

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

**Herausgeber:** Société fribourgeoise d'éducation

**Band:** 51 (1922)

**Heft:** 6

  

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

**Autor:** Nydegger, J.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-1040969>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 15.03.2025

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

Un enseignement n'est fructueux que lorsqu'il est méthodique.. Je demande qu'un maître puisse toujours me dire : Voici l'idée qui me mène ; ici est mon point de départ ; là, mon point d'arrivée ; d'ici là, je fais suivre à mes élèves telle voie bien précise, coupée d'étapes nettement marquées. A qui peut me démontrer qu'il a une pensée directrice, un plan d'action, à qui me prouve par le fait même de la classe et de l'examen qu'il est capable de conduire son petit monde au niveau du développement intellectuel normalement exigé, au savoir justement attendu, à celui-là, je dois en toute justice, je puis en toute conscience professionnelle, laisser pleine initiative et liberté.

« Plus de souplesse dans la direction pédagogique de mon personnel, plus de liberté, d'initiative laissée dans les méthodes et les procédés ; mais, comme contre-partie, une plus stricte exigence dans l'assimilation du programme raisonnablement imposé....

« Voilà, je crois, la leçon que m'a donnée, sans le savoir, Monseigneur Justin Gumy, ce matin. Cette leçon vaut bien un fromage sans doute. Mais comme le fromage n'est pas une monnaie courante, je le remplacerai par un billet de 20 fr. que l'Evêque missionnaire adjoindra aux dons du peuple fribourgeois et à l'obole de l'Ecole normale. »

E. DÉVAUD.

---

## Quelques études sur l'orthographe des écoliers

---

### L'évolution de l'orthographe des écoliers (suite).

*Jeu de la mémoire visuelle.* — Essayons maintenant, pour expliquer dans une certaine mesure les constatations de détail que nous venons de faire, d'esquisser une synthèse des opérations de la mémoire visuelle desquelles découlent les formes des mots écrits. La mémoire des tout petits contient d'abord les représentations des voyelles et des consonnes que l'enfant acquiert en premier lieu par l'étude du syllabaire. Elles sont d'abord éparses dans la mémoire qui peut les évoquer séparément. Ainsi l'enfant peut se représenter tour à tour et isolément : *in, é, ai, on, p*, puis des images comme *min, té, ma* qui sont les combinaisons simples des voyelles et des consonnes, ce que nous appelons des syllabes. A leur tour, les syllabes se juxtaposent pour former des mots. Mais ceux-ci n'apparaissent que lentement dans la mémoire, à mesure que se poursuit l'étude de la lecture et de l'orthographe. Peu à peu, les voyelles et les consonnes prennent place dans le corps des mots et s'y figent sous une forme déterminée et immuable ; elles s'y incorporent, s'y localisent, de sorte que tel ou tel équivalent devient en quelque sorte la propriété des termes où il se trouve. Ainsi, pour un adulte, la graphie *ain* n'existe plus en dehors des mots : *main, demain, levain, vaincre* ou d'autres qui surgissent invariablement de sa mémoire sous cette forme. Tandis

qu'un adulte conçoit : *chemin, pain, frein, syntaxe, symbole* avec un équivalent différent de la voyelle *in*, au contraire, un enfant qui entend ces mots et en ignore l'orthographe, se les imagine indifféremment avec une représentation quelconque de *in* ; il concevra aussi bien *pin, peïn* que *pain*, sans être choqué par aucune de ces formes. Le jeune écolier possède donc les représentations des syllabes mais elles ne sont pas encore localisées. En résumé, la mémoire de l'enfant contient d'abord quelques éléments fixes, immobiles, qui sont comme des jalons de l'orthographe : ce sont les images des mots acquis ; autour de ceux-ci tourne la masse mouvante des représentations fragmentaires. S'agit-il d'écrire un mot nouveau, inconnu : l'enfant en a d'abord une image auditive à laquelle il s'agit d'associer une image graphique. Cette dernière doit sortir de la mémoire, mais comme elle ne s'y trouve pas encore à l'état de souvenir, faite de toutes pièces, elle va être créée avec le concours de cette faculté. C'est alors que le mot entre dans la sphère d'action des représentations mémorisées. Il se trouve sous le rayonnement des mots-jalons, sur lesquels il va se calquer en partie s'il présente quelque ressemblance avec eux. D'un autre côté, d'autres parcelles du terme qui n'auront pas été illuminées par les mots-jalons, appelleront, par une simple association d'images, une représentation graphique qui émergera de la masse mouvante. En un instant, l'image du mot apparaît, est reproduite par la main, mais ayant surgi en somme du chaos de la mémoire, elle n'est souvent qu'un fantôme qui s'évanouit bientôt sans laisser de trace, comme nous l'avons vu auparavant. Comme les sons disposent en général de plusieurs graphies, c'est tantôt l'une, tantôt l'autre de ces dernières qui sort de la masse mouvante, suivant le hasard probablement, mais ce fait explique les curieuses variations et les oscillations que nous avons constatées dans l'orthographe des élèves. D'habitude, c'est cependant la graphie la plus commune qui se présente, c'est-à-dire celle que l'enfant perçoit le plus souvent et qui, par conséquent, est le plus présente à la mémoire. Dans le cas d'une intervention, il est probable que l'élève n'a pas perdu tout souvenir du mot. Dans l'image qui lui reste apparaissent bien deux équivalents du même son, mais leur place n'y est pas précisée. L'élève garde les deux graphies, mais les ordonne par hasard en sens inverse de la première fois.

Partant maintenant du stade où se trouve, après une année ou deux de scolarité, la mémoire de l'écolier, continuons à l'enrichir d'images nouvelles. Plus les mots mémorisés y sont nombreux, plus il y a de chance que les mots nouveaux rencontrent parmi eux leur semblable ou des éléments qu'ils renferment eux-mêmes. En d'autres termes, la puissance de rayonnement des mots acquis augmente à mesure que diminue l'action automatique, aveugle de la masse mouvante des représentations dispersées, et ce déplacement d'influences fait que les images créées par la mémoire sont de plus en plus conformes

à la réalité. Par légères améliorations, elles deviennent bientôt exactes. Ces améliorations lentes, mais continues, d'un mot avant qu'il soit étudié, nous les avons constatées au début de cette étude. Si, par défaut de mémoire, une image acquise est oubliée, l'enfant subit de nouveau le déclanchement d'un élément épars de sa mémoire, et il revient ainsi à une graphie qu'il avait employée antérieurement : ainsi se produit une régression. Remarquons enfin, pour terminer cette synthèse, que la puissance d'infiltration des représentations mouvantes et éparses n'est pas égale chez tous les élèves ; elle est moindre chez ceux qui ont une mémoire facile et tenace, car ceux-là se trouvent moins souvent que leurs camarades moins doués à défaut d'images justes ou fausses.

(A suivre.)

J. NYDEGGER.

---

## Observons la nature <sup>1</sup>

---

Vous avez certainement vu en mars, par un bel après-midi de dimanche, des personnes regagner leur domicile avec un bouquet de ramilles brunâtres, couvertes de gros bourgeons soyeux à demi éclos. De retour dans leur foyer, elles se sont empressées de mettre ce bouquet dans un vase plein d'eau et, durant la semaine, elles ont eu le plaisir de voir ces bourgeons s'épanouir en de beaux chatons argentés. Vous la connaissez peut-être, la plante sur laquelle ont été cueillis ces rameaux ; elle se trouve partout, dans les haies, dans les bois, le long des cours d'eau ; c'est un arbuste et même un arbre de 3 à 5 mètres, à écorce grise : on le nomme : saule marceau.

Observez bien les rameaux et vous verrez deux sortes de bourgeons, comme sur le noisetier : des bourgeons minces qui donneront des feuilles et des ramilles nouvelles, et des bourgeons dodus qui ne produiront que des chatons à fleurs. Ces derniers, qu'une forte écaille brune a protégés contre les rigueurs des frimas, s'ouvrent tout d'abord en mars et laissent voir les organes floraux disposés autour d'un axe portant à sa base quelques bractées velues. L'examen de ces organes vous permettra de constater que les chatons d'un même pied n'ont que des étamines insérées par deux à l'aisselle d'une écaille, ou rien que des pistils. Ici encore les fleurs sont unisexuées, elles sont mâles ou femelles comme chez le noisetier ; pour ce dernier, les deux sexes se trouvent sur le même pied comme nous l'avons remarqué ailleurs, tandis que chez le saule ils sont portés par des pieds différents ; le saule est donc une plante dioïque.

La couleur argentée des chatons peu développés est due aux poils fins et soyeux placés sur les bords des écailles qui sont à la

<sup>1</sup> Voir *Bulletin pédagogique*, N° 3, 1<sup>er</sup> février 1922.