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

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 50 (1921)

Heft: 19

Artikel: Quelques études sur l'orthographe des écoliers

Autor: [s.n.]

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1039177

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 13.07.2025

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

Plus que jamais, la formation postscolaire de la jeunesse mérite les soins les plus attentifs et les plus dévoués et il importe de lui préparer l'avenir en lui montrant le chemin de l'honneur, du devoir patriotique, en lui faisant aimer le travail et l'ordre dans la société et en lui inspirant le souci de collaborer au bien général du pays.

F. Barbey.

Quelques études sur l'orthographe des écoliers

I. Degré d'instruction et progrès : deux points de vue

L'instruction d'un écolier peut être considérée sous divers angles. Si, dans une répétition générale, j'interroge un élève sur l'histoire, par exemple, c'est pour résoudre les deux questions suivantes : Qu'est-ce qu'il sait ? Qu'est-ce qu'il ne sait pas ? Je m'occupe de la somme des connaissances qu'il possède sur cette branche dans les limites déterminées par le programme : en un mot, j'apprécie le degré d'instruction. J'établis le rapport entre l'acquis et ce qui était à acquérir. On peut se poser aussi la question suivante, tout aussi intéressante : Dans quelle mesure l'élève a-t-il progressé durant un temps déterminé, par exemple durant tel trimestre ou l'année scolaire ? Il s'agit maintenant du rapport qui existe entre le connu actuel et un connu antérieur. Ce rapport suppose donc la comparaison entre deux résultats obtenus à des moments divers et suffisamment éloignés, afin de constater l'amélioration que le second présente sur le premier. Cette plus-value est le fruit des études faites dans l'intervalle : c'est le *progrès réalisé*. Il faut donc distinguer deux choses : le *degré d'instruction* et le *progrès dans l'instruction*. Le premier nous renseigne sur la capacité de l'individu, le second sur l'*aptitude à progresser*.

Chaque maître fribourgeois possède un *registre de progression* sur lequel, trimestriellement, il inscrit les notes de mérite obtenues par ses élèves. Au sens strict du mot, les notes de mérite sont celles qui évaluent l'effort et l'application. Pratiquement, celles qui figurent au registre ou sur les livrets scolaires sont spécialement des notes d'instruction, modifiées parfois par une appréciation rapide et à vue d'œil du mérite, mais elles ne sont dans aucun cas des *notes de progrès*, quoique, en général, on les désigne aussi de ce terme. Dans la pratique courante, instruction et progrès sont synonymes pour nous. Cependant, il n'est pas à dire que les améliorations échappent au maître intelligent qui suit attentivement les travaux de ses élèves. Il s'aperçoit facilement que les uns progressent beaucoup et d'autres peu, car les extrêmes sont très apparents. Cette constatation reste encore incomplète, car le beaucoup et le peu comprennent bien des degrés. Puis, reste la masse des élèves moyens qui semblent à peu près s'égaler

et chez lesquels les progrès sont moins marqués, par conséquent moins sensibles, et moins distincts les uns des autres, de sorte qu'il est difficile d'en coter la valeur sans s'exposer à être trop favorable à quelques sujets, injustes envers d'autres. Il serait pourtant intéressant de connaître l'aptitude à progresser. Elle modifierait peut-être passablement les jugements sévères que nous portons sur certains élèves. Serait-elle impossible à déterminer exactement ? Recherchons donc maintenant s'il n'existe pas une méthode plus précise qu'une simple impression pour mettre en évidence non l'instruction, non le mérite, mais le progrès.

II. La mesure du progrès en orthographe

Divisions et procédés. — Cette méthode de mesure, je la rechercherai d'abord pour l'orthographe. On ne peut envisager du premier coup toutes les branches du programme dans leur ensemble, elles diffèrent trop par leur nature et par les facultés auxquelles elles s'adressent. Les résultats auxquels nous aboutirons pour une branche donnée contribueront certainement à préciser les conditions générales dans lesquelles doivent se faire les mesures de progrès.

Dans cette recherche, il faut considérer séparément l'orthographe usuelle et l'orthographe grammaticale : ce sont deux savoirs distincts qui s'acquièrent par des *processus* psychiques différents qu'il serait intéressant d'analyser dans une étude spéciale. Nous rechercherons donc les progrès réalisés dans les deux espèces d'orthographe. Pour cela, il faut, comme je l'ai déjà dit, faire la comparaison entre des résultats obtenus à distance. Le problème qui se pose est maintenant le suivant : Quels sont ces résultats qu'on peut mettre en parallèle ? Est-ce que ce sont les devoirs ordinaires des écoliers, tels qu'ils sont conçus dans la pratique journalière, ou faut-il recourir à des épreuves réalisant certaines conditions particulières ? Passons en revue d'abord les travaux scolaires que l'on peut apprécier au point de vue orthographique. La rédaction doit être écartée : elle est avant tout un exercice de pensée et d'expression, dans lequel l'aridité ou la richesse des esprits détermine, outre des inégalités de fond, des inégalités de difficultés orthographiques, car il est évident qu'il est plus difficile d'orthographier correctement une composition longue, où l'élève cherche la variété de termes et de constructions, qu'un travail court, dont le vocabulaire est restreint et les phrases extrêmement simples. Chacun a rencontré de ces types d'élèves qui font des rédactions pauvres d'idées et courtes, mais ayant relativement peu de fautes, tandis que d'autres élèves, par contre, font des longueurs remplies d'incorrections grammaticales. De même, on ne peut comparer au point de vue orthographique deux sujets traités par le même élève à un intervalle donné, car dès que les idées sont différentes, les mots et les phrases le sont aussi, c'est-à-dire les formes du langage écrit.

Ces considérations font déjà ressortir un point essentiel : c'est que les épreuves doivent présenter des conditions identiques pour tous, car il faut pouvoir non seulement comparer un élève à lui-même, c'est-à-dire ce qu'il produit aujourd'hui à ce qu'il a produit auparavant, mais encore à tous ses camarades, ce qui suppose que les conditions sont les mêmes pour tous.

Les exercices proprement dits de grammaire et ceux de vocabulaire n'ont pas plus de valeur que la rédaction pour la mesure du progrès, car, d'un côté, ils portent sur un point, sur une règle, une notion ou un procédé de dérivation, par exemple, mais non sur l'ensemble des connaissances grammaticales. C'est le deuxième point à retenir : nous voulons connaître le progrès général, non un progrès particulier. D'autre part, l'initiative de l'élève met aussi des différences dans les devoirs. Reste la dictée qui, elle, satisfait déjà à l'une des deux conditions requises pour les épreuves de progrès, puisqu'elle présente les mêmes difficultés à tous, et autant qu'on en veut, si le maître en compose lui-même le texte. Il peut y introduire des cas de toutes les règles enseignées, des formes verbales : voilà pour l'orthographe grammaticale. Il peut faire entrer dans un autre texte des mots pris dans plusieurs domaines d'idées et contenant les différents éléments de la graphie française : voilà pour l'orthographe usuelle. Qu'il dicte ensuite ces deux textes sans aucune préparation, au commencement de l'année, puis une seconde fois six mois après ; qu'il corrige les travaux, qu'il soustraie ensuite pour chaque élève le dernier chiffre de fautes obtenu du premier, n'aura-t-il pas alors les progrès individuels ? S'il soustrait de même l'un de l'autre les deux totaux d'ensemble, il connaîtra les progrès collectifs réalisés par sa classe durant le premier semestre. La première dictée ne fait ressortir que les différences de forces d'un individu à l'autre. Elle doit dépasser les forces des élèves, même des plus forts. Ils ne deviennent capables de l'écrire correctement que le jour où le programme est complètement absous. A ce moment, quiconque ne fait plus de fautes a fait une avance de 100 %, quel que soit d'ailleurs le quantum du début de l'année. Avant toute expérimentation, ce procédé semble présenter déjà suffisamment de garanties d'exactitude du fait qu'il demande également de tous, qu'il porte sur un système de connaissances et qu'il met l'élève aux prises chaque fois avec les mêmes mots et les mêmes faits grammaticaux, de sorte que la comparaison entre les deux rendements est rigoureusement précise.

C'est ce procédé que j'ai imaginé au début de l'année scolaire 1920–1921. J'essayai de le réaliser immédiatement en cherchant deux textes capables de me satisfaire. Pour l'orthographe usuelle, j'inventai une série de quinze mots, que je reproduis ci-dessous en la confrontant par anticipation avec deux autres séries composées plus tard dans un but un peu différent.

A	B	C
l'enfant,	le paysan,	la porte,
le frère,	la colère,	la pauvreté,
l'arbre,	l'étoile,	l'adresse,
le tronc,	le banc,	le sentier,
la rue,	la vie,	le raisin,
le déjeuner,	le clocher,	le bout,
mercredi,	jeudi,	demain,
le corbeau	le foin,	le buisson,
la fourchette,	l'alouette,	le train,
la cheminée,	la couvée,	la rivière,
la récréation,	l'attention,	la famille,
la chanson,	le pinson,	le paradis,
la leçon,	le maçon,	l'âme,
l'enterrement,	l'atterrissage,	l'emballement.
le crochet.	le bouquet.	la tante.

On pourrait peut-être établir des séries-types ; celle que je mets sous les yeux ne doit pas être considérée comme telle. Je l'ai composée en cueillant par-ci par-là, dans le champ des idées de l'enfant, des termes dont les sonorités et les graphies soient variées, des termes faciles ou difficiles, de façon à former non une série d'exceptions, mais qui soit à l'image d'un texte ordinaire. On y trouve les principaux suffixes français : eau, er, et, ette, ment ; des équivalents : an, en — é, m*er*, t*er*re — çon, son, tion ; des lettres muettes : ru*e*, cheminé*e*. Quelquefois, l'enfant sera induit en erreur par sa mauvaise prononciation, notamment pour a*r*bre, me*r*credi et enter*r*ement dont il escamote les lettres en italique. Le mot *enterrement* est le plus difficile, celui qui a mis le plus de temps à prendre sa physionomie exacte. Cette série, quoique composée de termes courants, ne manque pas de difficultés, et ce n'est qu'à cette condition, je crois, qu'elle peut avoir une valeur démonstrative. Je l'ai dictée à quatre reprises, à des intervalles de trois mois environ, soit à la rentrée des classes, à Noël, à Pâques et au commencement de juillet, à des élèves faisant pour la plupart leur première année de cours moyen. Je corrigeai d'abord en comptant, comme on le fait d'habitude, une faute par mot manqué, mais je me rendis compte bientôt que ce procédé n'était pas assez rigoureux. Un mot, en effet, peut renfermer une ou plusieurs erreurs. Voici deux élèves : l'un écrit *enterremen*, l'autre : *anterman*. Le premier n'a qu'une correction à faire pour arriver à une bonne orthographe, le second en a quatre et ne peut être mis sur le même pied que son camarade. J'ai donc corrigé ensuite d'après la règle suivante : Autant de fautes qu'il y a d'erreurs d'écriture, de sorte que le maximum n'en est plus limité à quinze. Comme l'échelle des fautes est plus étendue par ce nouveau moyen de correction, les

différences individuelles s'accusent mieux entre élèves. On le voit notamment par deux enfants, Roger et Joseph, qui semblent tout d'abord s'égaler ayant respectivement onze et douze mots faussement écrits, mais qui se différencient nettement par le total de leurs erreurs qui est 22 et 17. Roger manque un mot de moins, mais il les déforme beaucoup plus que Joseph.

Pour l'orthographe grammaticale, j'ai dicté le texte suivant :

« Les élèves écoutent le maître ; ils sont attentifs. Ils sont aussi dociles. — Ma plume est pointue, je la plonge dans l'encrier. Quand elle sera gâtée, j'en mettrai une autre. La plume est au bout du porte-plume. »

Ce texte est court, mais assez long pour de jeunes élèves. Il est à peu près suivi : il contient des idées sur deux sujets. Ses phrases ont la simplicité de celles que fait un écolier de 3me classe. Cette brièveté et cette simplicité n'empêchent pas d'y trouver l'application des règles essentielles et indispensables pour écrire sans faute. Les cas y sont accumulés : noms pluriel, qualificatifs s'accordant avec des noms et des pronoms, articles élidés et contractés, pronoms personnels variables et invariables, verbe être et autres, participe passé : tout cela forme un programme assez étendu, je crois, pour la 3me année de scolarité. En corrigeant cette épreuve, on tient exclusivement compte des fautes d'accord : c'est la désinence variable des mots qui nous intéresse avant tout. L'essentiel est que *attentifs* soit écrit avec un *s* final ou que l'*encrier* soit écrit avec *l'*. Il faut s'habituer ici à ne considérer qu'un genre de fautes et à passer par-dessus les autres. De cette façon, il n'y a que vingt et un manquements possibles en comptant toutes les majuscules qui pourraient être omises en tête de la phrase. Cette épreuve, je l'ai imposée deux fois : en commençant et en finissant l'année. (*A suivre.*)

Directions pédagogiques

SOYEZ DOUX

Il y a des maîtres qui, habiles à dominer leur système nerveux, gardent toujours la pleine possession d'eux-mêmes, et par suite, distribuent avec discernement et clairvoyance la justice à leurs élèves en ce qui concerne les récompenses et les châtiments. Ceux-là, plus froids, inspirent presque toujours quelque crainte aux bons élèves, et maintiennent les mauvais, qui savent qu'une peine prononcée par un tel maître sera inexorablement poursuivie jusqu'à complète expiation.

D'autre part, il y a des maîtres nerveux, qui se commandant mal à eux-mêmes, commandent mal aux autres, commettent des