**Zeitschrift:** Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Herausgeber:** Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (1970)

**Heft:** 12

**Artikel:** L'enseignement de l'orthographe l'école primaire

**Autor:** Muller, Charles

**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-977914

**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**

## L'enseignement de l'orthographe à l'école primaire

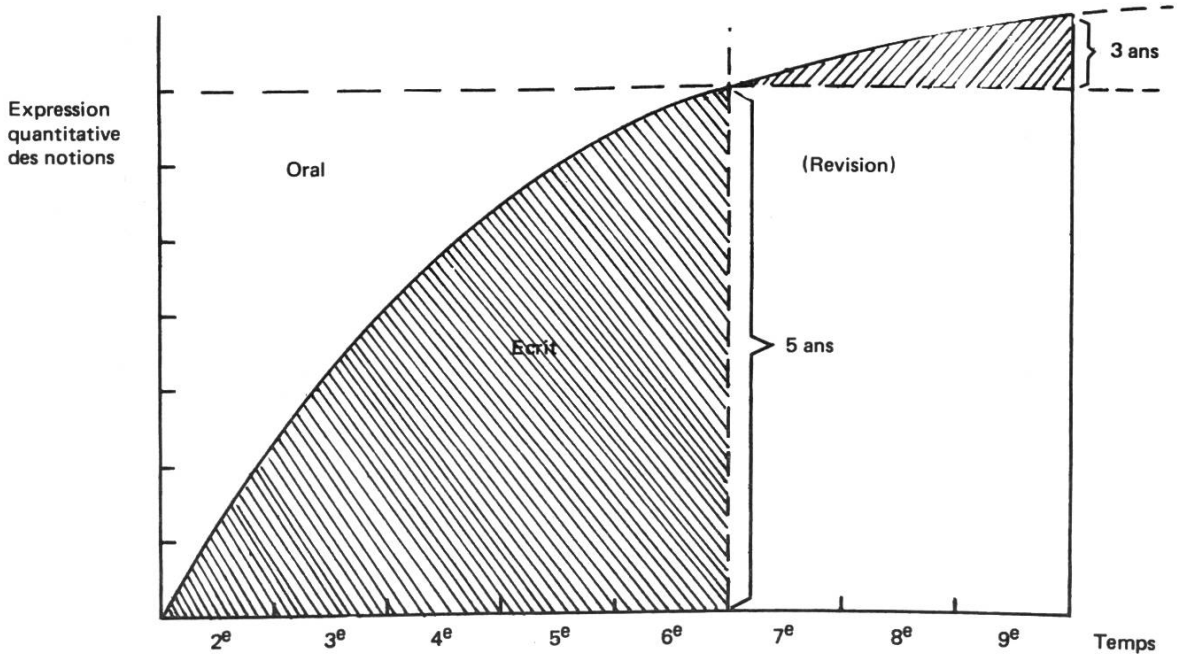
*1. Préambule. Considérations relatives aux programmes actuellement en vigueur.*

Une étude comparative et superficielle des chapitres réservés, dans les programmes des différents cantons romands, à l'enseignement de l'orthographe permet d'emblée de mettre en évidence la disparité des points de vue et surtout l'absence totale de critères d'un ordre quelconque pouvant justifier le choix ou l'ordre de progression des notions proposées. Cette méconnaissance de la nature intrinsèque du plan graphique de la langue et des processus élémentaires qui sous-tendent un système complexe (où démarches logiques et situations aberrantes alternent perpétuellement) est sans doute à l'origine du caractère arbitraire de nos plans d'études. Le fait le plus frappant réside dans la disproportion entre le nombre de notions différentes dont l'assimilation est confiée aux cinq premiers degrés de la scolarité (élèves de 7—12 ans) et les quelques chapitres réservés aux trois dernières années du cycle: 64 sujets différents recensés pour ce qui concerne le premier cas, 8 seulement intéressant le second!

Le recensement des notions orthographiques proposées par les différents programmes révèle, en outre, une confusion significative entre les plans d'une part de la grammaire proprement dite et, d'autre part, des problèmes extralinguistiques, ceux-ci concernant plus particulièrement le champ dit des exceptions (pluriel des noms en *-ou;* dérivés de *char;* mots commençant par *ap-;* etc). Il ne peut, en fait, en être autrement aussi longtemps que l'enseignement de la langue maternelle sera déterminé par l'écrit. Une telle attitude est d'autant plus aberrante que ce dernier implique une syntaxe essentiellement adultomorphique (selon l'expression de Sinclair) et par conséquent en inadéquation avec les schémas mentaux qui caractérisent un enfant à un moment donné de son évolution. Ce qu'il faut bien saisir, c'est que ces schémas correspondent à autant de "grammaires", chacune contenant en puissance les quelques éléments ouvrant sur la suivante. Toute condition étant remplie, le processus tend vers des formes d'expression qui correspondent alors à un stade d'évolution caractéristique de ce qu'il est convenu d'appeler la langue de l'adulte. Il n'est donc pas étonnant que l'enseignement de l'orthographe pose des problèmes insurmontables puisque la transcription de la langue implique un système purement conventionnel en dehors de la langue elle-même. L'enfant qui écoute et parle s'en tient spontanément au plan phonique et ne saisit qu'avec difficulté les raisons selon lesquelles un même son peut être traduit par des signes différents tout comme il a de la peine à comprendre que ce qu'on n'entend pas s'écrive tout de même!

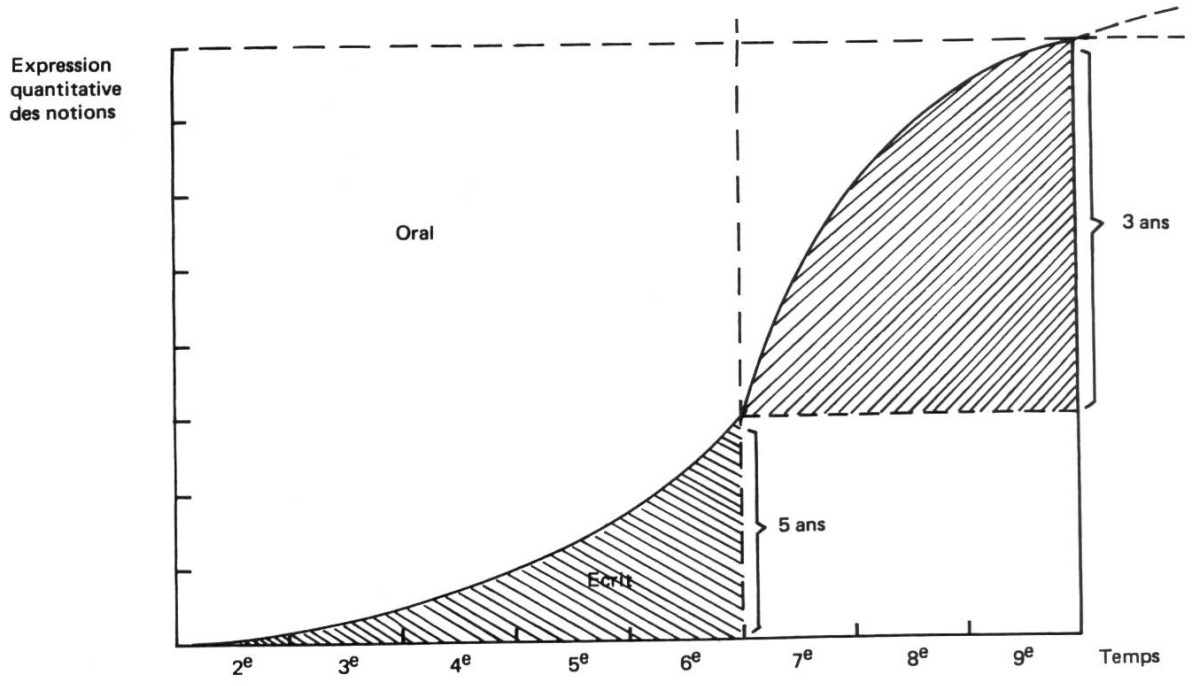
La disposition des programmes traduit d'elle même la confusion dont il était question plus haut: orthographe dite grammaticale et orthographe dite d'usage s'imbriquent arbitrairement, dénonçant l'impuissance du législateur face à un problème fondamental. C'est ainsi que sous le titre de "grammaire", on voit apparaître des notions telles que "l'alphabet, les accents, la cédille, etc". Sous "orthographe", on trouvera, en revanche, des problèmes tels que "féminin des adjectifs en *-as, -er*", etc. Tel canton situera dans les mots invariables des oppositions du type *ou* — *où* et ainsi de suite!

Mais revenons à la disproportion des tâches confiées d'une part au degré primaire et, d'autre part, aux dernières années de la scolarité obligatoire (12—15 ans). La situation est d'autant plus complexe que l'aspect quantitatif du problème (64 chapitres distincts pour 5 degrés contre 8 pour 3 degrés) implique des considérations d'ordre qualitatif tendant à accentuer le déséquilibre entre des stades de développement dont les particularités sont pourtant connues de chacun. Traduite en termes de temps matériel consacré à l'enseignement de l'aspect graphique de la langue, cette constatation peut être illustrée par un schéma du type suivant:



Grossièrement interprété, un tel schéma signifie que la quasi totalité des difficultés orthographiques de la langue devrait, si l'on s'en tient aux programmes officiels, être maîtrisée après 6 ans de scolarité! Il est possible, dès lors, d'estimer le temps que le corps enseignant va consacrer à résoudre des problèmes qui n'ont rien à voir avec les facultés linguistiques d'un individu!

Il semble, en réalité, que le critère fondamental soit d'ordre qualitatif. En effet, les notions actuellement situées dans la zone la plus large (degrés 2 à 6) impliquent la maîtrise d'opérations dépassant les possibilités d'enfants de 6 à 11 ou 12 ans. Ne vaudrait-il pas mieux, dans ce cas, inverser la courbe et confier au degré secondaire inférieur la solution de problèmes correspondant aux dispositions naturelles des sujets? D'autant plus qu'il est actuellement prouvé que là où deux à trois ans sont nécessaires pour assimiler telle notion, quelques semaines suffisent pour que cette notion soit maîtrisée si elle est introduite au moment où l'élève dispose d'une maturité psychologique adéquate. Nous aurions alors un schéma (que nous considérons comme idéal) traduisant la situation de la manière suivante:



La zone inférieure implique — on s'en rend compte immédiatement — une réduction de la part traditionnellement réservée, au degré primaire, à l'aspect écrit de la langue. En revanche, cette restriction correspond à une extension du champ des activités orales, celles-ci faisant précisément appel aux facultés d'interprétation de l'individu dont la vocation fondamentale consistera toujours en une capacité de verbaliser des opérations de nature diverse. Il s'agit, en somme, de renverser les proportions et de redonner à la parole l'importance qui lui revient et que l'école a par trop perdue de vue.

La distribution dans telle ou telle année d'un chapitre quelconque relève, on l'a dit, de l'arbitraire le plus absolu; elle ne peut en aucun cas se prévaloir de critères scientifiques, ce dont témoignent les écarts inexplicables qu'on relève d'un canton à l'autre. Pourquoi le pluriel des noms en *-s, -x, -z* apparaît-il en 4e à GE, en 2e à FR et en 3e à NE? Pourquoi le participe passé employé sans auxiliaire est-il introduit en 5e à GE, en 7e dans le Jura et en 4e à NE? Pourquoi encore le cas de *nu* et *demi* est-il étudié en 5e à FR, en 8e dans le Jura et en 9e à NE? De même, on peut se demander en vertu de quoi seuls deux cantons (FR et NE) considèrent le cas de l'accord de l'adjectif attribut du sujet (en 3e pour FR et en 5e pour NE! ) alors que les autres cantons n'en font pas mention. Ces quelques exemples suffisent sans doute à démontrer l'incohérence des dispositions qui régissent, dans les différents cantons, l'enseignement de l'orthographe.

### *2. Considérations pédagogiques*

Il y a longtemps que l'orthographe jouit d'un statut abusif mobilisant inutilement des efforts qui pourraient être consacrés à des activités autrement plus constructives. L'écrit est, dans notre civilisation, de plus en plus lu et de moins en moins imité (voir le rôle du téléphone dans les entreprises). L'orthographe tend donc à devenir le fait d'une minorité spécialisée pour la bonne raison que les "lois" qui régissent notre système graphique échappent à la majorité des individus! Le rôle de l'école nous paraît, par conséquent, très clair: munir les sujets d'un bagage orthographique le plus complet possible à condition que cela ne se fasse pas au détriment des facultés langagières dont l'épanouissement doit absolument rester le but fondamental de l'enseignement. Une seconde servitude implique l'adéquation entre les dispositions psychologiques de l'enfant et la nature des difficultés intrinsèques de la matière qu'on se propose de lui soumettre.

Nous ne disposons actuellement d'aucune indication scientifiquement élaborée tendant à déterminer la nature opératoire d'une difficulté d'ordre orthographique donnée. Quelques enquêtes, toutefois, nous renseignent sur

les réactions des élèves face à une série de problèmes relevant à la fois du domaine de l'usage et de la règle. L'une d'elle, menée en 1943 par S. Roller, permet déjà de mettre en évidence quelques éléments importants[1].

Il est navrant, soit dit en passant, que des conclusions proposées il y a vingt-sept ans n'aient eu aucun écho dans les milieux responsables des programmes d'orthographe. Roller avait pourtant montré que des formes telles que *ce sont* (introduites actuellement en 3e dans le Jura, en 5e en VS, en 6e à GE et FR) ne sont normalement acquises qu'à partir de la 7e (12—13 ans). Il relève également que "la plupart des notions les plus difficiles — le participe passé, par exemple — ont été enseignées dans de mauvaises conditions, c'est-à-dire à un âge où les enfants n'étaient pas en état de les comprendre puis de les retenir". Roller ajoute, plus loin, une remarque fondamentale: "Les progrès dans ce domaine se réaliseront dans la mesure où la matière à acquérir sera présentée à l'enfant à l'âge où il est vraiment capable de l'assimiler". Une telle réflexion suffit à bouleverser complètement la disposition des programmes que nous connaissons actuellement et tend, à notre avis, à une solution illustrée par le second des deux graphiques.

Même en l'absence d'indications scientifiquement établies, il est sans aucun doute possible de déterminer empiriquement le contenu du programme des cinq premières années de la scolarité. Cela signifie toutefois que le degré secondaire inférieur (11—12 ans à 15 ans) ne peut plus se permettre de rester indifférent à ce problème. Il doit, au contraire, assumer sa part de responsabilités dans le processus qui conduira l'élève à une maîtrise aussi complète que possible du système graphique français. Entendons par là que l'aspect pédagogique de la question doit absolument, à ce niveau, être pris en considération et traité avec les moyens dont nous disposons aujourd'hui. Il est d'ailleurs grand temps qu'une collaboration étroite s'institue entre le primaire et le secondaire inférieur (pour ne pas aller plus loin! ).

Ceci étant établi, nous pouvons envisager les grandes lignes de ce qui pourrait constituer les premiers éléments d'un enseignement de l'orthographe conçu, répétons-le, en fonction de l'ensemble de la scolarité obligatoire. La courbe des acquisitions reflète dès lors une progression forcément modeste au départ mais tendant à s'accentuer au fur et à mesure que l'enfant dispose de facultés d'abstraction plus marquées. Il est donc logique de déplacer les chapitres impliquant une certaine conscience linguistique dans la zone supérieure tout en maintenant dans la zone inférieure des phénomènes relevant de la simple observation. Ce dernier aspect concerne particulièrement l'orthographe dite d'usage. Il est donc possible d'envisager au premier stade l'acquisition d'un grand nombre de formes tout en confiant à l'élève lui-même

1 *Les enseignements d'une dictée,* in *Cahiers de pédagogie et de psychologie de l'enfant* 5, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

la responsabilité d'une transcription correcte de ces formes. Cette opération peut avoir lieu (voir l'expérience neuchâteloise dans ce domaine) aux conditions suivantes:

- ne pas créer des situations qui constituent des occasions de faire des fautes (la dictée, par exemple);
- instituer le principe du "doute orthographique" en ce sens que l'enfant doit savoir que, dans telle circonstance, une seule solution est la bonne et laquelle;
- doter l'enfant dès que possible (deuxième année de la scolarité, soit 7–8 ans) d'un instrument lui permettant de répondre à coup sûr à la question précédente. Cet instrument est évidemment le dictionnaire, source de modèles à imiter d'abord, à acquérir ensuite;
- exploiter le principe de la référence à un document afin d'engendrer des activités autonomes chez l'élève, activités tendant d'une part à décharger le maître d'une tâche que tout être humain normalement constitué peut assumer de lui-même, et, d'autre part, à développer chez l'enfant un certain sens des responsabilités que l'école n'a pas jugé bon jusqu'ici de prévoir.

Ces conditions impliquent, en outre, un certain nombre d'activités annexes (jeux et exercices divers) tendant à développer chez l'enfant les facultés d'observation et de perception, ceci en raison du fait que l'orthographe s'adresse essentiellement aux yeux.

Dans la mesure où un programme de vocabulaire orthographique de base peut être aménagé, nous aurions, en tenant compte de ce qui précède, la possibilité d'assurer dans les meilleures conditions possibles l'acquisition d'une part importante de ce qui constitue l'ensemble des connaissances en matière d'orthographe. Reste maintenant la question de l'orthographe dite de règle.

Près du 30% des notions figurant aux programmes des degrés 2 à 5 concerne des cas d'homonymie. Et encore s'agit-il de purs phénomènes d'homophonie dont la transcription est fonction de la nature d'un contexte engageant lui-même une situation d'ordre logico-sémantique manifestement hors de la portée d'un jeune enfant. Il semble que l'erreur commise par l'enseignement traditionnel consiste en cette habitude de présenter simultanément toutes les formes homophones, leur réalisation graphique reposant sur l'application d'une "règle" souvent naïve du type "si l'on peut dire . . ., alors on écrit . . .". La solution d'un problème donné est par conséquent une affaire de mémoire – et souvent de chance! – impliquant un temps d'entraînement proportionnellement aberrant. De tels expédients susceptibles d'être interprétés en fonction des réalités d'une civilisation illustrent une

forme de pédagogie à laquelle il est grand temps de renoncer! Ces considérations conduisent, une fois de plus, au plan des solutions méthodologiques dont il est difficile de faire abstraction. Mais il suffit de prendre conscience du fait — c'est la réalité qui le démontre — que tout programme n'aura de sens que dans la mesure où il constitue une traduction de ce plan. En ce qui concerne ce chapitre des cas d'homophonie, il nous semble qu'une solution tout au moins provisoire peut être proposée en incitant le corps enseignant à ne présenter à l'élève qu'un type de formes à la fois en considérant celles-ci comme éléments d'une classe apparaissant invariablement sous le même aspect si le contexte répond tout aussi invariablement à un même critère sémantique. Ce serait donc en fonction d'une situation unique qu'une forme — et une seule — pourrait apparaître. Un changement de situation entraînerait automatiquement un changement de forme. Le critère de choix serait donc déterminé, pour l'élève, par la simple compréhension de la signification du contexte. A la limite, nous pourrions ainsi affirmer que les cas classiques dits d'homonymie n'existeraient plus!

Roller affirmait déjà "... que ce qui compte pour l'acquisition de l'orthographe, ce sont surtout les exemples collectionnés par les enfants eux-mêmes, comparés, puis classés. La règle alors jaillit de cet examen, elle n'est plus imposée du dehors mais découverte du dedans, inventée. Ainsi construite organiquement elle exprime une vérité à laquelle on ne peut se soustraire, elle oblige[2]".

Il tombe sous le sens, dès lors, qu'au départ toute règle doit fonctionner de manière absolue. Elle peut être introduite — entendons par là "découverte" — relativement tôt et indépendamment des exceptions qui systématiquement engendrent la confusion. Celles-ci doivent être le produit d'une observation tendant à instituer un fait d'opposition exceptionnel face à une situation normale (à saisir comme "conforme à la norme"). Nous aurions ainsi l'assurance que le processus se trouve en adéquation avec les dispositions psychologiques élémentaires de l'enfant, compte tenu d'une marge dont les limites ne pourront être précisément déterminées qu'à la suite d'une enquête scientifiquement élaborée par une institution spécialisée.

### *3. Conclusion*

Une réforme profonde des conceptions en matière de pédagogie de la langue maternelle est donc urgente. Il est en effet aberrant d'admettre qu'un corps enseignant puisse, aujourd'hui encore, vivre d'une formation acquise

2 *Op. cit.*

selon des principes manifestement périmés, principes qui, contre toute logique, se survivent au nom d'un dogmatisme sénile tout en perpétuant une forme d'enseignement que l'intelligence dénonce en vain depuis plusieurs années. Il ne s'agit pas, en l'occurrence, de proposer des solutions définitives, étant donné l'absence de critères scientifiquement élaborés, mais bien d'introduire des ouvertures susceptibles d'être interprétées en fonction des réalités d'une civilisation de plus en plus exigeante à l'égard des facultés d'adaptation de l'individu.

Face à des problèmes aussi essentiels, le caractère anecdotique de l'orthographe se dessine de plus en plus précisément. Il est temps, pour que cette discipline soit traitée comme il convient, de reconsidérer sa dimension méthodologique et ceci à travers des considérations s'inspirant à la fois de la théorie de l'apprentissage (pour satisfaire au point de vue pédagogique) et de l'évolution des connaissances en matière de linguistique. Ajoutons qu'à ce titre, toute référence aux conceptions déliquescentes de l'enseignement traditionnel ne peut que constituer un frein à l'évolution nécessaire de l'école d'aujourd'hui. C'est donc bien à une prise de position sans équivoque que nous faisons allusion, celle qui permettra une bonne fois de franchir le pas qui sépare une attitude passéiste dominée par un empirisme des plus discutables d'une attitude fondée sur la conscience des lois qui déterminent les formes d'un système de communication.

Ecole normale cantonale
CH 2000 Neuchâtel

Charles Muller

**Critères d'expertise des bandes magnétiques pour l'enseignement des langues étrangères**

Depuis 1968, la CILA s'est fixé pour tâche (parmi d'autres) d'assurer la diffusion des bandes magnétiques suisses destinées à l'enseignement des langues étrangères. Mais elle a estimé ne devoir éditer que les bandes lui paraissant satisfaisantes sur les plans linguistique, pédagogique et technique. Ce faisant, elle n'a d'autre souci que de venir en aide à celui qui veut faire l'acquisition d'un cours sur bande. Le "label" de la CILA devrait représenter pour lui une garantie de qualité.

Mais sur quoi se fonder pour juger de la valeur d'une bande, ou d'une série de bandes? Une commission d'expertise, formée de M. A. Gilliard, de l'Université de Neuchâtel, de M. P.-F. Flückiger, de l'Université de Berne, et du soussigné, a cherché à établir des critères. Bien entendu, ces critères n'ont