

Lecture, Ecriture, Langue Française à l'Ecole Primaire

Programme, Instructions Officielles de 1945 ¹

	Page
Lecture	2
I - Programme	2
II - Instructions	3
Ecriture	6
I - Programme	6
II - Instructions	7
III - Répartitions (Complète)	7
Langue française :	
Instructions	14
A - Récitation	
I - Programme	16
II - Instructions	16
III - Répartitions (Introduction)	17
B - Vocabulaire	
I - Programme	18
II - Instructions	18
III - Répartitions (Introduction)	24
C - Grammaire	
I - Programme	26
Progression grammaticale dans l'Enseignement du 1 ^{er} degré	
II - Instructions	33
III - Répartitions (Complète)	39
D - Elocution et Rédaction	
I - Programme	47
II - Instructions	47
III - Répartitions (Introduction)	51

¹ Extraits de *L. Leterrrier, Enseignement du premier degré, Programmes, Instructions, Répartitions mensuelles et hebdomadaires, Librairie Hachette, 1956*. Pages 72 à 173. Je n'ai reproduit les répartitions mensuelles que pour l'écriture et la grammaire. Par contre est reproduite intégralement la *progression grammaticale* (CE1, CE2, CM1, CM2, Fin d'études) accompagnée de son *commentaire* (Pages 26 à 32). Michel Delord, le 30/11/2003.

LECTURE

I. - PROGRAMME

1. Cours préparatoire.

(4 leçons de 30 minutes par jour.)

Exercices qui doivent conduire progressivement l'enfant à la lecture courante et porter sur des mots et des phrases simples que l'enfant peut comprendre aisément et lire avec naturel.

2. Cours élémentaire.

(1 heure 1/4 par jour en deux leçons.)

Lecture courante de textes simples que, après explication des mots les plus difficiles, l'enfant sera en mesure de bien comprendre et de lire avec naturel.

3. Cours moyen et supérieur.

(3 heures 1/2.)

Lecture courante et expressive de textes simples et de forme claire, en prose et en vers, avec explication des mots difficiles et du sens général. Lecture silencieuse, suivie de comptes rendus oraux.

4. Classe de fin d'études.

Lecture à haute voix et lecture silencieuse de textes empruntés aux grands écrivains.

Le livre fermé, exercices de reproduction d'un court passage. Résumé d'un texte entier ou d'une partie d'un texte.

II. - INSTRUCTIONS

(1923).

A l'école primaire, l'enseignement de la lecture sert à deux fins. Il met entre les mains de l'enfant l'un des deux outils - l'autre étant l'écriture - indispensables à toute éducation scolaire. Il lui donne le moyen de s'initier à la connaissance de la langue et de la littérature françaises.

C'est d'abord la première de ces deux fins qui est visée. L'enfant ne peut rien apprendre s'il ne sait pas lire; il n'apprend rien volontiers s'il ne sait pas lire aisément. Il faut donc lui donner le plus vite possible l'habitude de lire sans effort, et l'on ne peut pas lui donner cette habitude sans multiplier les exercices.

Nous ne préconisons aucune méthode : la meilleure sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides. Entre la méthode d'épellation et la méthode syllabique ou la méthode globale, nous ne faisons aucun choix; des expériences se poursuivent qui décideront. Toutefois, les procédés qui nous paraissent devoir l'emporter sont ceux qui amènent l'enfant à s'intéresser à cette tâche ingrate qui consiste à associer des sons et des formes sans rapport apparent. Par suite, ceux qui font appel à son besoin de mouvement ont les plus grandes chances d'être féconds. Et telle est probablement la raison du succès de la méthode phonomimique, malgré sa bizarrerie. L'essentiel est que l'enfant prenne plaisir à cet apprentissage difficile. S'il y prend plaisir, en y consacrant le temps fixé par le programme nouveau, au bout de trois mois il saura lire et au bout de l'année il saura lire couramment.

Au cours élémentaire, la tâche principale est encore d'entraîner l'enfant à lire sans effort. Aussi le nombre des exercices de lecture est-il encore considérable...

Pendant cette période, le caractère essentiel de la lecture est d'être « courante » et l'on se gardera d'en arrêter trop souvent le cours par des questions ou des explications. L'enfant est encore trop préoccupé des difficultés qui viennent de la complication des combinaisons de lettres pour trouver plaisir à élucider le sens des mots. Les questions qui interrompent son effort de déchiffrement ne sont pas de nature à lui donner le goût de la lecture. Et c'est ce goût qu'il faut avant tout lui inculquer. Seuls les termes les plus difficiles seront expliqués. Encore faut-il souhaiter qu'ils soient rares.

Grâce à l'entraînement intensif auquel ils auront été soumis pendant trois années, nos élèves, dès le début *du cours moyen*, posséderont le mécanisme de la lecture. Dès lors, on peut réduire la place de cet enseignement dans l'emploi du temps : nous ne lui laissons plus que trois heures par semaine. C'est encore plus d'une demi-heure par jour de classe. Et si l'on réfléchit que l'enfant devra lire, en dehors des leçons de lecture, dans la plupart de celles qui sont consacrées aux autres disciplines, on ne jugera pas excessive cette réduction. Pendant ces trois heures, on continuera à pratiquer la lecture « courante », mais on multipliera les questions et les explications relatives au sens des mots, des phrases et des morceaux. L'enfant n'ayant plus à surmonter les obstacles qui tiennent aux bizarreries de l'orthographe, on peut et on doit appeler son attention sur les rapports de l'idée et de l'expression. C'est maintenant de ces rapports que viennent les difficultés qui l'arrêtent; il serait dangereux d'attendre plus longtemps pour résoudre avec lui les petits problèmes d'exégèse qu'il est amené à se poser. Loin de gêner le plaisir qu'il prend à la lecture, les questions relatives au sens des détails et de l'ensemble sont maintenant de nature à l'accroître. Par suite, on peut exiger de lui qu'il prouve par sa manière de lire, qu'il comprend ce qu'il lit. La lecture devient « expressive ». Ce mot n'apparaissait dans l'ancien plan d'études, qu'au cours supérieur, mais, en augmentant la place de la lecture au cours préparatoire et au cours élémentaire nous espérons à cet égard gagner deux ans. C'est dès le début du cours moyen, à neuf ans, que l'écolier doit lire avec expression....

(1938)²

Les programmes de 1923 ont estimé que les élèves, après les trois premières années de scolarité, c'est-à-dire dès le début de la première année du cours moyen, doivent posséder complètement le mécanisme de la lecture. Ces vues exprimaient plutôt un idéal que la réalité. Des constatations faites dans de nombreuses écoles, il résulte que la « lecture courante » n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves. Tant que les enfants en seront encore à la lecture hésitante, obligés de consacrer un certain effort d'attention au déchiffrement des mots et des syllabes, la lecture ne pourra pas être utilisée efficacement pour l'étude de la langue. Les maîtres estiment avec raison que les heures de lecture devraient être consacrées à lire et non à expliquer des mots ou des tournures. Cet exercice pratique de la lecture doit être poursuivi au cours supérieur, et jusqu'à la fin de la scolarité. Dans la deuxième année du cours supérieur, et même dans la première année des écoles primaires supérieures, on voit encore des élèves qui n'ont pas cette perception rapide et globale des mots et des phrases qui, seule, permet une lecture courante intelligente.

² . Ces instructions, rédigées pour le cours supérieur, conservent toute leur valeur pour l'enseignement de la lecture dans la classe de fin d'études

Cependant, dès le cours moyen, et surtout au cours supérieur, la lecture est la meilleure occasion et fournit la meilleure matière à l'étude de la langue, en particulier de la langue écrite.

Les programmes de 1923 portent, pour le cours supérieur : « lecture expressive, avec explications tendant non seulement à faire comprendre le sens, mais encore à faire sentir la beauté des morceaux »; et les instructions ajoutent que la lecture peut y devenir « une modeste leçon de littérature ». Ces prescriptions ont été parfois mal interprétées: on a perdu de vue les commentaires qui les accompagnent.

Dégager et commenter le sens général d'un texte, en chercher, quand il y a lieu, la composition, analyser les nuances des mots essentiels, montrer la valeur logique ou esthétique des constructions, c'est un exercice qui n'est pas de l'école primaire élémentaire. Il suppose que le texte a déjà été très suffisamment compris et senti par l'élève. Cette explication d'un texte est prématurée.

Les programmes nouveaux prévoient simplement, au cours supérieur première année : « lecture à haute voix de textes en prose... ». Comme le prescrivent les instructions de 1923, *l'instituteur commencera par lire lui-même le texte à haute voix*; il pourra faire remarquer aux enfants comment les inflexions de la voix servent à exprimer les nuances de la pensée et du sentiment; pourquoi il s'arrête à tel ou tel mot; pourquoi ici il laisse tomber la voix et ailleurs marque fortement l'intensité ou la durée d'une syllabe; il indiquera les liaisons à faire et celles à éviter, *car on en abuse parfois à l'école primaire*. Evidemment le texte entier de la lecture ne sera pas ainsi commenté, mais seulement une ou deux phrases; un court paragraphe pourrait même être écrit au tableau, en marquant par exemple de traits verticaux les pauses ou silences de la voix, en indiquant par un arc les liaisons à faire. Les élèves liront ensuite; le maître exigera une prononciation distincte et correcte, une diction simple et naturelle; s'il obtient qu'on marque exactement le rythme des phrases, cette lecture sera une excellente leçon de langue française qui, à cet âge, suffit.

A une condition, toutefois, c'est que le texte en ait été bien choisi. Chez les bons écrivains, la pensée ou le sentiment ne font qu'un avec la forme, et les groupes de mots que la voix réunit et découpe dans le texte correspondent aux divers éléments de la pensée. Par cela seul que les élèves auront appris à bien lire un texte, fût-ce par répétition, ils en auront déjà saisi le sens. Plus tard, l'explication de la lecture interviendra pour le dégager de façon explicite et raisonnée.

Souvent quelques remarques de grammaire ou de vocabulaire peuvent paraître indispensables; il vaut mieux qu'elles viennent après la lecture. D'ailleurs, s'il reste des mots dont le sens ne soit compris qu'en gros, on en prendra son parti : l'ignorance d'un ou plusieurs mots peut ne pas nuire à l'intérêt de l'ensemble, et il suffit de prévenir, par quelques très brèves indications, les contresens possibles. Certes, il n'y aura que des avantages à ce que l'un des trois ou quatre textes de prose lus chaque semaine, ou un paragraphe de l'un de ces textes, soit choisi pour servir ensuite à une leçon de vocabulaire ou de grammaire; mais jamais un exercice de vocabulaire ou un exercice de grammaire ne doit se greffer intempestivement sur la lecture .

Au cours supérieur deuxième année, le programme prévoit la « reproduction d'un texte lu à haute voix ou des yeux ». Il est évident que ces textes à reproduire ne seront pas pris au hasard. La plupart des enfants reproduiront plus volontiers et plus facilement un texte narratif qu'un texte descriptif. Mais surtout, il importe de ne leur proposer que des textes de premier ordre, dans lesquels la suite des mots et des propositions obéisse à un certain mouvement qui soit exactement le mouvement même de la pensée et du sentiment; à cette condition, l'exercice n'intéressera pas seulement, ni même essentiellement, la mémoire : ce n'est pas chaque mot qui appellera mécaniquement le suivant, c'est l'ensemble de la phrase, et c'est la pensée même, qui suscitera le souvenir des mots et l'ordre de ces mots.

Au cours supérieur deuxième année (*classe de fin d'études*), le programme prescrit explicitement *la lecture silencieuse*. Par ailleurs, le conseil supérieur a voulu qu'à l'épreuve de lecture du certificat d'études, il fût accordé à l'enfant cinq minutes de préparation. Cette préparation ne peut consister qu'en une lecture silencieuse; il faut bien que les élèves y aient été d'avance exercés. Dès la classe du certificat d'études on se préoccupera donc de la lecture silencieuse. On ne peut lire intelligemment que si l'on embrasse rapidement des yeux le texte qu'on va lire. On ne peut lire à haute voix correctement les mots d'une phrase, couper cette phrase aux silences imposés par le sens, accentuer exactement les syllabes significatives, que si l'on a, par avance, saisi le sens de la phrase dans son ensemble. La voix est nécessairement devancée par les yeux.

Au cours supérieur, et en général à l'école élémentaire, c'est la langue actuelle qu'il s'agit d'enseigner, et non point la langue classique, qui diffère beaucoup de la nôtre. C'est pourquoi, sans doute, certains maîtres ont le souci de trouver des textes de lecture ou de récitation qui soient tirés d'ouvrages tout à fait récents; et l'on considère parfois certaines lectures comme scolairement « usées », parce qu'elles ont beaucoup servi; il ne faut pourtant pas oublier non plus que si le maître connaît bien ces pages et a parfois le sentiment de les connaître trop, les élèves, eux, ne les connaissent point. Le souci du modernisme, légitime en son principe, ne doit pas faire exclure de nos classes les passages de grandes œuvres de la littérature française du XIX^e siècle ou même du XVIII^e, dont la beauté est éternelle, et dont la langue n'a point vieilli.

Les programmes prévoient que, dans ce cours³, on utilisera la lecture et la récitation pour l'initiation au goût littéraire et à la connaissance « méthodique » des grands auteurs français. Il ne s'agit pas, bien entendu, de faire des leçons d'histoire littéraire. Les « indications sommaires sur l'auteur et son œuvre » ne devront pas précéder la lecture du texte, elles devront plutôt la suivre. Le texte est lu, et chaque paragraphe, chaque mot parfois, est l'occasion d'une remarque sur l'auteur, sur sa vie, sur son œuvre, sur ses idées et sur son style.

La modeste leçon de littérature à laquelle les programmes nous convient, ne devrait pas être autre chose que le résumé synthétique des remarques successives aux quelles aurait donné lieu l'étude même du texte. C'est ici surtout qu'il faut éviter le psittacisme : toute notion sur l'auteur ou sur l'œuvre restera verbale si elle n'est pas rattachée à un texte que les élèves ont lu silencieusement ou à haute voix, et, s'il se peut, appris par cœur. Bref, le texte lu et le commentaire sur l'auteur ne doivent faire qu'un. Il faut seulement, dans chaque cas, choisir un texte qui soit caractéristique de l'œuvre et de l'auteur, et duquel on puisse extraire les notions que l'on veut enseigner. Comme au cours supérieur, on donnera la préférence aux auteurs les plus grands, les plus propres à former l'intelligence et le goût. Mais il sera bon, ici, de faire une large place à des textes relatifs aux choses de la vie professionnelle, au métier, aux réalités de la campagne et de la cité.

³ Classe de fin d'études (*textes empruntés aux grands écrivains*)

ECRITURE

I- PROGRAMME

1. - Cours préparatoire.

(2 leçons de 15 minutes par jour.)

Les minuscules (écriture anglaise, écriture script facultative.)

2. Cours élémentaire.

Les majuscules, les minuscules (écriture anglaise écriture Script facultative).

3. Cours moyen et supérieur.

L'enseignement régulier de l'écriture a été supprimé par l'Arrêté du 23 novembre 1956.

4. Classe de fin d'études.

(Pas de programme spécial.)

II.- INSTRUCTIONS

(1923).

Ce n'est pas sur le chapitre de l'écriture que l'on constatera, entre l'ancien plan d'études et le nouveau, les plus grandes différences. Il en est cependant qui demandent explication.

Tout d'abord, on a prévu deux leçons d'écriture par jour au cours préparatoire. Comme la lecture, l'écriture est un outil scolaire dont l'enfant ne saurait se passer. Il ne peut faire aucun progrès tant qu'il n'a pas cet outil bien en main. Tant qu'il n'en possède pas parfaitement le mécanisme, il faut donc multiplier les exercices d'écriture.

Au surplus, on pourra combiner les leçons de lecture et les leçons d'écriture; les deux enseignements sont solidaires et il y a souvent intérêt à les donner simultanément.

Afin de graduer les exercices on se contentera *au cours préparatoire*, de faire connaître aux enfants les lettres minuscules. Il est inutile de charger la mémoire de plusieurs jeux de lettres différentes, d'autant que la nécessité de faire connaître à la fois les lettres manuscrites et les lettres imprimées complique déjà l'enseignement. Que notre écolier sache écrire sans hésitation, d'une manière imperturbable, les mots simples qu'il aura appris à lire sans hésitation, d'une manière imperturbable; que cette double acquisition soit si solide qu'elle soit définitive. Nous n'en demandons pas plus à un enfant de sept ans.

Au cours élémentaire, l'ancien plan d'études prévoyait une heure. Bien que nous ne soyons pas disposés à déprécier, aux yeux des maîtres et des élèves, l'importance de cet enseignement, nous estimons qu'une demi-heure suffit. Mais il est bien entendu que, en dehors de cette demi-heure, l'enfant aura de nombreuses occasions d'écrire (il fera de petites dictées, de courts exercices de langue française) et que, dans aucun de ces devoirs, on ne tolérera qu'il néglige son écriture.

Le programme sera plus étendu au *cours élémentaire* qu'au cours préparatoire : l'enfant abordera l'étude des majuscules; il s'essayera à deux types d'écriture (en « gros » et en « moyen »). On s'est demandé si l'enfant de sept ans n'a pas la main trop petite pour écrire « en gros » et une première rédaction du nouveau programme, réduisant celui de 1887, qui prescrivait, au cours élémentaire, l'écriture « en gros, en moyen et en fin », n'avait retenu que les deux derniers types. Mais, en fait, nos enfants commencent toujours par tracer sur leurs ardoises des caractères de grande dimension; les plus petits écrivent donc « en gros ». Et nous devons nous- en féliciter, car, dès qu'ils se mettent à écrire fin, ils risquent de tomber dans un excès qui leur vaut une myopie prématurée. C'est donc par raison d'hygiène que nous avons ajourné l'écriture « en fin » et conservé pour le cours élémentaire l'écriture « en gros ».

Au cours moyen, les trois types d'écriture sont pratiqués. Le nouveau plan d'études ne manifeste de préférence pour aucune méthode d'écriture. *L'écriture droite et l'écriture penchée demeurent également autorisées.* L'essentiel est que la méthode adoptée permette à l'enfant de se placer, pour écrire, dans les

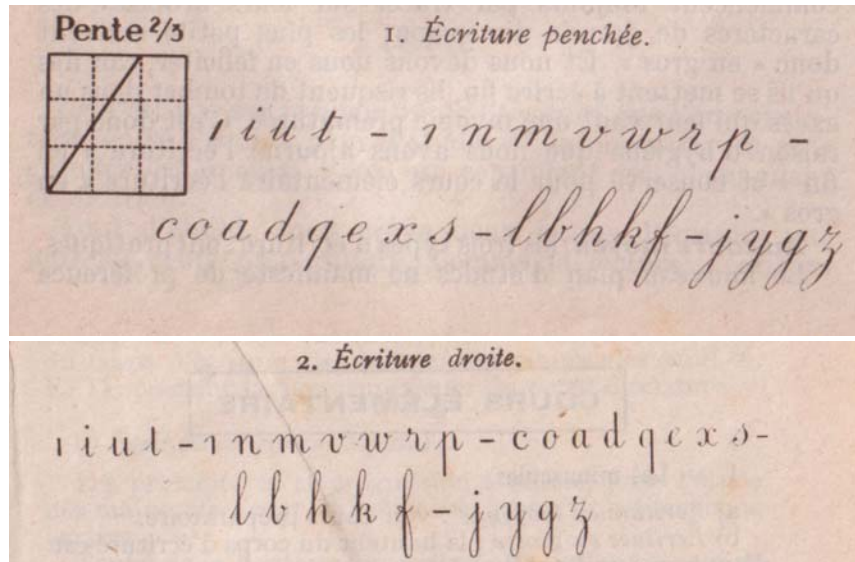
meilleures conditions hygiéniques. Qu'il se tienne bien droit devant son cahier, le torse vertical, les deux avant-bras également appuyés sur la table, les yeux à trente centimètres environ du papier. Trop souvent, ces conditions ne sont pas réalisées : trop souvent, nos écoliers se courbent et se tordent devant leur page d'écriture, au grand dommage de leur colonne vertébrale, de leurs poumons et de leurs yeux. Mais, trop souvent, le mal vient, soit de la construction défectueuse des tables et des bancs, soit de la mauvaise disposition du cahier, soit d'une sorte de paresse physique qui laisse fléchir le corps. Du moins faut-il éviter qu'à ces causes, contre lesquelles on ne saurait trop énergiquement réagir, ne vienne s'ajouter l'emploi d'une mauvaise méthode.

III. - REPARTITIONS

Il existe de nombreuses méthodes d'écriture. Nous ne prétendons pas en apporter une nouvelle. Nous croyons seulement être utile aux maîtres en donnant ici quelques modèles simples (l'écriture courante et surtout en indiquant la progression à suivre dans l'étude des lettres. On pourra choisir, dans chaque école entre l'écriture *penchée* et l'écriture *droite*. L'écriture *script* est facultative au C. P. et au C.E.

Cours Préparatoire

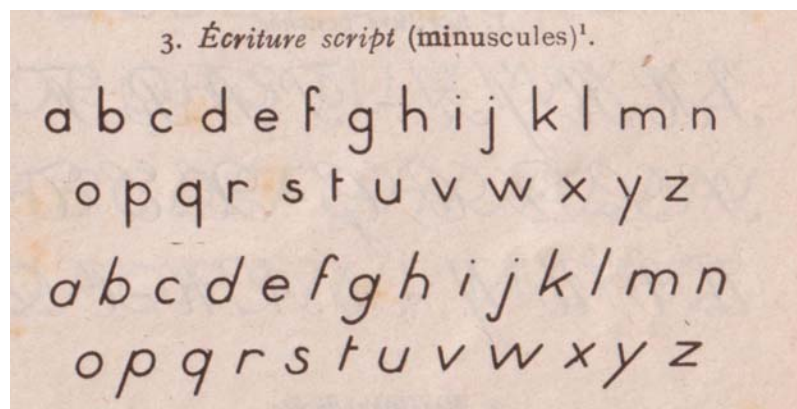
I. - Les minuscules. Écriture en moyenne (4 mm.).



Remarques : les lettres à boucle dépassent de 2 corps au-dessus ou au-dessous du corps d'écriture.

- Le t : 1/2 corps au-dessus.
- Le d : 1 corps au-dessus.
- Le q et le p : 1 corps 1/2 au-dessous.

A partir du 2e trimestre, on pourra adopter des cahiers à réglure d'environ 3 millimètres.



RÉPARTITION

1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre	3 ^e trimestre
<i>i u t - n m v w r p</i>	<i>c o a d q e x s</i>	<i>l b h k f - j y g z - Revisions.</i>

Dès que possible, et en concordance avec la lecture, les enfants écriront quelques mots très simples, formés des éléments étudiés.

Les exercices d'écriture seront très courts : 3 ou 4 lignes au plus. Exiger une grande application et beaucoup de soin. Faire écrire très lentement, *lettre par lettre*.

[Nous recommandons particulièrement les *Cahiers d'écriture script*. 1- *Minuscules et chiures*. 2 - *Majuscules et applications*, par M.. Vassort, cahiers auxquels sont empruntés ces modèles (Librairie Hachette).]

Cours Élémentaire

I. - Les minuscules.

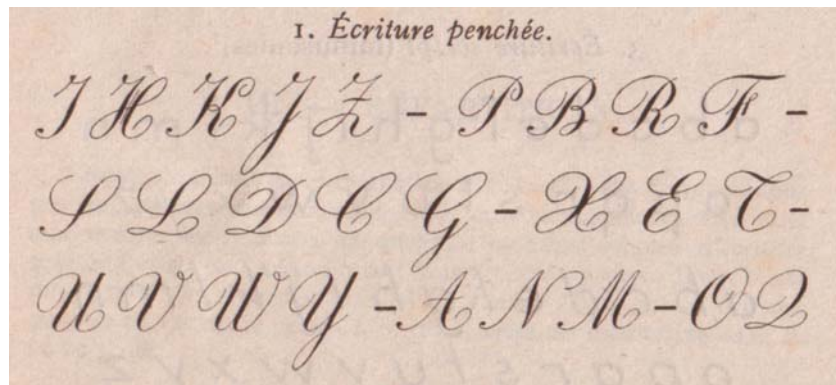
a) *Écriture en moyenne* : voir cours préparatoire.

b) *Écriture en grosse* : la hauteur du corps d'écriture est d'environ 8 millimètres. Les principes et la progression à suivre sont les mêmes en grosse qu'en moyenne cursive. Toutefois les lettres à boucle ne doivent dépasser que d'un corps et demi (au lieu de deux) au-dessus ou au-dessous du corps d'écriture.

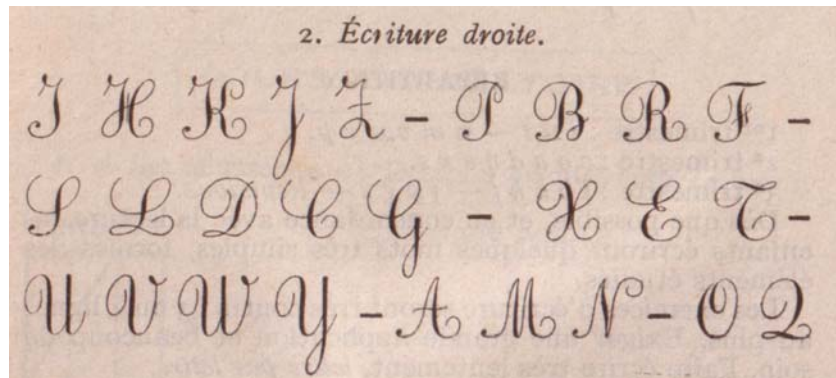
II. - Les majuscules.

a) *Écriture en moyenne* (4 mm.).

1. *Écriture penchée.*



2. *Écriture droite.*



Remarques.

La hauteur des majuscules, en moyenne cursive, est de trois corps, soit de deux corps au-dessus du corps d'écriture.

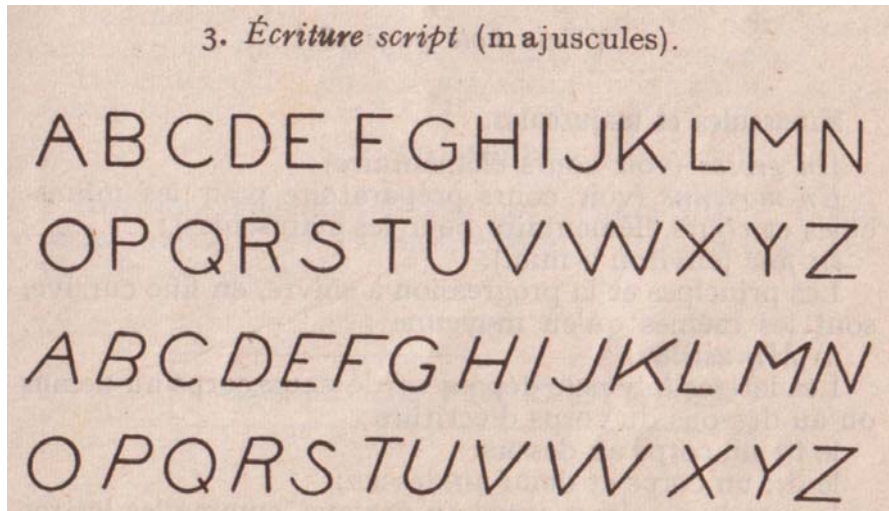
Le J, le G et l'Y descendent de deux corps au-dessous du corps d'écriture ; les boucles des majuscules (sauf X, R, T) touchent la ligne supérieure du corps d'écriture.

b) *Écriture en grosse* (8 mm.).

Les principes et la progression à suivre, pour l'étude des majuscules, sont les mêmes en grosse qu'en moyenne cursive.

Toutefois la hauteur des majuscules, en grosse, est de deux corps et demi (au lieu de trois) soit un corps et demi au-dessus ou au-dessous du corps d'écriture.

3. *Écriture script* (majuscules).



RÉPARTITION

1^{er} TRIMESTRE

Revision des minuscules en moyenne cursive groupées par familles (voir cours préparatoire).
Étude des minuscules en grosse cursive groupées dans le même ordre qu'en moyenne.
Écriture de quelques mots simples.

2^e TRIMESTRE

Étude des majuscules groupées par familles (voir ci-dessus), d'abord en grosse (pour l'étude des principes), puis en moyenne.
Écriture de mots comprenant majuscules et minuscules.

3^e TRIMESTRE

Revision des majuscules et des minuscules en grosse et en moyenne. Étude nouvelle des lettres les plus difficiles. Écriture de mots ou de courtes phrases.

Cours Moyen et Supérieur

(Voir Arrêté du 23 novembre 1956)

Minuscules et majuscules.

En grosse (voir cours élémentaire);

En moyenne (voir cours préparatoire pour les minuscules et cours élémentaire pour les majuscules);

En fine (environ 2 mm.).

Les principes et la progression à suivre, en fine cursive, sont les mêmes qu'en moyenne

a) *Minuscules.*

Les lettres à boucle dépassent de deux corps au-dessus ou au-dessous du corps d'écriture;

le t : un corps au-dessus;

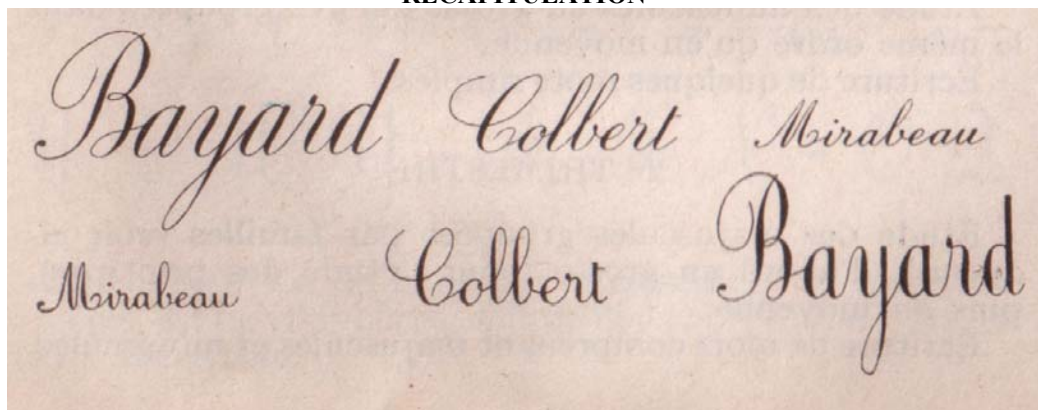
le d : un corps et demi au-dessus;

le q et le p : deux corps au-dessous, comme les lettres à boucle.

b) *Majuscules.*

La hauteur des majuscules, en fine cursive, est de trois corps, soit de deux corps au-dessus ou au-dessous du corps d'écriture.

RÉCAPITULATION



REPARTITION

1^{er} TRIMESTRE

Les minuscules en grosse et en moyenne (revision).

Les minuscules en fine cursive. Étude des principes et applications (mots, maximes et pensées morales et patriotiques).

Les minuscules en écriture script (programme obligatoire).

2^e TRIMESTRE

Les majuscules en grosse et en moyenne (revision).

Les majuscules en fine cursive. Étude des principes et applications (noms propres, maximes et pensées).

Les majuscules en écriture script (programme obligatoire).

3^e TRIMESTRE

Revision générale. Exercices d'application variés, mais toujours assez courts, exécutés lentement et avec tout le soin possible.

CLASSE DE FIN D'ÉTUDES

(1938).

Si l'écriture ne fait plus l'objet d'un enseignement régulier et méthodique, comme dans les classes précédentes, on s'attachera néanmoins à obtenir dans tous les exercices écrits une écriture correcte, lisible, propre. On rectifiera les écritures défectueuses avec le plus grand soin, au prix de quelques séances spéciales, s'il est nécessaire. On essaiera d'obtenir s'il se peut une présentation élégante et agréable. Nous n'avons pas prescrit de donner quelques principes touchant la ronde et la bâtarde : nous ne les avons pas non plus proscrits. L'élève devra être persuadé qu'une lettre de lecture aisée et qui flatte l'œil prévient en faveur de son auteur, même si elle est écrite avec un stylographe, c'est-à-dire sans pleins ni déliés.

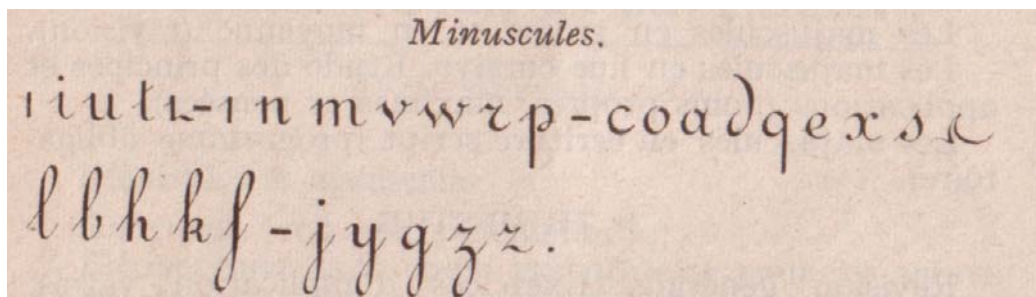
Dans la classe de fin d'études, l'écriture des élèves, la belle tenue des cahiers continueront donc de faire l'objet de toute l'attention du maître. Il importe de conserver et de renforcer, non de laisser perdre les bonnes habitudes acquises dans les cours précédents.

La *fine cursive*, toujours très soignée et régulière, demeurera généralement l'écriture courante. La *grosse et la moyenne* trouveront leur emploi dans les titres, les en-têtes, les programmes, la rédaction des lettres d'affaires, des factures, des billets, la tenue des registres scolaires, etc. L'*écriture script* sera également tout indiquée dans ces diverses occasions, ainsi que dans les cartes géographiques, les croquis de sciences ou le dessin.

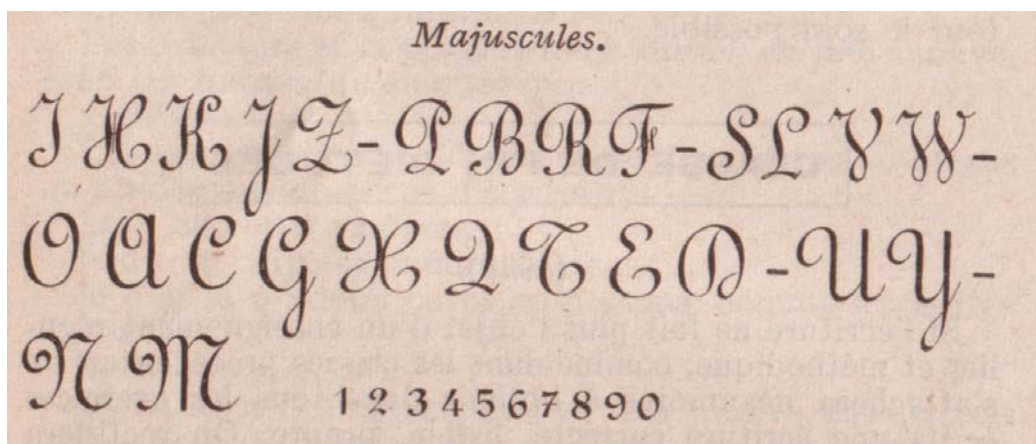
Pour la ronde, nous choisissons la *moyenne* (4 mm.) réduite ici de moitié. La hauteur de la grosse et de la fine sont les mêmes qu'en écriture cursive (8 mm. et 2 mm.)

RONDE

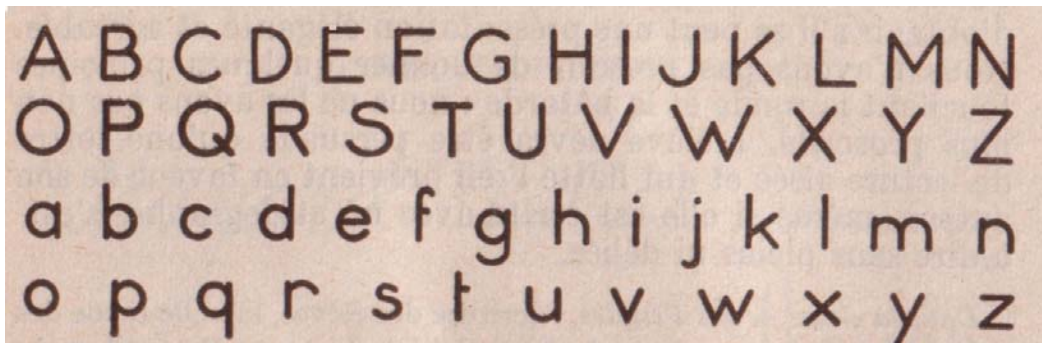
Minuscules.



Majuscules.



ÉCRITURE TECHNIQUE⁴



⁴ Pour le détail de cette méthode, normalisée en octobre 1949, voir le cahier : *La Nouvelle Écriture technique normalisée*, par L. Vassort (Librairie Hachette).

LANGUE FRANÇAISE

- A. - **Récitation.**
- B. - **Vocabulaire,**
- C. - **Grammaire et Orthographe.**
- D. - **Elocution et Rédaction.**

(1923).

Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct. Enrichir leur vocabulaire, habituer les élèves à choisir exactement et à prononcer distinctement le mot propre, puis les amener peu à peu à grouper logiquement leur-, pensées et leurs expressions, voilà un programme qui, en dépit de sa modestie, n'est pas de réalisation facile. Nos instituteurs affronteront, pour le remplir, tous les obstacles, car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale.

Les moyens mis à la disposition de l'instituteur pour enseigner le français sont nombreux. Pourtant, ils n'ont pas encore révélé toute leur efficacité, et il n'est pas de domaine où l'on doive davantage s'efforcer de trouver des méthodes plus fécondes. C'est dans cette intention que nous avons réformé l'enseignement de la lecture et hâté le moment où notre élève sera en pleine possession de cet instrument nécessaire. Délivré plus tôt des difficultés matérielles de lecture, l'enfant pourra lire davantage et consacrer plus de temps à l'étude de la langue. Mais cette étude elle-même devra être faite par *des procédés plus actifs*.

(1938).

Il importe de rappeler aux maîtres que l'enseignement de la langue française a deux objets très différents suivant l'âge et les connaissances des élèves.

A l'école primaire, jusqu'au certificat d'études, la tâche est d'enseigner *la pratique exacte et sûre de la langue*. Cette connaissance une fois acquise, l'étude de la langue française devient *un enseignement de culture*.

La langue française que les maîtres enseignent n'est pas celle que les enfants emploient spontanément.

Les enfants ont appris de leurs mères, de leurs familles et de leurs camarades la langue maternelle; ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes. A l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. Quand un élève emploie un mot à la place d'un autre, ou bien en défigure la prononciation, quand il construit une phrase suivant une syntaxe usuelle mais populaire, c'est la tâche du maître d'enseigner la prononciation exacte et la signification précise du mot, la construction correcte des propositions et des phrases. Cependant, le milieu familial et social résiste à cette action de l'école. C'est pourquoi l'enseignement pratique de la langue française est nécessaire tout au long de la scolarité.

Dans une autre intention, l'enseignement du français peut se proposer de faire réfléchir les enfants sur la langue qu'ils parlent, qu'ils lisent ou qu'ils écrivent; on peut passer en revue les divers moyens d'expression d'une même idée, classer les sens divers d'une même expression, rechercher enfin comment certaines formes du langage correspondent à certaines nuances de la pensée. Les mots, les constructions, sont des faits entre lesquels la réflexion peut découvrir et mettre en lumière les rapports ou les lois que nous appliquons inconsciemment en parlant ou en écrivant. Amener l'enfant à prendre conscience de ces rapports et de ces lois, c'est une discipline de l'intelligence et un incomparable instrument de culture.

Mais cette discipline présuppose la connaissance pratique de la langue. Pour réfléchir sur les formes et sur les lois du langage, il faut d'abord les posséder et savoir déjà les appliquer exactement et sûrement.

Il est évident que, **dans l'enseignement du premier degré, les fins sont toutes pratiques**. Il s'agit moins d'acquérir des connaissances théoriques que de prendre des habitudes correctes. Toute notion que l'on enseigne doit engendrer chez l'enfant une aptitude pratique à exprimer sa propre pensée et à comprendre celle d'autrui.

C'est dire que, dans l'enseignement du premier degré il y a *une part inévitable de mécanisme* qu'il faut avoir le courage de reconnaître, et à laquelle il faut, non pas se résigner, mais consacrer volontairement du temps, des efforts et de l'intelligence. Ce n'est pas que le maître doive s'interdire de donner à l'occasion

quelques explications sur un fait de langue. Mais c'est à la condition de ne pas faire intervenir trop tôt la réflexion et l'érudition. Elles peuvent gêner l'application des habitudes et des réflexes.

Il ne faut pas méconnaître non plus que la seule pratique correcte de la langue constitue déjà par elle-même une culture. Mais il y a plus. Si le maître, à l'école élémentaire, n'a immédiatement que des fins pratiques, l'ordre et l'esprit dans lesquels il enseigne peuvent être inspirés du souci de former et de fortifier l'intelligence.

Par exemple, c'est par des signes extérieurs, les seuls que les enfants puissent reconnaître sûrement, que le maître, par nécessité pédagogique, définira les notions grammaticales; mais il peut choisir ces signes extérieurs et monter dans l'esprit des élèves les mécanismes corrects, de telle façon que la réflexion scientifique, quand elle pourra s'exercer, n'ait qu'à suivre l'ordre même du mécanisme pour, en quelque sorte, se retrouver elle-même. L'élève ignore pourquoi son maître a suivi telle ou telle méthode. Mais le maître qui, lui, a de la langue une connaissance réfléchie, dirige pourtant l'esprit des élèves par des voies préméditées, vers un but certain. Il recourt à certains « procédés mécaniques » : l'apparence seule en est mécanique; ils sont organisés selon un plan intelligent, et préparent d'avance la matière où, le moment venu, se déploiera la réflexion.

A. – RECITATION

I. - PROGRAMME

Étude de courts poèmes simples bien choisis.

1. Cours préparatoire.

(1 leçon de 10 minutes par jour.)

2. Cours élémentaire.

Récitation expressive de poésies très simples.

3. Cours moyen et supérieur.

(1 leçon de 15 minutes par jour.)

Récitation expressive de textes en prose et de textes en vers, extraits des œuvres des grands écrivains.

4. Classe de fin d'études.

Les textes choisis parmi les plus belles pages de notre langue serviront à l'initiation au goût littéraire et à la connaissance des bons écrivains français.

II. - INSTRUCTIONS

(1923).

On accordera plus d'importance, dès le cours préparatoire, aux exercices de récitation. Lorsqu'on visite une école, le regard est attiré, près de la chaire du maître, par le tableau, réglementairement affiché des morceaux de récitation appris pendant l'année scolaire. Mais il est rare que ce tableau soit très rempli. L'exercice de récitation est cependant l'un des meilleurs moyens d'enseigner aux enfants l'usage correct des mots et des tours de notre langue. Il a, en outre, l'avantage de leur être agréable, si les morceaux sont, par leur nature et par leur taille, adaptés à leur âge. **Au cours préparatoire**, on leur fera apprendre, par audition, de courtes poésies, mais on exigera d'eux une prononciation distincte et une diction correcte. A partir du **cours élémentaire**, ils apprendront eux-mêmes, dans leurs livres de lecture, des poésies un peu moins brèves. **Au cours moyen**, la mémoire ayant moins besoin d'être aidée par le rythme, le programme, sans abandonner la poésie, prévoit des morceaux de prose. A tous les cours, il est recommandé de ne choisir, pour les confier à la mémoire des enfants, que les morceaux d'une indiscutable valeur. Toutefois, il serait difficile d'emprunter aux classiques tous les textes destinés à des enfants de neuf ans : La Fontaine lui-même n'a pas toujours pour leur esprit l'attrait et la portée que nous lui attribuons.

(1938).

Dans **la classe de fin d'études** c'est, comme au cours moyen, par la pratique de la lecture, de la récitation et de la diction, qu'on amènera les enfants à prendre conscience de ces difficultés et à les surmonter. Il faut leur apprendre à saisir par l'oreille, et à reproduire par la parole, le rythme des vers; leur faire sentir comment, par la prononciation, un vers peut devenir « faux », c'est-à-dire perdre sa cadence rythmée; *il faut veiller à l'articulation des syllabes habituellement muettes*, et qui en poésie doivent être prononcées; veiller au maintien des liaisons nécessaires au nombre régulier des syllabes⁵.

Un texte en vers doit être préparé avant d'être appris; cette préparation comporte non pas seulement l'explication des mots, comme pour tout texte en prose, mais aussi et surtout une explication du rythme et de l'harmonie des vers. Les élèves apprendront, sans rompre l'armature syntaxique de la phrase, **à prononcer dans les alexandrins les douze syllabes**, à accentuer les syllabes qui portent l'accent rythmique, à moduler les voyelles qui portent l'accent d'émotion. Ils écouteront d'abord lire le maître, puis ils liront eux-mêmes sous sa direction, un à un, aussi souvent qu'il sera nécessaire pour qu'ils sentent et reproduisent le rythme des vers. La répétition fera naître peu à peu ce sens du rythme et de l'harmonie. Dans cet apprentissage, on commencera par

⁵ Dire : *le navir (e) glissant sur les gouffr (es) amers*, c'est suivre la prononciation usuelle; mais si l'on veut faire entendre un alexandrin, il faut prononcer douze syllabes, articuler légèrement le e final de *navire* et de *gouffres*, et en outre faire la liaison : *gouffres amers*. Lire autrement, c'est détruire le rythme caractéristique du vers, puisqu'il n'y a plus douze syllabes prononcées.

proposer aux enfants des vers simples, c'est-à-dire bien rythmés. Il est facile à un enfant de dire une suite de vers de douze syllabes, coupés en deux hémistiches ou même en quatre éléments, pourvu que le rythme soit bien marqué et la rime riche. On peut ensuite leur faire dire des vers dont le rythme est moins fortement marqué et aller progressivement jusqu'aux vers plus savants de La Fontaine. Faire dès l'abord réciter des vers disloqués, aux rythmes et aux sonorités complexes, c'est *une erreur pédagogique*. Certains maîtres cherchent souvent, pour commencer, des morceaux qui soient « simples » par le sens. Ce n'est pas surtout ce genre de difficultés qu'il s'agit de graduer. Les fables de La Fontaine par lesquelles il convient de commencer l'apprentissage du rythme au cours moyen et au cours supérieur première année, ne sont pas celles qu'on dit « faciles » par le sujet mais celles dont les vers présentent, dans leur succession, un rythme facile à saisir. La fable *Les Obsèques de la Lionne*, par exemple, composée seulement de vers de douze et huit syllabes, est une fable dont les enfants sentent et reproduisent assez facilement le rythme.

Les instructions de 1923 prescrivaient avec, raison de ne faire apprendre par cœur que *des textes d'une valeur littéraire incontestée*. On peut sans dommage les choisir au dessus de l'âge intellectuel des enfants pourvu que ces textes expriment en termes simples et usuels les sentiments forts et les idées généreuses qui sont la poésie même. Si les enfants peuvent sentir le rythme et l'harmonie des vers qu'ils entendent et qu'ils lisent ou récitent, un commentaire verbal ou littéraire sera le plus souvent superflu. Par les sonorités et par les mots essentiels, ils auront l'intuition des pensées et des sentiments poétiques. La lecture expliquée viendra plus tard mettre au clair les éléments inconscients de leur émotion.

Dans la deuxième année, on pourra étudier des poèmes plus difficiles. Mais le programme prévoit en outre que les maîtres pourront donner l'explication des détails mêmes de leur diction. Sans faire jamais de leçon théorique de rythmique ou de prosodie, ils montreront que les vers doivent, par nature, être prononcés à haute voix, que chaque vers doit faire entendre à l'oreille un *nombre fixe de syllabes* et que ce nombre imposé ne correspond pas toujours, ni à l'orthographe des mots, ni à la prononciation usuelle. Les élèves s'apercevront eux-mêmes que si l'on élide certaines syllabes, le vers est « boiteux et faux ». Les maîtres attireront leur attention sur telle liaison, facultative en prose, mais imposée par la nécessité de prononcer la voyelle précédente pour conserver le rythme du vers. Les élèves comprendront enfin, par les exemples concrets des vers qui chantent dans leur mémoire, que la rime, marquant la fin du vers, est pour l'oreille un avertissement toujours nécessaire, mais de plus en plus indispensable lorsque le rythme intérieur de chaque vers est plus complexe et plus fuyant.

III. - REPARTITIONS

Nous proposons ci-dessous, pour chacun des cours de l'école primaire, une liste de vingt-cinq morceaux de récitation parmi lesquels les maîtres pourront choisir ceux qu'ils désirent faire étudier à leurs élèves. Il va de soi que ces listes n'ont rien d'exclusif et que chacun fera bien, au contraire, de se constituer, au fur et à mesure de ses lectures, un recueil personnel de textes de récitation. Tout au plus souhaitons-nous qu'on aperçoive ici l'indication d'une certaine orientation dans le choix des auteurs, conforme d'ailleurs aux instructions officielles qui ne veulent « que des morceaux d'une indiscutable valeur ».

Nous n'avons point cherché à établir un ordre, autre que celui de la difficulté croissante, dans les listes destinées aux trois premiers cours. Il appartiendra à chaque maître de choisir ses textes en accord soit avec l'ordre des saisons, soit avec les centres d'intérêt prévus pour son enseignement du français. Par contre, dans la classe de fin d'études où les enfants doivent être modestement initiés à la connaissance des grands écrivains français, nous avons suivi l'ordre chronologique.

Au cours préparatoire, l'étude des textes ne pourra se faire que par audition. Dans tous les autres cours, on se servira de la mémoire visuelle, en faisant lire la récitation au tableau ou dans le livre. Il serait même excellent de faire copier les textes, avec le plus grand soin, et en les illustrant, sur un cahier spécial, solidement cartonné, que l'élève garderait durant toute sa scolarité.

Une bonne diction sera obtenue à deux conditions : que le maître en donne d'abord l'exemple le meilleur possible; que les élèves ensuite sachent leur récitation « par cœur ». Cette dernière condition ne sera réalisée que par des révisions fréquentes, au moins trimestrielles.

B. - VOCABULAIRE

I. - PROGRAMME

1. Section préparatoire.

Exercices très simples de vocabulaire et d'élocution, au cours desquels on veillera très attentivement à la bonne prononciation.

2. Cours élémentaire.

Exercices simples de vocabulaire, destinés à préciser le sens, l'emploi et l'orthographe des mots d'un texte lu.

3. Cours moyen et supérieur.

Exercices de vocabulaire sur le sens des mots d'après le texte et par la comparaison avec les synonymes et les contraires. Étude occasionnelle de quelques familles de mots.

4. Classe de fin d'études.

Étude de mots *tirés d'un texte*; sens propre et sens dérivé; étude des nuances qui séparent des expressions en apparence synonymes; étude de quelques familles de mots.

II. - INSTRUCTIONS

(1923).

Le Conseil supérieur a tenu à graduer avec soin les exercices de vocabulaire: au *cours préparatoire*, ils ne doivent avoir trait qu'aux mots les plus simples de la langue usuelle, à des mots qui désignent des objets ou des êtres parfaitement connus des élèves. Au *cours élémentaire*, où la lecture permet déjà d'élargir l'horizon de l'enfant, ils portent sur les mots des textes placés sous ses yeux. Au *cours moyen*, on commence à lui faire sentir les nuances qui séparent des expressions en apparence synonymes; on commence aussi à grouper les mots de manière à lui faire comprendre leur filiation. Enfin, au *cours supérieur (classe de fin d'études)* l'exercice peut aborder des questions plus délicates : on montrera la filiation des divers sens d'un même mot. Dans toutes ces leçons, il faudra se garder de l'érudition et de la subtilité. Trop souvent, à coups de dictionnaire, maîtres ou élèves introduisent, dans les familles de mots qu'ils étudient, des expressions rares ou même absolument inusitées. On ne devra, à aucun moment, dépasser les limites de la langue courante : elle est assez riche pour fournir matière à des exercices variés. On s'abstiendra de rechercher l'étymologie des mots (c'est à dessein que ce terme a été effacé du programme) : on s'expose, dans cette recherche, à de trop fréquentes erreurs. Mais surtout on s'efforcera de rendre tous ces exercices intéressants pour les élèves : s'il est un domaine où il est non seulement utile, mais nécessaire de recourir à la méthode attrayante, c'est celui-ci. Par lui-même, l'effort indispensable pour trouver des expressions, en définir le sens, les comparer à d'autres, les grouper en familles, ne présente pas pour l'enfant d'âge scolaire un vif intérêt. Il faut donc s'ingénier pour découvrir les moyens, même artificiels, de transformer ces exercices en véritables jeux. C'est à cette condition qu'ils seront efficaces.

(1938)⁶.

L'étude du vocabulaire figurait à l'ordre du jour des conférences pédagogiques de 1927. Les conclusions en ont été résumées et commentées dans les numéros de mars et avril 1930 de la *Revue de l'enseignement public*, auxquels on se reportera utilement. Les instructions qui suivent s'inspirent souvent de ces deux articles, en reproduisant souvent les termes mêmes.

Pour déterminer cependant la part à faire, dans chaque cours, aux exercices de vocabulaire, il faut, comme on l'a fait au sujet de la grammaire, séparer les deux points de vue qui ont été précédemment distingués : l'acquisition pratique de la langue française, et la réflexion, dans une intention de culture

⁶ A la suite des Instructions de 1923 nous reproduisons ici celles de 1938 qui citent de nombreux exemples et dont l'étude sera particulièrement utile aux maîtres enseignant dans la classe de fin d'études.

intellectuelle, sur la langue déjà acquise. L'histoire du mot *bureau*, pour prendre un exemple très connu, n'éclaire en aucune façon les sens actuels de ce mot; on peut parfaitement employer correctement ce mot en toutes ses acceptions, en ignorant son étymologie et son histoire; et ceux-là mêmes qui les connaissent n'y songent nullement en parlant du bureau de leur syndical ou du bureau de placement. Les expressions : « *les bras d'un fauteuil* », « *à la tombée de la nuit* », ont à l'origine un sens concret, auquel nous ne pensons plus; en l'évoquant on ne facilite en aucune façon leur emploi métaphorique actuel, sauf en ceci, peut-être, qu'il nous avertit de ne pas l'employer dans des métaphores trop discordantes. Bien plus, les remarques de cet ordre ne sont possibles que si, déjà, par l'usage, les élèves savent employer les divers sens du mot dont on veut leur montrer l'histoire. Ils ne comprendront le passage d'une signification à l'autre que s'ils sont habitués déjà à employer le mot dans chacune de ces deux significations. Mais l'histoire de certains mots a un grand intérêt éducatif, pour montrer aux élèves « comment le sens des mots change avec les réalités de la vie par l'activité incessante de l'esprit ». Certes, dans la réalité scolaire, et dans une même classe, on peut se placer tour à tour aux deux points de vue; mais, pour déterminer l'objet de chaque exercice, et les procédés à employer dans chaque leçon, il importe de ne jamais les confondre.

Le but pratique de l'étude du vocabulaire est d'abord d'enseigner aux élèves le sens des mots nouveaux qu'ils lisent ou entendent, et de déterminer l'emploi exact de ces mots.

C'est d'abord par la conversation et par la lecture que les enfants acquièrent des mots nouveaux. « Constatation évidente... c'est dans une phrase, et seulement par cette phrase et par le contexte, que nous pouvons donner à un mot sa signification exacte et nette »; on peut même dire qu'un mot abstrait (et la plupart des mots sont abstraits à quelque degré), considéré isolément, n'a le plus souvent aucun sens précis.

Il faut cependant séparer nettement l'exercice de la lecture de l'étude du vocabulaire, comme il faut le séparer de la leçon de grammaire. Disséquer un texte de lecture pour en examiner la composition, les constructions, les mots, c'est le plus souvent détruire l'intérêt que les enfants peuvent y trouver, et ce n'est pas par ce moyen qu'on leur donnera le goût de la lecture. La lecture est un exercice, la leçon de vocabulaire en est un autre.

Mais s'il faut se garder absolument de greffer sur la leçon de lecture une leçon de vocabulaire, il est de bonne méthode d'utiliser pour la leçon spéciale de vocabulaire un paragraphe, ou deux, d'un texte qui aura été l'objet d'une leçon de lecture dans la semaine. Il ne s'agit pas d'expliquer le sens général et les nuances de la pensée dans ce paragraphe à l'aide du sens des mots. Il s'agit, au contraire, le paragraphe ayant été lu et compris au cours d'une précédente leçon de lecture, d'étudier le sens précis de tel ou tel mot, en utilisant les autres mots de la phrase, le sens général du morceau et le détail des expressions caractéristiques.

Certaines conférences pédagogiques ont exprimé l'opinion que le choix des mots à expliquer dans un texte est imposé et limité par l'idée principale du morceau lu et commenté. Rien de plus juste s'il s'agit d'une leçon de lecture; même nous avons dit précédemment qu'il faut, en lecture, s'imposer une certaine sobriété dans les explications, et qu'on peut, sans inconvénient ni difficulté, faire lire avec expression un texte sans que les enfants donnent à chaque mot un sens précis. Lors de la leçon de vocabulaire au contraire, c'est en vue de l'étude des mots qu'on détermine et la matière et la méthode de la leçon; si le maître choisit tel paragraphe d'un des textes de lecture de la semaine, c'est parce que ce paragraphe contient précisément les mots qu'il a intérêt à faire étudier; le sens général et les nuances particulières n'interviennent que pour éclairer le sens de ces mots. Cette *étude de quelques mots* dans un texte et par ce texte, est primordiale, difficile et indispensable.

*

**

Mais on ne peut pas apprendre le sens des mots en utilisant le seul secours des textes. C'est comme si l'on disait qu'on peut apprendre la syntaxe et l'orthographe, la forme des noms, des adjectifs et des verbes, uniquement par l'usage, et sans le secours d'un enseignement systématique de la grammaire. Il faut que des leçons de vocabulaire viennent accélérer les progrès de l'usage, puis les confirmer.

Il y a plus. Si l'on examine attentivement la signification un mot dans un texte, on s'aperçoit que ce mot n'a cette signification particulière que grâce à l'existence dans le lexique général d'autres mots de sens voisins, synonymes et contraires. Le verbe *marcher* en parlant d'un cheval, n'a son sens propre que par rapport à *trotter*, *galoper*, *sauter*, etc.; de même le mot *bourg* par rapport aux mots *agglomération*, *hameau*, *bourgade*, *village*, *ville*, *capitale*; le sens de l'adjectif *grave* dans une *voix grave*, se trouve précisé si on l'oppose à l'expression une *voix aiguë*. Sans doute il n'y a pas, pour un homme qui connaît la langue en toutes ses finesses, de synonymes absolus mais, pour instruire les enfants des ressources de leur langue, on peut grouper les mots de sens voisin (*faible*, *débile*, *fragile*, *chétif* ...), et c'est un excellent exercice que d'en distinguer les nuances. Il faut commencer par l'étude du mot le plus usuel et le plus général, le moins chargé par conséquent d'éléments intellectuels et émotifs. Dans la série précédente, c'est *faible* qui est le mot le plus simple, tandis que

débile évoque l'idée de faiblesse malade et provoque une résonance émotive. C'est par l'étude de tous les mots de la série que s'éclaire le sens précis de chacun d'eux. De même, on fera comprendre facilement le sens de *un vin sec* par l'expression contraire *un vin doux, des légumes secs par des légumes verts*, etc.

Un mot a le plus souvent plusieurs sens. La richesse de la langue tient non seulement au grand nombre des mots, mais à la diversité des sens que peut prendre chaque mot. Le mot *conseil* a un sens différent dans « *le conseil municipal* » et dans « *donner un bon conseil à un ami* »; d'où deux séries différentes de synonymes (*assemblées, avis...*) qu'il sera toujours bon de rappeler à la mémoire des enfants. De même, un même mot a plusieurs séries de contraires. Après avoir, dans une phrase d'un texte, opposé au mot *vérité* le mot *mensonge*, on lui opposera d'autre part le mot *erreur*.

*
* *

L'étude du sens d'un mot, préparée oralement, peut donner lieu à de très utiles *exercices écrits*, qui sont de deux sortes.

D'abord ***les enfants feront entrer le mot dans une phrase***. Dans la pratique, il est nécessaire de les guider de très près dans ces constructions de phrases; si on les invite simplement à faire deux phrases avec les deux sens du mot *conseil* que nous avons indiqués, la plupart d'entre eux répéteront à peu près les phrases mêmes où l'on aura observé le mot *conseil*. Il ne faut pas demander à la fois un effort d'invention pour imaginer une phrase et un effort d'attention pour distinguer les deux sens du même mot. Qu'il s'agisse de vocabulaire ou de grammaire, les exercices doivent être gradués et il est bon de ne proposer aux enfants qu'une difficulté à la fois. On leur fournira donc la matière des phrases à construire, le verbe, par exemple, ou le sujet, ou encore une proposition coordonnée avec celle qu'il s'agit de construire et qui la détermine.

La deuxième série d'exercices consiste à donner au mot sa place dans le groupe des mots de même sens (***synonymes***) ou de sens opposé (***contraires***). C'est là surtout que les enfants doivent être guidés de très près. Les exercices à trous sont excellents. Ces exercices n'ont d'ailleurs rien de mécanique, ni d'ennuyeux; ils ne deviennent monotones que s'ils sont, pratiqués d'une façon peu judicieuse. Pour reprendre l'exemple précédent si l'on demande, simplement, de remplacer l'adjectif *sec* par son contraire dans une série d'expressions : *vin sec, terrain sec, légumes secs, une parole sèche*, etc., il est évident que la tâche est au-dessus des forces d'un élève même du cours supérieur première année; il faut lui donner la liste des adjectifs *aimables, vert, humide, doux...* entre lesquels il peut choisir; on ne peut pas espérer qu'il sache la chercher et la trouver dans son dictionnaire. Encore ne faut-il pas que la liste des expressions à trous et la liste des mots entre lesquels il faut choisir soit trop longue. Un très bon procédé consiste à grouper des phrases à trous deux à deux et à proposer seulement deux mots synonymes à choisir. Par exemple : *abattre, renverser : les bûcherons sont occupés à... quelques arbres dans le parc; cet imprudent a été... dans la rue par une automobile*. Et avec plus de difficulté : *cours, courant; le fleuve descendant de la montagne a d'abord un... impétueux mais dans la plaine son... est sinueux*. Quand on invite un élève à construire une phrase en partant d'un mot, il faut se garder de considérer cet exercice comme le début d'un apprentissage de la composition française. La pensée et la rédaction, en effet, ne vont pas du mot à la proposition, de la proposition à la phrase : elles suivent l'ordre inverse. Dans la réalité vivante de la parole, une phrase n'est pas une addition de termes indépendants qu'on a assemblés, c'est « une synthèse psychologique », où chaque partie est déterminée par la conscience de l'ensemble.

Beaucoup d'échecs dont on se plaint s'expliquent par cette confusion qui paralyse les enfants au lieu d'accroître leurs moyens d'expression. « La pensée, naturellement chaotique et confuse », se présente d'abord comme un tout, elle « se précise pour s'exprimer » et on peut dire qu'elle ne peut se préciser qu'en s'exprimant; c'est par approximations successives qu'elle élabore son expression, esquissant d'abord la composition générale de la phrase, puis essayant les formules où les mots se présentent en groupes, plusieurs pour une même idée, se précisant enfin tout à fait dans la clarté du mot propre enfin découvert. C'est pourquoi l'on confond tout et l'on compromet tout lorsqu'on organise les exercices de vocabulaire comme s'ils étaient des exercices de rédaction.

*
* *

C'est pourquoi aussi les exercices de vocabulaire n'ont pas seulement pour objet de faire connaître aux enfants les mots usuels et les significations d'un même mot. Ils doivent, en outre, leur donner « la maîtrise de ces mécanismes psychologiques par lesquels ils constituent leur vocabulaire comme un système... où les mots sont à tout instant en état de répondre à l'appel de la pensée ». Par le seul effet de l'usage et de l'activité naturelle de l'esprit, les mots s'associent dans la pensée selon certains rapports, et forment ainsi comme des groupes dont chaque mot évoque tous les autres et dans lesquels elle choisit celui qui lui convient.

L'enseignement du vocabulaire doit hâter la formation de ces associations, et les renforcer par des exercices : c'est essentiellement son but au cours supérieur première année.

Les mots sont d'abord associés dans notre esprit d'après le sens, par ressemblances et par oppositions. L'adjectif *frêle* est associé par ressemblance aux mots *faible, débile, fragile* et par opposition aux mots *fort, robuste, solide, etc.* Quand il est évoqué dans la mémoire, il appelle avec lui les ses contraires. Chaque mot profite de la présence de ceux dont il est solidaire, et c'est par cette solidarité même qu'il reste vivant. Les études des synonymes et des contraires ne sont donc pas seulement l'occasion d'acquérir des mots nouveaux, de distinguer le sens de mots voisins les uns des autres, elles ont pour objet, il ne faut jamais l'oublier, de constituer dans la mémoire des groupements de mots, et ainsi d'ordonner, pour la commodité de la pensée, la tière sur laquelle elle exercera son activité.

Les études de *synonymes* et de *contraires* doivent être pratiquées avec prudence. C'est sur des adjectifs, des verbes, des noms abstraits qu'ils portent presque toujours ; le vocabulaire concret doit donc déjà avoir été acquis. Les élèves doivent même être déjà assez avancés dans l'acquisition du vocabulaire abstrait. Ils ne peuvent, en effet, trouver le contraire d'un mot donné et combler la lacune d'un exercice à trous, s'ils ne connaissent pas déjà d'une certaine façon le sens de chacun des mots qu'on propose à leur choix : il s'agit là, moins de leur faire connaître des mots nouveaux que de préciser par des rapprochements et des oppositions le sens d'un mot qu'ils connaissent déjà. La réflexion, prématurément portée sur les associations de mots qui se forment dans le souvenir des élèves, risquerait d'en compromettre le jeu automatique au lieu de le faciliter. Ces exercices ne peuvent venir au cours moyen que de façon dispersée; ce n'est qu'au cours supérieur première année qu'ils peuvent être utilement organisés de façon systématique.

Les mots sont aussi associés dans l'esprit d'après leurs sonorités. Des *paronymes*, des *homonymes* s'appellent l'un l'autre, grâce à leurs ressemblances. Cette solidarité est un avantage, puisqu'elle contribue à assurer dans le souvenir la permanence du mot et, par suite, de l'idée. Mais elle est aussi une cause de confusion, parce que l'enfant est exposé à employer l'un pour l'autre deux mots de sonorités semblables qui répondent à la fois à l'appel de sa pensée.

Ces confusions portent moins sur le sens que sur la forme. Quand il s'agit de *paronymes*, c'est dans la prononciation que se trouve d'abord la confusion. On prononce *chasserai*, non pas avec é mais avec è (comme *je chanterais*, et la confusion orthographique en est une conséquence. Au pluriel, aucun enfant n'emploiera l'une pour l'autre les deux formes *nous chanterons, nous chanterions*, que son oreille distingue parfaitement. Les mots *amnistie et armistice se confondent dans sa mémoire verbale et il les emploie l'un pour l'autre. Ce sont donc des exercices presque mécaniques et répétés de prononciation d'abord, d'écriture ensuite, qui s'imposent. Les élèves seront exercés à prononcer distinctement ces deux mots; puis ils les copieront, et non pas d'abord dans une phrase où leur attention peut se disperser sur des difficultés autres que celle qu'on veut leur enseigner, mais isolément, quatre ou cinq fois si c'est nécessaire : l'emploi dans des phrases caractéristiques viendra ensuite. Chaque mot acquerra ainsi son originalité verbale et graphique.*

Les *homonymes* sont des mots dont la prononciation est identique, mais la graphie différente; l'étude des homonymes est donc une question d'orthographe. Préjugé ou non, la tradition orthographique est une puissante contrainte sociale; c'est à bon droit que les maîtres y attachent une grande importance. Souvent aussi la distinction des homonymes est question de bon sens et de réflexion; corriger la *pantoufle de verre de Cendrillon en pantoufle de vair* c'est faire appel « au bon sens qui n'est qu'un autre nom de l'esprit critique ». Ici encore, après avoir expliqué le sens des mots, il est bon de faire copier la série des homonymes que l'on vient d'enseigner, chaque mot étant écrit isolément, pour ne pas disperser l'attention des enfants; mécanique ou non, tout procédé, est bon qui a pour résultat de concentrer leur attention sur chacune des formes graphiques (*ère, aire*) qu'ils doivent distinguer : ensuite, mais ensuite seulement, on en arrivera aux exercices à trous; on insérera ces mots dans des phrases vivantes, attrayantes, des anecdotes, des jeux de mots si l'on peut en inventer.

*

**

Les exercices de *familles de mots* tiennent une grande place dans nos écoles; ils intéressent les maîtres, ils amusent souvent les élèves.

L'exercice le plus fréquemment pratiqué consiste à constituer par dérivation et composition des familles à l'aide d'un radical. De tels exercices ne contribuent en rien à enrichir le vocabulaire pratique des enfants.

Tout d'abord, ils n'acquerront pas par ces exercices de mots nouveaux. Il n'y a pas de formule plus vaine que celle qui consiste à demander à des enfants de « former » avec un radical donné un mot ayant tel sens.

S'ils ne le connaissent pas déjà, on peut être sûr qu'ils imagineront, avec raison, par analogie, un mot qui n'existe pas.

Pas davantage le groupement des mots en familles étymologiques ne peut-il préciser le sens des mots déjà connus. On voit souvent rapprocher des mots qui, malgré un radical évidemment identique, n'ont plus, quant au sens, qu'une analogie lointaine et vague; ainsi : *abcès, décès, procès, succès*, etc. Pour des enfants de douze ans le mot *décès* est à peu près synonyme de *mort*. Ce n'est pas en invoquant le sens étymologique *de s'en aller* qu'on précisera le sens de décès, mais bien en rappelant des phrases ou des expressions qui leur sont connues par l'usage : *un acte de décès, le médecin de l'état civil a constaté le décès, on a dressé une statistique des décès*, d'où l'on dégage que le mot *décès* désigne la mort considérée du point de vue de la loi, dans ses effets civils et sociaux. *Procès et procession, succès et succession* ont le même radical; il n'y a aucun intérêt pratique à les rapprocher en une même famille. Le *salair*e est la rémunération d'un travail; si l'on veut en préciser le sens, on le rapprochera, dans des phrases, d'autres mots que les enfants connaissent; *le salaire de l'ouvrier, les gages d'un domestique, le traitement d'un fonctionnaire, les honoraires d'un médecin, l'indemnité parlementaire d'un député, etc.*, il ne serait d'aucune utilité de le rapporter à la famille de *sel*, dont le sens n'est plus présent dans *salair*e.

Il en va autrement, sans doute, lorsqu'il y a entre les mots d'une même famille, en même temps qu'une évidente parenté dans la forme, une parenté de sens réellement et spontanément sentie dans l'usage courant de la langue. Le classement en famille correspond alors à une réalité. Mais il ne suffit pas pour donner le sens précis et complet des mots de cette famille. Le radical, en effet, ne peut rendre compte que de ce qu'il y a de plus général, de plus abstrait, et par conséquent de plus vague, dans le sens des dérivés et des composés. Selon les éléments avec lesquels le radical est combiné, le sens abstrait s'enrichit de nuances très différentes; ces nuances mêmes, qui constituent tout l'intérêt de l'exercice, le lien étymologique ne peut les éclairer : on n'aura pas montré le sens précis du mot *amour* en le rapportant à *aimer*, ni celui de *tendresse* en le rapportant à *tendre*. Un homme désœuvré n'est pas tellement un homme *qui n'a rien à faire*; il y a dans le mot désœuvré une nuance de sentiment (paresse et ennui) dont ne rendent compte ni le radical ni le préfixe. D'autre part, des suffixes différents peuvent ajouter à un radical une même détermination, tandis que le même suffixe peut revêtir des sens différents selon le radical auquel il se joint. Il en est à peu près de même des préfixes. Le mot *passage* peut désigner l'endroit où l'on passe et l'action de passer; le radical *plant* et le suffixe *eur* n'éclaircissent ni n'expliquent le sens particulier de *planteur* (qui exploite une plantation coloniale); le radical *chair* et le préfixe *dé* ne rendent pas compte de la nuance affective que renferme l'expression un *visage décharné*; malgré les préfixes, on se tromperait en opposant bienfait à *méfait*, *inoffensif* à *offensif*.

Il faut toujours en revenir à cette idée : c'est par l'usage seul, c'est-à-dire par l'exercice de la langue parlée et par la lecture, que l'enfant enrichit son vocabulaire. Le groupement des mots par familles consiste à rapprocher d'après leurs analogies des mots dont les enfants connaissent déjà la forme et le sens, non à leur enseigner des mots nouveaux, ni à leur faire mieux connaître le sens des mots qu'ils possèdent déjà. En d'autres termes, ce sont les mots et les phrases qui constituent la réalité linguistique; pour l'école primaire du moins, radicaux, préfixes et suffixes ne sont que des abstractions; la forme ou le sens d'un radical sont dégagés de la comparaison des mots dans lesquels il entre; et il en est de même des préfixes et des suffixes. On ne parvient point à expliquer complètement le sens d'un mot par celui de ses éléments.

L'intérêt que présente l'étude élémentaire des familles de mots est ailleurs. Notons d'abord que les instituteurs, très judicieusement, utilisent, pour l'orthographe, l'étude des préfixes et des suffixes. Non pas qu'on puisse ainsi expliquer, par exemple, le redoublement d'une consonne (*affirmer, aggraver ...*); mais on peut, en s'aidant des préfixes et des suffixes, formuler, fût-ce au prix de quelques exceptions, certaines règles empiriques qui résument l'usage, et facilitent en la simplifiant la tâche de la mémoire.

Mais surtout, c'est le souvenir même des mots qui se trouve assuré par les rapprochements en familles. Les mots ne subsistent pas dans la mémoire comme des unités indépendantes et autonomes. A l'appel de la pensée qui cherche se préciser en s'exprimant, les mots, sortant des profondeurs de la mémoire, se présentent dans des groupes, sur lesquels l'invention spontanée ou réfléchie s'exerce pour trouver le mot exact dont elle a besoin. Ces groupes sont constitués spontanément, dans l'esprit, selon certains rapports, et en particulier selon les analogies qui résulte de la composition des mots. « Par exemple, si nous l'intention d'exprimer la notion de *tendre*, tant que la phrase n'est pas arrêtée en sa forme grammaticale précise cette notion pourra être exprimée par un nom (*attendrissement*), par un adjectif (*tendre*), par un verbe (*attendrir*), par un adverbe (*tendrement*); tous ces mots viennent ensemble à l'esprit, qui, lorsque le dessin grammatical de la phrase se précisera, choisira l'un ou l'autre. Dans ce travail, le plus souvent inconscient, l'esprit ne choisit pas entre divers mots de sens approchés ou semblables; il choisit plutôt entre les mots de même famille.... De même quand nous avons besoin d'un verbe qui exprime l'idée de destruction, le mot *détruire* vient tout de suite à notre esprit; s'il ne nous satisfait pas, nous cherchons tout naturellement parmi les mots composés du même préfixe (*démolir, défaire, décomposer*); ils se présentent spontanément à l'esprit, parce qu'ils sont associés par cette communauté de préfixe.... »

Les exercices scolaires sur les familles de mots, sur le sens et l'emploi des préfixes et des suffixes, permettent aux enfants de prendre conscience de ces associations qui se sont formées spontanément dans leur mémoire, d'en assouplir le jeu, et de confirmer ainsi les enseignements de l'usage. C'est là que réside leur véritable intérêt pratique. Le rapprochement et la composition des mots *conduire, produire, induire, séduire, traduire*, n'éclaire en aucune façon le sens particulier que peut prendre chacun de ces mots dans une phrase; mais ces mots, étant une fois acquis par l'usage, les exercices scolaires confirment et renforcent leur groupement spontané; par là même ils facilitent l'expression de la pensée.

Mais il faut se garder de donner dans l'enseignement une place excessive à ces exercices, et surtout de les y introduire prématurément. Ils ont les mêmes résultats que l'usage, ils en imitent les procédés. Ils ne peuvent pas le devancer. Or, on devance l'usage si l'on demande aux enfants de grouper des mots dont le sens ne leur est pas encore connu. Les manuels fournissent de longues listes de mots se rattachant à un radical donné : le maître y choisira, suivant l'âge de ses élèves, *les seuls mois qui font partie de leur vocabulaire usuel*.

La même prudence s'impose quand on constitue ce qu'on appelle des familles sémantiques. Si l'on demande aux élèves d'écrire les adjectifs susceptibles de qualifier un nom donné, ils ne peuvent grouper ainsi que les adjectifs dont ils connaissent déjà le sens. Si l'on étudie les mots, noms, adjectifs, verbes, qui ont rapport à une idée (*la maladie*, par exemple), il ne faut pas oublier que les exercices ont pour but de grouper autour de cette idée des mots déjà connus; certes, le maître doit guider les élèves dans ce travail; mais les guider c'est diriger méthodiquement leur réflexion à travers leurs souvenirs, non pas leur faire découvrir des mots qu'ils n'ont pas encore rencontrés.

Quand le mécanisme des associations de mots est déjà fortement organisé par un assez long usage de la langue et par la répétition, la réflexion vient confirmer ce mécanisme: intervenant trop tôt, elle en compromettrait au contraire l'acquisition.

*
* *

Les études sur *la formation des mots* ne peuvent avoir aucune place au cours élémentaire. Dans les deux années du cours moyen, il ne faut les aborder qu'avec une extrême prudence. On peut commencer par faire grouper les mots qui appartiennent aux familles les plus vivantes, c'est-à-dire ceux dont la parenté est le plus fortement sentie par le seul effet de l'usage; on peut faire des exercices sur quelques suffixes et quelques préfixes pris parmi les plus usuels, et dans leur sens le plus fréquent. Par exemple, les enfants emploient sans cesse *téléphoner, atterrir*, en parlant d'un avion. On peut donc leur faire remarquer, car ils le savent déjà inconsciemment d'après l'usage, que les terminaisons, « er » et « ir » servent à former des verbes nouveaux, et que ces verbes appartiennent toujours au premier ou au deuxième groupe. Le préfixe « re » a des sens différents dans *refaire, revenir, remplir* : on peut, sans définition abstraite, grouper autour de chacun de ces mots, d'autres mots où le préfixe « re » aura le même sens.

C'est seulement au cours supérieur (*fin d'études*) que la formation des mots sera étudiée d'une façon systématique. Selon les indications des programmes nouveaux, On montrera les sens principaux d'un même suffixe ou d'un même préfixe, et, que plusieurs suffixes ou plusieurs préfixes peuvent avoir le même sens; cette démonstration résultera non d'explications et d'analyses abstraites, mais d'exercices multipliés, oraux et écrits.

Une famille de mots est vivante quand, dans l'usage courant de la langue, chacun sent spontanément entre les mots qu'elle rassemble une réelle parenté et de forme et de sens. Le groupement des mots par familles à l'école élémentaire étant destiné à consolider et à compléter les associations que l'usage a déjà formées, on n'étudiera donc que des familles très vivantes.

L'un ou l'autre des deux éléments, phonétique ou sémantique, peut prédominer. Entre les mots du groupe *conduire, produire, réduire, induire, traduire, séduire*, il n'y a qu'une très lointaine analogie de sens; ils forment cependant une famille; grâce à l'identité évidente de leur radical, l'usage les associe fortement.

Dans les familles à radicaux multiples, c'est au contraire l'élément sémantique qui fait l'unité du groupe. Dès la première année du cours supérieur, on pourra étudier celles de ces familles qui sont les plus vivantes; elles sont si importantes, les mots qu'elles réunissent sont tellement usuels, qu'il y aurait inconvénient à en ajourner l'étude. Mais on se bornera aux mots les plus couramment employés, et à ceux dont la parenté est la plus évidente. Sans donner aux enfants une explication phonétique qui serait prématurée, il sera bon de rapprocher d'une part : *œuvre, ouvrier - meule, moulin, - bœuf, bousier - cœur, courage* - et, d'autre part : *je peux, nous pouvons - tu veux, vous voulez - ils meuvent, nous mouvons*. La solidarité dans la conjugaison des formes de ces verbes très usuels est fortement et spontanément sentie par les enfants; l'analogie les amènera à sentir également malgré les altérations du radical, la solidarité phonétique et sémantique moins immédiatement perceptible dans les mots d'une famille à radicaux multiples.

Au cours supérieur, deuxième année, on pourra faire compléter par *des mots nouveaux* les familles déjà étudiées en première année. En outre, on multipliera et on précisera les rapprochements avec la conjugaison.

En conjuguant par écrit un verbe irrégulier du premiers groupe (*mener*), les enfants constatent l'alternance *je mène* (è), *nous menons* (æ) ; ils comprendront que, dans une même famille, on puisse avoir de même *gel et gelée*. De même, on rapprochera *je meus, nous mouvons* de cœur et *courage* ; *je viens, nous venons*, du groupe *chien, chenil*; et cela sans qu'il soit nécessaire d'entrer dans des explications théoriques qui les dépassent.

Mais il est possible, surtout, d'étudier dans les familles les mots selon un certain ordre, en tenant compte des causes diverses qui ont déterminé la multiplicité des radicaux. Il y a deux radicaux dans la famille de *char* (*charrette, carriole*) et trois dans celle de *grain, grainetier, égrener*; la famille de *sel* a *salaison et saumure*, celle de fleur a *fleuriste et floraison*. Il serait prématuré d'indiquer les causes diverses de cette richesse linguistique; il n'y a pas lieu d'y faire la moindre allusion. Mais plus tard, à l'école primaire supérieure, au lycée, et aussi dans l'enseignement post-scolaire, il faudra les étudier. Aussi, dès maintenant, l'instituteur qui, lui, connaît ces causes, au lieu de présenter les faits au hasard, les ordonnera, sans que les élèves s'en doutent, en vue de leur explication future. Et c'est ainsi qu'un enseignement du vocabulaire qui ne vise qu'à confirmer et ordonner les acquisitions dispersées de l'usage, tout en conservant, parce qu'il est élémentaire, une certaine part de mécanisme, préparera cependant la matière sur laquelle, le moment venu, s'exercera la réflexion.

A l'école primaire élémentaire, les exercices sur les familles de mots ne consistent point à classer autour d'un radical étymologique les mots que ce radical a servi à former. Dans *acharné*, dans *viande*, dans *voyage*, nous ne sentons plus le sens, et nous apercevons mal la forme des radicaux, *chair, vivre, voie*; les mots *mentir, moniteur, monnaie, monument, commentaire* n'ont plus aucun rapport de sens; l'usage n'a donc pu créer aucune association entre ces mots, et il n'y a pas d'intérêt pratique à les rapprocher en une même famille.

Encore moins y a-t-il lieu de grouper des mots d'après leur commun radical latin. Ce n'est pas seulement parce que ni les élèves ni les maîtres n'ont appris le latin; c'est uniquement parce que ces considérations généalogiques n'ont ici aucun intérêt et aucune valeur'. D'abord, le français possède un très grand nombre de mots dont l'origine est inconnue ou douteuse, même pour les linguistes; d'autres viennent du grec, du germanique, etc.; d'autres ne se rattachent au latin que par l'intermédiaire d'un mot provençal, italien ou espagnol. Enfin et surtout la plupart des Français, quand ils emploient un mot, ignorent son origine, et ceux qui la connaissant n'y pensent point. Pour tous, la signification et la forme actuelles d'un mot français sont les seules présentes à l'esprit dans l'usage quotidien de la langue parlée ou écrite, même quand on a spontanément conscience qu'il existe une parenté entre ce mot et son radical latin. A plus forte raison en est-il ainsi quand le sens des dérivés ne rappelle le radical que par une analogie très lointaine. Qui aperçoit le sens latin de *jeu*, du radical *lus*, dans *illusion, allusion, collusion*? Si des mots peuvent être considérés comme appartenant à la même famille, ce doit être uniquement en vertu de l'évidente parenté de leurs formes actuelles.

Il y a certes des groupes de mots français où l'on aperçoit d'une façon évidente le sens et la forme d'un radical latin. Mais jamais un radical, qu'il soit français, grec ou latin, n'explique le sens précis des dérivés ou des composés. *Enfant* vient du latin *infantem* qui signifie qui ne parle pas; et nous disons cependant : *un enfant de douze ans, le laboureur et ses enfants*. Il y a entre les mots de chaque famille une ressemblance de forme : mais cette ressemblance, c'est dans la forme française des mots que nous la sentons. Quant à la parenté des sens, dans la mesure où l'usage seul ne suffit pas à la suggérer automatiquement, la réflexion, pour la dégager, n'a qu'à comparer entre eux les mots français usuels et point n'est besoin de recourir au radical latin. Du reste, l'idée commune qu'on retrouve dans les mots d'une même famille est une idée abstraite, d'autant plus abstraite et appauvrie que la parenté des mots est plus lointaine et que le sens de chacun d'eux est plus chargé de nuances intellectuelles ou affectives. Un radical latin, moins encore que le radical français, ne peut jamais rendre compte de ce qu'il y a, dans un mot, de véritablement vivant. On s'abstiendra donc absolument de recourir au latin dans les exercices de vocabulaire à l'école primaire.

Cette interdiction n'empêchera pas un maître de dire à ses élèves, pour les intéresser par un trait pittoresque d'histoire de la civilisation, que le mot *sinistre* vient d'un mot latin qui signifie *qui est à gauche*, et qu'il a pris le sens de qui présage le malheur, parce que le vol des oiseaux à gauche était pour les Romains un présage de malheur. Les élèves aiment ces explications. L'histoire des mots est une évocation des mœurs et des civilisations passées; elle peut, être utile, pourvu qu'elle soit exacte, et pourvu aussi qu'elle ne se substitue pas à l'étude véritable du vocabulaire.

Remarquons aussi que de tels exercices, dans la mesure où ils ont place à l'école primaire, n'ont aucunement besoin de recourir à l'étymologie. Pour attirer l'attention sur l'idée ou l'image que contient l'adjectif *funeste*, il suffira de le rapprocher de *funèbre* et de *funérailles*. D'une façon générale, on peut dégager de deux ou trois mots français dont l'usage fait sentir la parenté, un sens commun et une ressemblance de forme : *capuchon, capiteux, décapiter*; on fait voir ensuite que le même élément *cap* se retrouve dans d'autres mots dont la parenté est moins immédiatement évidente : *capitaine, capitale, cap*, et l'on étudie par quelles métaphores ou par quelles associations d'idées tous ces mots ont, en leur tréfonds, conservé l'idée de *tête*.

Mais il faut rappeler encore que ces exercices n'aident en rien à comprendre le sens des mots dans un texte; et même, dans la mesure où ils rapprochent des mots dont l'analogie de forme et de sens n'a pas été spontanément sentie, ils ne contribuent en rien à faciliter l'usage de la langue. Ils ne sont possibles que si les

enfants connaissent le sens des mots et en ont acquis l'usage courant. Ils sont utiles, d'un point de vue esthétique ou stylistique, pour ranimer le sentiment de la métaphore ou de l'association d'idées qui est un peu oubliée dans l'usage, et ce n'est point un résultat à dédaigner. Mais il ne s'agit là, en vérité, que d'une réflexion sur le vocabulaire déjà acquis.

*
* *

C'est seulement, au cours supérieur deuxième année que les programmes prévoient des exercices comme ceux-ci : « ... *comment les mots changent de sens.... sens primitif et sens dérivé..., sens propre et sens métaphorique...* Même à ce cours, cet enseignement sert pratiqué avec prudence, et en prenant le plus de garanties possibles contre les explications fantaisistes ou hypothétiques. Il sera facile de choisir quelques mots français, en petit nombre, dont l'histoire présente un intérêt particulier. Le mot chétif signifie primitivement *prisonnier*, puis *malheureux*, et enfin aujourd'hui *débile*. *Chenille* signifiait à l'origine *petite chienne*; il a pris ensuite, par métaphores successives, des sens bien différents; et le dernier venu désigne *la bande métallique* qui s'adapte aux roues d'une automobile progressant sur un terrain mouvant ou accident (*une autochenille*). L'histoire du mot bureau est célèbre (*une étole de bure, une table recouverte de celle étoffe, la salle où se trouve cette table, l'ensemble des salles affectées à un service administratif, les personnes qui travaillent dans ces salles, l'ensemble des dirigeants d'un groupement*). On peut suivre l'histoire du mot grève depuis le sens de *étendue de sable au bord de la mer*, jusqu'à celui de *cessation concertée du travail*. De telles analyses montrent comment, devant les nécessités de la vie pratique, l'esprit, par les images et par les associations d'idées, élabore tout à la fois la pensée et ses moyens d'expression. Elles sont un élément de culture intellectuelle, peut-être le plus important de tous. Mais elles ne peuvent s'adresser qu'à des élèves déjà assez avancés dans la connaissance du vocabulaire.

III. - REPARTITIONS

Au cours préparatoire et au cours élémentaire, c'est surtout à l'occasion des leçons de lecture que le maître appellera l'attention des enfants sur le sens, l'emploi et l'orthographe des mots. Aussi n'avons-nous pas cru nécessaire de prévoir pour ces deux cours une répartition systématique.

Au cours moyen, en outre de l'observation du sens des mots d'après les textes qui sera poursuivie, on commencera l'étude des synonymes et des contraires ainsi que celle des familles de mots. Le vocabulaire de l'enfant s'enrichira de plus en plus. Pour introduire quelque ordre dans ces acquisitions, nous avons donné, chaque semaine, les thèmes ou centres d'intérêt autour desquels le maître pourra grouper les mots principaux : noms, adjectifs et verbes, qu'il se proposera de faire apprendre, ou plus précisément de faire employer, avec propriété, par les élèves, dans leur langage écrit ou parlé.

Dans la classe de fin d'études, ainsi que le recommandent encore les Instructions de 1938, « les maîtres pourront initier les élèves à la pratique des dictionnaires. ils leur enseigneront à trouver rapidement un mot à sa place alphabétique, à reconnaître parmi les sens rassemblés sous un même terme celui qui correspond au texte étudié, à la pensée qu'on veut exprimer. Les plus grands écrivains se sont nourris de la lecture des dictionnaires; il s'agit pour nos élèves, avant de quitter l'école, d'acquiescer simplement la technique qu'ils auront à utiliser durant toute leur vie pour comprendre exactement les mots qu'ils entendront ou liront et pour donner leurs propres idées une expression fidèle, précise et nette ».

Nous ne saurions trop recommander enfin de ne pas tomber dans l'erreur courante qui consiste à faire défiler, dans une même leçon, trente à quarante mots différents, plus ou moins rassemblés autour d'un centre d'intérêt. Quelques-uns (cinq ou six) doivent suffire. Mais les procédés les plus variés seront employés pour les faire acquiescer solidement par les élèves et enrichir ainsi leur vocabulaire.

C. – GRAMMAIRE ET ORTHOGRAPHE

I. -PROGRAMME

1. Cours préparatoire.

Initiation à l'orthographe en liaison avec la lecture.

2. Cours élémentaire.

Notions sommaires, données oralement, toujours en partant de textes simples et sans caractère littéraire marqué, sur le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe (limité aux temps les plus employés de l'indicatif et à la forme active).

Règles essentielles de la formation du pluriel et du féminin. Accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet. Forme directe, et indirecte des compléments du verbe. Eléments de la proposition indépendante.

Exercices oraux et écrits sur la conjugaison du verbe *avoir*, du verbe *être*, d'un verbe type du 1^{er} et du 2^e groupe, des verbes *aller* et *venir*, et limités aux temps usuels de l'indicatif.

Exercices oraux et écrits sur l'application des règles grammaticales.

Petites dictées préparées.

3. Cours moyen et supérieur.

Notions simples sur les diverses espèces de mots. Conjugaison des verbes réguliers et de quelques verbes irréguliers d'usage courant. Principaux compléments du verbe : objet et circonstances- Règles générales d'accord du participe passé. Les Propositions dans la phrase. Exercices d'analyse.

Orthographe. - Etude attentive de l'orthographe des mots usuels et de la ponctuation, à l'occasion des divers exercices scolaires et à l'aide de dictées (dictées préparées, dictées de contrôle).

4. Classe de fin d'études.

Grammaire (1 heure).

I. On consolidera et on approfondira méthodiquement les connaissances acquises et l'on continuera les différents exercices, plus spécialement les exercices d'analyse pratiqués dans les cours précédents.

II. On ajoutera des compléments sommaires sur l'emploi judicieux :

- a) Des prépositions, des conjonctions, des adverbes;
- b) Du subjonctif et du conditionnel;
- c) Des diverses propositions à un mode personnel ou impersonnel (nature et fonction).

Orthographe (1 heure).

1. Etude orthographique d'un texte.
2. Continuation de l'étude attentive et raisonnée de l'orthographe et de la ponctuation à l'occasion des divers exercices.

PROGRESSION GRAMMATICALE
dans l'Enseignement du 1^{er} degré
(5 octobre 1950)

COURS ÉLÉMENTAIRE (1^{re} année)

*Oralement, en partant de textes très simples, à leur portée, il s'agit d'initier les enfants à la grammaire, de leur faire connaître et reconnaître avec sûreté les deux mots essentiels du discours : le **verbe** qui marque l'acte ou l'état, dans le présent, le passé, le futur, le **nom-sujet** qui nomme l'être, ou la chose qui commande l'acte ou subit l'état indiqué par le verbe, en agrégeant autour de ce nom l'adjectif et l'article qui le complètent, s'accordent en genre et en nombre avec lui, forment groupe avec lui.*

LES MOTS

Le verbe.

- a) Idée et reconnaissance du verbe (présent - passé - futur);
- b) Le temps - les personnes – pronoms personnels, je, tu, il (elle), nous, vous, ils (elles);
- c) Conjugaison au présent, futur simple, passé composé de l'indicatif, des verbes actifs du premier groupe, des auxiliaires AVOIR et ETRE; sous la forme affirmative; initiation aux formes négatives et interrogatives par correction du langage.

Le nom. - L'article. - L'adjectif.

Idée et reconnaissance

- du nom;
- de l'article (signe habituel du nom);
- de l'adjectif (qualificatif).

Le nombre et le genre.

Singulier et pluriel : règle de l'S.;

Masculin et féminin : règle de l'E.

L'article marque du genre et du nombre du nom,

Les accords et les fonctions.

- Le nom sujet;
- Accord du verbe avec son sujet;
- Accord de l'adjectif et de l'article avec le nom.

COURS ÉLÉMENTAIRE (2^e année)

En partant de textes toujours très simples et toujours oralement on consolidera et l'on précisera les premières notions acquises; l'on en reconnaîtra de nouvelles, également sommaires, en vue de pouvoir en fin d'année analyser les termes d'une proposition réduite à ses éléments essentiels :

Sujet (groupe du nom sujet);

Verbe;

Complément du verbe (groupe du nom complément).

Exercices oraux et écrits en classe.

LES MOTS

Le verbe.

- a) Conjugaison : imparfait et passé simple de l'indicatif; verbes du deuxième groupe, plus quelques verbes du troisième d'usage courant comme : venir - faire - prendre - aller;
b) Reconnaissance de l'impératif - observation de l'orthographe de la 2^e personne du singulier.

Le nom.

Nom commun - nom propre.

L'article.

Le – la – les - un - une - des.

Adjectif.

Notion de l'adjectif.

Pronom.

Notion du pronom.

Le nombre.

L'X marque du pluriel de certains noms.

Le genre.

Constatation des modifications (souvent) subies par la terminaison masculine du mot pour la formation du féminin.

Les accords.

Accord des mots étudiés.
Le groupe du nom (article - nom - adjectif).

Les fonctions.

Le complément du verbe⁷ (avec ou sans préposition).

La proposition simple.

Sujet (ou sujets).
Verbe.
Complément du verbe- (avec ou sans préposition).
Le groupe du sujet - Le groupe du complément.

COURS MOYEN (1^{re} année)

Les notions acquises oralement au cours élémentaire, comme les acquisitions nouvelles, d'un caractère toujours simple, seront fixées dures la mémoire à l'aide de définitions et de règles apprises par cœur, appuyées d'un exemple également appris par cœur.

LES MOTS VARIABLES

Le verbe.

⁷ Aucune distinction à établir entre les divers compléments du verbe. La forme directe ou indirecte sera remarquée pour tous les compléments. (Introduction de quelques-unes des prépositions les plus usitées, les plus accessibles.)

- a) Les modes : modes personnels (indicatif - impératif). - modes impersonnels (infinitif - participe).
- b) Distinction du futur et du conditionnel.
- c) Voix active et voix passive.
- d) Conjugaison active et éventuellement passive, au mode indicatif (tous temps), à l'impératif, au participe, à l'infinitif, au conditionnel présent. - des auxiliaires avoir et être - des verbes du 1^{er} et du 2^e groupes, - de verbes usuels du 3e groupe, comme :
 - courir - tenir - partir
 - pouvoir - savoir - vouloir
 - lire - dire - écrire - boire - rendre faire prendre paraître.

Le nom.

Développement des notions acquises.

L'adjectif et le pronom.

L'adjectif qualificatif.

Les pronoms personnels - les démonstratifs (adjectif, pronom) - les possessifs (adjectif, pronom).

Le pronom relatif, interrogatif en liaison avec l'étude de la phrase.

LES MOTS INVARIABLES

Prépositions

Conjonctions

Adverbes

(en liaison avec l'étude de la proposition et de la phrase).

Le genre.

Mots féminins différents des mots masculins - formes masculines et féminines identiques (à l'occasion des exercices de vocabulaire et de lecture.)

Les accords.

Accord du relatif avec son antécédent.

Accord du participe passé.

Les fonctions.

L'adjectif attribut du sujet.

Complément du nom, de l'adjectif.

La proposition.

A un ou plusieurs sujets.

A un ou plusieurs compléments.

La phrase.

A proposition unique.

A deux propositions : Proposition principale et proposition subordonnée relative ou conjonctive, complément d'un nom, d'un pronom, d'un verbe.

La ponctuation.

Le point, le point virgule, les deux points, la virgule.

Même effort de fixation dans la mémoire des notions grammaticales. Nouvelles acquisitions d'un caractère toujours simple sur les différentes espèces de mots de la proposition et sur la phrase.

LES MOTS VARIABLES

Indications sommaires sur la formation des mots.

Famille des mots - mots dérivés - mots composés.

Formation de noms à l'aide d'adjectifs, d'infinitifs, de participes.

Le verbe.

a) Verbes personnels et impersonnels.

Verbes transitifs et intransitifs.

Verbes pronominaux.

b) Mode conditionnel et mode subjonctif.

c) Conjugaison - conjugaison active, passive, pronominale à tous les modes et temps **les plus usités** des verbes personnels et impersonnels des trois groupes.

Adjectifs indéfinis et pronoms indéfinis.

Mots numéraux (cas particuliers d'accord ou d'invariabilité de mots numéraux et indéfinis).

LES MOTS INVARIABLES

La préposition - son emploi.

Classement simple des conjonctions, selon leur sens.

Classement des adverbes également selon leur sens.

Les fonctions.

Sujet : sujet apparent - sujet réel.

Complément : les compléments du verbe - agent - objet - attribution - circonstances (temps, lieu, cause, etc...)

N. B. - L'appellation de complément d'attribution est limitée aux compléments qui indiquent en faveur de qui ou de quoi (ou au détriment de qui ou de quoi) un acte est accompli.

Attribut : Le nom attribut du sujet.

La proposition.

Les groupes qui la composent

Le groupe du sujet - le verbe et l'adverbe.

Le ou les groupes compléments.

La phrase.

à 3 ou 4 propositions

(nature et fonction de ces propositions.)

La ponctuation.

Les guillemets, les tirets, les parenthèses.

CLASSE DE FIN D'ÉTUDES

En classe de fin d'études un double but est à poursuivre : asseoir de façon sûre les connaissances acquises au cours moyen, accentuer l'effort pour saisir le lien entre la pensée exprimée et la forme qu'elle revêt.

Les mots

On précisera les différents emplois des temps et modes des verbes.

On distinguera les différents sens des mots, notamment le sens propre et le sens figuré, le sens concret et le sens abstrait.

On déterminera la valeur que le choix de l'article ou l'absence de l'article donne au nom.

On étudiera les différents moyens employés pour marquer le comparatif et le superlatif.

On habituera les élèves à l'emploi judicieux des prépositions, des conjonctions, des adverbes.

L'analyse.

a) On poursuivra l'étude des éléments de la proposition et on reconnaîtra notamment l'attribut du complément.

b) On approfondira l'étude de la phrase notamment par la reconnaissance des propositions à l'infinitif et au participe, et l'on s'efforcera, dans la mesure du possible, de faire saisir l'organisation et le mouvement de la phrase, par conséquent, de la pensée.

Par la lecture à haute voix, par l'observation du rythme de la phrase et des pauses à la ponctuation, on dégagera ou l'on retrouvera les grands groupes grammaticaux, sémantiques, phonétiques qui la composent.

Remarque générale.

Cette progression, qui marque la gradation de l'effort à poursuivre dans l'enseignement grammatical du cours élémentaire 1^{re} année à la classe de fin d'études, réclamera, évidemment, certains aménagements, et surtout certains regroupements pour son adaptation aux classes à plusieurs cours.

COMMENTAIRE

L'établissement d'une progression grammaticale répond, croyons-nous au vœu général.

Les programmes s'en tiennent, en effet nécessairement aux grandes lignes. La brièveté et la généralité des indications qu'ils donnent ne laissent pas souvent que d'embarrasser les jeunes maîtres. Sans doute y est-il précisé et très justement qu'au cours élémentaire il ne s'agit que de notions sommaires sur les faits grammaticaux, et que les notions apprises au cours moyen doivent être toujours simples. Mais que faut-il mettre sous ces mots... Dans la pratique la frontière entre le sommaire et le simple n'est guère aisée à déterminer, pas plus au reste qu'entre le simple et le complexe.

Au surplus, chaque cours a deux divisions, qui, lorsque les effectifs le justifient, constituent des classes séparées. Il y a un cours élémentaire première année, un cours élémentaire deuxième année, un cours moyen première année, un cours moyen deuxième année. Comment s'y prendre pour scinder des programmes qui ne tiennent pas compte de ces visions et répartir judicieusement entre les deux années la somme des notions à apprendre.

Nous nous sommes efforcés de préciser ces programmes et de les délimiter pour chaque division du cours élémentaire et du cours moyen.

*

* *

*Quel but, en définitive, doit-on chercher à atteindre par l'enseignement grammatical, sinon pour bien saisir les idées et les rapports des idées, celui d'amener progressivement les élèves à **l'analyse de la proposition et de la phrase**?... Entendons-nous bien... Quand nous parlons d'analyse, nous n'envisageons pas seulement l'exercice, indispensable comme moyen d'acquisition et de contrôle, mais sans grande valeur de culture, qui consiste, par un déclenchement quasi-automatique, à faire débiter ou transcrire, en, face de chaque mot isolé, la liste des ternies grammaticaux qui en marquent la nature, le nombre, le genre, la fonction. Ce que nous recherchons, c'est dans la proposition, la reconnaissance, autour des mots clefs (verbe, sujet, compléments), des groupes de mots qui grammaticalement et sémantiquement en sont inséparables, et, dans la phrase, la découverte du rapport des propositions entre elles ou avec les mots dont elles dépendent.*

Nous sommes profondément convaincus que l'enseignement de la grammaire ne prend tout son sens et tout son intérêt qu'ainsi compris. Si les soins de l'analyse conduisent parfois à examiner isolément les divers éléments de la proposition ou de la phrase, il faut que l'enfant se rende compte que ces éléments sont liés entre eux, et que ces groupes de mots, ces propositions expriment des idées avec lesquelles ils font si intimement corps que le moindre changement apporté à leur agencement modifie l'idée elle-même. Et, si nous avons tenu à faire figurer dans cette progression **la ponctuation**, c'est qu'une bonne ponctuation - partant une bonne lecture qui marque par les inflexions de la voix et ses arrêts plus ou moins prolongés le déroulement de la phrase - aide justement à percevoir et à comprendre la structure de la phrase et le mouvement de la pensée.

Depuis le cours élémentaire première année jusqu'au cours moyen deuxième année, point de jonction avec l'enseignement du second degré, puis jusqu'à la classe de fin d'études, un effort progressif est poursuivi pour une analyse de la proposition, puis de la phrase plus en plus complète et complexe, en même temps que parallèlement l'effort d'acquisition, également progressif, des notions indispensables à cette analyse.

*

**

Ainsi s'ordonne cette progression. Nous l'avons voulue, autant que possible, simplifiée et allégée, au bénéfice d'une connaissance plus sûre des faits essentiels.

Sauf erreur, une seule notion nouvelle a été introduite, celle du **complément d'attribution**, qui vient s'inscrire dans la gamme des compléments du verbe et combler une lacune. Définie et délimitée comme nous l'avons fait, elle nous paraît certainement présenter moins de difficulté que celle d'objet.

Par contre, les particularités de **formation du féminin et du pluriel**, véritable maquis où figurent des termes que l'enfant n'emploiera sans doute jamais, mais que la tradition maintient, n'ont plus à être apprises systématiquement, excepté on faite de la règle de l'x.

On constatera au cours élémentaire deuxième année « les modifications souvent subies par la terminaison masculine du mot pour la formation du féminin », au cours moyen première année « à l'occasion des exercices de vocabulaire et de lecture » on appellera l'attention sur les mots qui au féminin ont une forme différente dit masculin ou sur ceux qui gardent une forme identique. On s'en remet à l'usage et à la pratique pour l'acquisition de ces particularités.

En ce qui concerne la **conjugaison des verbes**, il est précisé que, seuls, les temps les plus usités sont à retenir. Il est inutile de charger la mémoire de temps morts ou mourants, si par contre il convient que les élèves connaissent parfaitement le jeu des autres temps.

C'est seulement à l'occasion de l'étude du complément avec lequel elle fait groupe qu'au cours élémentaire deuxième année la **préposition** sera reconnue. Elle ne fera pas l'objet d'une étude particulière. Et il en est de même, au cours moyen première année, du pronom relatif ou interrogatif, de la conjonction et de l'adverbe, dont l'étude sera abordée en liaison avec celle de la proposition ou de la phrase.

De propos délibéré nous avons reporté **en classe de fin d'études** et inscrit au programme du cours terminal de la scolarité primaire, sous une forme qui appelle moins une étude méthodique qu'une reconnaissance des notions à l'occasion d'exercices d'analyse et de lecture, **les degrés de comparaison, l'attribut du complément, les propositions à l'infinitif et au participe**.

*

**

Un préambule en tête du programme de chaque cours indique aussi brièvement mais aussi précisément que possible la nature et le cadre de l'effort exigé dans chacun d'eux. Nous attirons l'attention sur l'importance que nous attachons à ce préambule.

Au cours élémentaire première année il s'agit d'initier oralement les enfants aux premières notions et les mots « d'idée » et de « reconnaissance » employés indiquent assez nettement les limites à ne pas dépasser.

Au cours élémentaire deuxième année, le champ des investigations s'élargit sans doute un peu, mais la méthode reste la même, il ne s'agit d'inculquer que des « notions » du nom, de l'adjectif, du pronom, il ne s'agit que de reconnaître les divers articles sans distinguer les définis des indéfinis ou des contractés. Cependant, un pas est fait vers une étude plus poussée. A côté des exercices oraux, des exercices écrits en classe sont prévus. Et sans doute, cette prescription est-elle dictée, en patrie par des considérations d'ordre pratique. Les exercices écrits notamment dans les classes à deux ou plusieurs cours permettent fort opportunément d'occuper les grands pendant la leçon des petits. Mais elle répond aussi à l'idée d'une progression dans l'effort demandé et d'une préparation à l'étude systématique et méthodique de la grammaire, qui doit commencer **au cours moyen première année**.

En ce qui concerne ce cours (et la remarque vaut évidemment pour les suivants), nous avons mis l'accent sur le rôle essentiel que doit jouer la mémoire pour la fixation dans l'esprit des définitions et des règles.

Qu'on nous comprenne. Il n'est aucunement question de revenir aux errements d'antan. C'est toujours assurément sur des textes oraux ou écrits que le fait grammatical doit être observé et reconnu. Mais la définition ou la règle qui, à la fin de la leçon condense en une formule le fait grammatical, doit, avec son exemple, être apprise par cœur.

*
* *

Nous avons le sentiment profond que la faiblesse actuelle en français des élèves de l'Enseignement du premier comme du second degré avec toutes les résonances qu'elle comporte (incorrections et maladroites de style, orthographe défectueuse) est due pour une part à l'imparfaite possession des notions grammaticales de base. Sans insister davantage ici sur la nécessité de cet appel à la mémoire, nous dirons simplement qu'en grammaire comme en mathématiques, comme en sciences, il faut, qu'au cours de la scolarité primaire, l'élève apprenne, oublie, et réapprenne, sous la même forme, et avec l'appui du même exemple, les règles et définitions essentielles, aussi bien que les conjugaisons des verbes et, d'une façon générale, toutes les notions indispensables à l'analyse.

*
* *

Cette progression grammaticale, qui explicite les programmes et les rajeunit dans une certaine mesure, n'est sans doute pas exempte de critiques. Elle a du moins le mérite d'être, et de préciser les étapes à franchir aux différents cours. Elle a réalisé l'accord entre représentants du premier et du deuxième degré sur le niveau des connaissances à atteindre au cours moyen deuxième année, ce qui est capital et l'est peut-être plus encore, sur l'esprit même et sur la méthode de l'enseignement,

II. INSTRUCTIONS (1923)

L'enseignement grammatical a sa place à part dans le programme du *cours élémentaire*. Mais il doit être extrêmement simple. Il ne doit porter que sur les éléments essentiels de la proposition. Pas de syntaxe. Pas d'analyse. Pas de leçons sur les mots invariables. Dans l'étude du verbe, laisser de côté la forme passive et la forme pronominale; se contenter de la forme active. Dans la forme active elle-même laisser de côté les temps désuets; s'abstenir de faire apprendre par cœur ces passés antérieurs; ces futurs antérieurs ces plus-que-parfaits du subjonctif que l'enfant, selon toute vraisemblance, n'aura jamais l'occasion d'employer. La première année, ne parler que des verbes du premier groupe (infinitif en *er*). Jamais nous ne répéterons assez qu'il faut simplifier l'enseignement grammatical.

De même qu'il doit être simple, *l'enseignement grammatical doit être concret*. Le maître doit partir des textes placés sous les yeux des enfants pour leur faire comprendre la fonction habituelle du nom, de l'article, de l'adjectif du pronom et du verbe. Il ne s'agit pas de formuler des définitions abstraites dont une connaissance plus approfondie de la langue ferait vite apparaître le caractère artificiel. Il s'agit d'amener les enfants, par la pratique du langage parlé ou écrit, à classer avec une suffisante précision les formes verbales sous les rubriques que les grammairiens ont imaginées pour mettre un peu d'ordre dans le chaos des réalités linguistiques. Puis, une fois que les élèves auront acquis ces connaissances, on les prierà d'en faire l'application et d'accorder entre eux les articles, les adjectifs et les noms, les verbes et les sujets.

Entre autres exercices, on leur donnera des dictées. Mais ces dictées seront des *dictées préparées*: on n'obligera pas les enfants à inventer ou à deviner l'orthographe de mots inconnus, on leur fera connaître d'avance; on ne laissera d'autre soin à leur intelligence que celui d'appliquer les règles qu'ils ne doivent pas ignorer. On évitera ainsi le reproche qui a été fait, non sans raison, à l'antique dictée, celui d'enraciner dans la mémoire motrice de l'écolier de mauvaises habitudes graphiques et de le condamner, la faute une fois commise par le fait d'une ignorance excusable, à la répéter à perpétuité.

Au cours moyen, la méthode de l'enseignement grammatical ne change pas : on va toujours de l'exemple à la règle et de la règle à l'application. Mais la matière des leçons devient plus copieuse : toutes les espèces de mots sont étudiées, toutes les formes du verbe (sans qu'il soit nécessaire de parler, plus qu'au cours élémentaire, des temps désuets). On étudie non seulement la proposition mais la phrase, non seulement les éléments constitutifs de la phrase, mais, si l'on peut dire ses silences : les signes de ponctuation. Il ne s'agit

toujours que d'une étude succincte, sans subtilité d'analyse, et c'est à dessein que le programme ne reproduit pas la traditionnelle distinction entre analyse logique et analyse grammaticale. Mais, si simple qu'elle soit, l'étude est maintenant assez complète. Aussi, à côté des dictées préparées peut-on recommander les *dictées de contrôle* qui permettent de voir si l'enfant a bien appris et bien retenu les principales règles de la grammaire

.....

(1938)⁸.

C'est surtout dans l'enseignement de la grammaire qu'il faut distinguer les deux points de vue : apprentissage pratique de la langue, qui est le rôle de l'école primaire élémentaire; étude réfléchie pour la connaissance scientifique et la culture générale.

Du deuxième point de vue, la grammaire est une science qui observe des faits, les rapproche et les compare, détermine leurs rapports essentiels, essaye d'en dégager des lois. Du premier, elle est une discipline normative; elle exprime des règles que l'enfant doit respecter en parlant et en écrivant. Cette distinction détermine la place qu'il faut faire à la grammaire aux différents degrés de l'enseignement.

On a dit qu'il fallait simplifier l'enseignement de la grammaire élémentaire, la réduire à un très petit nombre de notions, et s'en remettre pour le reste à la pratique.

La correction dans la langue parlée s'acquiert surtout par la pratique. Toutes les fois qu'un enfant dit : « *ces pêches coûtent un franc chaque* », il faut l'obliger à redire sa phrase d'une façon correcte, sans lui apprendre aucune règle sur l'emploi de *chaque* et *chacun*. Mais, pour la langue parlée même, la pratique ne suffit pas : l'enfant n'est en classe que quelques heures par jour et moins de deux cents jours par an; dans la famille, dans la rue, aux champs, il entend et il emploie souvent une langue incorrecte; combattue par l'influence du dehors, la langue correcte ne peut triompher que par l'enseignement grammatical, qui accélère les progrès et confirme les résultats acquis. Quant à la correction de la langue écrite, elle ne s'acquiert point essentiellement par l'usage. La lecture même n'y peut suffire. Il faut éviter absolument de greffer sur une leçon de lecture une leçon de grammaire : les remarques grammaticales qu'on peut et qu'on doit faire à l'occasion de la lecture sont nécessairement dispersées, et, pour être utiles, doivent se référer toujours à des notions déjà acquises au cours d'exercices systématiques de grammaire. Si donc il est souhaitable de simplifier l'enseignement grammatical, cette simplification ne doit pas aller jusqu'à méconnaître la complexité de la langue. Sous prétexte de simplification, il ne faut pas que l'enseignement grammatical reste superficiel, reprenant purement et simplement chaque année les mêmes notions élémentaires.

L'enseignement élémentaire de la grammaire a pour objet de faire acquérir la correction de la langue parlée et écrite, dans la mesure où la pratique n'y suffit pas. Il supplée l'usage. Ainsi c'est de l'usage, de l'observation de la langue parlée d'abord, puis de la langue écrite, que la grammaire extrait les définitions et les règles pratiques dont elle a besoin; ensuite, c'est en imitant les procédés mêmes de l'usage qu'elle fait appel à la mémoire, à la répétition fréquente des mêmes exercices pour créer des habitudes.

Cette distinction nécessaire éclaire aussi les principales dispositions des programmes du cours supérieur. La première année, par la méthode autant que par la matière, continue le cours moyen dont on doit confirmer les résultats, en les précisant à la mesure du développement intellectuel des enfants; la deuxième année, sans ajouter sensiblement au programme de la première, sans perdre de vue les fins pratiques de l'école primaire, commence d'une façon prudente à envisager les faits linguistiques sous un aspect nouveau.

La méthode du cours supérieur première année sera celle qu'indiquent les instructions de 1923; on *parlera d'un texte pour en induire la règle*. Cette « induction » demande à l'enfant un effort d'attention. Mais *c'est des faits de la langue parlée qu'il faut partir*, parce que c'est la langue parlée qui est seule bien connue des enfants. Tout enfant connaît et emploie les deux formes : « *un cheval, deux chevaux* »; il sait donc inconsciemment que certains noms n'ont pas la même forme au singulier et au pluriel; la première étape est de lui en faire prendre conscience; ensuite, se reportant à des textes, on lui fera constater que la plupart des noms, même si on les prononce de la même manière, n'ont pas au pluriel la même forme écrite qu'au singulier; on y ajoute un *s* ou un *x* que l'on n'entend pas. Un enfant dira spontanément : « *mon frère va à l'école, les élèves vont à l'école* ». C'est de cette pratique qu'il faut partir pour enseigner la règle d'accord d'un verbe avec son sujet; puis quand il aura cette notion d'accord bien précise, on lui fera constater que, malgré l'identité de la prononciation, dans la plupart des verbes, la forme écrite, l'orthographe n'est pas la même après un nom au singulier qu'après un nom au pluriel « *mon frère parle, les élèves parlent* ». S'agit-il d'enseigner, la règle d'accord du participe passé dans un temps composé avec avoir? La plupart des enfants au cours supérieur première année diront d'eux-mêmes : « *l'incendie a détruit la maison, il l'a complètement détruite* ». Il ne sera

⁸ Ces Instructions ont été rédigées pour l'ancien cours supérieur. Mais les maîtres des classes de fin d'études trouveront grand profit à s'en inspirer tout en demeurant très simples dans leur enseignement.

pas difficile de leur faire remarquer qu'ils prononcent dans *détruite* le *t* final, muet dans *détruit* : le participe passé se prononce donc différemment selon que le complément d'objet direct est avant ou après l'auxiliaire *avoir* du temps composé; ensuite, mais ensuite seulement, on passera à l'observation de textes où l'on trouvera des participes qui s'accordent en ajoutant pour marquer le féminin un *e* muet ou caduc qui ne change pas la prononciation : « *l'incendie a ravagé la maisons il l'a complètement ravagée* ».

C'est par ces références à la langue parlée que l'on dissipera les confusions orthographiques que commettent les enfants dans la langue écrite. Un enfant écrit-il : « *si je rencontre talon maître dans la rue, je le saluerai* », il suffit de **lui** faire écrire et prononcer à haute voix la même phrase au pluriel « *si nous rencontrons notre maître, nous le saluerons* », pour qu'il comprenne que *saluerai* est au futur. Au contraire, s'il avait employé l'imparfait dans la proposition principale « *si nous rencontrions notre maître, nous le saluerions* ». Confond-il dans l'écriture *ses* et *ces*? Il suffit de prononcer la phrase en mettant le nom qui suit au singulier : *ses* devient *son* ou *sa*, *ces* devenant *ce* ou *cet*, ou *cette*, et un enfant ne s'y trompe pas, à condition que la phrase exprime une réalité enfantine dans son langage spontané.

Presque toutes les Confusions qui donnent lieu à des fautes d'orthographe disparaissent aussitôt que l'on recourt, à la langue parlée, pour reconnaître le genre ou le nombre des noms, la personne, le temps ou le mode des verbes. Certains font à ce procédé le reproche de mécanisme; il n'en est rien; il a, au contraire, pour effet, d'amener les élèves à prendre une conscience claire d'opérations mentales si familières quelles s'accomplissent dans un automatisme inconscient.

Certes, le maître pourra, au cours supérieur deuxième année, expliquer les faits en recourant au sens, en montrant pourquoi telle phrase exige l'emploi du possessif, ou en rappelant une règle générale sur le temps des verbes dans la proposition ,subordonnée. Mais cette explication aura sa véritable portée pour les élèves après qu'ils auront, par le recours à la langue parlée, pris conscience de la valeur pratique de chacune des deux constructions.

Les notions dégagées de l'observation de la langue parlée, puis de la langue écrite, doivent être aussi claires que possible, car la pratique s'accommode mal de l'hésitation et de l'imprécision. Si elles sont claires, elles peuvent sans inconvénient se trouver incomplètes : il suffit qu'elles ne contiennent rien d'inexact et ne compromettent pas le futur travail de la réflexion. On les complétera plus tard si l'on peut. Et pour qu'elles soient claires, c'est d'après les caractères extérieurs des faits grammaticaux qu'il faut les distinguer, les classer, les définir. Les signes extérieurs, les caractéristiques matérielles ou formelles sont toujours faciles aux enfants, tandis que l'intelligence du sens exige réflexion et effort. Ils reconnaissent, par exemple, un nom à ce qu'il est précédé d'un article (*le, la, les, un, une*), et c'est l'article qui indique le genre et le nombre. Un verbe est un mot qu'on peut toujours faire précéder des mots *je, tu, il*. On ne négligera pas, même en première année, l'étude des mots de liaison, mots invariables, dont l'importance est capitale dans la phrase; on exercera les enfants à distinguer dans des phrases la préposition de l'adverbe et de la conjonction; mais on le fera en s'attachant aux caractères extérieurs, remarquant, par exemple, que la préposition est toujours suivie d'un mot complément et qu'elle sert à relier le complément au mot, complété, verbe, nom ou adjectif.

Au cours supérieur deuxième année, on distinguera les diverses espèces de noms d'après leur sens : noms propres et noms composés, abstraits et concrets, noms collectifs, noms composés, noms indéfinis. Mais c'est là un point de vue nouveau. Certains exercices viseront désormais, d'une façon particulière, à l'éducation de l'esprit. Le moment venu, l'explication par le sens rejoindra la classification par les formes; loin de la contredire, elle viendra la confirmer et l'éclairer.

Ces notions claires qu'exige l'enseignement élémentaire doivent être traduites pour les enfants en formules courtes, aux mots précis, que la mémoire puisse facilement assimiler. Le vocabulaire des enfants est pauvre, ils sont incapables de trouver eux-mêmes les termes pour exprimer avec précision une idée nouvelle; il faut donc les leur fournir en même temps que l'idée. Il n'y a pas là « psittacisme » : l'idée et le mot, pour eux, ne font qu'un. Si les règles sont lues à haute voix, très distinctement, copiées au besoin, on fixe, par la netteté et la solidité des formules, les notions que l'observation, abandonnée à elle-même, laisserait dans le flou et le fuyant de la pensée. L'idée donnera au mot son sens, et le mot donnera à l'idée la précision de ses contours.

Il y a plus. **La règle est accompagnée d'un exemple, qui doit en rester inséparable**: les élèves ne savent pas le choisir eux-mêmes, il faut le leur fournir et exiger qu'ils le retiennent. Cette solidarité mécanique de l'exemple et de la règle est d'une utilité pratique évidente, et présente en même temps un grand intérêt éducatif. Elle prépare la culture grammaticale. L'exemple énonce un fait particulier; associé à la règle, s'identifiant avec elle, il en rappelle sans cesse le caractère inductif, et en quelque sorte la relativité.

Il sera bon que les enfants cherchent eux-mêmes d'autres exemples afin de montrer qu'ils ont compris le sens et la portée de la règle formulée.

*

**

Viennent ensuite les *exercices écrits* destinés à faire passer la règle dans l'habitude. On ne saurait trop les multiplier; la correction grammaticale n'existe que si elle est automatique; on n'a pas le droit d'alléguer l'inattention pour excuser une faute; l'usage a dû rendre l'attention aussi inutile pour écrire correctement que pour marcher droit.

Mais il faut que les exercices soient soigneusement gradués. Les exercices d'analyse se feront autant que possible sur des textes déjà lus ou récités. Il importe seulement que ces textes présentent en un relief suffisant le fait grammatical qu'on étudie. « Il vaut mieux, a-t-il été dit, dans une conférence pédagogique, proposer un texte court, simple, correct, composé au besoin, et qui, en cinq ou six lignes, présente cinq ou six exemples de la règle étudiée, plutôt qu'un texte tiré d'un grand auteur, mais ne présentant de cette règle qu'un ou deux exemples dilués dans des phrases inutiles. » On ne saurait mieux dire. L'explication grammaticale et la culture littéraire peuvent fort bien ne pas utiliser le même texte. Au début, l'observation des faits grammaticaux suffit à absorber toute l'attention des enfants. Tant que l'automatisme n'a pas fait les progrès nécessaires, il est dangereux de leur demander de reconnaître le fait étudié dans un paragraphe ou dans une phrase qui, à leur esprit, est un ensemble complexe et confus. Au début on utilisera des phrases simples pour arriver peu à peu à des exercices sur les textes lus et récités.

*
* *

Dans une circonscription d'inspection primaire, on a, en 1936, fait une statistique des diverses fautes d'orthographe commises au certificat d'études : 55 p. 100 de ces fautes portent sur les formes du verbe (abstraction faite des fautes d'accord du participe passé). On ne saurait donc trop insister au cours supérieur première année, comme pendant toute la scolarité, sur les **exercices de conjugaison**. Il faut employer sans hésiter les procédés de copies et de répétition qui peuvent contribuer à la connaissance imperturbable des formes du verbe : dans ces exercices c'est à la mémoire qu'il faut s'adresser. Au cours complémentaire et à l'école primaire supérieure, les élèves commettent encore de grossières fautes d'orthographe dans la conjugaison : *il conclu(e)ra*. Il faudra donc continuer ces exercices.

La conjugaison écrite des verbes irréguliers aura été étudiée déjà au cours moyen, et même, pour les plus usuels, au cours élémentaire. Elle sera poursuivie et complétée au cours supérieur première année. On la reprendra en deuxième année, mais dans un ordre nouveau, et avec une intention nouvelle.

Tout d'abord, on assurera la conjugaison impeccable des verbes réguliers (*chanter* pour le 1^{er} groupe, *rire*, *courir* et *conclure* pour le 3^e groupe, *finir* pour le 2^e groupe). On montrera ensuite que certains verbes du 1^{er} et du 3^e groupe sont irréguliers parce qu'ils n'ont pas à toutes les personnes un radical identique.

Très facilement, on amènera les enfants à faire la distinction des cas où la variation du radical n'est qu'une apparence orthographique (*je menace*, *nous menaçons*) et des cas où la différence des radicaux se marque dans la prononciation (*je mène*, *nous menons*; *j'appelle*, *nous appelons*; *il meurt*, *nous mourons*, etc.). Il ne sera pas malaisé de leur faire constater que l'*e* caduc de mener devient *è* ouvert (*je mène*) à toutes les personnes où la terminaison est muette, mais reste *e* à la 1^{re} et à la 2^e personne du pluriel, où la terminaison est une syllabe prononcée. Et la même observation peut être faite sur *je meurs*, *nous mourons*. Si, à l'occasion des leçons de vocabulaire, on rapproche, dans certains mots d'une même famille, des variations identiques de radicaux, *gel-gelé*, *oeuvre-ouvrier*, les élèves pourront avoir l'idée que ces irrégularités ne sont ni capricieuses, ni arbitraires, et qu'il y a des faits généraux ou des lois qui expliquent l'apparente confusion des formes, des noms et des verbes. Ils n'acquerront ainsi aucune notion pratique; mais il y aura là un modeste essai de réflexion sur la langue et une initiation à la culture générale, pourvu que l'on ait la prudence de ne pas dépasser les connaissances déjà solidement assurées.

L'étude des temps de l'indicatif sera abordée au cours supérieur première année. Cette étude intéresse vivement les enfants. Mais plutôt que pratique, elle est éducative. Elle consiste à appliquer la réflexion à des connaissances acquises. Prématurée au cours moyen, elle n'est utile ou même possible que si l'enfant sait déjà pratiquement employer les formes du verbe. Au cours supérieur première année, les enfants connaissent parfaitement les sens divers du présent, et ils peuvent comprendre que l'indicatif peut remplacer d'autres modes. Ils savent que la forme du futur s'emploie parfois pour donner un ordre. On peut aussi opposer le présent de l'impératif, très familier à l'enfant, au présent de l'indicatif, et, par cette opposition très marquée, lui donner la notion du mode; on peut aussi étudier les phrases où le conditionnel exprime une condition, et celles où il exprime une affirmation atténuée. Ces études se feront d'ailleurs plus par des exercices que par des règles abstraites.

Les programmes du cours moyen prévoient la conjugaison des verbes aux diverses formes : active passive, pronominale. Cette étude sera reprise au cours supérieur première année pour confirmer les résultats acquis. C'est sur des signes extérieurs et formels, et non sur le sens, que sera d'abord fondée cette distinction : mais pour décider si le pronom réfléchi (*me*, *te se*, *nous*, *vous*) qui précède le verbe, est ou n'est pas complément

d'objet du verbe, les signes extérieurs ne suffisent pas. En abordant les distinctions fondées sur le sens, on montrera la différence de signification que prend une proposition en passant de la forme active à la forme passive, les sens divers des verbes à la forme pronominale (*se repentir, se laver, se battre*), les rapports de la forme pronominale et de la forme passive (*ces cerises se vendent 5 francs le kilogr.*) : ces distinctions intéressent les élèves ; il contribuent à l'enrichissement de leur syntaxe.

*

**

On continuera à distinguer, par des caractères extérieurs, **les divers compléments du verbe dans la proposition**. La distinction formelle entre les compléments d'objet directs (sans préposition) et les compléments d'objet indirects (précédés d'une préposition) est familière aux élèves, elle est nécessaire, mais elle présente peu d'intérêt : tout au plus, pourrait-elle être l'occasion d'une étude, prématurée au cours moyen, du sens des prépositions. Mais il faut distinguer nettement les compléments d'objet (en particulier les compléments directs d'objet) des compléments de circonstance. La notion de complément de circonstance est facilement comprise par des enfants. Dès le cours supérieur première année, on pourra ajouter à la notion générale de compléments de circonstance certaines distinctions de lieu, de temps, de manière, de but, de cause, etc.. qui sont parfaitement accessibles; mais la notion précise de complément d'objet du verbe dépasse le niveau du cours moyen et même sans doute celui du cours supérieur première année. Il suffira que l'enfant sache, par un procédé mécanique, distinguer des autres compléments le complément d'objet direct : beaucoup de maîtres le reconnaissent à ce qu'il répond à la question *quoi?* ou *qui?* Moyen mécanique sans doute, mais pourquoi se priver de procédés commodes et efficaces? Les enfants, au cours supérieur deuxième année, pourront comprendre la notion d'objet; et il ne sera pas difficile alors, par l'exemple familier du complément d'objet, de leur montrer que le même complément d'objet peut s'exprimer sous forme directe et sous forme indirecte : *je frappe la table, je frappe sur la table - je touche le but, je touche au but*. Les programmes emploient l'expression verbe transitif et verbe intransitif. C'est là une distinction qui porte sur le sens. Le verbe transitif est celui qui a un complément d'objet, direct ou indirect. Un verbe qui n'a pas de complément d'objet est intransitif. L'essentiel, dès le cours moyen, est de ne pas employer en même temps et au hasard, dans l'analyse grammaticale, les termes qui expriment des caractéristiques de formes, direct, ou indirect, actif, passif, pronominal, et ceux qui expriment, des distinctions de sens (objet, circonstance, transitif, intransitif, etc.). Il ne faut pas dire indifféremment complément direct ou complément d'objet.

Il faudrait appeler complément d'agent le complément du verbe à la forme passive qui indique l'auteur de l'action *il a été récompensé par son père*. Ce complément d'agent diffère d'un complément d'objet et d'un complément de circonstance. Il y a un moyen facile de le distinguer; il devient le sujet du verbe à la forme active, et c'est le seul complément qui ait ce privilège. Les enfants s'amuseront à analyser des phrases comme : « *le loup a heurté le piège; il a été pris par une patte; il a été tué par le chasseur* ».

*

**

C'est par l'observation des caractères extérieurs que l'on classera **les propositions de la phrase**: indépendantes, coordonnées, principales et subordonnées. Il faudra peu à peu distinguer les subordonnées en conjonctives, relatives et, interrogatives. Il est impossible de définir une subordonnée, ni en disant qu'elle dépend d'une autre proposition » parce que la principale « dépend » elle-même de la subordonnée, et que, très souvent, c'est dans la subordonnée que se trouve exprimée l'idée essentielle, ni en disant qu'elle est « complément » d'une autre proposition, puisqu'il y a des subordonnées qui sont sujet ou attribut, et que la subordonnée remplace souvent un adjectif qualificatif; ni par aucun autre caractère tiré du sens. On désignera la subordonnée à un mode personnel par le mot qui la relie à la proposition principale : conjonctive, par une conjonction de subordination (et la liste de ces conjonctions est facile à établir); relative, par un pronom relatif (les enfants les connaissent), interrogative, par un mot interrogatif (adjectif, pronom ou adverbe). Dès lors les élèves ne s'y tromperont plus. Il faut habituer les enfants à bien distinguer les propositions d'après le mot qui les introduit. En particulier pour les subordonnées interrogatives (*je sais - ou j'ignore qui vous a raconté cette histoire*), il faut éviter de les transformer à l'aide des mots dits « sous-entendus », en propositions subordonnées relatives. Il n'y a là aucune difficulté, si l'on utilise les signes extérieurs, qui permettent de distinguer le mot interrogatif pronom (*qui, que...*), adjectif (*quel*), adverbe (*combien, quand ...*) qu'on peut toujours renforcer par la locution populaire est-ce qui ou est-ce que (*qui est-ce qui, quel homme est-ce qui, quand est-ce que, etc ...*) L'emploi de ce moyen « mécanique » est parfaitement légitime. La réflexion pourra découvrir plus tard les différences de sens derrière ces distinctions de forme. Il est nécessaire de revenir sur ces différences et de les rendre familières à l'enfant par des exercices répétés soigneusement gradués.

Outre les trois sortes de propositions subordonnées à un mode personnel, on distinguera des propositions subordonnées à un mode impersonnel, c'est-à-dire des propositions dont le verbe est à l'infinitif ou au participe. Il n'est pas toujours facile de décider si un infinitif ou un participe constitue ou non une proposition. Il faut laisser une certaine liberté d'apprécier si l'infinitif ou le participe est simplement un terme (sujet, attribut, complément) d'une proposition ou s'il constitue lui-même une proposition dépendant d'une principale. Lorsque l'infinitif est suivi d'un ou plusieurs compléments, qu'il ait ou non un sujet propre explicitement exprimé, il constitue le plus souvent une proposition dépendante. De même le participe.

Les distinctions entre les propositions subordonnées, d'après la nature du mot qui les relie à la principale, doivent devenir familières aux enfants. Ils éviteront ainsi certaines confusions pour reconnaître la fonction de ces propositions : ils sauront, par exemple, sans hésitation, qu'une subordonnée relative complète un nom ou un pronom de la proposition principale, comme le ferait un adjectif ou comme un complément de nom.

C'est un souci légitime de ne pas compliquer inutilement la terminologie. Mais aucune étude ne peut se passer d'un vocabulaire technique, qu'il faut nécessairement enseigner, afin d'éviter les périphrases et de se faire comprendre rapidement. L'usage de ces mots techniques n'aura que des avantages si le sens en est parfaitement fixé, si, par le même mot, on désigne toujours la même chose. Il y a cependant une autre condition encore : il faut que les enfants puissent toujours remplacer le mot par la périphrase qui en développe le sens. Il arrivera souvent qu'un enfant confondra les termes, les emploiera l'un pour l'autre au hasard : le maître aura soin, aussi souvent que possible, de rappeler le sens des mots : « ... proposition subordonnée relative commençant par le pronom relatif *que* ou interrogative commençant par l'adjectif interrogatif *quel...* ». A ces deux conditions l'emploi des mots techniques a de grands avantages sur la clarté des idées. Il simplifie et surtout il assure la clarté des idées.

C'est au cours supérieur deuxième année seulement qu'entre les subordonnées compléments de circonstance on distinguera celles qui expriment le lieu, le temps, le but, la cause, la manière, etc., en considérant les relations de sens, et non plus seulement les liaisons de formes. Au cours supérieur deuxième année aussi, on expliquera qu'il y a une proposition dans tout groupe de mots exprimant une idée, (in jugement, par le moyen d'un verbe. Il y a des propositions indépendantes dont le verbe est à l'infinitif; il y a aussi des propositions au participe qui expriment une circonstance de l'action du verbe principal, et qui pourtant, ne sont reliées à cette proposition principale par un terme de coordination ou de subordination. Il suffira de dire que ces propositions au participe se rapportent au sujet ou au complément de la proposition principale ou sont un complément circonstanciel de la proposition principale,

*

* *

Après la décomposition de la phrase en propositions, on analyse **les termes de chaque proposition**. C'est un exercice qui a été préparé longuement au cours moyen, l'application des diverses règles d'accord exigeant naturellement qu'on détermine non seulement la nature des mots, mais aussi leur fonction dans la proposition. Au cours supérieur première année, on pourra conduire l'analyse plus loin. Le programme recommande de déterminer d'abord les groupes de mots qui constituent chaque terme, puis, dans chaque groupe, la nature et le rôle des mots. Dans la proposition *Le maître blâme les élèves étourdis et paresseux*, il est évident que le complément d'objet direct n'est pas seulement le mot *les élèves*, mais le groupe des cinq mots, *les élèves étourdis et paresseux* : l'ensemble de ces cinq mots exprime en réalité une seule idée. Mais il faudra que l'enfant, sache indiquer le mot principal du groupe auquel se rapportent tous les autres, et le rôle de ces mots par rapport au nom *les élèves*. C'est avec ce mot principal que se font tous les accords.

Enfin, on attirera l'attention des élèves sur le fait que les propositions verbales ne sont pas le seul moyen d'exprimer une idée. La langue usuelle et la langue littéraire emploient souvent des phrases où il n'y a pas de verbe : *Maison à vendre. Pas le moindre petit morceau de mouche ou de vermisseau*. Ce ne sont pas à proprement parler des propositions; on ne peut pas les analyser comme des propositions car il n'y a aucun verbe ni exprimé, ni sous-entendu. Ce sont des groupes ou des phrases nominales.

Le programme réserve pour le cours supérieur (deuxième année) l'étude de certains pronoms personnels, qui sont en fait des compléments indirects, bien qu'ils ne soient pas précédés d'une préposition (*me = à moi*). Les enfants savent employer correctement les formes atones et les formes accentuées des pronoms personnels : *il me parle, il s'adresse à moi*. Dès le cours moyen, et certainement au cours supérieur première année, on leur a appris à distinguer les cas où *me, te, se, nous, vous* ont valeur de compléments directs et ceux où ils ont valeur de compléments indirects. Il suffit, là encore, de partir des formes de la langue parlée. Une petite fille prononcera différemment : *Jeanne m'a pris mon crayon, elle m'a prise par la main*. Beaucoup de maîtres font rechercher si les mots *me, te, se, nous, vous, se, lui* répondent à la question *qui?* ou bien à la question *à qui?* Cela peut suffire en effet. Au cours supérieur deuxième année on ira plus loin dans l'analyse

du sens même des mots : il s'agit alors d'exiger un effort de réflexion, dans une intention d'intelligence et non plus de pratique.

*
* *

Les programmes des deux années prévoient des *exercices de dictée*. Dans l'apprentissage pratique de la langue écrite, on ne peut négliger la préoccupation orthographique. Outre les lois qui expriment les accords des mots dans la proposition et dans la phrase, il y a des règles très utiles qui facilitent l'acquisition de l'orthographe pratique : règles concernant par exemple les consonnes finales muettes des mots, le redoublement des consonnes au commencement ou au milieu des mots, d'autres difficultés encore. On a trop souvent fait à ces règles le reproche de mécanisme : mais les comptes rendus des conférences pédagogiques montrent que les maîtres expérimentés apprécient fort les ressources qu'elles leur offrent. Certes, ce ne sont que des règles empiriques; leur seule ambition est de résumer, dans l'unité d'une formule que la mémoire embrasse d'un seul effort, une multiplicité de faits sans rapport logique entre eux. Quant on dit que les verbes en *indre* s'écrivent *eindre*, sauf trois : *contraindre, craindre, plaindre*, ou que tous les mots qui commencent par *af* prennent deux *f*, sauf, etc, on n'a pas d'autre intention que d'aider la mémoire, d'accélérer les acquisitions de l'usage et la formation des habitudes. Du reste l'étude des préfixes, des suffixes, des familles de mots, fournit parfois l'occasion d'apporter un peu d'ordre dans le chaos des faits orthographiques. Il ne faut pas trop multiplier ces règles : si elles devenaient aussi complexes que les faits eux-mêmes, elles seraient inutiles. Avant d'user de l'une de ces règles, le maître se demandera non si elle est rationnelle, mais si elle est utile, c'est-à-dire si elle embrasse dans son **unité** un assez grand nombre de cas particuliers, et constitue vraiment une simplification de l'usage. *L'orthographe devrait être acquise définitivement chez la moyenne des enfants à l'âge de treize ans. Si elle reste défectueuse très tard, C'est qu'elle n'a pas été enseignée méthodiquement en temps opportun.*

Au cours supérieur, on fera une large place encore à la *dictée de contrôle*. Si les exercices de dictée, dont on a dit trop de mal, n'atteignent pas toujours leur but, c'est qu'on ne les fait pas servir assez exclusivement à l'enseignement de l'orthographe. Tous les exercices, nous l'avons dit, se prêtent un mutuel appui : mais on ne doit point les confondre. Aux conférences pédagogiques, certains maîtres ont demandé qu'il ne fût dicté aux enfants que « de beaux textes ». Et sans doute, il importe de ne choisir pour ces exercices que des textes irréprochables dans la forme. Mais d'autres maîtres ont fait observer que la dictée n'avait pas pour but de cultiver le goût littéraire (ce sont les exercices de lecture et de récitation qui répondent à cette préoccupation), et qu'un texte de dictée doit présenter avant tout un intérêt orthographique. C'est exact, mais il faut proscrire les textes fabriqués à la seule intention de vérifier la virtuosité orthographique. La dictée étant lue à haute voix, très distinctement, toutes les explications que l'on peut utilement ajouter ne doivent avoir que des préoccupations orthographiques.

Le programme de l'examen du certificat d'études primaires élémentaires prévoit que la dictée sera suivie de « questions ». C'est, à l'occasion de la dictée, une épreuve tout à fait différente. Ces questions portent sur le sens général du texte, sur celui des mots, sur les constructions. On prend occasion de la dictée pour éprouver les connaissances générales des candidats en langue française et leur aptitude à dégager le sens d'un texte. Mais à l'école, la dictée serait un exercice beaucoup plus utile si les questions qui la suivent portaient uniquement sur l'orthographe et sur la grammaire pratique : tel verbe est au futur, à quel groupe appartient-il? Justifiez l'accord d'un adjectif, d'un participe; expliquez la forme du verbe avoir, par exemple, dans « *c'est vous qui m'avez assisté dans ma détresse* » ; rappelez à propos d'un redoublement de consonne telle règle pratique d'orthographe : voilà des questions qui viennent naturellement. C'est tout confondre et tout compromettre que d'introduire à l'occasion du texte de la dictée toutes sortes de questions étrangères à l'orthographe. Il ne manque pas d'autres exercices où le maître pourra vérifier les progrès des élèves en vocabulaire. Et la rédaction tirée d'un sujet lu et appris permettra mieux qu'une suite de questions de reconnaître l'aptitude des élèves à comprendre et à reproduire le sens général et les détails d'un morceau.

III. – REPARTITIONS

Les Instructions de 1923 et 1938 insistent sur l'idée essentielle qui domine notre enseignement grammatical: cet enseignement doit demeurer très simple. La nomenclature grammaticale annexée à l'arrêté du 25 juillet 1910 est toujours en vigueur, il convient de s'y conformer et de ne dépasser en rien ses indications, déjà très largement suffisantes pour un enseignement élémentaire, puisqu'elles sont valables jusqu'au baccalauréat inclusivement.

Nos répartitions suivent le programme officiel des divers cours. Dès le dernier trimestre du cours élémentaire 1^{re} année, nous commençons l'étude de la conjugaison et elle est poursuivie régulièrement dans les autres cours, parallèlement à l'étude des notions de grammaire.

Le programme de la classe de fin d'études est volontairement sobre. Il se contente de prescrire un approfondissement méthodique des connaissances déjà acquises, ainsi que quelques compléments. Cette sobriété laisse au maître beaucoup de

liberté et lui permet de renouveler ses procédés d'enseignement. Qu'il choisisse par exemple un texte d'une réelle valeur littéraire. Qu'il en fasse non pas la lecture ou l'explication, mais l'étude grammaticale. Que, pour employer les termes mêmes du programme de 1938 il « analyse les diverses idées et leur enchaînement et étudie comment les phrases sont articulées pour suivre le mouvement de la pensée ». Ainsi aura-t-il l'occasion de faire revoir à ses élèves, mais plus vivantes et plus colorées, les diverses notions grammaticales enseignées jusqu'alors et que l'analyse systématique, même portant sur des exemples concrets, avait comme refroidies et privées de leur sève. Ainsi également pourra-t-il les entraîner à répondre, mieux qu'on ne le fait d'ordinaire, aux questions « relatives à l'intelligence du texte et à la connaissance de la langue » qui suivent la dictée dans tous les examens.

N. B. - Nous reproduisons plus loin deux textes particulièrement importants et toujours en vigueur, indispensables non seulement aux maîtres dans leurs classes, mais encore aux membres des jurys d'examens.

1° Page 521, la **liste des tolérances grammaticales** (établie par Arrêté du 26 février 1901).

2° Page 518, la **Nomenclature grammaticale** (établie par Arrêté du 25 juillet 1910).

Cours Élémentaire

1^{re} année.

2^e année.

OCTOBRE

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Idée de la phrase. La majuscule et le point. Reconnaître des phrases.2. Idée et reconnaissance du nom.3. Le nom propre, la majuscule. Le nom commun.4. Le verbe : ce que font les personnes, les animaux, les choses. | <ol style="list-style-type: none">1. Le nom. Noms de personnes, d'animaux et de choses.2. Noms propres et noms communs.3. Le verbe et son sujet. Le nom sujet du verbe.4. Conjugaison du verbe <i>avoir</i> et du verbe <i>être</i> à l'imparfait de l'indicatif. |
|---|--|

NOVEMBRE

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. L'article : <i>un chat, le chat; une, la ; des, les.</i>2. Le masculin : <i>un chien, le cheval.</i>3. Le féminin : <i>une, la.</i>4. Le féminin dans les noms : <i>un marchand, une marchande.</i> | <ol style="list-style-type: none">1. Les articles: <i>le, la, les ; un, une, des.</i> Les autres articles : <i>l', du, au, aux.</i>2. L'adjectif qualificatif. Distinguer des noms et des adjectifs.3. Féminins des noms et des adjectifs. Règle générale.4. Conjugaison du verbe <i>avoir</i> et du verbe <i>être</i> au passé simple de l'indicatif. |
|---|---|

DÉCEMBRE

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Noms au singulier et au pluriel. <i>Une table, cinq tables.</i>2. Le pluriel dans les noms : <i>s</i> au pluriel. Règle générale.3. L'adjectif qualificatif dit comment sont les personnes, les animaux, les choses.4. Reconnaître des adjectifs qualificatifs. Ajouter des adjectifs à des noms. | <ol style="list-style-type: none">1. Féminin des noms et des adjectifs. Exceptions mots terminés par <i>e</i> (ne changent pas), <i>er, l, n, t, s.</i>2. Le pluriel des noms et des adjectifs. Noms terminés par <i>s, x</i> ou <i>z.</i>3. Le pluriel des noms et des adjectifs : mots terminés par <i>au, eu, al, par ou</i> (exceptions).4. Conjugaison du verbe <i>avoir</i> et du verbe <i>être</i> (formes négative et interrogative). |
|---|--|

JANVIER

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Le féminin de l'adjectif qualificatif : ajouter un <i>e</i> au masculin.2. Féminin des adjectifs terminés par <i>er, eux, eur.</i>3. Le pluriel de l'adjectif qualificatif : <i>s</i> au pluriel.4. Accord du nom et de l'adjectif en genre et en nombre. | <ol style="list-style-type: none">1. Accord des noms et des adjectifs en genre et en nombre.2. Idem.3. Idem.4. Conjugaison du verbe <i>chanter</i> (1^{er} groupe) à l'imparfait et au passé simple. |
|---|---|

FÉVRIER

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Accord de l'adjectif et de l'article avec le nom.2. Idem.3. Le sujet du verbe.4. Noms sujets du verbe. | <ol style="list-style-type: none">1. Le pronom. Les pronoms personnels.2. Rôle du pronom.3. Idem.4. Conjugaison du verbe <i>chanter</i> à l'impératif. |
|--|---|

MARS

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Reconnaître le sujet et le verbe dans des phrases simples.2. Accord du verbe avec le sujet (nombre). <i>L'oiseau chante, des oiseaux chantent.</i>3. Accord du verbe avec le sujet (personnes du singulier : <i>je, tu, il, elle</i>).4. Accord du verbe avec le sujet (personnes du pluriel : <i>nous, vous, ils, elles</i>). | <ol style="list-style-type: none">1. La proposition simple.2. Le sujet du verbe (nom ou pronom).3. Le groupe du nom sujet (article, nom, adjectif).4. Conjugaison du verbe <i>grandir</i> (2e groupe) au présent de l'indicatif, à l'imparfait et au passé composé |
|--|---|

AVRIL

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Les temps du verbe aujourd'hui, hier, demain.2. Aujourd'hui : le temps présent de l'indicatif. Conjugaison.3. Hier : le temps passé. Conjugaison.4. Demain : le temps futur. Conjugaison | <ol style="list-style-type: none">1. Accord du verbe avec son sujet (nom ou groupe du nom).2. Accord avec plusieurs sujets.3. Les compléments du verbe (avec ou sans préposition).4. Conjugaison du verbe <i>grandir</i> au passé simple et au futur. |
|--|--|

MAI

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Conjugaison du verbe <i>chanter</i> au présent de l'indicatif.2. Conjugaison d'autres verbes du même groupe au présent de l'indicatif.3. Conjugaison du verbe <i>chanter</i> au passé composé.4. Conjugaison d'autres verbes du même groupe au passé composé. | <ol style="list-style-type: none">1. Les compléments du verbe : complément direct.2. Les compléments du verbe : complément indirect.3. Recherche de compléments directs ou indirects dans des phrases simples.4. Conjugaison du verbe irrégulier <i>aller</i> (je vais, j'allais, j'irai). |
|---|---|

JUIN

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Conjugaison du verbe <i>chanter</i> au futur.2. Conjugaison d'autres verbes du même groupe au futur.3. Conjugaison du verbe <i>avoir</i> au présent, futur simple et passé composé de l'indicatif.4. Id. pour le verbe <i>être</i>. | <ol style="list-style-type: none">1. Le groupe du nom complément.2. Analyse de propositions simples.3. Reconnaître ou construire des propositions simples.4. Conjugaison du verbe irrégulier <i>venir</i> (je viens, je venais, je viendrai). |
|---|--|

JUILLET

- | | |
|--|--|
| <p><i>Revisions.</i> - Le nom. L'article. L'adjectif.
Le féminin et le pluriel dans les noms et les adjectifs. Accord de l'adjectif.
Le verbe. Le sujet du verbe. Accord du verbe avec le sujet.
Les temps du verbe.</p> | <p><i>Revisions.</i> - Le nom. L'article. L'adjectif.
Le féminin et le pluriel dans les noms et les adjectifs.
Exceptions.
Les adjectifs. Les pronoms.
Le verbe, sujet et complément.
Exercices de conjugaison. La proposition simple.</p> |
|--|--|

Cours Moyen et supérieur

1^{re} année.

2^e année.

OCTOBRE

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Le nom. Nom propre et nom commun. Genre et nombre des noms.2. L'article. Article défini et article indéfini.3. L'adjectif qualificatif. Féminin et pluriel des adjectifs.4. Conjugaison. Verbe <i>avoir</i> et verbe <i>être</i>. Les temps simples du mode indicatif. L'impératif, l'infinitif, le participe. | <ol style="list-style-type: none">1. La ponctuation. Étude des divers signes.2. Le nom (revision). Genre et nombre. Revision des exceptions à la règle du pluriel. Pluriel des noms composés. Cas les plus simples.3. Analyse du nom. Fonctions du nom. Les compléments du nom.4. Conjugaison. Verbe <i>avoir</i> et verbe <i>être</i>. Le mode conditionnel (présent et passé 1^{re} forme). |
|--|--|

NOVEMBRE

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Accord de l'adjectif qualificatif. Analyse du nom. Analyse de l'adjectif qualificatif.2. Les adjectifs démonstratifs.3. Les adjectifs possessifs. | <ol style="list-style-type: none">1. Les adjectifs. Accord des adjectifs.2. Les adjectifs numéraux.3. Remarques sur les adjectifs. Pluriel de vingt, cent, |
|--|--|

- | | |
|---|---|
| <p>4. Conjugaison. Verbe avoir et verbe être. Les temps composés de l'indicatif : passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur.</p> | <p>mille.
4. Conjugaison. Verbe avoir et verbe être. Le mode subjonctif (présent et passé).</p> |
|---|---|

DÉCEMBRE

- | | |
|---|---|
| <p>1. Les adjectifs indéfinis aucun, autre, certain, etc.</p> <p>2. Les adjectifs interrogatifs et exclamatifs.</p> <p>3. Analyse des adjectifs.</p> <p>4. Conjugaison. Verbes du 1er groupe (ex. : travailler). Les temps simples du mode indicatif.</p> | <p>1. Les pronoms. Pronoms personnels sujets et pronoms personnels compléments.</p> <p>2. Les pronoms démonstratifs, possessifs, relatifs et indéfinis.</p> <p>3. Mots adjectifs ou pronoms indéfinis (autre, nul, tel, tout, certain, plusieurs, aucun, etc.).</p> <p>4. Conjugaison. Verbes du 1er groupe. Le mode conditionnel (présent et passé 1re forme).</p> |
|---|---|

JANVIER

- | | |
|--|--|
| <p>1. <i>Le pronom</i> : Les pronoms personnels.</p> <p>2. Les pronoms démonstratifs.</p> <p>3. Les pronoms possessifs.</p> <p>4. <i>Conjugaison</i> : Verbes du 1er groupe (ex. : travailler) : les temps composés du mode indicatif (sauf le passé antérieur).</p> | <p>1. <i>Le verbe</i> : Radical et terminaison. Les trois groupes de verbes.</p> <p>2. Conjugaison des verbes du 1er groupe. Remarques : mener (je <i>mène</i>); appeler (j'<i>appelle</i>) ; etc.</p> <p>3. Remarques : verbes en <i>eler, eter</i> ; verbes en <i>cer, ger</i> ; verbes en <i>oyer, uyer</i>.</p> <p>4. <i>Conjugaison</i> : verbes du 1er groupe. Mode subjonctif (présent et passé). Les verbes irréguliers les plus usuels (<i>aller, envoyer</i>.)</p> |
|--|--|

FÉVRIER

- | | |
|---|---|
| <p>1. <i>Les pronoms relatifs</i> : L'antécédent du pronom. <i>Les pronoms interrogatifs</i>.</p> <p>2. <i>Les pronoms indéfinis</i>.</p> <p>3. Analyse des pronoms.</p> <p>4. <i>Conjugaison</i> : Verbes du 2^e groupe (ex. : <i>finir</i>). Les temps simples du mode indicatif.</p> | <p>1. Sujet du verbe. Groupe du sujet. Sujet apparent et sujet réel.</p> <p>2. L'attribut du sujet (nom et adjectif).</p> <p>3. Les compléments du verbe. Groupe du complément. Compléments d'objet et compléments circonstanciels.</p> <p>4. <i>Conjugaison</i>. Verbes du 2e groupe. Mode conditionnel (présent et passé 1^{re} forme).</p> |
|---|---|

MARS

- | | |
|--|--|
| <p>1. <i>Le verbe</i> : Le sujet. L'attribut. L'accord du verbe.</p> <p>2. Les compléments du verbe.</p> <p>3. Compléments du nom et de l'adjectif.</p> <p>4. <i>Conjugaison</i> : Verbes du 2e groupe (ex. : <i>finir</i>). Les temps composés du mode indicatif (sauf le passé antérieur).</p> | <p>1. Le complément d'agent.</p> <p>2. Le complément d'attribution.</p> <p>3. Accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire <i>avoir</i>.</p> <p>4. <i>Conjugaison</i> : Verbes du 2e groupe. Mode subjonctif (présent et passé). Les verbes irréguliers les plus usuels (<i>fleurir, bénir, haïr</i>.)</p> |
|--|--|

AVRIL

- | | |
|---|---|
| <p>1. Les compléments circonstanciels du verbe.</p> <p>2. Le verbe. Voix active et voix passive.</p> <p>3. <i>Le participe présent</i> : Le distinguer de l'adjectif.</p> <p>4. <i>Conjugaison</i> : Verbes du 3^e groupe (ex. : <i>rire, courir, conclure</i>). Les temps simples du mode indicatif.</p> | <p>1. Verbes personnels et impersonnels Verbes transitifs et intransitifs.</p> <p>2. <i>Conjugaison</i> du verbe. Voix active et voix passive (<i>être aimé</i>).</p> <p>3. Conjugaison du verbe à la forme pronominale (<i>s'appliquer</i>).</p> <p>4. <i>Conjugaison</i> : verbes du 3^e groupe. Mode conditionnel (présent et passé 1^{re} forme).</p> |
|---|---|

MAI

- | | |
|---|---|
| <p>1. <i>Le participe passé</i> employé sans auxiliaire ou avec l'auxiliaire <i>être</i>. Son accord.</p> | <p>1. <i>L'adverbe</i> : Principales sortes. Locutions adverbiales.</p> |
|---|---|

2. *L'adverbe* : Principales sortes d'adverbes.

3. *La préposition* : Principales prépositions.

4. *Conjugaison* : Verbes du 3^e groupe. Les temps composés du mode indicatif (sauf le passé antérieur).

2. *La préposition* : Locutions prépositives. L'interjection.

3. *La conjonction* (subordination, coordination). Locutions conjonctives.

4. *Conjugaison*. Verbes du 3^e groupe : mode subjonctif (présent et passé). Les verbes irréguliers les plus usuels (*prendre, savoir, tenir, vouloir, lire, naître, etc.*)

JUIN

1. *La conjonction* : Conjonction de subordination et de coordination.

2. Analyse du verbe.

3. *La phrase* : Propositions indépendantes, principales, subordonnées.

4. *Conjugaison* : Les modes impératif, infinitif et participe dans les trois groupes de serbes.

1. *La phrase* : décomposition en propositions (3 ou 4).

2. *La phrase* : propositions indépendantes et principales, subordonnées.

3. Analyse de propositions (groupe du sujet, verbe, groupe du ou des compléments).

4. Analyse de phrases nature et fonction des propositions.

JUILLET

Revisions. –

Le nom, l'article, l'adjectif, le pronom.

Le verbe. Les compléments. Participe présent et participe passé.

Les mots invariables. Les propositions.

Conjugaison.

Revisions. –

Les mots variables.

Le verbe. Radical et terminaison. Divers groupes de verbes.

Accord du verbe.

Accord des participes. Voix active, passive, pronominale.

Compléments.

Les mots invariables.

Analyse de phrases.

Classe de Fin d'Etudes

1^{re} année.

2^e année.

OCTOBRE

1. Distinguer dans les phrases les diverses espèces de mots.

Le *nom* (genre et nombre). Noms propres et noms communs, abstraits et concrets, collectifs, composés.

2. Remarques sur l'emploi du nom: noms toujours masculins, noms des deux genres, noms qui ne s'emploient qu'au singulier (*argent*) ou au pluriel (*obsèques*).

3. Pluriel des noms composés. Pluriel des noms propres.

4. Analyse du nom. Exercices.

Revisions. –

1. *Remarques sur le nom, l'article, l'adjectif, le pronom.*

2. *Le verbe* : Les verbes réguliers. Les verbes irréguliers usuels.

3. *Accord du verbe avec le sujet. Accord du Participe passé. Verbes pronominaux.*

4. *Les temps et les modes.*

Les mots invariables (adverbes, prépositions et conjonctions). Remarques (où adverbe et ou conjonction, etc.).

NOVEMBRE

1. *L'article défini, l'article indéfini, l'article partitif.* Distinction de *le, la, les* articles ou pronoms. Analyse de l'article.

2. *Les adjectifs.* Diverses sortes (revision). Comparatifs et superlatifs.

3. Accords de l'adjectif avec des noms de différents genres. Accord des adjectifs composés (*des cerises aigres-douces*). Remarques sur *ci-joint, demi, grand*.

4. Analyse de l'adjectif. Exercices.

1. Décomposer une phrase en propositions. Nombre de propositions.

2. Diverses sortes de propositions : indépendantes principales, subordonnées.

3. Les propositions indépendantes.

4. *Étude grammaticale d'un texte* (rapports de la pensée et du langage).

DÉCEMBRE

- | | |
|--|--|
| <p>1. <i>Les pronoms</i> : Pronoms personnels. Pronoms sujets et pronoms compléments. Pronoms personnels compléments indirects sans préposition (<i>lui</i> = à <i>lui</i>).</p> <p>2. Les autres pronoms (démonstratifs, possessifs, relatifs, indéfinis, interrogatifs). Mots adjectifs ou pronoms. Emploi de <i>que</i> : pronom : conjonction ou adverbe (combien).</p> <p>3. <i>Le verbe</i> : Verbes réguliers. Les trois groupes de verbes. Radical et terminaison.</p> <p>4. Modes, temps et personnes du verbe.</p> | <p>1. <i>Les propositions principales</i>. - Liaison des subordonnées avec la principale.</p> <p>2. <i>Les propositions subordonnées</i> : Subordonnées à un mode personnel.
Subordonnées à un mode impersonnel : infinitif ou participe.</p> <p>3. <i>Différentes sortes de subordonnées</i> : relatives (construites avec un pronom relatif).</p> <p>4. <i>Étude grammaticale d'un texte</i> (rapports de la pensée et du langage).
Exercices d'analyse.</p> |
|--|--|

JANVIER

- | | |
|---|---|
| <p>1. <i>Conjugaison des verbes réguliers</i> (<i>chanter, finir, courir</i>). Remarques sur les verbes du 1^{er} groupe.</p> <p>2. <i>Conjugaison des verbes auxiliaires</i> (<i>avoir, être, etc.</i>).</p> <p>3. <i>Les verbes irréguliers usuels</i> : 1^{er} groupe (<i>aller, envoyer</i>). Remarques sur les autres verbes irréguliers du 1^{er} groupe.</p> <p>4. <i>Les verbes irréguliers usuels</i> (2^e et 3^e groupe) : <i>bénir, fleurir, mourir, mouvoir, asseoir, pouvoir, savoir, vouloir, boire, dire, résoudre, etc.</i></p> | <p>1. Subordonnées conjonctives, introduites par une conjonction.</p> <p>2. Subordonnées interrogatives introduites par un pronom ou un adjectif interrogatif.</p> <p>3. Les subordonnées peuvent être <i>coordonnées</i>.</p> <p>4. <i>Étude grammaticale d'un texte</i> (rapports de la pensée et du langage).
Exercices d'analyse.</p> |
|---|---|

FÉVRIER

- | | |
|---|--|
| <p>1. Accord du verbe avec un seul sujet, avec deux ou plusieurs sujets.</p> <p>2. Accord du verbe avec un sujet nom collectif, avec <i>plus d'un</i>, etc., avec des sujets de personnes différentes, avec des sujets unis par <i>ou</i>.</p> <p>3. <i>Le participe</i> : participe passé et participe présent. Adjectif verbal. Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>être</i>.</p> <p>4. Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i>. Exercices.</p> | <p>1. Les fonctions des subordonnées. Comparaison avec les fonctions des noms.</p> <p>2. Fonction sujet et fonction attribut. Fonction apposition.</p> <p>3. Fonction complément de nom. Fonction complément d'objet.</p> <p>4. <i>Étude grammaticale d'un texte</i> (rapports de la pensée et du langage).
Exercices d'analyse.</p> |
|---|--|

MARS

- | | |
|---|---|
| <p>1. <i>Conjugaison</i> affirmative, négative, interrogative et négative. Exercices.</p> <p>2. Voix active et voix passive. Passage de l'actif au passif et inversement. Sens transitif (complément), sens intransitif (pas de complément) à la voix active.</p> <p>3. Les verbes pronominaux intransitifs et les verbes pronominaux réfléchis.</p> <p>4. Les verbes impersonnels (<i>il neige, il pleut, il tonne</i>). Sujet apparent et sujet réel.</p> | <p>1. Fonctions des subordonnées (suite). Fonction complément circonstanciel. Subordonnées compléments de lieu, de temps.</p> <p>2. Subordonnées compléments de manière, de cause, de but, etc.</p> <p>3. <i>Analyses complètes de phrases</i> : Nombre et nature des propositions.</p> <p>4. <i>Étude grammaticale d'un texte</i> (rapports de la pensée et du langage).</p> |
|---|---|

AVRIL

- | | |
|---|---|
| <p>1. Les temps principaux de l'indicatif et leur signification. Emploi du présent de l'indicatif (action présente).</p> <p>2. Le passé composé. Sa formation. Sens : fait passé dans un temps récent.
L'imparfait (actions passées, temps de la description).</p> <p>3. Le plus-que-parfait (action passée précédant une</p> | <p>1. Analyse des éléments, de la proposition : sujets verbe, attribut, compléments. Attribut du complément.</p> <p>2. <i>Le groupe du sujet</i> (nom, pronom, verbe à l'infinitif, proposition). <i>Le groupe de l'attribut</i> (nom, adjectif ou participe, infinitif, adverbe, proposition).</p> <p>3. <i>Le groupe du verbe</i>. Verbe simple. Verbe à un temps</p> |
|---|---|

<p>action passée). Le passé simple. 4. Le futur simple. Le futur antérieur (futur précédant un autre futur.)</p>	<p>composé. Locutions verbales. 4. <i>Étude grammaticale d'un texte</i> (rapports de la pensée et du langage).</p>
--	--

MAI

<p>1. <i>Notions sur les modes</i> : Les temps du mode conditionnel (présent, passé 1^{re} et 2^o forme). La condition (<i>je serais... si</i>) la supposition (<i>seriez-vous?...</i>) 2. L'impératif (mode du commandement). Le subjonctif, expression du doute, de la possibilité, du souhait. Le présent et le passé du subjonctif. 3. Le plus-que-parfait du subjonctif. La subordination introduite par <i>que, bien que, afin que, etc.</i> 4. L'infinitif, présent ou passé (action exprimée d'une manière indéfinie). Le participe présent et le participe passé.</p>	<p>1. <i>Le groupe des compléments</i>. Le complément d'objet (nom, pronom, infinitif, proposition). Les compléments circonstanciels (noms, infinitifs, propositions, adverbes). 2. <i>Les compléments du verbe</i> : complément d'agent et complément d'attribution. 3. Analyse de phrases à 3 ou 4 propositions. 4. <i>Étude grammaticale d'un texte</i> (rapports de la pensée et du langage).</p>
--	---

JUIN

<p>1. Les mots invariables : Distinguer, par leur rôle dans la phrase : adverbes, prépositions et conjonctions. <i>L'adverbe</i> : Son rôle. Principaux adverbes. Analyse de l'adverbe. Locutions adverbiales. 2. <i>La préposition</i> : Son rôle de liaison. Principales prépositions. Locutions prépositives. Analyse de prépositions. 3. <i>La conjonction</i> : Son rôle de liaison. Principales conjonctions (coordination et subordination). Locutions conjonctives. Analyse de conjonctions. 4. <i>L'interjection</i> : Mots (noms, adjectifs, verbes, adverbes) employés comme interjections.</p>	<p><i>Revisions.</i> - 1. <i>Les Propositions dans la phrase</i>. Fonctions des propositions subordonnées. 2. <i>Les éléments de la Proposition</i> (sujet, verbe, attribut, compléments.) 3. <i>Les compléments du verbe</i> : objet, circonstances, agent, attribution. 4. <i>Étude grammaticale d'un texte</i> (rapports de la pensée et du langage).</p>
--	--

JUILLET

<p><i>Revisions.</i> (par l'étude de textes). - 1. <i>Le nom, l'adjectif, le pronom, le verbe.</i> 2. <i>Les temps et les modes.</i> <i>Les mots invariables.</i></p>	<p><i>Revisions.</i> (par l'étude de textes). - 1. Analyses de Phrases. 2. Analyses de propositions</p>
---	---

D. ELOCUTION ET REDACTION

I. - PROGRAMMES

1. Cours préparatoire.

Courtes lectures faites par le maître, écoutées et reproduites par les enfants.

2. Cours élémentaire.

Exercices simples d'élocution portant sur des événements familiaux à l'enfant. Reproduction orale de phrases lues, puis de récits faits par le maître.

Composition de phrases simples, affirmatives, négatives, interrogatives, avec changements dans l'ordre des mots.

3. Cours moyen et supérieur.

Reproduction de courts récits faits par le maître. Résumés de textes faciles lus en classe. Explication de gravures,

Petits exercices d'invention et de construction de phrases de types variés. Exercices très simples de rédaction, habituant l'enfant à exprimer sa pensée en phrases ordonnées et bien liées.

4. Classe de fin d'études.

(1 heure par semaine).

a) Sujets empruntés à la vie (vie familiale, vie scolaire, vie pratique).

Récits d'événements de la vie quotidienne.

Correspondance interscolaire.

Lettres diverses, télégrammes.

Rapports sur accidents, procès-verbaux de réunions.

Lettres d'affaires.

b) Comptes rendus de lectures et de classe en plein air.

c) Sujets libres.

II. - INSTRUCTIONS

(1923).

Reste un exercice important, celui qui permet de vérifier l'efficacité des autres, celui qui, maintenant et plus tard, permettra le mieux d'apprécier la culture de l'enfant, celui qui lui rendra le plus de services dans la vie, la composition française. Cet exercice apparaît au *cours élémentaire*, mais il n'y apparaît que timidement. Il ne saurait être question de faire composer à des enfants de sept ans de véritables rédactions. Nous ne leur demandons pas même un paragraphe. Nous ne leur demandons que de petites phrases. Si nous n'avons pas encore obtenu dans l'enseignement du français tous les résultats que nous souhaitons, c'est peut-être parce que, trop ambitieux, nous avons eu le tort de faire commencer trop tôt les exercices de rédaction. L'enfant ne peut rédiger que lorsqu'il possède non seulement une assez riche collection d'idées, mais une assez riche collection d'expressions. Il faut que toutes les autres disciplines (littéraires, historiques et scientifiques) aient accumulé dans son esprit des faits et des notions; mais il faut aussi que tous les autres exercices (la lecture et la récitation, les exercices de vocabulaire et d'élocution, les leçons de grammaire et d'orthographe) aient assoupli son langage et aplani les difficultés matérielles que rencontre tout écrivain novice. Il faut donc procéder par étapes. Que l'enfant apprenne d'abord à exprimer une idée, c'est-à-dire à assembler les éléments d'une proposition, à écrire correctement une phrase simple. Si, au terme du cours élémentaire, il est rompu à cet exercice, il n'aura pas perdu son temps.

Au *cours moyen*, il apprendra à combiner des phrases. Moins exigeant à cet égard que l'ancien plan d'études, le nouveau conseille aux instituteurs de borner l'effort des enfants de dix ans à la construction d'un

paragraphe. Après avoir imaginé quelques phrases sur un sujet déterminé, les grouper logiquement en un développement d'une douzaine ou d'une quinzaine de lignes, voilà tout ce qu'on demande à ces enfants.

La véritable rédaction n'apparaîtra qu'au cours supérieur. A ce moment, l'enfant possède un assez grand nombre d'idées, tient à sa disposition un assez grand nombre d'expressions, et il a suffisamment développé ses facultés de jugement et de raisonnement pour pouvoir coordonner logiquement ses idées et ses phrases. Quels sujets lui seront proposés? Peut-être s'est-on, au cours des vingt dernières années, trop étroitement enfermé dans les sujets de pure description. Peut-être a-t-on cru trop volontiers que l'enfant est un être exclusivement sensoriel ou qu'il était nécessaire de faire avant tout l'éducation de ses sens. En réalité, il possède une vive sensibilité, une fraîche imagination, et l'on ne saurait, sans risquer d'atrophier ces précieuses facultés, l'emprisonner dans le monde de ses sensations immédiates. Dans ce monde même, ce qui l'intéresse le plus, c'est l'activité des êtres, le mouvement des objets; aussi préfère-t-il la narration d'un drame à la description d'un spectacle inanimé. Même fictive, la lettre lui plaît parce qu'elle donne une apparence de vie au sujet qu'il traite. Aussi le Conseil supérieur a-t-il tenu à ne pas restreindre la liberté des maîtres dans le choix des sujets.

Cette liberté doit aller jusqu'à laisser, au moins de temps à autre, les enfants eux-mêmes choisir leurs sujets de rédaction. La méthode qui, depuis 1909, produit dans l'enseignement du dessin des résultats si appréciables, doit être, sans hésitation, appliquée à l'enseignement du français. Le dessin libre doit avoir pour pendant **la rédaction libre**. De même que le dessin libre révèle chez maint enfant des qualités insoupçonnées : le sens de l'observation, du pittoresque, de l'humour, de même la rédaction libre mettra en valeur tantôt la spontanéité et la fraîcheur des sentiments, tantôt le goût littéraire, tantôt l'ingéniosité intellectuelle de nos élèves. Et surtout, elle leur inspirera le désir d'écrire, sans lequel tous nos efforts demeureront vains.

Que le sujet soit libre ou non, *il conviendra d'éviter qu'une préparation collective trop directe et trop précise enchaîne, au moment où ils auront à le traiter, la liberté des écoliers*. Quels qu'ils soient, les sujets doivent être à la portée de l'enfant; il doit posséder, soit dans son expérience personnelle, soit dans son imagination, soit dans sa mémoire, soit, dans ses livres, les matériaux pour bâtir son petit édifice. Il est donc inutile - et il est dangereux - de faire à sa place sa besogne, de lui tracer avec trop de minutie le chemin qu'il aura à parcourir. Toujours prêt à donner des conseils individuels, s'ils sont requis ou s'ils paraissent indispensables, **le maître s'abstiendra de tracer d'avance un plan détaillé** qui interdirait aux enfants de révéler toutes leurs aptitudes et même d'exprimer leurs véritables sentiments. Fournir aux enfants des idées et des expressions toutes faites, c'est refouler leurs pensées personnelles, dont nous avons le devoir de favoriser l'éclosion : c'est stériliser leur esprit, que nous avons le devoir de féconder.

D'une manière générale, toute méthode est mauvaise si elle n'inspire pas à l'enfant le désir de traduire ses impressions et de chercher, pour cette traduction, l'expression adéquate. Toute méthode est bonne si elle lui inspire ce double désir. Elle est parfaite si ce désir croît, chez l'écolier, jusqu'à la passion ou l'enthousiasme. Or, nul n'éprouve le besoin de traduire ses impressions s'il ne les ressent vivement. Il importe donc que les impressions de l'enfant soient vives. L'intérêt qu'il prendra aux autres leçons rejaillira sur l'enseignement du français. Si l'on sait, en histoire, faire vivre sous ses yeux Charlemagne ou Bayard, il éprouvera le besoin de raconter à sa manière leur vie et d'exprimer ses sentiments à leur égard. Si, en promenade scolaire, il s'enthousiasme pour la beauté d'une fleur, il éprouvera le besoin soit de la dessiner, soit de la décrire, soit de la dessiner et de la décrire. Si, en lisant des vers, il est amené à admirer la qualité des images et l'harmonie des sons, il ne pourra plus s'abstenir d'imiter le poète et il cherchera tout au moins à éviter les banalités et les cacophonies. A la condition qu'il soit vivant, qu'il intensifie les impressions de l'enfant en le faisant activement participer à la recherche de la vérité, tout enseignement collabore à l'enseignement du français. Nous obtiendrons en cette matière de meilleurs résultats quand non seulement nos leçons de français, mais toutes nos leçons feront plus que par le passé **appel à l'activité et confiance en la liberté de l'écolier**.

(1938).

Les résultats de l'enseignement de la composition française à l'école primaire sont assez décevants. Au certificat d'études, c'est l'épreuve la plus faible. Les instructions de 1923, constatant ce demi-échec, se demandaient si l'on n'avait pas été « trop ambitieux » en faisant commencer trop tôt les exercices de rédaction; et elles prévoyaient que ces exercices n'interviendraient dorénavant qu'au cours supérieur. Il ne semble pas que, depuis 1923, de très grands progrès aient été réalisés. Cependant les maîtres sont dévoués et compétents, et on les voit s'ingénier de leur mieux à enrichir et à assouplir les moyens d'expression de leurs élèves. Il faut donc se demander **quel est le but des exercices de rédaction**, et quels sont les procédés les meilleurs pour l'atteindre.

Certains maîtres voudraient que les enfants fissent preuve de certaines qualités personnelles dans la pensée et dans la forme; ils sont contents quand ils trouvent dans un devoir « un joli passage » où l'auteur semble manifester une certaine finesse dans l'observation des choses, de la fraîcheur dans le sentiment et quelque originalité dans l'expression. Et sans doute il faut encourager et pousser les élèves particulièrement

doués, et qui sont capables de ces trouvailles. Mais il n'est ni possible, ni souhaitable que les exercices de composition française à l'école primaire soient organisés en vue de ces résultats ambitieux.

D'abord, un tel idéal dépasse de beaucoup ce qu'on peut attendre de la plupart des enfants; sans doute, il se trouve toujours quelques élèves chez qui la fraîcheur du sentiment s'exprime spontanément dans le pittoresque de l'expression. Mais, dans une classe, ce n'est pas à deux ou trois élèves seulement qu'il faut penser : c'est aux trente ou aux quarante élèves de la classe. Qu'on puisse obtenir, parmi les quatre-vingts compositions françaises d'un centre de certificat d'études, trois ou quatre copies excellentes, il faut s'en réjouir; pourtant, c'est seulement d'après l'ensemble des quatre-vingts copies qu'il faut juger la valeur de l'épreuve. La réalité scolaire seule peut nous montrer ce qu'on peut et ce qu'on ne peut pas demander en composition française à la moyenne des élèves et c'est d'après cette réalité qu'il faut fixer le but, définir les méthodes, choisir les procédés.

Au reste, ce dont nos élèves auront besoin dans la vie pratique, c'est avant tout de voir les choses telles qu'elles sont, donc de savoir observer avec méthode; ils auront besoin d'avoir du bon sens, de penser clairement et de raisonner juste; et la langue qui leur sera nécessaire est non pas une langue subtile, propre à rendre les nuances du sentiment, mais une langue précise, capable d'exprimer les caractères objectifs des choses. On doit donc leur apprendre à exprimer leurs sentiments ou leurs raisonnements dans une langue simple, dépouillée de tout ornement de mauvais goût; il faut qu'ils sachent *écrire avec correction et trouver les mots propres pour exprimer leur pensée*: idéal modeste en apparence, mais en réalité difficile à atteindre.

C'est pourquoi le programme recommande d'abord des exercices simples empruntés à la vie réelle et à l'activité scolaire; puis des récits, des lettres, dans lesquels, l'élève exprime ce qu'il voit, sent ou imagine; enfin des sujets de caractère tout pratique, la relation d'événements de la vie quotidienne, des « rapports » sur un accident, etc.

Le programme prévoit aussi des sujets d'observation ou d'imagination propres à émouvoir la sensibilité de l'enfant. Dans ces sujets, on laissera sans doute à l'enfant une certaine liberté pour créer, inventer en combinant des images. Mais on les utilisera aussi pour diriger, discipliner l'imagination. On dit quelquefois que l'enfant est observateur; on aime à vanter aussi la richesse et la vigueur de son imagination. Mais les maîtres qui s'en rapportent à leur expérience, au lieu d'accepter des conventions pédagogiques, savent bien que la plupart des enfants ne sont capables que d'observations dispersées, et que les constructions de l'imagination enfantine sont le plus souvent incohérentes et vagues. La sensibilité des enfants est vive; mais elle est faite d'émotions simples, le plus souvent liées à la vie physiologique. C'est d'abord en élargissant leur expérience qu'on développera leur imagination et qu'on l'empêchera de se perdre dans l'illusion et le rêve; c'est seulement par le progrès de la connaissance et de la réflexion que la sensibilité acquerra une certaine finesse, et la richesse psychologique qui lui manque.

Il faut donc, dans l'enseignement de la composition française surtout, se garder de méconnaître la réalité scolaire, et *diriger l'effort des enfants dans le sens pratique*, le seul où cet effort peut être fécond.

*

**

Au point de vue de la méthode, les instructions de 1923 ont donné lieu à plus d'un malentendu. Dans le souci de « procéder par étapes », elles prescrivaient d'exercer d'abord les enfants à assembler les éléments d'une proposition, puis à écrire correctement une phrase simple, pour passer ensuite à la construction d'un paragraphe, « la véritable rédaction » n'apparaissant qu'au terme de cette progression. On a donc institué des exercices consistant à écrire un verbe avec son sujet (*le vent souffle*), puis à imaginer, par exemple, un complément de circonstance (*le vent souffle sur la forêt*), ou un complément d'objet (*il emporte les feuilles mortes*), ou bien encore un complément d'objet et un complément de circonstance à la fois, etc. Puis on apprend à assembler deux ou trois propositions indépendantes, à introduire des subordonnées pour obtenir des phrases. L'enfant s'exerce enfin à ajouter l'une à l'autre deux ou trois phrases ainsi construites, et c'est le paragraphe; deux ou trois paragraphes constituent une rédaction.

C'est ainsi qu'autrefois on commençait l'étude du dessin par la ligne droite; on traçait ensuite des lignes brisées, et les différentes sortes de lignes courbes; on apprenait enfin à combiner ensemble ces éléments, en réalisant des formes simples et conventionnelles; le dessin des objets réels était le terme de ces exercices. Une telle méthode n'était pas plus artificielle que celle qui consiste à combiner des mots pour former des propositions, des propositions pour former des phrases, et ainsi de suite; les résultats étaient médiocres. Depuis plus de vingt-cinq ans on l'a transformée : on commence par mettre les enfants en face des objets réels; ils s'exercent à les dessiner comme ils peuvent; le maître, les dirigeant discrètement, leur montre comment il faut observer les choses; ils apprennent certes à tirer des lignes, mais chaque partie d'une ligne est exécutée en vue de l'ensemble de l'objet; l'étude des lois de la perspective vient à son heure, beaucoup plus tard; avant de dégager ces lois par la réflexion, les enfants auront appris, par l'habitude et l'usage, à les appliquer pratiquement.

Dans la parole et dans la rédaction comme dans le dessin, la démarche de la pensée va nécessairement du tout à la partie, c'est-à-dire de la rédaction au paragraphe et à la phrase, de la phrase à la proposition et au mot. Une ligne ou une surface ne sont que des abstractions sans réalité, de même que la phrase n'a de sens que dans le paragraphe, le mot et la proposition dans la phrase. Dans la rédaction, on commence par une idée d'ensemble du sujet; c'est en cherchant à se préciser que l'idée se divise, s'analyse, et trouve par là-même son expression.

Ce n'est pas davantage par certains exercices « d'imitation » ou « d'enrichissement de la phrase » que l'on apprend à écrire. Quand un écrivain se sert d'une comparaison ou d'une image, c'est que l'image a jailli spontanément dans son esprit à l'aspect des choses, ou plutôt qu'il a pensé les choses sous la forme de cette image. L'ordre dans lequel s'enchaînent les propositions reproduit l'ordre même selon lequel son esprit a perçu successivement les divers aspects des choses. Mais emprunter d'une façon systématique à un grand écrivain des comparaisons ou des images, des constructions syntaxiques, ou des rythmes, pour les introduire, comme du dehors, dans une composition nouvelle, c'est risquer de cultiver le mauvais goût. Cette prétendue « richesse » de la phrase peut plaire aux enfants. Mais les « jolis passages » qu'on trouve ensuite dans leurs devoirs, loin de témoigner de qualités personnelles, sont faits de « clichés », comme on dit, c'est-à-dire de réminiscences amenées tant mal que bien. Ces élégances de clinquant n'ont rien à voir avec l'art d'écrire; l'élégance qu'il faut, s'il se peut, leur faire acquérir, c'est celle qui résulte *de l'exacte propriété des mots et du relief des expressions*; une phrase est élégante quand l'ordre des propositions et des mots reproduit le mouvement de la pensée. Ce n'est donc pas par des exercices de construction, « d'imitation ou d'enrichissement », de phrases détachées qu'on créera l'habitude d'écrire. Au contraire on immobilise ainsi, sous la clarté de la réflexion, une activité spontanée, une sorte d'élan vital, qui ne peut se déployer qu'à la condition de rester spontané et instinctif.

Il y a certes des exercices propres à munir les enfants des mots dont ils ont besoin, et à grouper ces mots selon certains rapports de sens ou de forme, de façon qu'ils puissent être évoqués facilement et répondre à l'appel de la pensée qui cherche à s'exprimer : ce sont les exercices de vocabulaire. Par d'autres exercices, les enfants apprennent, dans la mesure où l'usage n'y suffit pas, à écrire les formes correctes des mots, leurs accords, les désinences verbales et leur orthographe, le sens des temps et des modes du verbe : ce sont les exercices de grammaire. Mais s'il est vrai que toutes les parties de l'enseignement du français se prêtent un mutuel appui, chacune de ces parties a sa fin propre, et l'on ne peut les confondre sans graves inconvénients pédagogiques. Faire entrer un mot donné dans une phrase dont le dessin est indiqué, constitue un exercice de vocabulaire utile pour vérifier si l'élève a compris le sens ou l'un des sens de ce mot. Quand, d'autre part, on a enseigné à un élève à reconnaître dans une proposition le complément d'objet, à distinguer dans une phrase une subordonnée relative, il est bon, à titre de contre-épreuve, de lui faire construire une proposition nouvelle avec un tel complément, puis de l'exercer à introduire dans une proposition indépendante une proposition subordonnée reliée par un pronom relatif au sujet ou à un complément. Mais ce sont là des exercices de grammaire, qui tous, allant du mot à la phrase, procèdent dans l'ordre inverse des exercices d'élocution ou de rédaction.

.....

C'est à dessein que les programmes de l'année de fin d'études primaires élémentaires ont réuni dans un même paragraphe les indications relatives à la rédaction et à l'élocution qui figuraient dans les programmes de 1923 dans des paragraphes différents. Apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser. La méthode par laquelle l'enfant apprend à exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler. Et cette méthode consiste à diriger intelligemment la pratique, de façon à créer des habitudes et des automatismes. Et c'est pourquoi il est utile de rattacher, le plus souvent possible, les exercices de rédaction aux exercices de lecture; par la lecture, les enfants s'exercent à comprendre la langue écrite; par la rédaction ils s'exercent à écrire et à s'exprimer à leur tour.

Classe de fin d'études (2e année). - La composition française continuera d'être comme un prolongement de exercices de lecture. Mais on aura la préoccupation de donner à l'apprentissage de la rédaction *un caractère essentiellement pratique*. Par la lecture, nous nous efforçons de cultiver le goût, le sens esthétique : la rédaction doit avoir un autre but. Ce dont auront besoin ces enfants de quatorze ans, qui vont quitter l'école, ce n'est pas d'écrire avec talent, ni d'exprimer d'une façon personnelle certains aspects particuliers de la réalité. Ils auront besoin plutôt de penser et de raisonner juste, d'apercevoir les caractères objectifs et impersonnels des êtres et des choses, par conséquent de parler et d'écrire avec clarté; l'élégance du style ne peut résulter, pour eux, que de l'exacte propriété des mots, du relief de la pensée dans une phrase qui en suit tous les contours. Ce caractère pratique ressort suffisamment de la nature des sujets qu'indique programme. On évitera que ces sujets aient jamais un caractère artificiel; aussi, plutôt que d'en imaginer les circonstances, on prendra l'occasion d'un fait concret, d'un *événement réel de la vie urbaine ou rurale*. Par exemple, on fera relater avec précision les détails d'un accident d'automobile qui s'est produit près de l'école; si les enfants n'y ont pas assisté, ils en interrogeront les témoins. A la campagne, les enfants feront un « *rapport* » sur les dégâts causés par un orage; et il ne s'agira en aucune façon de décrire l'orage et d'exprimer les impressions personnelles ressenties à l'aspect de la terre et

du ciel mais bien de relater des faits d'une précise objectivité; tel champ de blé a été complètement ravagé tel autre n'a subi que de légers dégâts, qu'il faut indiquer exactement, tel autre, enfin, est indemne. Les enfants ont visité le marché : on ne leur demandera pas de s'essayer à une description pittoresque, mais ils diront quels légumes, choux, pommes de terre ou carottes, étaient exposés sur le marché, et quels en étaient les prix; ils chercheront à donner une idée de l'activité du marché par la nature et la quantité des transactions et par l'évolution des prix au cours de la journée. Ils rédigeront des *lettres d'affaires* précises, disant tout ce qu'il faut dire, sans détails inutiles. Ils apprendront *les formules usuelles* par lesquelles on commence ou l'on termine une lettre : des habitudes sociales, qu'on ne saurait impunément enfreindre, exigent que l'on varie ces formules selon la qualité du destinataire et selon la nature des rapports que l'on entretient avec lui. Ainsi, en même temps qu'ils s'exerceront à écrire avec propriété, ils apprendront, dans les choses de la vie pratique, à diriger leur pensée avec précision et avec méthode.

III. - REPARTITIONS

La rédaction est « l'exercice capital et la fin essentielle de l'enseignement du français ». Aussi avons-nous tenu à proposer aux maîtres un grand nombre de sujets : 40 pour chacun des cours moyens 1^{re} et 2^e année, ainsi que pour la 1^{re} année de la classe de fin d'études, 50 pour la 2^e année. Cela ne signifie pas, bien entendu, qu'on traitera dans l'année un aussi grand nombre de sujets, encore que l'excès inverse, c'est-à-dire le petit nombre de rédactions écrites les enfants, soit peut-être une des causes principales de l'insuffisance des résultats en cette matière. Nous avons voulu surtout permettre un choix adapté aux circonstances de temps et de lieu. Il va sans dire qu'en s'inspirant de ces textes pour en composer d'autres eux-mêmes, les maîtres pourront et devront s'efforcer de réaliser une adaptation plus étroite encore de leur enseignement aux conditions réelles et personnelles de la vie de leurs élèves. C'est ainsi qu'un sujet donné sous la forme un peu banale de fête foraine. deviendra, la « kermesse » dans le Nord ou l'« assemblée » dans l'Ouest.

L'ordre dans lequel sont énumérés les sujets n'a rien d'impératif. Dans l'ensemble seulement, il suit l'ordre des saisons et des activités scolaires et familiales : fêtes ou travaux.

Pour la 2^e année de la classe de fin d'études, nous avons tenu à ne donner que des sujets empruntés aux plus récents examens du certificat d'études. Nous les avons laissés groupés par deux, tels qu'ils ont été offerts au choix des candidats (sujet d'observation ou d'imagination, puis sujet « pratique »), conformément aux Instructions du 30 octobre 1947 (page 471).