

<b>Zeitschrift:</b>	Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique
<b>Herausgeber:</b>	Société fribourgeoise d'éducation
<b>Band:</b>	65 (1936)
<b>Heft:</b>	10
<b>Artikel:</b>	La valeur des notes scolaires [suite]
<b>Autor:</b>	Barbey, Léon
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-1041463">https://doi.org/10.5169/seals-1041463</a>

### **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:** 09.02.2026

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

étendus qu'on résolut de pousser la jeune fille vers des études plus complètes. Elle avait appris l'anglais, elle apprit encore le français et l'allemand. Elle apprit toutes les branches du programme gymnasial. Elle accéda aux études supérieures de 1900 à 1904, et conquit d'une façon qui fut rarement plus méritoire le grade de bachelière *of Arts*.

Miss Keller a publié quelques ouvrages d'un haut intérêt : *l'Histoire de ma vie* (1902) ; *le Monde où je vis* (1908) ; *Hors de l'obscurité* (1913).

Son histoire est des plus encourageantes. Elle est la meilleure réponse à ceux qui croyaient que la surdi-mutité est nécessairement conjointe à une déficience mentale. Mais elle montre en même temps la nécessité d'une éducation spéciale, à commencer le plus tôt possible dans l'enfance, pour tous ceux qui participent, plus ou moins, à ses infirmités.

LÉON BARBEY.



## La valeur des notes scolaires

(Suite.)

*Tests d'orthographe.*

En 1894-1895, J. M. Rice, soumettant à un test d'orthographe plus de 16,000 écoliers constata que les élèves qui, pendant 8 ans, avaient consacré 40 minutes par jour à étudier l'orthographe n'y étaient pas supérieurs à leurs camarades qui ne s'y étaient exercés que 10 minutes par jour<sup>1</sup>.

Depuis lors, on a observé que c'est là une loi générale de la mémorisation : des exercices courts et fréquents séparés par d'assez longs intervalles sont plus fructueux et surtout amènent des résultats plus durables que des exercices plus longs et ramassés en peu de temps. (Ah ! le « chauffage à blanc » en vue des examens et des concours !)

Une enquête sérieuse mériterait d'être faite à ce sujet sur les connaissances acquises dans les classes du Valais où la scolarité est limitée à 6 mois par an par comparaison avec les connaissances acquises en un même nombre d'années dans les écoles à 9 ou 10 mois de scolarité annuelle.

En Suisse romande<sup>2</sup>, M. Pierre Bovet a publié en 1918 un test d'orthographe qui est en usage à l'Institut des Sciences de l'Education, à Genève, dont il est directeur. Il a été conduit à distinguer nettement plusieurs sortes d'« inorthographe », plus ou moins indépendantes, dues à des causes diverses. L'orthographe n'est donc pas une aptitude simple ; plusieurs aptitudes sont mises en jeu par elle. Il a établi un barème<sup>3</sup> permettant d'après le nombre et le genre de fautes de situer un enfant par rapport à la moyenne orthographique des enfants de 8 à 14 ans, les garçons n'ayant pas une aussi haute moyenne que les filles.

<sup>1</sup> Nihard, *La Méthode des Tests*, p. 176.

<sup>2</sup> *Intermédiaire des éducateurs*, avril-mai 1918.

<sup>3</sup> On le trouve dans Claparède, *Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers*, p. 296.

Un travail semblable a été effectué par MM. Duvillard et Ehrler et publié en 1921 dans *l'Éducateur* (16 avril). Il reprend la méthode de jugement de l'orthographe choisie par M. Bovet, à savoir de l'orthographe non pas dans une dictée, mais dans une composition sur ce sujet : « *Un mensonge*. Vous raconterez un fait dont vous avez été l'auteur ou le témoin, ou bien vous inventerez une histoire à votre gré. » L'enquête a porté sur 2,240 enfants de 9 à 16 ans, des écoles primaires et des cours professionnels de Genève, soit 1172 garçons et 1,068 filles, 438,846 mots avec 33,821 fautes...

Les résultats, en grande partie conformes à ceux de M. Bovet, ont permis de mettre sur pied un barème plus précis de classification selon les âges en élèves bien doués, moyens, peu doués et inaptes en orthographe.

M. Robert Dottrens a établi statistiquement l'équivalence de quatre dictées de contrôle et un barème de la fréquence des fautes pour des écoliers et des écolières de 8 à 13 ans<sup>1</sup>.

Ceci obtenu, on a besoin alors de tests de diagnostic et de pratique. Les tests de diagnostic permettent « de localiser en quelque sorte les points faibles de l'élève, de déterminer avec précision les difficultés qui l'arrêtent, les causes de son échec »<sup>2</sup>. Ces tests comportent des épreuves où les difficultés orthographiques sont de même espèce, par exemple, accord des participes passés conjugués avec avoir ; homonymes différenciés grammaticalement : *et* — *est* ; *ce* — *se* ; fautes d'accent. On arrive ainsi à connaître quels genres de fautes dominent chez l'élève : d'où le nom de diagnostic.

Le remède est appliqué par les tests de pratique qui consistent tout simplement « en exercices destinés à habituer le sujet à exécuter correctement telle espèce d'opérations où il s'était révélé faible tout d'abord »<sup>3</sup>.

#### *Tests de calcul.*

Pour le calcul, c'est exactement le même principe qui a été mis en œuvre, en particulier par une religieuse belge, Sr Henriette Florent, qui en a fait la matière d'une thèse de doctorat en sciences pédagogiques à l'Université de Louvain sous ce titre : « *Les causes d'erreur en calcul*. » Une autre thèse sur l'enseignement du calcul a amené, à la même Université, M<sup>me</sup> van den Bossche, à des précisions importantes sur l'enseignement de la soustraction<sup>4</sup>.

#### *Tests de lecture.*

Les tests de lecture ont montré « que les conditions physiologiques et psychologiques de la lecture *orale*, c'est-à-dire faite à haute voix, sont très différentes de celles de la lecture dite *silencieuse*, c'est-à-dire de la lecture que l'on fait seulement des yeux quand on lit pour soi un livre ou un journal. On s'aperçut notamment qu'il était plus difficile, même pour un adulte, de comprendre ce qu'il lit à haute voix (pour la première fois, naturellement, chacun peut en faire l'expérience) ; or cette difficulté est évidemment plus grande encore pour l'enfant qui ne possède pas tout à fait la maîtrise de la lecture. » (D'après Nihard, *op. cit.*, 191, etc.)

<sup>1</sup> Cf. Poriniot, *La Crise de l'Orthographe et l'Ecole primaire* ; Lamertin, Bruxelles, 1933 ; p. 31 et suiv.

<sup>2</sup> Nihard, *op. cit.*, p. 184.

<sup>3</sup> Le C. F. Léon a publié une vue d'ensemble sur les tests d'orthographe dans la revue belge *Bulletin des Ecoles primaires* des 1 et 15 mai 1936.

<sup>4</sup> Pour ces travaux, voir *Revue belge de pédagogie*, 1<sup>er</sup> octobre 1934 et Nos suivants.

Un exemple de test destiné à mesurer la compréhension de la lecture par l'enfant (test I de Haggerty). On soumet à l'enfant de petits textes dont quelque phrase l'invite à marquer d'un signe déterminé l'un des personnages ou telle partie d'une image qui accompagne chaque texte. Par exemple, une image représente une oie et un poussin et le texte dit : « Faites une croix sur l'aile de l'oie. »

La valeur de ce procédé très simple vient de ce qu'il mesure exactement la compréhension, et non pas la mémoire qui intervient dans un examen oral ou compte rendu de la lecture. Pour mesurer aussi la vitesse de lecture, on donne un temps limité, 20 minutes, par exemple, pour 25 petits textes du genre que je viens de dire.

\* \* \*

Pour terminer cette revue sommaire de l'utilité des tests scolaires, quelques remarques :

1<sup>o</sup> Il est très dangereux de fabriquer soi-même des tests au hasard et de croire qu'on en pourra aussitôt tirer des conclusions certaines. En pratique, à moins d'être très expérimenté, il ne faut recourir qu'aux tests déjà confectionnés par les spécialistes, et surtout étalonnés. En outre, pas de fantaisie dans l'usage de ces tests ; il faut observer toutes les indications avec un respect « superstitieux » ; toute la valeur objective des tests dépend en effet des conditions absolument égales dans lesquelles ils sont administrés.

2<sup>o</sup> J'ai dit beaucoup de mal des notes en usage dans toutes nos écoles. On peut se demander sans doute s'il est possible de s'en tirer honnêtement et scientifiquement tant que ce système de cotation durera. Je dois à mes lecteurs, après avoir soulevé tant d'objections, quelques conseils pratiques à ce sujet.

D'abord, ne poussons pas le scrupule mathématique jusqu'à tenir compte de toutes petites fractions de point. Je me rappelle avoir entendu un président de jury du baccalauréat annoncer l'échec d'un candidat qui, au lieu de la moyenne minimale de 4 sur une échelle de 6, n'avait obtenu que 3,97. Tout collégiens que nous étions, nous n'avions pu nous empêcher, nous pauvres candidats, de trouver ridicule ce président du jury qui décidait qu'il manquait à notre camarade  $\frac{3}{100}$  de point de maturité d'esprit. Aujourd'hui, je pense que cela n'est pas seulement ridicule, mais inintelligent et injuste.

Du moment qu'on donne des notes, on est pourtant acculé à faire des moyennes et des fractions. Que faire ? Eh bien, faites d'abord vos moyennes ; mais osez ensuite interpréter ce chiffre. Rappelez-vous le sens des notes : bien, insuffisant. En particulier, aux notes de passage, c'est-à-dire à celles qui décident d'une promotion d'une classe à une autre, au passage entre insuffisant et suffisant, là surtout ne vous demandez pas si les résultats valent 4,4 ou 4,6, mais si décidément cet élève en sait suffisamment ou non, et tranchez avec votre jugement et votre conscience plutôt qu'avec une table de multiplication et de division. Osez alors mettre 4 si vraiment vous jugez que c'est insuffisant, même si la moyenne arithmétique est 4,6 ou mettre 5 même si la moyenne est 4,3, *puisque c'est là une moyenne de notes inexactes*.

Et puis comparez les cotes de tous les élèves et voyez si leur situation respective répond bien à votre jugement.

En outre, afin que votre moyenne soit le plus exacte possible, n'y faites pas entrer seulement les notes des examens, compositions, récapitulations et

autres abominations tant pour les élèves qui les subissent que pour les maîtres qui les corrigent, abominations nécessaires toutefois dans de certaines limites. Faites-y entrer toutes les notes du plus grand nombre possible d'interrogations. Faites-y entrer aussi les notes méritées par les élèves même lorsqu'ils vous disent une très bonne chose — ou une très mauvaise — alors même que vous ne les avez pas interrogés avec l'idée de leur donner une note. Vous interrogez, par exemple, un élève qui ne sait pas ; un autre lève la main et répond — bien ou mal ; donnez donc une note aussi à celui qui s'est présenté spontanément.

Malgré toutes ces précautions, vos notes seront encore très approximatives, parce que vous n'êtes pas sûrs que ce que vous jugez suffisant l'est vraiment et serait jugé suffisant par vos collègues aussi compétents que vous. Vous pouvez diminuer cette part de subjectivisme qui entraîne tant de variations en recourant à des examens écrits dont vous aurez formulé les questions — les mêmes pour tous — de la manière la plus claire possible, l'idéal étant : une manière telle qu'il n'y ait qu'une réponse juste possible. Si la réponse est complexe, déterminez-en d'avance les éléments nécessaires lorsque vous donnez votre enseignement. Si vous demandez, par exemple, qu'on vous expose deux causes de la Révolution et que vous en ayez vous-même exposé 6, acceptez les 2 qu'on vous donne, même si ce ne sont pas les 2 que vous jugez les plus importantes. A ce propos, méfiez-vous des manuels qui numérotent ce genre de causes et souvent disent la même chose en d'autres termes sous le n° 2 et le n° 4. Montrez à vos élèves que le n° 2 a le même sens que le n° 4 et simplifiez ainsi en éclairant. Toutes les branches, il est vrai, ne se prêtent pas également à cette façon d'agir.

Enfin, pour les examens décisifs au moins, il est prudent d'avoir recours à plusieurs examinateurs (qui osent donner une note) et de prendre la moyenne.

Quoi que vous fassiez, et quoi que nous fassions, car je répète que je suis, et que tous les maîtres et maîtresses d'Europe et d'ailleurs sont dans le même cas, le système de cotation par notes données au juger est et reste défectueux. Le système des tests scolaires mérite de retenir notre attention, ne serait-ce que parce qu'il met à notre disposition un instrument de contrôle des connaissances acquises par nos élèves qui est un véritable instrument de précision, un instrument très sensible de dépistage des causes d'erreur en plusieurs matières et par là même un instrument de redressement de ces erreurs, un bon instrument créé par la pédagogie expérimentale.

LÉON BARBEY.

---

## Pédagogie d'outre-Rhin

---

35 auditeurs, avides de nouveautés pédagogiques, dont un inspecteur, de jeunes maîtres, quelques anciens, de jeunes Sœurs et ecclésiastiques, quelques jeunes inconnus se délectèrent d'entendre, le jeudi 28 mai, M. l'abbé Dévaud, professeur à l'Université, exposer avec sa maîtrise habituelle quelques expériences de pédagogie contemporaine allemande.

Pédagogie d'outre-Rhin, d'outre-Carpathie... pédagogie suspecte ?... Mais le distingué conférencier ne nous avait-il pas dit lors de notre cours de répétition (10-14 septembre 1935) : « Dans toutes les théories ou expériences pédagogiques les plus fantaisistes et parfois les plus condamnables, il y a à glaner ». « Dans l'âme de la plus grande canaille de vos hommes, il y a un petit coin bleu », nous disait un soir un major sceptique pourtant, mais très psychologue à ses heures.