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

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 51 (1922)

Heft: 4

Artikel: Quelques études sur l'orthographe des écoliers [suite]

Autor: Nydegger, J.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1040962

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: 16.07.2025

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

Quand et **comment** l'effet de garder arrive-t-il aux poussins ?

Quand et **comment** l'effet de réchauffer arrive-t-il à la terre ?

L'effet arrive au frère, aux poussins, à la terre **tout de suite,** en droite ligne, sans arrêt, **directement.**

Comment appelez-vous un train qui transporte sans arrêt des voyageurs de Fribourg à Berne ?

Ce train nous l'appelons train **direct.**

Comment allez-vous appeler maintenant des compléments comme frère, poussins, terre qui reçoivent l'effet de l'action plus rapidement encore puisque cet effet leur arrive à l'instant même où l'action s'accomplit ?

Ces compléments, nous les désignerons par le qualificatif de **compléments directs.**

Le complément direct est donc le complément qui reçoit **directement l'effet** de l'action.

Reprenons quelques exemples cités plus haut.

Pour qui est l'effet de récompenser ? pour la jeune fille.

Pour qui est l'effet d'embrasser ? pour moi.

Pour qui est l'effet de demander ? pour la récompense.

Où se place le complément direct ?

Il n'a pas de **place fixe.** Il occupera dans la phrase celle que lui assigne une construction correcte.

Ma première leçon s'arrêtera là. Mon but est atteint, car mes élèves ont obtenu, et en grande partie par eux-mêmes, une notion claire 1° du **complément** ; 2° du **qualificatif : direct** ; 3° de la **place** que le complément occupe dans la phrase.

J'ajouterai en terminant que l'étude des compléments directs est **subordonnée** à l'étude des verbes **transitifs-actifs,** qu'elle en est le corollaire naturel. P. C.

Quelques études sur l'orthographe des écoliers

(Suite.)

III. L'évolution de l'orthographe des écoliers

Jusqu'ici nous n'avons considéré que les chiffres, et nous pourrions être satisfaits des révélations qu'ils nous ont faites. Mais il ne faut pas s'arrêter à mi-chemin : ces pages d'écoliers que nous avons sous les yeux, toutes maculées qu'elles sont de traits rouges, sont capables de nous apprendre encore bien des choses, si nous avons la patience de les examiner d'un peu près. Au lieu de noter les quantités d'erreurs, observons maintenant les *erreurs orthographiques* elles-mêmes.

Chaque mot de la série A a été écrit quatre fois par chaque élève et 120 fois par la classe entière. Si donc nous regardons comment un élève a orthographié successivement à travers l'année, par exemple, le mot *enfant*, puis comment l'ont écrit ses 29 camarades, si nous examinons de même les 120 graphies des autres mots et, d'autre part, si nous rapprochons les uns des autres les termes d'un même devoir, ne devons-nous pas faire des constatations suggestives sur

l'orthographe des écoliers ? Mais, me direz-vous, et la patience pour une telle entreprise ? Qu'on se rassure, ce n'est pas un travail de Titan. La patience vient assez vite avec la curiosité, qui naît dès qu'on a fait sa première découverte ; puis, on ne dépouille pas les devoirs tout d'une haleine ; on observe lentement, autrement on ne voit rien. De sorte que c'est bientôt avec une sorte de passion qu'on promène ses regards d'une horreur à l'autre, avide de trouvailles. J'exposerai celles que j'ai faites par le procédé que je viens de définir. Ces constatations sont les unes assez communes, d'autres déconcertantes ; quelquefois on marche de singularités en singularités, et c'est en essayant d'en pénétrer la cause, qu'on aboutit à des vues précieuses pour la pratique. Nous avons tous senti nos nerfs bondir en lisant des travaux où pullulent les fautes d'orthographe ; ce n'est pas toujours sans raison ; mais je crois de plus en plus que nous n'avons pas encore une intelligence suffisante des faibles facultés de l'enfant et de leurs opérations.

Observation générale. — La première remarque qui s'impose à *la première dictée* est fort simple, inévitable ; c'est qu'il y a : *a*) *des mots correctement écrits*, ceux qui sont déjà acquis, quant à l'orthographe évidemment ; *b*) *des mots incorrectement orthographiés*, parce qu'ils n'ont pas encore été étudiés ou l'ont été insuffisamment. Ces derniers seuls nous intéressent, étant les seuls qui vont évoluer. Sur la façon dont ils progressent, il y a une observation générale à faire, qui n'a rien de surprenant, mais qui s'observe pour chaque mot et chez chaque élève : *les mots incorrects s'acheminent peu à peu vers leur orthographe exacte et l'atteignent souvent.* Cela doit être, d'abord parce que plusieurs d'entre eux se sont trouvés dans les textes étudiés orthographiquement en classe. Il est naturel que ceux-là au moins se corrigent, et comme j'ai noté soigneusement à quelle date ils ont figuré dans une leçon d'orthographe, j'ai pu vérifier à la dictée postérieure à cette date qu'ils devenaient corrects ou, en tout cas, s'amélioraient le plus souvent. J'ajoute que c'est par hasard que ces mots se sont rencontrés dans nos leçons d'orthographe et que je n'ai aucunement recherché l'occasion de les étudier plutôt que d'autres, dans le but d'accentuer, d'accélérer les progrès. Ce procédé n'aurait pas été consciencieux. On remarque de plus que d'autres termes n'ayant pas figuré dans les leçons offrent quand même une amélioration lente, fragmentaire, mais continue, jusqu'à se corriger complètement. Une syllabe se modifie, puis une autre ou même une partie de syllabe seulement, comme dans le cas suivant :

frouch*ête* — fourch*ette* — fourch*ette* — fourch*ette*.

Comment expliquer que les élèves améliorent ainsi petit à petit des mots encore inconnus ? C'est par l'influence des mots acquis sur les termes nouveaux. Ainsi, je ne m'étonne pas qu'un élève passe de enterrem*an* à enterrem*ent*, quand je sais que préalablement on

s'est arrêté à : monum*ent*, alim*ent*, aboiem*ent* et qu'on a insisté sur la finale *ment* qui devient pour l'enfant une particule qui se place à la fin de certains mots. Plus tard, il la retrouve et la reconnaît dans l'image auditive de *enterrement* et l'écrit exactement. Par analogie, il écrirait roman comme enterrement, soit rom*ent*. C'est par une influence analogue que les mots *corbeau*, *récréation*, *fourchette* prennent de bonne heure : eau, tion, ette. En général, les suffixes et préfixes rencontrés dans les mots mémorisés agiront de même sur les termes non connus, mais présentant les mêmes éléments. Si m*ai*rcredi, orthographié souvent de cette façon au début, laisse bientôt tomber *ai* et lui substitue un *e*, c'est peut-être grâce à l'influence de h*er*se, s*er*pe, cas*er*ne déjà étudiés, en observant attentivement l'élément : *er*. Il doit y avoir, dans des cas semblables, l'infiltration d'une représentation acquise. Donc, si l'orthographe d'un mot se précise, ce n'est pas seulement parce qu'on en a fait une étude spéciale, mais encore parce qu'il a pu subir l'influence des connaissances antérieures. On peut donc conclure : 1° Que le progrès réalisé en orthographe est égal à la somme des mots nouveaux étudiés, plus les améliorations dues au rayonnement des connaissances acquises ; et, 2° que mesurer ce progrès consiste à évaluer non pas combien un élève a *appris* à écrire de mots nouveaux, mais combien il *sait* en écrire de plus.

Les mots avant leur correction. Classification des mémoires. — Intéressons-nous maintenant à l'aspect qu'ont les mots avant le moment de leur correction. Faire cela, c'est pénétrer plus avant dans le jeu intime des facultés qui concourent à l'acquisition de l'orthographe. J'extrais des dictées deux exemples parmi beaucoup d'autres que je ne reproduirai pas, pour ne pas fatiguer l'œil des lecteurs habitués à la correction des formes.

Je trouve dans les dictées de Paul :

tromp — tromp — tromp — E — tronc ;

et dans celles d'Albain :

croch*è* — croch*ai* — E — croch*èt* — croch*ée*.

Paul rectifie, fin juillet, le mot « tronc », ce qui est normal, puisqu'il l'a étudié entre Pâques et cette date, comme l'indique la lettre E. A Pâques, Albain ne laisse plus subsister qu'une légère erreur au mot « crochet » rencontré au deuxième semestre. Mais si ces mots se corrigent au moment voulu, ils présentent auparavant une physionomie bien différente : tandis que le premier apparaît invariablement sous la même forme, le second change chaque fois et subit au total quatre variations diverses. Nous sommes obligés d'attribuer ces différences de procédés à des inégalités de mémoire, car il est impossible d'admettre que Paul écrive par hasard, 3 fois de suite, à des intervalles éloignés, un mot exactement de la même façon, avec une orthographe aussi curieuse et aussi compliquée. Il

est évidemment guidé par une image qui s'est imprimée dans sa mémoire la première fois qu'il a écrit « tromp », et c'est d'après cette image qu'il écrit chaque fois. Elle est fausse, voilà tout. Albain, au contraire, semble incapable de répéter la graphie antérieure, car il l'oublie dans l'intervalle qui sépare les dictées. Il oublie la partie du mot susceptible de diverses orthographes, de sorte que, en l'absence d'image précise, le son e (e ouvert) appelle par associations d'images tantôt l'une, tantôt l'autre des représentations qu'il peut revêtir. Rien ne se fixe dans la mémoire d'Albain, ou tout s'y efface rapidement. La meilleure preuve qu'il oublie la forme des mots qu'il écrit, c'est qu'après avoir étudié le mot *crochet* en classe et l'avoir reproduit à Pâques presque exactement, il s'écarte ensuite de nouveau complètement de la vraie orthographe. Or, c'est pour la généralité des termes que nos deux élèves se comportent comme nous venons de le constater ; ils constituent deux types d'élèves autour desquels nous grouperons tous les autres en deux catégories : 1° les élèves à mémoire *facile* et *tenace*, chez lesquels les images se fixent facilement et se conservent longtemps ; 2° les élèves à mémoire *rebelle* et *fugitive :* ceux-là retiennent mal et peu longtemps les mots qu'ils lisent ou qu'ils écrivent. Comme l'orthographe repose avant tout sur des perceptions visuelles, il s'agira toujours dans cette étude de la mémoire *visuelle*, mais en tant qu'elle acquiert les signes écrits du langage, car je n'ose affirmer qu'elle montrerait les mêmes capacités quand elle serait appliquée à décrire, sans la voir, une gravure observée auparavant : dans ces deux cas, les images sont de nature différente. J'aime à constater que, dans nos investigations, nous sommes ramenés vers les lois de la psychologie générale, de laquelle nous savions déjà les *qualités* et les *défauts* de la mémoire que nous venons de souligner. Il arriverait de même pour toute activité enfantine que nous analyserions. Les faits qui paraissent d'abord inexplicables ou tout au moins déconcertants s'expliquent souvent aisément par les lois les plus générales. L'essentiel est de savoir reconnaître dans les petites choses, dans ce qu'écrit et dans ce que dit l'élève, plus souvent dans ses bêtises que dans ses réponses intelligentes, les caractères de ses facultés maîtresses. La connaissance de la psychologie n'est réellement efficace que le jour où elle nous sert à expliquer l'enfant et à justifier notre pratique. Le maître doit avoir du flair pour faire son école avec maîtrise, avec goût et avec plaisir.

Les élèves de la première catégorie, ceux du type Paul, apprennent beaucoup plus facilement l'orthographe que les seconds ; les mots se fixent dans leur mémoire, corrects ou incorrects, suivant la première forme qu'ils leur donnent. C'est Paul qui nous l'a prouvé, et ses camarades le confirment qui écrivent :

chansson — chansson — id. — id.
déjeuné — id. — id. — id.

L'exemple qui suit nous fait constater, qu'après une première hésitation, l'enfant s'arrête définitivement à une graphie fausse : mercredie — mercredi*s* — mercredi*s* — mercredi*s* ; *s* qui se substitue à *e* dans la seconde dictée s'insère définitivement dans l'image du mot. Le même phénomène se produit pour un mot de la série B : jeudi*s*. Théoriquement, il ne faudrait donc jamais imposer un devoir de langue à des élèves qui ne connaîtraient pas l'orthographe de tous les termes susceptibles d'y figurer, pour ne pas les obliger à imaginer, des mots inconnus, une graphie fantaisiste qui laisserait une trace durable chez un certain nombre d'entre eux. Dans la pratique, l'intérêt de l'orthographe est sacrifié en partie à celui de l'intelligence, parce que cette dernière est la faculté maîtresse de l'homme. De bonne heure, elle se remplit d'idées et tend naturellement à les exprimer par la parole, bien avant d'être capable de le faire par des lettres. Le développement intellectuel présente donc une grande avance sur l'acquisition de l'orthographe et ne peut être retardé ou entravé dans l'intérêt secondaire de l'expression écrite des idées.

Les élèves de la seconde catégorie, ceux du type Albain, sont plutôt des déshérités. Ils acquièrent péniblement l'orthographe, on peut dire que les images ne tiennent pas en place dans leur mémoire. Pour ceux-là, pour beaucoup d'élèves en général, l'image visuelle du mot, celle qu'on perçoit en lisant, ne laisse qu'une trace insignifiante, absolument insuffisante. Je ne crains pas d'affirmer que ce n'est que lorsque le mot a été écrit cinq ou six fois qu'il est vraiment mémorisé. Il faut qu'il soit dans la main. Aussi, en allant d'une dictée à une autre, remarque-t-on une orthographe très mouvante. Les mots varient, se déforment, s'améliorent d'un côté pendant qu'ils s'altèrent de l'autre. On dirait que le caprice seul a guidé l'élève, et il faut regarder de près ces graphies désordonnées pour se rendre compte qu'elles sont le plus souvent des élaborations systématiques. J'ai constaté cinq espèces générales de modifications dans l'orthographe successive des mots. Je les définirai l'une après l'autre. Ce sont :

a) *des régressions*. Un mot reprend une forme erronée qu'il avait antérieurement à sa correction. L'orthographe rétrograde, comme cela arrive dans l'exemple suivant :

crochait — crochait — crochet — croch*ait*.

b) *des équivalents multipliés*, lorsque l'élève emploie successivement pour le même son plusieurs équivalents, comme l'a fait Albain pour le mot crochet reproduit dans le chapitre précédent et comme dans l'exemple ci-après :

récréa*ss*ion — récréa*ç*ion — récréa*t*ion.

c) *des oscillations*. L'élève choisit tour à tour entre deux équivalents, il va de l'un à l'autre avec la régularité des oscillations d'un pendule.

Exemples : leson — leçon — leson — leçon.
chansont — chanson — chansont — chanson.

d) des interversions. Dans le corps du même mot, l'élève intervertit l'ordre des équivalents qu'il emploie :

r*ai*crèation — rècr*ai*ation
ou *en*terrem*an* — *an*terrem*en*.

e) des appendices. Sans raison apparente, l'élève ajoute une lettre inutile (appendice) à la fin des mots.

Quelquefois l'appendice n'apparaît que momentanément :

leçon — leçon*t* — leçon — leçon.

Quelquefois il est variable : tron*c* — tron*t* — tron*s* — tron.

(*A suivre.*) J. NYDEGGER.

ÉCHOS DE LA PRESSE

La réforme de l'enseignement primaire en France. — Il ne suffit pas de constater que l'enseignement primaire est une mauvaise préparation à l'enseignement secondaire, il faut en chercher les causes et le remède.

La principale raison du mal, c'est que l'enseignement primaire a cessé d'être primaire ; le remède, c'est qu'il le redevienne comme l'indique son nom. Il avait été créé pour donner à l'enfant les notions élémentaires dont il a besoin, soit pour s'élever à d'autres études, soit pour mener la vie la plus simple. Au sortir de l'école, l'apprentissage devait lui apprendre un métier, ou bien des écoles plus spéciales devaient préciser et élargir ses connaissances. Aujourd'hui, au contraire, on prétend donner à l'enfant toutes sortes de connaissances, comme s'il devait être un petit savant, et on demande à l'école élémentaire de combler toutes les lacunes que l'on constate dans l'éducation de la jeunesse.

Ayant reçu eux-mêmes un enseignement à la fois superficiel et encyclopédique dans les écoles normales, ayant dû s'assimiler — sans le pouvoir le plus souvent — un programme indigeste, les instituteurs ne se considèrent plus comme des maîtres primaires. Lisez ce qu'ils disent d'eux-mêmes dans leurs revues pédagogiques, et encore mieux les éloges hyperboliques que leur décernent les flagorneurs de l'école laïque, et vous ne vous étonnerez plus de la mentalité de la plupart d'entre eux. Ils méprisent leurs prédécesseurs, qui se contentaient de bien apprendre la lecture, l'écriture, le calcul, l'orthographe, l'histoire de France et la géographie ; eux, ils ont goûté au fruit de l'arbre de la science, ils se considèrent comme de grands savants, embrassant d'un vaste coup d'œil circulaire toutes les conquêtes de l'esprit humain.

Si on leur disait que le curé, qui vit dans le même village, a une culture intellectuelle bien supérieure, parce qu'il a reçu une instruction secondaire et a été, grâce aux langues mortes qu'il connaît, en relation avec les grands esprits de l'humanité, l'instituteur en serait scandalisé. Il ne tolère aucune comparaison entre ce représentant de l' « obscurantisme » et lui-même, l'homme du Progrès et de la Science (avec majuscules).