Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 43/1952 (1952)

Artikel: L'enseignement de l'orthographe et la pédagogie expérimentale
Autor: Dottrens, Robert
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-114031

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: 15.02.2026

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

L'enseignement de l'orthographe et la pédagogie expérimentale

---

La « crise du français » n'est, au fond, qu'une crise de méthode qui résulte de l'adaptation de moins en moins exacte de l'enseignement aux élèves.

G. LANSON, 1909.

Il n'est pas dans les intentions de l'auteur de cet article de disserter sur l'orthographe ni sur les piètres résultats de son enseignement, si l'on en croit les plaintes périodiques que font entendre à tort ou à raison l'éducateur professionnel comme l'homme de la rue. Il voudrait montrer par des faits l'insuffisance regrettable, voire étonnante des solutions apportées à cet irritant problème, solutions responsables, à la fois du rendement médiocre des efforts du corps enseignant et, plus encore, de conceptions didactiques peu propres à rendre les élèves capables d'écrire à satisfaction leur langue maternelle.

Voici, à titre d'introduction, quelques affirmations qui pourront, je l'espère du moins, entraîner l'adhésion du lecteur :

1. Il est probable, sinon certain, qu'il y a toujours eu une crise de l'orthographe. Il n'est que de consulter la littérature du sujet. Il m'est tombé sous la main une « grammaire moderne des écrivains français » dont l'auteur, G. H. Aubertin, déclare que son livre est né d'un accès d'irritation. Il s'en prend avec véhémence aux auteurs ignorant la correction du style et celle de l'orthographe (1861). On imagine ce qu'il a pu, dès lors, reprocher aux élèves à l'époque [1].

2. Quelles que soient les idées que l'on peut avoir sur l'orthographe française et ses illogismes, des contraintes sociales de nature diverse imposent cet enseignement partout [2].

3. Il convient donc que l'école et ses maîtres attachent à celui-ci toute l'importance qu'il se doit.

C'est ce point particulier que je voudrais traiter en montrant au préalable les erreurs et les insuffisances de l'enseignement de

[1] Un ouvrage identique dans ses intentions et ses constatations vient de paraître aux éditions André Bonne : RENÉ GEORGIN : *Pour un meilleur français*, 2e édit., 1951.

[2] Sur le problème de la réforme de l'orthographe, on lira avec le plus vif intérêt : J. LAFITTE-HOUSSAT : *La réforme de l'orthographe*, 1950.

l'orthographe, sans oser me flatter cette fois-ci d'entraîner l'accord de tous.

Quelques questions tout d'abord, car on ne saurait trouver le remède à une maladie sans connaître la nature et les causes de celle-ci : en admettant que la crise de l'orthographe soit aussi grave qu'on le prétend depuis si longtemps, quelles mesures ont été prises pour conjurer le mal, quels procédés sûrs a-t-on mis au point ? A quelles investigations objectives a-t-on procédé ? Avec quels résultats ? Comment se fait-il que, dans tous les pays de langue française, des milliers et des milliers d'instituteurs et d'institutrices n'arrivent pas à faire acquérir à leurs élèves ce qu'il est convenu d'appeler une bonne orthographe ?

Je n'aborde pas ici les raisons qui ont trait à l'orthographe elle-même, mais uniquement aux méthodes préconisées pour son enseignement.

Au crédit des autorités scolaires, il faut inscrire un effort continu pour doter nos classes d'instruments de travail à bien des égards remarquables. Mais l'emploi des méthodes qu'ils préconisent, pas plus que leur contenu à faire assimiler aux élèves n'ont amélioré pour autant la situation.

A leur passif et à celui du corps enseignant figure une erreur fondamentale d'une gravité telle que, tant qu'on ne l'aura pas corrigée, il sera vain d'attendre un redressement quelconque. Cette erreur réside dans l'empirisme qui préside à l'enseignement, et à l'absence à peu près complète de mesures prises pour parer à l'aggravation des conditions dans lesquelles il se donne (en particulier : diminution constante des heures qu'on lui consacre : il en faut bien trouver pour la gymnastique, la radio scolaire, le cinéma, les exercices de circulation, etc.).

Sans même faire appel aux conditions de vie extra-scolaire de nos élèves (je ne fais que les signaler en passant), comment peut-on se satisfaire d'un régime qui se survit à lui-même, et prétendre aboutir à de bons résultats, alors que l'on n'obtenait pas ceux-ci au temps où les conditions du travail scolaire favorisaient l'enseignement d'une matière difficile entre toutes et peu intéressante en soi pour des enfants ?

Il y a là une question de simple bon sens dont on s'étonne qu'elle n'ait pas retenu l'attention des enseignants et des autorités. Tant que l'on s'en tiendra à des opinions particulières, tant que des voix autorisées ou non continueront à exprimer des lieux communs sur la question, on aura peut-être la satisfaction d'enregistrer de beaux effets oratoires, mais la tâche des maîtres n'en sera pas améliorée pour autant, pas plus que l'orthographe des écoliers.

Je voudrais montrer maintenant comment la pédagogie expérimentale offre des moyens objectifs de donner un enseignement fon-

damentalement rénové de l'orthographe, à la condition que l'on accepte les deux postulats que voici et les conséquences qu'ils entraînent :

1. Il est exclu que, pendant la période de l'enseignement obligatoire — de 7 à 15 ans —, les élèves de nos classes primaires, primaires supérieures ou secondaires puissent acquérir toute l'orthographe française. Qui de leurs maîtres peut se flatter de la posséder ?

2. L'enseignement de l'orthographe, comme n'importe quel autre enseignement, ne peut être rentable que dans la mesure où il tient compte des possibilités mentales des enfants aux différents âges et de leurs capacités d'assimilation.

En bref, un enseignement rationnel de l'orthographe suppose choix et gradation des difficultés. A propos du premier de ces postulats, je voudrais faire remarquer l'illogisme de notre système d'enseignement et l'excès de nos exigences. Tous ceux qui écrivent par profession : instituteurs et professeurs les tout premiers, comme les journalistes et les hommes de lettres, ont tous à portée de main ces outils dont ils ne sauraient se passer : dictionnaire et grammaire. C'est donc bien que l'école, malgré leurs longues études spécialisées, n'a pas été capable de leur donner la maîtrise et la sécurité qu'ils devraient posséder.

Toutes proportions gardées, pourquoi avons-nous à l'endroit de nos élèves des exigences que nous ne nous imposons pas ? Et pourquoi continuer à faire reposer ce savoir nécessaire uniquement sur la mémoire et le raisonnement, alors qu'il serait utilisable avec infiniment plus de profit moyennant l'acquisition par les élèves d'une bonne méthode de travail intellectuel et l'usage quotidien des outils dont l'adulte se réserve l'emploi ? L'acquisition de l'orthographe est plus affaire d'entraînement, avec contrôle constant de tout ce qu'on écrit, que de mémorisation et d'exercices spéciaux au cours de leçons déterminées.

Sur le second postulat, on me dira qu'on a toujours gradué les difficultés. Je suis au regret de le démentir en montrant ce qu'un tel objectif implique du point de vue de la pédagogie expérimentale, en exposant ce que celle-ci apporte de neuf et de sûr en la matière.

J'examinerai successivement l'orthographe d'usage et l'orthographe de règles.

I. Orthographe d'usage

Il y a deux façons d'enseigner l'orthographe d'usage, soit l'écriture correcte des vocables : ou bien l'instituteur a toute liberté de tirer le vocabulaire d'étude de son enseignement général et de constituer des listes de mots que les enfants devront savoir écrire sans faute. Ou bien l'élève dispose d'un recueil de mots classés en chapitres et,

jour après jour, s'en poursuit l'étude, le premier travail de la matinée étant la sacro-sainte « récitation des mots » !

Les deux procédés ont leurs avantages et leurs inconvénients, mais tous deux sont viciés à leur base par le choix empirique des mots retenus.

Ce choix conduit fatalement à l'étude de vocables que personne n'aura jamais l'occasion d'écrire une fois dans son existence, hors d'une dictée ou d'un exercice en classe : qui donc a écrit une fois dans sa vie hippophagique, zozoter, lycanthrope ? Et vaut-il vraiment la peine d'obliger nos élèves à mémoriser l'orthographe de vocables tels que ceux-ci : volapük, jouailler, emmenotter que je trouve dans un ouvrage tout récent, édité en Suisse, consacré à l'enseignement de l'orthographe ? A quoi servent le bon sens, celui de la mesure, et les dictionnaires ?

Pour se convaincre de cet empirisme, il suffit de feuilleter des manuels de vocabulaire et de les comparer. Leur principal défaut est de pécher par excès, en particulier lors de la présentation des familles de mots. Il faut donc trouver d'autres critères de choix, et en venir à distinguer nettement les mots dont l'orthographe doit être acquise et ceux dont la connaissance orale suffit ; entre un vocabulaire expressif limité dont on a maîtrisé le sens et l'écriture, et un vocabulaire impressif qui permet de comprendre un interlocuteur ou une lecture. C'est ce que nous avons essayé de faire dans un cours de langue récent destiné aux enfants de 7 à 9 ans, en distinguant deux catégories de mots « les mots que nous saurons écrire » ; « les mots que nous saurons employer »[1].

Ces vocabulaires limités et objectivement établis existent. De longues et patientes recherches[2] ont permis d'établir le vocabulaire fondamental du français dont la possession permet à celui qui l'a acquis de parler et d'écrire correctement sa langue dans des conditions de clarté et de richesse d'expression suffisantes.

Ce vocabulaire compte environ 4000 mots. Son étude répartie sur 8 ans de scolarité impose déjà un effort soutenu d'assimilation : 500 mots par année scolaire, ce qui semble bien être un maximum, mais 500 mots chaque année, dont l'étude conduit à l'acquisition d'une solide orthographe de base, d'utilisation fréquente.

On voit déjà l'amélioration apportée, si l'enseignement centre son effort sur les vocables essentiels et non sur ceux qu'on choisit au hasard des circonstances, des opinions ou des manuels.

Mais, ce n'est là que l'aspect quantitatif du problème, celui qui répond aux exigences sociales de cet enseignement.

[1] † A. Atzenwiler, R. Dottrens, L. Ludwig, Ed. Rast : *Première moisson*, 2 volumes. Genève 1944 et 1946.

[2] R. Dottrens : *La pédagogie expérimentale et la langue maternelle ;* R. Dottrens et D. Massarenti : *Vocabulaire fondamental du français* in *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant.* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Tout autre est le problème qualitatif, car il n'y a pas que la fréquence d'emploi à considérer, mais aussi, en matière d'orthographe surtout, les difficultés d'écriture.

Là encore, la pédagogie expérimentale nous amène à pied d'œuvre. En 1930, avec toute une équipe de collaborateurs, nous avions établi, sur les exigences d'alors du plan d'études des écoles de Genève, le degré de difficulté d'acquisition quant à l'orthographe de tous les mots contenus dans le manuel de vocabulaire en usage, mettant entre les mains du corps enseignant un outil dont on aurait pu espérer un emploi plus fréquent et plus judicieux [1].

Pour chaque année, tous les mots à apprendre étaient classés en 6 degrés de difficulté orthographique, celle-ci établie par la dictée de ces mots, au début d'une année scolaire, après 9 semaines de vacances et avant tout travail de revision.

En voici quelques exemples intéressant l'orthographe d'usage d'écoliers de 8 à 9 ans :

Série A. orthographe acquise par moins de 50 % des enfants : un arrosoir, un corridor, une semence, du verglas, etc.

Série B. orthographe acquise par 60 % des enfants : un agneau, un ruban, une pomme, etc.

Série C. orthographe acquise par 70 % des enfants : une asperge, le boulanger, une chaise, etc.

Série D. orthographe acquise par 80 % des enfants : une anémone, le maçon, un poisson.

Série E. orthographe acquise par 90 % des enfants : une armoire, un bateau, un chalet, etc.

Série F. enfin, orthographe acquise par plus de 90 % des enfants : une bobine, le jardin, la vache, etc.

Seul le mot papa a été écrit correctement par le 100 % des enfants de cet âge.

Plus récemment a paru en Belgique, un travail semblable, mais de valeur scientifique bien supérieure à la modeste quoique laborieuse recherche dont je viens de parler.

Il s'agit d'une publication du Laboratoire de didactique expérimentale de l'Université de Louvain que dirige avec tant de sagacité le professeur Raymond Buyse.

Un de ses élèves, M. Albert Pirenne, a publié comme thèse de doctorat ès sciences pédagogiques un « Programme d'orthographe d'usage pour les écoles primaires ».

Partant d'un vocabulaire fondamental du français écrit, établi par un de ses prédécesseurs, M. Aristizabal, à la suite de longues

[1] « Recherches sur l'Orthographe d'usage. » *Educateur*, 1930. Elles ont porté sur près de 1000 enfants : en gros, 100 garçons et 100 filles par âge, et sur la correction de plus d'un million de mots.

investigations et de travaux statistiques précis, Pirenne a réparti expérimentalement ce vocabulaire par degrés de difficulté et par année scolaire :

Ire année : 225 mots ; IIe : 476 ; IIIe : 675 ; IVe : 725 ; Ve : 750 ; VIe : 819 ; au total : 3670.

Chacun de ces mots est donné avec son degré de fréquence d'emploi ; celui de sa difficulté d'écriture, l'indication des points critiques sur lesquels porte celle-ci, enfin, cas échéant, la cacographie la plus souvent constatée.

Ainsi, non seulement dans le temps limité dont on dispose, on fait porter l'effort sur l'essentiel — vocabulaire fondamental —, mais encore on enseigne celui-ci sur la base de minutieuses analyses de travaux d'enfants pour permettre qu'à chaque âge, l'effort de l'enseignement porte sur des cas à la mesure des enfants de cet âge, l'attention des maîtres étant attirée avec précision sur la nature des difficultés orthographiques que présente l'écriture correcte de ces vocables.

Enfin, dans le même ordre d'idées, je tiens à signaler le travail d'une équipe de jeunes institutrices genevoises qui ont entrepris une tâche analogue, Mlles Decarli, Epars, Marquet, Plan, auxquelles s'était joint un de leurs camarades, M. Goy. Ils ont établi pour tous les mots de la série « les mots que nous saurons écrire » du manuel de langue en usage dans le degré inférieur des écoles primaires genevoises, l'indice d'acquisition de chacun de ces mots ou expressions, soit le nombre indiquant combien d'enfants sur 100 les ont orthographiés correctement. A nouveau, la vérification en a été opérée au début de l'année scolaire — pour les mots étudiés l'année précédente — c'est-à-dire avant toute revision, pour avoir ce qui peut être considéré comme acquis.

La liste de ces mots accompagnés chacun de leur indice d'acquisition renseigne immédiatement sur le degré de difficulté orthographique de ceux-ci ; de plus sont données les cacographies les plus fréquemment constatées. Voici un exemple :

Chapitre la maison :

la maison	85	maisson	12
un appartement	45	apartement	21
		appartemen	16
		appatement	7
		apparteman	7
la chambre	72	chanbre	22
		chembre	3
une pièce	56	piéce	12
		pièse	12
		piésse	9

etc.

le premier nombre donne l'indice d'acquisition : 85 élèves sur 100 écrivent correctement le mot maison ; le nombre qui suit l'orthographe incorrecte indique le % relevé de l'erreur : 12 élèves sur 100 écrivent maison avec deux s.

Le Département de l'instruction publique de Genève a fait multicopier ce travail qui a été remis à toutes les institutrices du degré inférieur. A elles d'en tirer le meilleur parti possible. On voit l'usage que l'on peut faire d'un tel matériel dans son enseignement : insister particulièrement sur tel point critique signalé dans la graphie d'un mot ; organiser systématiquement les revisions en multipliant celles concernant les mots difficiles ; assurer pas à pas et par revisions ordonnées la possession de leur graphie. Comme on le voit, il s'agit là d'une mise au point précieuse de la *matière* de l'enseignement, la *manière* de celui-ci n'étant pas en cause et chacun conservant sa pleine liberté à cet égard.

Est-ce être trop absolu que d'affirmer, du point de vue de l'enseignement de l'orthographe, (et c'est cela seulement dont il est question ici) que la limitation au cours de la scolarité obligatoire de l'enseignement de l'orthographe d'usage est une mesure qui s'impose, si l'on veut véritablement changer un système dont les résultats sont ce que l'on sait ?...

Rien n'empêche, du reste, si l'on y tient, de considérer ce programme comme étant un minimum que quelques bons élèves pourront dépasser.

Est-ce se tromper que de déclarer qu'une étude de l'orthographe d'usage fondée sur une limitation objective du nombre de vocables établie en tenant compte de leur fréquence d'emploi et accompagnée d'indications statistiques sur leur degré de difficulté apporte à cet enseignement un élément tout nouveau dans sa matière et dans sa technique ?...

II. *L'orthographe de règles*

Il s'agit ici de l'application à l'orthographe des règles de la grammaire française. On a cru longtemps à la nécessité de l'enseignement de la grammaire pour enseigner l'orthographe d'accord. On en doute sérieusement aujourd'hui. Freinet a pu écrire non sans bonne raison une brochure intitulée : Si la grammaire était inutile ?

Tout récemment, Roger Cousinet a publié une étude fouillée sur l'enseignement de la grammaire dans laquelle, en particulier, il met en doute — non l'utilité de l'enseignement de cette discipline — mais les rapports de dépendance de l'orthographe avec la grammaire [1]. Quel instituteur pourrait en douter ? Les cas sont journaliers d'élèves

[1] R. COUSINET : *L'enseignement de la grammaire.* Cahiers de psychologie appliquée et de pédagogie expérimentale. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

connaissant sur le bout du doigt les règles de la grammaire, mais se montrant incapables de les appliquer. Que le maître, ayant l'enfant à côté de lui, mette le doigt sur une faute d'accord et l'élève récitera sans erreur la règle dont la connaissance devait permettre un travail correct.

Entre « savoir » les règles d'orthographe et « savoir les appliquer », il y a une rupture insupportable aux maîtres qui n'arrivent pas à comprendre et mettent en cause l'inattention, la paresse quand ce n'est pas la mauvaise volonté. En quoi, souvent, ils se trompent. « Il semble bien, en effet, écrit M. Cousinet, que les enfants apprennent surtout l'orthographe par la simple pratique... Pour dire toute notre pensée, nous croyons que l'acquisition de l'orthographe est difficile pour les enfants parce qu'on veut la leur enseigner et qu'ils acquerraient plus aisément l'orthographe, s'ils n'étaient pas astreints à l'apprendre. »

Je ne fais que signaler, en passant, ces points de vue fondés sur l'observation quotidienne des réactions des élèves soumis à un enseignement grammatical dont l'efficacité est très loin d'être prouvée.

Quel peut être en ce domaine l'apport de la pédagogie expérimentale ?

Celui de nous renseigner statistiquement sur l'âge optimum auquel les règles de la grammaire française applicables à l'orthographe peuvent être enseignées avec profit aux élèves.

Qu'en est-il, en effet, de cet enseignement : les ouvrages qui le concernent sont établis le plus souvent d'après le plan logique commandé par la discipline elle-même ; la matière à assimiler est ensuite répartie empiriquement dans les plans d'études.

Or, de multiples enquêtes ont montré à quel point nous nous abusons sur les capacités de compréhension et d'assimilation de nos élèves.

Si l'on admet que, selon les normes proposées par la pédagogie expérimentale, une notion est à la portée des enfants d'un âge déterminé quand le 75 % des enfants de cet âge la possède définitivement, on doit constater à quel point les exigences de nos plans d'études sont excessives.

On peut ne pas admettre ces normes et s'en tenir à cette affirmation que l'enfant « doit savoir », qu'il ne lui est pas permis d'ignorer, que, dans le temps... etc., mais alors, dans la recherche des causes de l'insuffisance de l'orthographe, mettons en premier lieu l'erreur commise par ceux qui se refusent à voir la réalité et résolvent le problème de cet enseignement d'après une optique toute subjective. Je disais plus haut que les exigences de nos plans d'études sont excessives. Je tiens à préciser. Elles ne semblent pas l'être exagérément si l'on considère le savoir que les élèves ont à acquérir au cours de leur scolarité, encore qu'il soit possible, sans tomber dans l'utilita-

risme et sans préjudice pour quiconque, de pratiquer des coupes sévères dans la plupart des disciplines. Par contre, si l'on considère la répartition des matières entre les différentes années d'études, on peut alors émettre des critiques fondées sur la manière dont cette répartition est établie.

Qu'il me soit permis de rappeler ici les remarques que je formulais dans une étude parue dans l'*Annuaire* de 1943 [1].

Rendant compte d'une enquête ayant porté sur un millier d'enfants interrogés lors de la rentrée scolaire suivant les grandes vacances, je signalais que, si la notion de genre et de nombre est acquise à 8 ans, ainsi que celle de l'accord en genre de l'adjectif dans les cas simples, par contre, l'accord de l'adjectif en nombre ne l'est pas à 9 ans.

Une enquête entreprise à Bruxelles puis répétée à Genève, dans les classes primaires et secondaires recevant des enfants de 11 à 16 ans, sur le degré de compréhension et d'application des diverses modalités d'accord du participe passé employé avec être et avoir, a démontré que l'accord du participe passé avec avoir n'est pas acquis par le 75 % des enfants — garçons ou filles — élèves d'école primaire ou secondaire, avant 15 et 16 ans, à la seule exception des collégiens (lycéens) de 14 ans et plus, lesquels sont dans leur 8, 9 et 10e année d'école, alors que cette notion figure à Genève au programme de la 5e et de la 6e année primaire (enfants de 11 à 12 ans).

Dans une thèse de doctorat en voie d'achèvement, M. Samuel Roller, étudiant de quelle manière s'acquièrent les formes verbales de la conjugaison française, a dû aller jusqu'à la IIIe année du gymnase (élèves de 16 à 17 ans) pour trouver la maîtrise de certaines d'entre elles portées au programme des écoles primaires [2] !

Ce sont là des faits.

C'est à ce genre de recherches qu'il faut s'atteler si l'on veut pouvoir enseigner l'orthographe de règles dans des conditions assurant un rendement satisfaisant du travail des maîtres. Il faudrait pour chacune des règles figurant au plan d'études de chaque année contrôler l'acquis exact sur un nombre suffisant d'enfants : au minimum 100 par âge et par sexe après une période de grandes vacances et avant tout enseignement de revision.

On obtiendrait ainsi, dans chaque cas, le % des réussites. Toutes les fois qu'on n'arriverait pas à 75 %, il faudrait retarder d'une année, parfois de deux, l'étude de la règle s'avérant trop difficile au cours de l'année antérieure.

De semblables recherches peuvent être organisées partout ; elles donnent des résultats dont on ne saurait contester la valeur, si les

[1] L'organisation rationnelle du travail à l'école.

[2] S. Roller : *Travaux du Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Institut des sciences de l'éducation.* 1950.

classes que l'on choisit pour enquêter sont bien représentatives d'un milieu scolaire déterminé.

Pourquoi ne s'inclinerait-on pas devant de tels résultats et continuerait-on à vouloir sacrifier la majorité des élèves : il s'agit du 75 % ! à des exigences d'enseignement auxquelles bon nombre d'entre eux feraient face, dès le moment où, présentées plus tard, elles correspondraient aux possibilités mentales du plus grand nombre ?

Je tiens à réfuter trois objections souvent formulées :

1. à vouloir décharger les plans d'études des années inférieures, on chargerait exagérément les années supérieures.

Une telle opinion n'est pas fondée. L'exemple que voici en fera comprendre la raison : apprendre à lire à un enfant à 3 ou 4 ans est un travail dont seuls peuvent mesurer la peine et la durée ceux qui l'ont tenté ; si l'on attend qu'il ait 6 ou 7 ans, la tâche n'offre aucune difficulté et est menée à bien en quelques mois.

Cela revient à dire que l'on gagne du temps et qu'on économise de la peine, si, pour enseigner une notion quelconque, on attend la période où, par voie d'expérimentation, on a pu établir l'âge optimum requis pour son assimilation. Ce gain de temps peut se chiffrer en jours et en semaines, voire en mois, tout en transformant radicalement l'atmosphère de travail des classes. Si 10 notions enseignées trop tôt demandent chacune un mois d'entraînement pour des résultats incertains, alors que, décalées à l'âge convenable, elles s'acquièrent avec plus de sécurité et d'intérêt en une semaine ou quinze jours, on mesure le temps gagné et non perdu. Le problème revient alors à un reclassement rationnel des matières du programme.

C'est ce qui a été réalisé à Genève dans le plan d'études de 1942, pour l'enseignement du français au degré inférieur : nette diminution des exigences grammaticales et orthographiques, mais intensification de l'éducation du langage et des moyens d'expression.

2. à vouloir adapter l'enseignement aux possibilités des élèves, on abaisse les exigences des études ; on renonce à l'effort.

Cette objection n'a pas plus de valeur que la première. Pour s'en convaincre, il suffit de mesurer l'écart entre ce que les maîtres enseignent et ce que retiennent les écoliers, à moins qu'on ne préfère invoquer Montaigne ! Quant à l'effort demandé aux élèves, on peut affirmer que sa valeur est bien meilleure si l'objectif proposé peut être atteint. Demander trop ce n'est pas inciter à l'énergie et à la persévérance, mais provoquer le découragement.

3. Enfin, dit-on encore, une telle conception du plan d'études conduit au nivellement et porte un grave préjudice aux bien doués et à l'élite.

Dans l'état actuel de l'enseignement, ce qui compromet le traitement pédagogique des élèves forts c'est l'obligation où se trouvent

les maîtres de devoir faire ingérer aux moyens et aux faibles une nourriture intellectuelle qu'ils ne peuvent assimiler.

Faciliter la tâche des éducateurs, de ce côté-là, c'est leur permettre de s'occuper davantage des bons élèves ; de préparer à leur intention des exercices et des devoirs les obligeant à faire appel à leurs capacités spéciales.

Qu'a-t-on fait jusqu'ici en leur faveur ?

Je conclus :

Si la question de l'orthographe ne peut recevoir, actuellement, une solution définitive, du moins peuvent s'améliorer grandement les conditions de cet enseignement et s'atténuer ainsi la part de responsabilité de l'école dans un domaine où, de plus en plus, est engagée celle de la vie sociale et des mœurs de notre temps.

ROBERT DOTTRENS.

L'éducation des adultes et l'Université populaire de Lausanne

Sous leurs différentes formes, les universités populaires sont nées des mouvements politiques et sociaux qui ont travaillé et transformé l'Europe au début du siècle passé. Les monarchies constitutionnelles ont remplacé les monarchies absolues. Devenu souverain, et intéressé dès lors à la vie, aux institutions et aux destinées de son pays, le peuple a pris conscience de sa force ; il entend disposer librement de lui-même. L'esprit national s'éveille.

Mais les masses populaires sont encore incultes ; des citoyens éclairés les sentent incapables de tenir le rôle que l'on attend d'elles, nécessaire pour permettre le développement des institutions démocratiques et leur libre jeu. Il s'agit de les amener à prendre conscience de leur situation nouvelle, de les cultiver, d'élever leur niveau spirituel, de les attacher à leur pays et à ses traditions, d'améliorer leurs conditions de vie, de leur ouvrir l'accès aux professions libérales et aux carrières scientifiques.

Par quel moyen ? On sait où en était alors l'enseignement primaire et secondaire ; quant à l'enseignement supérieur et universitaire,