

Zeitschrift: Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich
Herausgeber: Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich
Band: - (1931)

Artikel: De la division syllabique des mots français
Autor: Corthésy, A.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-819444>

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: 03.04.2026

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

De la division syllabique des mots français.

Von Prof. A. *Corthésy*, Zürich.

Lorsque les derniers feux du Sechseläuten ont achevé le bonhomme Hiver agonisant, les écoles supérieures zurichoises rouvrent leurs portes et accueillent dans leur sein les jeunes élèves que leur envoient les écoles secondaires. Je les aime ces frais visages d'adolescents aux yeux bien ouverts. J'aime cette prise de contact; cette atmosphère de confiance et d'optimisme qui rayonne de ces regards tendus et avides. Ils nous arrivent, forts de leur jeune force et des connaissances acquises. Dès les premières questions l'attention se bande; les réponses sont complètes et souvent fort correctes; ils ont été bien stylés. Et puis, il est si facile le français, à cet âge, si simple, si logique, c'est un plaisir de s'entendre parler, pour peu, on se croirait un génie! Bientôt cependant il faudra prendre la plume, et cela, ce sera déjà beaucoup moins facile. Quel dommage que le français soit une langue qui s'écrit!

Le premier «Ex» — pour parler le langage de l'écolier zurichois — est en général une dictée soigneusement préparée. Comme je tiens à la bonne présentation du travail — il s'agit, s'il vous plaît, du «cahier net» — et que je m'efforce de donner à ces élèves venus d'un peu partout une méthode uniforme de travail, j'élimine autant que faire se peut, les difficultés orthographiques, afin de concentrer l'attention sur la forme extérieure. L'avouerai-je, je suis un peu pédant! J'apprécie l'ordre et l'exposition, j'aime un titre bien assis, des alinéas nombreux et ordonnés, des marges bien tirées et surtout respectées. Je n'exige pas qu'on parle comme un livre, mais je tiens à ce qu'on écrive comme dans les livres: avec ordre, régularité et goût. Or, c'est en général tout un apprentissage et je ne tarde pas à m'en apercevoir. Ce premier travail des élèves est pour moi un source d'amusement toujours renouvelé. J'exige au préalable qu'on écrive jusqu'à la marge, mais sans la dépasser, ce qui oblige naturellement à fragmenter les mots suivant les besoins. Or je remarque bientôt que l'embarras des élèves est extrême; leur hésitation se traduit par un temps d'arrêt au bout de la ligne ou par une question à laquelle je me donne, pour le moment, le malin plaisir de ne pas répondre. Et le résultat est bien curieux. Il montre que les élèves ont une conscience fort obscure de la formation et de la composition des mots;

ils ne savent pas, en général, où une syllabe commence et où elle finit, et l'on voit des mots traités de la façon la plus inattendue. En voici quelques exemples : *ag-réable, temp-érance, poiss-on, ut-ile, janv-ier, fév-rier, montag-ne, sort-ant, suc-re, pre-sque, déc-lamer, intér-essant, jam-ais, sob-re, natur-ellement, nature-llement, rich-esse*, etc. On en pourrait multiplier les exemples à l'infini.

Il m'est apparu bientôt que ce qu'on pourrait considérer tout d'abord comme un bizarrerie sans grande importance était au contraire un fait caractéristique dénotant un incompréhension assez grosse de conséquences de la structure des mots. En effet, la structure du mot tient, en français, de trop près à la prononciation et à l'orthographe pour être considérée comme d'importance secondaire. Il est vrai que la plupart des grammaires — surtout les grammaires françaises — sont absolument muettes sur ce point. On ne saurait trop s'en étonner. Combien de difficultés, considérées comme inexistantes dans la langue maternelle, deviennent des obstacles presque insurmontables lorsque cette langue est devenue langue étrangère ? Il m'a paru intéressant de traiter ici cette question qui probablement a maintes fois embarrassé plus d'un collègue de l'enseignement secondaire. Il ne s'agit pas d'une étude systématique de la structure du mot, mais de considérations susceptibles d'apporter un peu plus de précision dans notre enseignement, lequel reste au centre de la question.

* * *

Le premier principe qui doit guider l'élève dans la division des mots, c'est le principe euphonique. Les mots coupés doivent l'être de façon à pouvoir être prononcés comme s'ils ne l'étaient pas. Sans doute, ce principe n'a rien de particulièrement français et toute les langues l'appliquent plus ou moins exactement dans la division de leurs mots. Mais le français offre sur ce point des difficultés particulières. On sait en effet qu'il partage avec l'anglais le privilège embarrassant d'être la langue dont la graphie s'écarte le plus de la phonie. Les Français parlent la langue du XX^e siècle, mais ils l'écrivent à peu de chose près comme celle que leurs ancêtres parlaient au XIII^e siècle. La plupart des efforts tentés jusqu'ici par les linguistes pour adapter l'écriture au langage ont échoué devant la résistance des grammairiens et l'obstination des littérateurs. D'autre part, il n'y a guère de langue — à l'exception toujours de l'anglais — dont la prononciation des consonnes et des voyelles s'écarte plus de la prononciation alphabétique. La plupart des lettres françaises, surtout les voyelles,

n'ont pas de valeur absolue; leurs propriétés phonétiques dépendent de leur entourage, de leur position dans le sein de la syllabe. C'est la raison pour laquelle il importe de se rendre compte dès le début, de la composition du mot, de savoir où les syllabes commencent et où elles finissent.

En examinant d'un peu près les mots français, on s'aperçoit bientôt que leur structure est au fond d'une merveilleuse simplicité. La plupart des syllabes sont formées d'une consonne suivie d'une ou de plusieurs voyelles: *ré-gu-la-ri-té, a-ma-bi-li-té, so-li-tu-de, sau-va-ge, oi-seau, sa-ga-ci-té*. Ajoutons-y les nasalaisons et les groupes phonétiques de consonnes, et nous avons les mots suivants, toujours très simplement formés: *plan-ta-tion, trai-te-ment, fra-tri-ci-de, con-fé-dé-ra-tion*. Il est vrai que cette claire et simple structure du mot s'est compliquée plus tard par les apports des langues étrangères — surtout du grec — et l'apparition des mots savants.

Cette constatation nous permet cependant de poser en règle générale que toute syllabe française — la première du mot souvent exceptée — commence par une consonne: *pro-me-nade, confec-tion, at-ten-tion, par-ti-cu-la-ri-té, es-pé-ran-ce*. C'est ce que ne sentent pas nos élèves. Les exemples cités plus haut montrent qu'ils ont une tendance très marquée à adjoindre la consonne initiale à la syllabe précédente et à commencer la syllabe suivante par la voyelle: *port-er, natur-elle-ment, dom-estique, lac-ustre*, etc. Ils ne sont du reste pas les seuls, puisque nombre de compositeurs d'imprimerie et de correcteurs d'épreuves de Suisse allemande ou d'Allemagne tombent dans cette erreur: *mon-archiste, intér-essant*, etc. Il paraît certain que ces erreurs proviennent de l'influence de l'allemand dont le système de division des mots est souvent tout différent. Ce n'est pas la méthode purement étymologique des Anglais, ni la façon à peu de chose près purement phonétique des Français, c'est un procédé intermédiaire dans lequel il ne laisse d'y avoir un certain flottement. A lire les journaux des deux langues, il semble que les typographes français soient beaucoup plus sûrs de leur affaire, beaucoup plus systématiques dans leurs divisions que leurs collègues allemands. Quoiqu'il en soit, il existe un grand nombre de vocables allemands qui se divisent suivant le principe étymologique, donnant ainsi à l'élève l'impression erronée que la consonne est à la fin de la syllabe et non au commencement de la suivante: *her-ein, her-über, dar-auf, wor-aus, ent-eignen, er-innern*, etc.

Certes il existe aussi en français des syllabes commençant par une voyelle: *Lé-on, u-su-el, No-ël*, etc., mais l'usage typographique interdit la coupure entre deux voyelles, sauf pour certains mots composés: *extra-ordinaire, anti-alcoolique, co-efficent*.

Cette constatation est d'une importance considérable dans l'enseignement par suite de l'existence de l'*e* muet et de l'*e* entravé. Lorsque l'élève se sera rendu compte de ce fait si simple que la syllabe française commence presque toujours par une consonne, que, lorsque le mot s'allonge par adjonction d'un suffixe, la consonne finale abandonne la syllabe primitive pour entrer dans la nouvelle, il aura fait un grand pas vers la bonne orthographe et la prononciation correcte. Il ne prononcera plus *hôtélier, Neuchâtelois*, pour la simple raison qu'il dit hôtel et Neuchâtel. Il comprendra que la consonne *l* passant dans la syllabe suivante, libère l'*e* entravé précédent qui ainsi devient muet. Il n'écrira plus *brèf, chèr, fièr*, il comprendra que l'accent n'est nécessaire que lorsque l'*e* est libéré par le départ de la consonne: *bref, brè-ve, cher, chère, fier, fière*. Il comprendra la différence de prononciation entre *on* et *one*, *an* et *ane*: *Char-bon, car-bo-ne, plan, pla-ne*.

Mais pour arriver à ce résultat, des exercices nombreux d'épellation et de décomposition sont nécessaires, non pas de décomposition étymologique, laquelle souvent induit les élèves en erreur et les incite aux fautes de prononciation (*vin-aigre, in-utile, monarque, de-scription*), mais de décomposition syllabique qui leur ouvrira des horizons nouveaux sur la structure des mots et leur inculquera peu à peu le sens de la langue.

On trouve fréquemment dans les travaux d'élèves et même dans les textes français composés ou écrits à la machine par des gens de langue allemande, des coupures comme celles-ci: *l'-auteur, lorsqu'-il, d'-autres*, etc. ou bien encore *l'e-au, avai-ent*. Ces erreurs proviennent toujours du fait que leurs auteurs ignorent où finissent et où commencent les syllabes. Ils n'ont pas encore réalisé cette loi fondamentale: la syllabe française commence par une consonne. Dans le premier cas, il faut admettre comme règle générale qu'on ne divise pas un mot après l'apostrophe, laquelle est destinée à fondre deux syllabes en une seule. Il n'y a exception à cette règle que lorsque l'apostrophe est suivie d'une consonne: *grand'-mère, grand'-porte*. Dans le second cas l'erreur est plus grossière encore, on ne coupe jamais un mot au beau milieu d'une syllabe, cette syllabe fût-elle d'une longueur démesurée.

Un mot comme *étaient* ne doit du reste être coupé en aucun cas, bien qu'il se compose de deux syllabes, l'esthétique et l'usage typographiques interdisant d'isoler d'un mot une voyelle seule.

Les deux lettres *x* et *y* (yod consonantique) présentent de grandes difficultés en ce qui concerne la coupure et l'épellation des mots. Elles se trouvent pour ainsi dire toujours au point de contact de deux syllabes et cependant on ne peut guère couper entre ces deux syllabes sans changer la physionomie ou la phonie du mot. Cette difficulté provient du fait que ces deux lettres ne sont le plus souvent qu'un signe phonétique remplaçant deux lettres *y = ii*, *x = es, gs, ss*, suivant les cas. Pour couper suivant les lois de la phonétique, il faudrait donc rétablir les deux lettres disparues: *balayer (ba-lai-ier)*, *Taxer (tac-ser)*, *exiger (eg-si-ger)*, *soixante (sois-sante)*, ce qui est inadmissible. Il convient donc de ne pas couper les mots avant ou après *x* ou *y* sauf quand ces deux lettres sont suivies d'une consonne: *ex-trémité*, *hy-perbole*, *ex-ception*, *sy-métrie*.

Les consonnes doublées (*pp, ll, mm, ss*) méritent aussi notre attention. Parce qu'elles se fondent en général l'une dans l'autre et ne font entendre qu'une seule articulation, les élèves sont tentés de les considérer comme unes et indivisibles et l'on rencontre souvent des coupures comme celles-ci: *provienn-ent*, *Chasseron*, *ess-ayer*, *ass-eoir*. Cette façon de procéder paraît bien inexplicable lorsqu'on sait que l'allemand coupe le mot entre deux syllabes doublées. Ce n'est que peu à peu que je me suis rendu compte d'où venait cette conception erronée de la consonne doublée. Lorsque je demande à un élève de m'épeler le mot *appelle*, par exemple, il le fait en général de la façon suivante *a-pp-e-ll-e*, c'est-à-dire en prononçant les deux consonnes coup sur coup et en les séparant nettement des voyelles avec lesquelles elles sont intimement liées dans la syllabe. D'autres élèves même épellent ainsi: *a-2e-e-2l-e*. Je considère cette façon d'épeler comme déplorable et contraire au bon sens dans l'enseignement du français en tant que langue maternelle, à combien plus forte raison donc lorsqu'il s'agit du français langue étrangère. C'est là une façon de procéder qu'il est difficile de corriger après coup. Non seulement elle empêche l'élève de saisir la vraie structure du mot, mais encore elle l'incite à diverses fautes d'orthographe qu'il éviterait aisément sans cela: un *appell*, *universell*, *violett*, *effacer*, *intéresser*, *naturellement*, *effort*, etc. Car l'élève ne sait pas et n'apprend peut-être jamais de cette façon que les consonnes

doublées — à l'exception de quelques rares mots d'origine étrangère (express) — ne se rencontrent jamais dans la même syllabe et ne peuvent par conséquent figurer seules à la fin d'un mot. Il est donc très facile de couper un mot renfermant des consonnes doublées: *ap-pel-le*, *con-nais-san-ce*, *nour-ris-sant*, *com-mis-sion-nai-re*, etc.

Mais la plus grande difficulté qui se présente à nos élèves lorsqu'il s'agit de diviser un mot provient de l'existence des groupes phonétiques consonantiques. En effet, les fautes qu'on remarque le plus fréquemment sont les suivantes: *campag-nard*, *suc-re*, *prend-re*, *rec-lamer*, *ag-réable*, *sob-re*, *fév-rier*, *pré-sque*, *att-rister*, *compag-nie*, etc. En face d'un groupe de consonnes l'élève est toujours indécis, on sent qu'un fait orthographique nouveau se présente à lui. On s'en rend compte aisément par les questions que posent ou les réponses que donnent certains élèves. En voici un exemple: un élève a écrit le mot *église* sans accent (*eglise*), je lui en demande la raison. Il me répond: «Parce que j'écris *escalier* sans accent; on ne met pas d'accent devant deux consonnes». Tout d'abord, l'élève se méprend sur la différence de caractère des deux groupes consonantiques *sc* et *gl*. Si je lui demande de décomposer le mot *église* en syllabes, on peut être sûr qu'il le fera ainsi: *eg-li-se*, ce qui est incorrect. De plus la règle énoncée par l'élève, règle juste d'une façon générale, est tout de même très insuffisante.

Ce qu'il importe d'expliquer et de montrer à l'élève, c'est qu'il existe en français deux catégories bien distinctes de groupes de consonnes que j'appellerai les groupes naturels et les groupes accidentels. *Gl* est un groupe naturel, *sc* est un groupe accidentel. Les groupes naturels sont en nombre restreint. On n'en compte guère plus d'une quinzaine, formés pour la plupart à l'aide des consonnes *l* et *r*. Ce sont: *bl*, *br*, *ch*, *cl*, *cr*, *dr*, *fl*, *fr*, *gl*, *gn*, *gr*, *ph*, *pl*, *pr*, *th*, *tr*, *vr*. Ces groupes constituent pour ainsi dire de nouvelles consonnes et sont absolument intangibles. Il importe que les élèves les reconnaissent et les considèrent comme tels: *en-tra-ver*, *trou-bler*, *en-tre-pri-se*, *or-tho-gra-phe*, *mal-pro-pre*, etc.

Les autres groupes sont constitués par des consonnes accidentellement juxtaposées ne formant pas un élément phonétique. Ils sont donc séparables: *éclip-se*, *at-mos-phère*, *rup-ture*, *bap-tême*, *es-pérer*, etc. Voilà pourquoi la règle énoncée ci-dessus par l'élève qui ne savait pas écrire le mot *église* est incomplète. Du jour où il concevra clairement la différence fondamentale existant entre

ces deux groupes consonantiques, l'élève acquerra une certitude lui permettant d'éviter, par la réflexion et le raisonnement, une foule de fautes d'orthographe. La plupart de ces fautes se rapportent de nouveau au phonème *e* dont l'élève ne sait jamais s'il est entravé ou libre. Quel maître de français n'a corrigé cent fois les fautes suivantes: *escalier, espérer, estimer, électrique, concierge, presque, désert, terminer, perpétuité, nécessaire?*

Point n'est besoin de faire apprendre par cœur aux élèves la série des groupes naturels; un moyen mnémotechnique viendra à notre secours. On remarque bien vite, en effet, que les groupes naturels peuvent se rencontrer au commencement d'un mot, tandis que ce n'est pas le cas des groupes accidentels. Beaucoup de mots commencent par exemple par *gr* (groupe naturel) tandis qu'aucun mot ne commence par *nd* (groupe accidentel). Et l'élève trouvera toujours dans son bagage lexicologique, si restreint soit-il, un ou plusieurs mots commençant par l'un ou l'autre des groupes naturels: *bl. blanc; br. brave; cr. crier; dr. droit, etc.*

Il faut cependant faire une exception pour l'articulation *gn*, ou *n* mouillé, représentée en espagnol par *n* surmonté du tilde (ñ). L'élève ne trouvera pas de mots commençant par *gn*. Ces mots sont très peu usuels, ce sont en général des onomatopées ou des termes populaires: *gnaf, gnan, gnognotte*, ou encore des termes scientifiques d'origine étrangère (*gnostique, gnou, gnome*) dans lesquels les deux consonnes ont gardé leur valeur propre.

Il est intéressant de constater que nos élèves coupent presque infailliblement le groupe *gn* lorsque le mot est trop long pour la ligne: *montag-ne, compag-ne, compag-nard*. On constate aussi la difficulté énorme qu'ils éprouvent à prononcer la finale *gne*, difficulté qui se retrouve du reste dans toute la Belgique flamande. Nos élèves prononcent *campaign* ou *campangne*. Ils confondent en écrivant et en parlant: *singe* et *signe, linge* et *ligne*. Ils écrivent même *lingne, singne, montangne, je craingnais* (ainsi que l'écrivait Montaigne). Là encore l'erreur provient de ce que l'élève ne sait pas où la syllabe finit et où la suivante commence. Seuls des exercices répétés d'épellation et de division des mots par écrit viendront à bout de cette difficulté.

Pour être complet, j'ajouterai qu'il n'existe guère plus de deux termes courants dans lesquels *gn*, dans l'ordre intérieur, se prononce séparément, c'est-à-dire comme en allemand: *diagnostic* et *stagnant*. Mais cette prononciation tend fortement à disparaître au profit de *n* mouillé.

A l'énoncé du moyen mnémotechnique leur permettant de reconnaître les groupes naturels, les élèves font bien vite la remarque que beaucoup de mots français commencent par un groupe consonantique ne figurant pas dans la liste ci-dessus: *spacieux, spéculer, squelette, stable, station*. Donc les groupes *sp, sq, st*, etc. seraient des groupes naturels qu'il ne faut pas couper! Et c'est justement cette idée fautive qui les engage à écrire *espérer, estimer, presque*. A défaut d'une explication étymologique qui ne serait pas à leur portée, il convient de faire remarquer que, en dépit des apparences, les groupes *sp, sg, st*, ne sont pas des groupes naturels. En effet, les mots français commençant par ces groupes sont de formation relativement récente, la plupart sont des mots savants, c'est-à-dire des mots tirés artificiellement du latin, et le moyen âge en connaissait très peu. Les mots latins commençant par *sp, sg, st* ont modifié, en passant dans la langue vulgaire, leur physionomie initiale suivant des règles bien établies. En voici quelques exemples: *spongia* a donné éponge; *scala*, escalier et échelle; *spina*, espine, épine; *spica*, espi, épi; *stabulum*, étable; *statum*, estat, état; *stagnum*, estan, puis étang; *stannum*, estan, puis étain, etc.

On peut donc poser en principe que ces groupes sont accidentels et que dans la majeure partie des cas, ils doivent être dissociés. Cette certitude a une importance pratique considérable par le fait que ces groupes se retrouvent très souvent devant la voyelle *e* à laquelle il n'est pas indifférent que le groupe qui suit soit naturel ou accidentel. Et ces cas sont extrêmement nombreux: *rester, contester, intestin, respectif, estomac, estropier, peste*, etc. En allemand l'*e* n'étant pas muet à la façon de l'*e* français, la coupure n'a aucune conséquence phonétique fâcheuse et l'habitude s'est prise, l'étymologie aidant, de ne pas diviser le groupe *st*: *Be-stimmung, Ab-stinent, stati-stisch, Mini-ster, Mei-ster, juristisch, Soli-sten, Korre-spondent*, d'où la tendance très forte chez nos élèves d'en faire autant en français.

Il convient du reste d'ajouter que dans le cas du groupe *st*, non précédé de l'*e* muet, surtout après les préfixes *con* et *in* les manuels typographiques préconisent en général la division d'après l'étymologie: *con-struire, con-stater, in-scrire, in-staller, cata-strophe*. Cependant les typographes de la Suisse romande n'emboitent guère le pas, ils coupent à la façon de l'écolier qui épelle: *cir-cons-tance, cons-truc-tion, ma-nus-crit*.

En résumé, lorsqu'il s'agit de diviser les mots français soit

pour la meilleure esthétique de la ligne, soit pour faire épeler convenablement, il convient de se laisser guider par les principes suivants :

1. Les mots français se coupent suivant l'épellation et non suivant l'étymologie.
2. La coupure n'est bonne que si les fragments de mots n'en souffrent ni dans leur physionomie, ni dans leur prononciation.
3. Presque toutes les syllabes commencent par une consonne.
4. On ne coupe pas un mot après l'apostrophe.
5. On ne coupe pas avant et après x et y.
6. On ne sectionne jamais une syllabe, si longue soit-elle.
7. Deux consonnes doublées (ll, pp) n'appartiennent jamais à la même syllabe.
8. Il existe en français un certain nombre de groupes naturels de consonnes qui ne doivent pas être coupés.

* * *

Si j'ai cru devoir m'étendre si longuement sur cette question, c'est que je la crois beaucoup plus importante pour notre enseignement qu'il n'y paraît au premier abord. Il m'a semblé aussi qu'il convenait de remédier dans une certaine mesure à une lacune de nos grammaires. Je voudrais avoir réussi à démontrer par cet exposé combien la connaissance exacte de la syllabe est importante pour l'étude de l'orthographe et de la prononciation françaises. C'est par l'épellation que les petits Français et Suisses romands commencent l'étude de leur propre langue. D'un bout à l'autre du territoire ils épellent en cohortes serrées, sous la baguette du maître ou de la maîtresse battant la mesure : i.n.s. = ins, t.r.u.c. = truc, i.n.s.t.r.u.c.t.i.o.n. = tion, instruction. Ou bien ils lisent d'une voie monotone et scandant bien les syllabes, comme les petites bleues des «Vieux» de Daudet : «A... lors... Saint... I... ré... née... s'é... cri... a... Je... suis... le... fro... ment... du... Sei... gneur... Il... faut... que... je... sois... mou... lu... par... la... dent... de... ces... a... ni... maux...».

Je crois cet exercice plus nécessaire encore à Zurich qu'à Lausanne ou à Genève, surtout dans les deux premières années de l'étude du français. Il faciliterait grandement le travail de maîtres et élèves. Peut-être serait-il possible de lui consacrer de temps en temps cinq ou dix minutes à la fin d'une leçon ?

Mais ceci est une autre question, qui n'est pas de mon ressort.

