

UNIVERSITE LYON II

REPARER LES LIVRES
VOUS-MEMES

U.E.R. de Formation aux Pratiques Psychologiques,

Sociologiques et Pédagogiques

SCIENCES DE L'EDUCATION

16, quai Claude Bernard LYON

CONTRIBUTION A LA DIDACTIQUE
DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE
EFFICACITE D'UN LIVRET PHONOLOGIQUE

THESE

Présentée devant l'Université LYON II

en vue de l'obtention du

Doctorat de 3e cycle

de Sciences de l'Education

sous la direction de

Monsieur Henri GIRAUD

631604

Février 1986



Jacques CHAUMEAU

"L'innovation requiert souvent un pionnier à l'imagination visionnaire qui soit disposé à se lancer dans l'inconnu sans savoir parfaitement ce que sera le résultat final, mais que son dynamisme pousse au travail de conception."

BAEZ 1975

L'innovation dans
l'enseignement des sciences.

PARIS - U.N.E.S.C.O.
279 p. 1977

Nous tenons à remercier tous ceux qui nous ont apporté leur concours :

- Monsieur le Professeur Guy Avanzini et Monsieur Manificat pour leurs conseils,

- Monsieur Louis Paraire du Collège Coopératif Rhône-Alpes qui sut nous guider dans l'enquête menée auprès des utilisateurs de notre livret,

- Monsieur Du Pouget, Maître-assistant à l'Université de Lyon II qui a autorisé les étudiants de l'U.E.R. de Psychologie à travailler avec nous pour l'élaboration de notre questionnaire,

- les enseignants qui ont bien voulu contribuer à l'élaboration du livret, accepter de faire passer nos tests dans leurs classes ou établissements et répondre à notre questionnaire,

- l'O.C.C.E. qui a permis le lancement du premier livret,

- parents et amis qui, à des titres divers, nous ont soutenu tout au long de notre travail,

- ma femme, dont l'aide constante et le soutien moral nous ont permis de mener à bien cet ouvrage.

Nous témoignons tout particulièrement notre reconnaissance à Monsieur Henri GIRAUD, notre Directeur de thèse, qui nous invita par ses conseils, suggestions, à réaliser une recherche plus approfondie et dont la bienveillance fut pour nous un encouragement.



A b r é v i a t i o n s

| | |
|----------------|---|
| A. L. P. | Ateliers Lyonnais de Pédagogie - 16 quai Cl. Bernard LYON |
| A. P. I. | Alphabet phonétique international |
| B.O.E.N. | Bulletin officiel de l'Education nationale |
| Bulletin B.S. | Bulletin de la Société Alfred BINET et Théodore SIMON 16, quai Cl. Bernard LYON |
| C.C.R.A. | Collège coopératif Rhône-Alpes - rue du Boeuf LYON |
| C.P.A.I.D.E.N. | Conseiller(e) pédagogique adjoint(e) à l'Inspecteur Départemental de l'Education nationale |
| C1, C2 | Certificats de Licence |
| D.E.U.G. | Diplôme d'études universitaires générales |
| E.A.O. | Enseignement assisté par ordinateur |
| Echelle D.B. | Echelle d'acquisition des mots construits par les professeurs DUBOIS et BUYSE |
| H.E.S.O. | Groupement d'étude "Histoire et structure de l'orthographe française" - CNRS E.R. 113 |
| I.O. | Instructions officielles (voir B.O.E.N.) |
| I.D.E.N. | Inspecteur départemental de l'Education nationale |
| O.C.C.E. | Office central de la coopération à l'école (dans le Rhône 160, avenue St Exupéry 69500 BRON) |
| S.A.D. | Secrétaire animatrice départementale (voir O.C.C.E.) |
| V.O.B. | Vocabulaire orthographique de base. |

=====

INTRODUCTION

Entré dans l'enseignement comme suppléant en 1968, année célèbre à plus d'un titre, nous n'avons pas bénéficié de la formation de l'Ecole normale. Après avoir enseigné les mathématiques en Sixième et Cinquième, puis navigué des classes de transition aux divers Cours de l'enseignement du Premier degré, nous avons finalement obtenu le C. A. P. d'instituteur et la titularisation en septembre 1972 à l'école Romain-Rolland de Pierre-Bénite.

A part les instructions officielles, bien difficiles à saisir par un débutant, et quelques bribes théoriques reçues à l'occasion de concertations organisées le mercredi par notre conseillère pédagogique, nous nous sommes formé "sur le tas", notamment grâce aux conseils des collègues. Nous y avons ajouté, de notre propre initiative, un cours du CNTE VANVES "Préparation au CAP d'instituteur".

Malgré notre CAP et la titularisation, nous n'étions pas satisfait. Des modifications fréquentes et parfois importantes comme l'introduction des mathématiques modernes perturbaient les habitudes acquises. Nous éprouvions le besoin d'approfondir nos connaissances et d'élargir le cadre de notre travail. Aussi, en 1974, nous avons entrepris des études universitaires, en Sciences de l'éducation à l'Université de Lyon II, afin d'unir la théorie à la

pratique. Les titres de nos travaux vont l'illustrer.

Ce fut en 1975 l'obtention d'un Certificat (C 1) de Licence avec un mémoire sur "L'enseignement élémentaire en France", suivi en 1976 d'un C 2 et d'un DEUG de Psychologie avec un mémoire sur "La pédagogie et les résistances au changement". Enfin, en 1977 nous obtînmes le grade de Licencié en Sciences de l'éducation avec un mémoire sur "Les disciplines d'éveil au Cours moyen de l'école élémentaire".

Jusque là, nos travaux étaient restés personnels, mais la dernière étude amorça un tournant dans notre comportement. Elle avait été l'occasion pour notre classe de CMI de procéder à une enquête sur "L'aménagement du Rhône à Pierre-Bénite". Cette enquête fut suivie d'une présentation au sein de notre école, d'abord, puis au niveau de la circonscription lors d'une conférence pédagogique sur le thème "L'appréhension du milieu à travers une enquête des élèves".

La fin du cycle des études universitaires nous rendait plus disponible et nous permettait de mieux entendre les doléances de nos collègues au sujet de l'échec scolaire. C'étaient des réflexions du type: "Je ne comprends plus. Ils font encore plus de fautes qu'avant!" - "J'ai encore déchiré une feuille de cahier ce matin, X n'est même pas capable de recopier son exercice sans faire de fautes!" - "Plus ça va et plus on a l'impression qu'ils sont étourdis, ils mettent des "s" partout!"

Ces constats corroboraient nos propres réflexions. Parmi les causes de l'échec

scolaire, l'orthographe se révélait être l'essentielle. De nombreux auteurs le signalent. Ainsi R. THIMONNIER écrit dans son "Code orthographique et grammatical" (Marabout 1974, p. 12, 13) : "Depuis une trentaine d'années, la crise orthographique s'est aggravée de telle sorte qu'elle menace dangereusement l'intégrité de la langue. Or il n'y a théoriquement que deux remèdes: soit réformer notre système d'écriture, soit réformer la manière dont on l'enseigne...". D'emblée le problème est posé.

Nina CATACH nous "rassure" sur le premier point. Dans "Pratiques n°25 décembre 1979", elle écrit: "Le projet de R. THIMONNIER (1967) n'a jamais été publié. On peut en connaître l'essentiel dans ses ouvrages (1967-1971)... Cette réforme (qui ne prendra effet, notons-le bien, que lors de la parution de la 9^e édition du dictionnaire (laquelle en est à la lettre E, alors qu'elle est en cours depuis 1935, soit 44 ans), comprend: ... Il est à remarquer:

- que ces 4 points sont bien loin des 33 points retenus par le Conseil international de la langue française

- que cette "réforme" (prévue, au train où vont les choses, pour l'an 2199) n'a reçu pour le moins qu'on puisse dire, aucune publicité..."

Il apparaît clairement que mieux vaut, provisoirement, ne pas nous appuyer sur le premier point, la réforme de structure, mais nous orienter vers le second, la réforme de la manière d'enseigner.

Toutefois cette crise si souvent évoquée n'est pas

un phénomène nouveau. François TERS dans son ouvrage "Orthographe et vérités" (ESF 1973) écrit p.20 et 21: "Un même texte a été dicté à des enfants français ou suisses à Paris en 1904, à Genève en 1921 et 1948 et à Besançon en 1965... Il n'existe pas plus en 1965 de programme d'enseignement du vocabulaire ou de l'orthographe qu'il n'y en avait en 1904. Cependant les enfants de l'école française en 1965 ont gagné un an par rapport aux résultats de leurs camarades de la Belle Epoque".

Jean GUION dans son ouvrage "L'institution orthographe" (Editions Centurion 1973) confirme le phénomène: "Dans le cadre des ALP (Ateliers Lyonnais de Pédagogie) nous avons pu constater que les résultats des enfants scolarisés en 1970-71 dans un quartier de Lyon coïncidaient exactement avec les résultats que l'on pouvait prévoir avec l'échelle Dubois-Buyse, résultats déterminés par la réussite d'enfants de même âge en 1938".

Nous pourrions ajouter d'autres extraits d'auteurs qui abondent dans ce sens. L'idée de crise n'est pas évidente, même s'il faut admettre que les comparaisons des résultats ne s'effectuent pas sur des bases identiques. En 1954, environ un élève sur dix passait du CM2 en Sixième, à la suite d'un concours. En 1984, tous les élèves du CM2 doivent théoriquement passer en Sixième, c'est la démocratisation de l'enseignement.

Dans ces conditions, le discours tenu sur l'incapacité de l'institution à résoudre le problème de l'enseignement de l'orthographe ne peut plus être celui de

1954. C'est pourtant l'erreur que commet l'enseignement secondaire et plus particulièrement son premier cycle (Sixième à Troisième) qui attribue " l'échec " en orthographe au cycle primaire, malgré des structures spécialisées comme les GAPP et les "soutiens" divers.

Finalement , la circulaire n° 77208 du 14 Juin 1977, en nous confortant dans l'idée que nous nous faisons de la didactique de l'orthographe, fut l'élément décisif de notre entreprise. Elle recommandait, en particulier, la mise en évidence de familles analogiques. Il s'agissait de:

-séries par analogie phonologique:
mère, sève...neige, peigne;

-séries pour lesquelles l'analogie phonologique se double d'une analogie morphologique:immédiat, immeuble;

-séries homonymiques:

avec homographes: type un ou une voile

avec homophones : type sain, saint, sein, ceint...

Nous avons aussi connaissance de l'existence d'un certain nombre de livrets allant dans le sens de la mise en évidence de séries mais ils ne correspondaient pas à notre attente bien que possédant de réelles qualités. Leur principal défaut était de reposer sur un modèle collectif d'enseignement, ce qui rendait leur emploi trop pesant. Il aurait fallu ne faire que de l'orthographe toute la journée.

Nous demandâmes à l'équipe pédagogique de notre école si, à la lumière de ce que nous venons de voir, elle serait d'accord pour engager une réflexion sur l'orthographe de façon à lutter contre l'échec scolaire. Son assentiment

obtenu, l'aventure pouvait commencer. C'est cette aventure, sous la forme d'une recherche-action au niveau du premier degré, que nous analysons depuis plusieurs années dans le cadre de séminaires du doctorat de troisième cycle, que nous allons rapporter. Son développement dans le temps nous fournit le cadre de l'exposé.

Au départ, il nous fallut innover. Aussi, dans une première partie, nous examinerons successivement les bases de départ, la construction du livret puis son utilisation.

Dans une seconde partie, nous procéderons à un contrôle de la diffusion, du questionnaire aux utilisateurs et à une évaluation qualitative puis quantitative.

Dans une troisième partie, nous examinerons les ouvertures apportées par des outils nouveaux comme la typologie des erreurs, l'informatique et la docimologie.

Nous ajouterons en complément la polémique et les controverses que notre initiative a suscitées.

CHAPITRE I

RECHERCHE THEORIQUE ET PRATIQUE

INSTRUCTIONS OFFICIELLES

ET ORTHOGRAPHE

I RECHERCHE THEORIQUE ET PRATIQUE

Comme nous l'avons dit plus haut, nous n'avons pas bénéficié de la formation de l'Ecole Normale. Confronté au problème pédagogique et plus particulièrement intéressé par la "crise" de l'orthographe, nous nous sommes efforcé de leur trouver une réponse et, pourquoi pas, une solution. Ceci nous a amené à effectuer, en parallèle, des recherches dans la théorie et dans la pratique.

Au départ, nous avons eu la chance de disposer du livre d'Alfred BINET (Idées modernes sur les enfants 1947 | Editions Flammarion 348 pages). Son intérêt est toujours aussi grand puisqu'il a été réédité depuis. Nous ne saurions trop le recommander à tous les pédagogues. Nous nous bornerons à rappeler ce qui nous a été de première utilité par rapport à l'orthographe.

Page 227, 228, nous lisons : "Résultant d'un système d'associations, la mémoire des idées doit surtout être développée conformément à sa nature, c'est-à-dire par une augmentation du nombre des associations. C'est une sorte de paradoxe: on retient d'autant mieux les souvenirs qu'ils sont plus nombreux; mais ajoutons aussitôt une réserve: il faut que ces souvenirs soient associés correctement. Il y a un sens dans lequel l'association doit être poursuivie, et un autre sens dans lequel il faut bien se garder de s'engager".

Et plus loin, il écrit: "En premier lieu, on cherchera, toutes les fois qu'on veut acquérir un souvenir important, à effectuer des rapprochements entre ce qu'on apprend et ce qu'on sait déjà, afin que l'acquisition fasse corps avec le stock de connaissances".

"En second lieu, on cherchera à créer des associations entre le souvenir et des points de repère qui serviront à l'évoquer; précaution bien nécessaire, car beaucoup de nos souvenirs sont perdus parce qu'on ne sait pas comment les éveiller..."

A l'appui de ce second point, BINET rapporte le cas d'une jeune fille qui n'arrivait pas à fermer son piano lorsqu'elle avait fini de jouer. Pour BINET, ceci était dû au fait qu'elle associait la fermeture du piano au mouvement de se lever. Il fallait donc qu'elle s'entraîne à se lever du tabouret en fermant le piano.

Citons encore un passage, suite des précédents: "En troisième lieu, ce qu'il faut éviter, ce sont les associations dangereuses, qui rapprochent ce qu'on doit tenir séparé ... Ne demandez pas "apercevoir prend-il un p ou deux ?" Quelle erreur! Mais enseignez hardiment que dans apercevoir il n'y a qu'un seul "p". Et si vous faites une dictée, enseignez d'abord l'orthographe des mots inconnus avant de les dicter..."

Les idées développées par BINET nous ont été très utiles pour nous conforter dans les résultats de notre propre analyse et dans la démarche d'appropriation que nous préconisons. Nous sommes en plein accord avec lui lorsqu'il conseille une augmentation du nombre des associations, le rapprochement entre ce qu'on apprend et ce qu'on sait déjà. En effet, cela correspond à la liaison qu'il est, selon nous, essentiel de créer entre un mot clef et ses "suivants", en mettant particulièrement en relief un graphème prioritaire, comme c'est le cas dans notre livret.

Il en est de même lorsqu'il écrit: "Ce qu'il faut éviter , ce sont les associations dangereuses, qui rapprochent ce qu'on doit tenir séparé". Notre direction de travail est identique avec notre "principe de différenciation". Par exemple, si nous conseillons de mettre ensemble tout ce qui a valeur de <S> comme la danse, la tasse, la portion. En créant une série de ce type, on entrainera une confusion entre les graphèmes "S", "SS" et "t". De même, pour éviter la confusion des lettres muettes dans dedan(s), pendant(t), on évitera de faire figurer ces mots dans une même série... à moins qu'il ne s'agisse d'acquérir le son "an".

Nous pensons cependant que, si le stimulus permettant d'intérioriser et de relier le "an" dans les deux mots dedans et pendant est intéressant, il risque fort, par des effets pathogènes , de mêler le "s" et le "t". C'est ce que nous vérifions fréquemment à l'écrit par des fautes comme "dedant" ou "pendans".

Ici, nous rencontrons une autre solution proposée par J. et J. GUION à la page 116 de leur ouvrage (Enseigner l'orthographe au Cycle moyen. SERMAP Hatier 1982. 237 pages), sur laquelle nous formulons des réserves. Il s'agit, dans leur carnet d'orthographe, de mettre ensemble les lettres muettes et ailleurs les diagrammes sonores. Mais ici, il s'agit d'une réflexion de type linguistique, non psychologique. Nous y reviendrons plus loin ainsi qu'à la méthode Sablier.

Cette approche psychologique nous permet de définir

certaines causes de la "crise" de l'orthographe et de proposer quelques remèdes .

Le grand intérêt de ce que nous venons de voir est de placer l'étude de la personne à instruire avant les connaissances à lui enseigner. En dehors du milieu pédagogique, et même à l'intérieur, on oublie généralement cette évidence. En un mot, la psychologie doit précéder et accompagner la pédagogie. Nous aurons souvent lieu de le souligner dans notre étude. L'école utilise, mais en même temps exerce et renforce des fonctions intellectuelles comme la mémoire ou l'attention. Il est généralement admis que l'attention est la grande responsable de la crise de l'orthographe, "les enfants sont plus étourdis que jamais", disent à l'envi maîtres et parents . Mais quels en sont les symptômes et les causes?

Du point de vue psychologique, l'étourderie, ou manque d'attention est bien connue, comme le propre d'une maturité biologique incomplète. Mais en plus, cette difficulté naturelle de se concentrer longtemps peut être aggravée par diverses causes . Sans entrer dans le domaine pathologique, un manque d'équilibre dans la vie affective, un problème relationnel dans le milieu familial ou scolaire peuvent jouer de façon facilitatrice ou inhibitrice, suivant le cas.

On peut y ajouter l'aspect sociologique du problème. Le plus souvent, les parents ne valorisent pas

l'école. Bien que plus instruits qu'autrefois, ils s'en désintéressent, plaçant le service scolaire sur le même plan que les autres services publics, la poste ou les voies de communication. La fonction éducatrice de la famille s'est encore affaiblie avec le progrès technique. Celui-ci, d'autre part, aggrave la crise par le détournement de l'attention vers des activités ludiques très peu enrichissantes dans la situation où elles fonctionnent, la télévision en particulier, par l'éviction de la lecture.

Mais la capacité d'attention peut encore être dépassée par une ambition exagérée des parents ou des programmes. Le savoir faire des enseignants est aussi interpellé. Quelle influence a sur l'orthographe l'apprentissage de la lecture par la méthode globale ou par la méthode syllabique? La controverse dans leur dosage est loin d'être close. La dyslexie n'est pas toujours d'origine pathologique. Nous rentrons dans le domaine pédagogique, sans quitter le domaine psychologique.

Après ce bref regard sur l'être à instruire, examinons la discipline à enseigner, ici l'orthographe. Nous envisagerons ce problème sous trois angles: systémique, phonologique, informatique.

1. L'orthographe est un système d'écriture

Il existe en fait trois types d'écriture :

- l'écriture pictographique où un dessin représente une partie d'un message ou sa totalité,

- l'écriture idéographique où un signe traduit une idée. Des mots qui se prononcent de la même manière peuvent s'écrire différemment. Chaque signe représente une unité de sens,

- l'écriture phonographique où chaque signe traduit un son. Lorsque les sons sont transcrits en voyelles et consonnes, l'écriture est dite alphabétique.

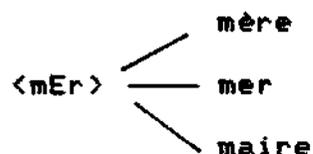
Le français utilise un système mixte .

C'est d'abord une écriture alphabétique, ou pour mieux dire phono-graphique. Chaque lettre de l'alphabet correspond à un son et tout ce qui se prononce se transcrit d'une manière ou d'une autre :

l e v é l o ← lettres alphabétiques

(le) <v><e><l><o> ← phonèmes

C'est aussi une écriture idéographique parce que de nombreuses lettres ne transcrivent aucun son, mais apportent une information importante sur le sens pour la compréhension du message:

<mEr> 
mère
mer
maire

D'autre part, l'écriture peut séparer les mots:

l'école les colles

(le) tamis . . . t'as mis

2. L'orthographe française transcrit des

sons :

Les 26 lettres de l'alphabet transcrivent 36 sons, car les mêmes lettres servent à transcrire des sons différents:

| | |
|---------|--------|
| la rose | penser |
| ! | ! |
| <z> | <s> |

A l'inverse, différentes graphies peuvent traduire le même son:

| | | | | |
|---------|----------|---------|---------------|-----|
| le soir | la tasse | décence | la récitation | dix |
| ! | ! | ! ! | ! ! | ! |

ce qui complique encore le problème.

Un des avantages de l'orthographe moderne serait, disent certains auteurs, qu'elle joue un double rôle. D'une part, elle transcrit l'oral. D'autre part, elle facilite la lecture par prélèvement d'indices, en particulier dans les homophones non homographes comme:

seau saut sot sceau

qui sont reconnus hors de tout contexte . Qu'advierait-il si l'écriture était "so"?

Avec l'écriture , nous passons des sons aux lettres.

A chaque son peut correspondre plusieurs graphèmes :

| | |
|-----|------|
| | ici |
| <I> | ! ! |
| | ÿgne |
| | ! |

Notons que "i" est plus fréquent que "y" .

En outre, certains graphèmes sont privilégiés:

la bougie
<3> !
la jupe
!

Notons que le "j" ne figure jamais en fin de mot.

Autre exemple:

la ronde
<5> !!
tomber
!!

C'est une règle d'usage: on met "m" devant "m", "p" et "b", mais avec des exceptions...

Avec la lecture, c'est le passage des lettres aux sons.

Le son prononcé dépendra de la graphie des lettres et de leur position car chaque lettre possède plusieurs valeurs.

La valeur de base d'une lettre correspond à la manière la plus fréquente de la lire:

 pour "b"
<S> pour "s"

La valeur de position modifie la valeur de base:

absent la rose
!! !
"ps" "z"

La valeur auxiliaire est celle d'une lettre qui ne se prononce pas mais est indispensable pour prononcer une

autre lettre:

rugueux

!

La valeur zéro correspond à une lettre qui ne se prononce pas. Son rôle est le plus souvent idéographique:

un lit

apprendre

!

!

Les digrammes ou groupements de deux lettres servent à transcrire un seul son:

ou

on

om

au

Les trigrammes sont analogues:

<j> ill

3. L'orthographe française transcrit des idées.

- Un mot peut être rattaché à son étymologie:

 pied du latin "pes , pedis"

- Un mot peut appartenir à une famille:

 galop et galoper

mais il existe des exceptions fréquentes comme:

 numéro numéroté

- Les homonymes:

 pin pain peint ...

sont homophones, non homographes. Mais il existe des homophones qui sont homographes:

 la mousse le mousse

- Les catégories grammaticales traitent des accords, de la conjugaison, c'est-à-dire de rapports dans le temps et dans

l'espace. Cet énorme problème ne fait pas l'objet de notre étude actuelle.

La prise de conscience de la complexité de la conception du système orthographique français nécessite une prise de conscience par l'enseignant du premier degré et aussi du second degré. Ce fut le départ de notre recherche.

L'enfant normal, disposant d'une bonne attention et d'une bonne mémoire peut en affronter l'étude dans des conditions optima. Mais tous les élèves ne sont pas également doués . Même les plus doués n'arrivent pas toujours à réussir une dictée sans faute. Pour beaucoup de maîtres l'enseignement de l'orthographe est décevant.

Nous voulons apporter notre aide à ceux qui se préoccupent d'améliorer le rendement de leurs efforts.



II INSTRUCTIONS OFFICIELLES ET ORTHOGRAPHE

Les Instructions Officielles de 1923 mettent l'accent sur une pédagogie progressive où l'enfant avance pas à pas . Citons quelques passages :

"L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe ne commencera désormais qu'au Cours élémentaire ... Au Cours préparatoire , on se bornera à attirer l'attention des enfants , pendant la lecture , sur l'orthographe de certains mots . On pourra d'ailleurs les leur faire copier , lorsqu'ils ne s'écrivent pas comme ils se prononcent , afin d'associer très étroitement dans les esprits leur représentation auditive : ce sera le moyen le plus sûr de fixer dans la mémoire l'orthographe de ces mots difficiles . Mais ces exercices modestes ne constituent qu'une "initiation" à l'orthographe et une sorte de parenthèse dans l'enseignement de la lecture ."

S'agissant des élèves "entre autres exercices , on leur donnera des dictées . Mais ces dictées ne seront pas des dictées préparées ; on n'obligera pas les enfants à inventer ou à deviner l'orthographe de mots inconnus , on la leur fera connaître d'avance ; on ne laissera d'autre soin à leur intelligence que celui d'appliquer les règles qu'ils ne doivent pas ignorer . On évitera ainsi le reproche qui a été fait , non sans raison , à l'antique dictée , celui d'enraciner dans la mémoire motrice de l'écolier de mauvaises habitudes graphiques et de le condamner , la faute étant commise par le fait d'une ignorance excusable , à la répéter à perpétuité" .

A travers ces quelques lignes se dessinent les grandes orientations de l'enseignement de l'orthographe . On y trouve des éléments encore actuellement valables comme

attirer l'attention des enfants pendant la lecture sur l'orthographe de certains mots et les faire copier . On n'oblige pas les enfants à deviner ou inventer l'orthographe de mots inconnus .

En fait , on veut éviter l'échec en dictée : "On évitera le reproche ..." Une analyse un peu plus poussée nous montre qu'à peine 3% de l'ensemble des instructions sont consacrés aux indications pédagogiques concernant l'orthographe et la grammaire . Ceci amène J.GUION (L'institution orthographe Le Centurion Paris 1974 , 203 p.) à écrire : "La minceur des Instructions Officielles contrastait avec la place occupée dans l'emploi du temps des écoles françaises" . Le flou de ces instructions est donc très loin d'une pédagogie directrice de l'orthographe .

Les Instructions Officielles de 1938 ne concernent que les trois années terminales de l'enseignement primaire , en particulier le Cours supérieur et la Classe de fin d'études . L'orthographe est incluse dans le paragraphe Grammaire . A l'intérieur , on insiste sur l'importance des règles : "Avant d'user de l'une de ces règles , le maître se demandera non si elle est rationnelle , mais si elle est utile , c'est-à-dire si elle embrasse dans son unité un assez grand nombre de cas particuliers , et constitue vraiment une simplification de l'usage" . On y précise aussi : "Dans une circonscription d'inspection primaire , en 1936 , on a fait une statistique des diverses fautes d'orthographe commises au Certificat d'études : 55% de ces

fautes portaient sur les formes du verbe" .

Un décompte , en termes de pourcentages , montre que 14% des Instructions de 1938 sont réservés à l'orthographe et à la grammaire , ce qui témoigne de l'attention particulière à cet élément d'apprentissage de la langue . Mais il est à noter que malgré cette indication , il n'est fait aucune allusion à l'enseignement de l'orthographe d'usage .

L'esprit qui présida à la rédaction de ces Instructions est bien caractérisé par ce court extrait : "Si l'orthographe reste défectueuse , c'est qu'elle n'a pas été enseignée méthodiquement en temps opportun" .

Les Instructions officielles de 1945 traitent un peu de grammaire mais pas du tout d'orthographe .

Nous ferons appel à L. BOURLIAQUET (Propos pédagogiques matinaux de M. SABAHU . Paris 1947-186 p .) pour tirer dans les pages 135 à 146 la synthèse de la période de 1938 à 1946 en ce qui concerne l'orthographe .

Selon lui la didactique orthographique évolue peu . Elle s'appuie essentiellement sur la dictée dont il caractérise ainsi l'usage : "Jadis , on faisait une dictée par jour , une longue dictée choisie dans les classiques les plus sûrs . Et pourtant , quelle absurde méthode ! On commençait par faire 30 fautes , puis 25 , puis 20 ... et le but était atteint lorsqu'on ne bronchait plus sur les cas difficiles . On comptait sur une répétition obstinée , moyen

bête mais sûr , et on prenait son temps . On a essayé de substituer , à cette méthode de lenteur , des procédés d'acquisition rapide qui ont fait long feu, en dépit de leur prétention outrecuidante au rationnel" .(p. 136 et 137)

Un passage de ce texte nous intéresse particulièrement : "L'orthographe d'usage se passera du "carnet" . Le vrai carnet d'orthographe , c'est la mémoire et la volonté qui la contraint à enregistrer et à retenir" (p. 145) . Le carnet dont il s'agit ici est celui où l'élève écrit péle-mêle les mots au fur et à mesure de leur acquisition , parfois à l'aide d'un index alphabétique .

La Circulaire 72.474 du 4.2.1972 contient des Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire . Elle se présente sous la forme d'une brochure de 40 pages en format 21/29,7 éditée par l'Imprimerie nationale . Les pages 26 , 27 et 28 sont réservées à l'orthographe , soit 7% du total .

En ce qui concerne le contenu , après quelques considérations de départ concernant "l'observation, l'attention , la mémoire , la réflexion" , fondamentales pour maîtriser l'orthographe, l'accent est mis sur le type d'exercices à pratiquer . La dictée est réhabilitée , appuyée par divers exercices orthographiques : la copie , la reconstitution de texte , l'autodictée .

Une nouvelle approche est proposée par les lignes suivantes : "On remarquera toutefois que le moyen

d'acquisition de l'orthographe est ici l'exploration du texte , la préparation de la dictée plutôt que la dictée elle-même , celle-ci n'intervenant qu'à titre de vérification ; elle couronne un travail fait pour éviter les fautes" .

Enfin l'attention est attirée sur le fait que la dictée doit être liée à une motivation et à des activités antérieures .

Nous citerons le passage qui se rapporte le plus à nos propres travaux : "Si , par exemple , au C P ou encore au C.E. on a écrit au tableau , bien lisiblement , que "la tortue avance lentement dans le jardin" , et si , après avoir remarqué la majuscule du début , la graphie "tor" , selon l'ordre des lettres , le "e" qui termine le nom de l'animal , le "an" d'avance comme dans maman , les deux "en" de lentement , et le "t" qui termine ce dernier mot , on efface ce début de phrase pour demander aux élèves de l'écrire , il y a mobilisation spontanée de la série de remarques qui viennent d'être faites . Ces exercices de mémorisation immédiate , qui font appel à la mémoire visuelle , ont leur utilité en variant l'effort de l'enfant, mais ce qui est immédiat peut n'être pas durable" .

Nous assistons ici à un timide effort de maîtrise de l'orthographe d'usage dans les domaines phonographique (an , en) et idéographique (e , t) qui sont à faire percevoir à l'enfant . Mais c'est l'annonce d'une évolution que nous pouvons qualifier d'historique , avec les instructions suivantes .

Les Instructions officielles de 1977 (Brochure n° 6084 C.N.D.P. 1977 Enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges . Collection Horaires . Objectifs . Programmes . Instructions . Ministère de l'Education) sont un véritable chef d'oeuvre d'instructions sur l'orthographe tant du point de vue cognitif que du point de vue méthodologique . En outre elles innovent sur plusieurs points .

A notre connaissance , c'est la première fois que nous disposons d'instructions officielles traitant essentiellement de l'orthographe et , qui plus est , lient sa maîtrise au delà du premier degré . En effet , sur les 49 pages du fascicule , 39 sont réservées à l'école primaire et 10 au Collège . Mais dans cette seconde partie on fait de nombreux renvois à la première . Il y a donc une grande nouveauté dans le rapprochement des deux ordres d'enseignement , le second degré ignorant généralement le premier , sauf pour critiquer ses déficiences .

Une seconde nouveauté est apportée par la reconnaissance du mérite des chercheurs . Dans la préface , le Ministre , M. HABY fait référence aux travaux de François TERS "qui a constitué des tables de fréquence et des échelles d'acquisition du vocabulaire aux différents âges" (op. cit en(1) p.5) . Puis c'est le tour de M. THIMONNIER "qui a mis en lumière les éléments de cohérence que comporte notre système phonético-graphique" .

Nous nous arrêtons un instant sur cet événement

extraordinaire , l'honneur qui est fait aux chercheurs d'être cités . Nous n'en sommes pas encore aux décorations , mais c'est en bonne voie !!! Combien de fois avons-nous déploré , toutes publications confondues , de voir évoquer des théories et des pratiques sans mentionner leur origine . Nous pensons , en particulier aux méthodes actives et à C. FREINET .

Mais les Instructions officielles de 1977 n'ont pas que des qualités , elles attirent aussi des critiques . Il est bon que fût rappelé dans l'introduction que "L'orthographe est une condition de la bonne compréhension de toute expression écrite" . Mais pourquoi ajouter la restriction : "On avance souvent que , dans nos classes , l'orthographe se serait dangereusement dégradée . Il y a du vrai dans cette opinion , mais il convient d'en préciser le problème" (op. cit. p.5).

Nous sommes très surpris par cette affirmation car elle prouve qu'une partie importante des travaux de F. TERS, cité quatre pages avant , soit ignorée . Nous nous sommes entretenu avec lui de cette fameuse crise de l'orthographe dont on parle tant . Est-ce un mythe ou une réalité ? Ce fut le thème d'un Colloque dont nous reparlerons plus loin .

Mais il est temps d'en venir à nos travaux commencés bien avant 1977 pour pouvoir les confronter aux Instructions officielles .

CHAPITRE II



LA CONSTRUCTION DU LIVRET



I LES ETAPES .

Début octobre 1977 , nous commençâmes avec les enseignants du Cours préparatoire . Par chance , deux d'entre eux étaient en stage de recyclage de trois mois à l'Ecole normale . Le moment était propice pour une remise en question des connaissances et à la mise en place de nouvelles structures . Nous nous rencontrions fréquemment, ces deux collègues ayant des enfants qu'elles devaient amener à notre Ecole . D'autre part , leur disponibilité était plus grande puisqu'elles n'avaient ni préparation de classe , ni corrections de cahiers à assumer . D'autre part, le collègue resté en place au Cours préparatoire , possédait cette qualité rare , le goût de la concertation .

Il n'est peut être pas inutile de préciser qu'il assurait à l'époque une fonction municipale . Sans une très bonne entente avec lui , il est probable que notre expérience n'aurait pu se poursuivre .

Au départ , nous avons décidé de procéder à un inventaire des mots-clés utilisés dans notre Ecole au Cours préparatoire . Un recueil fut rapidement réalisé , malgré l'ampleur du travail . Une première constatation fut que certains sons n'apparaissaient pas . Nos trois maîtres de Cours préparatoire prirent alors conscience de l'utilité de s'entendre sur un corpus minimum de mots renfermant les sons étudiés pour faciliter l'adaptation des élèves au Cours suivant , leur répartition étant remaniée chaque année . Il semblait , en effet , que des bases communes pouvaient constituer un support efficace et apporter un facteur de consolidation supplémentaire , en particulier pour les élèves en difficulté .

La liste des mots étudiés , avec indication des sons en tête de ligne , donna les résultats suivants :

INVENTAIRE PRATIQUE A PARTIR DU DENOMBREMENT DES TROIS MAITRES DU CP.

Mots-clefs

| | <u>CP a</u> | <u>CP b</u> | <u>CP c</u> |
|----|--|---|---|
| 1 | a <u>papa</u> (x) | <u>papa</u> (1) (x) | <u>papa</u> |
| 2 | b <u>ballon</u> | <u>robe</u> (12) | <u>robe</u> |
| 3 | c <u>coq</u> | <u>sac</u> (15) | <u>arc</u> |
| 4 | d <u>daniel</u> | <u>salade</u> (13) | <u>salade</u> |
| 5 | e <u>ferme</u> | ê <u>forêt</u> é <u>bébé</u> (6) è <u>chèvre</u> (7) | ê <u>forêt</u> é <u>pré</u> è <u>chèvre</u> |
| 6 | f <u>forêt</u> | <u>carafe</u> (11) | <u>canif</u> |
| 7 | g <u>gare</u> (x) | <u>baguette</u> <u>girafe</u> <u>garage</u> <u>gare</u> (x) (16) | <u>girafe</u> <u>cage</u> |
| 8 | h <u>hibou</u> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 9 | i <u>valérie</u> | <u>ami</u> (2) | <u>ami</u> |
| 10 | j <u>jupe</u> | (x) <u>jupe</u> (24) | <u>jupe</u> |
| 11 | k <u>kangourou</u> | <u>képi</u> (23) | <u>anorak</u> |
| 12 | l <u>lit</u> | <u>poule</u> (25) | <u>poule</u> |
| 13 | m <u>maman</u> | <u>pomme</u> (18) | <u>pomme</u> |
| 14 | n <u>nid</u> | <u>âne</u> (19) | <u>âne</u> |
| 15 | o <u>bobbi</u> | <u>forêt</u> (3) | <u>moto</u> |
| 16 | p <u>pipe</u> (x) | (x) <u>pipe</u> (8) | <u>pipe</u> |
| 17 | q <u>paquet</u> | qu <u>barque</u> (14) | qu <u>barque</u> |
| 18 | r <u>rame</u> | <u>mare</u> (17) | <u>mare</u> |
| 19 | s <u>sabot</u> | <u>tasse</u> (10) | <u>tasse</u> |
| 20 | t <u>tomate</u> | <u>route</u> (9) | <u>route</u> |
| 21 | u <u>mule</u> | <u>tortue</u> (4) | <u>tortue</u> |
| 22 | v <u>vélo</u> | <u>locomotive</u> (20) | <u>olive</u> |
| 23 | w <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 24 | x <u>max</u> <u>xavier</u> | <u>boite</u> (26) | <u>chasse aux mots en fin d'année</u> |
| 25 | y | <u>pyjama</u> (27) | <u>pyjama</u> |
| 26 | z <u>trapèze</u> (21) <u>rose</u> (22) | <u>zèbre</u> | <u>trapèze</u> <u>rose</u> |
| 27 | ill <u>quille</u> | <u>caille</u> (43) | <u>fille</u> |
| 28 | en <u>vent</u> (x) | (x) <u>vent</u> (34) | <u>dent</u> en = in |
| 29 | an <u>manteau</u> | <u>ruban</u> (31) | <u>ruban</u> |
| 30 | in <u>lapin</u> | <u>sapin</u> (35) | <u>sapin</u> |
| 31 | ain <u>main</u> | <u>nain</u> (36) | <u>main</u> |
| 32 | ein <u>ceinture</u> | <u>peinture</u> (37) | <u>peinture</u> |

Mots-clefs (suite)

| | | | | |
|----|---------|---|-----------------------------|----------------------|
| 33 | gn | cocagne | cigogne (38) guignol | ligne |
| 34 | eau | <u>bateau</u> (x) | (x) <u>bateau</u> (32) | <u>bateau</u> |
| 35 | au | fauve - mauve | <u>landau</u> (33) | <u>landau</u> |
| 36 | er | mer | <input type="text"/> | fer à repasser |
| 37 | er | boulangier | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 38 | ou | loup | coucou, <u>trou</u> (28) | <u>trou</u> |
| 39 | on | mouton | hérisson, <u>pont</u> (30) | <u>pont</u> |
| 40 | eu | heureux | pieu (40) | deux |
| 41 | ph | phoque | <u>photographe</u> (52) | <u>photographe</u> |
| 42 | oe | <u>noeud</u> | (oeu) <u>noeud</u> (41) (x) | oeu - <u>noeud</u> |
| 43 | oi | les 2 oies | <u>roi</u> (29) | <u>roi</u> |
| 44 | oin | <u>foin</u> | (x) <u>foin</u> (44) | <input type="text"/> |
| 45 | eil | <u>soleil</u> | <u>soleil</u> (46) | <input type="text"/> |
| 46 | ail | paille chandail | <u>portail</u> (47) (x) | <input type="text"/> |
| 47 | ch | portail cheval | niche (48) | vache |
| 48 | ai | laine | <u>balai</u> (49) | <u>balai</u> |
| 49 | ei | beige reine | <u>neige</u> (50) | <u>neige</u> |
| 50 | ette | tartelette | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 51 | eur | <u>fleur</u> (x) | (x) <u>fleur</u> (39) | <u>fleur</u> |
| 52 | our | four | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 53 | un | <input type="text"/> | lundi (42) | <input type="text"/> |
| 54 | euil | <input type="text"/> | <u>écureuil</u> (45) | <u>écureuil</u> |
| 55 | c = s | <input type="text"/> | limace (51) | pouce |
| 56 | ien | <input type="text"/> | musicien (53) | chien |
| 57 | ez | <input type="text"/> | <input type="text"/> | nez |
| 58 | y = ill | <input type="text"/> | <input type="text"/> | crayon |

- Les numéros 1 2 3 indiquent l'ordre d'étude

- les cases correspondent à une absence de mot-clef
(pas nécessairement à l'absence d'étude
du son donné)

- (x) mots-clefs communs (ou _____)

L'inventaire , mettant en évidence une progression ainsi que les quelques mots non étudiés systématiquement dans chaque classe , nous amena à nous interroger sur la pertinence d'un outil qui pourrait collecter l'ensemble de ces sons et de ces mots . Assez rapidement , une idée s'imposa . Il s'agissait d'ouvrir au Cours préparatoire un Cahier qui servirait durant toute la scolarité élémentaire . Le maître de chaque classe , du CE1 au CM2 pourrait s'appuyer sur les mots étudiés dans le(s) cours précédent(s) et enrichir le Cahier .

Afin de rendre l'outil plus efficace , nous décidâmes que chacun des membres de l'équipe constituerait un dossier qui prendrait en compte , d'une part ce que préconisait la Circulaire n° 77208 du 14 Juin 1977 , et , d'autre part , les réalisations de différents auteurs dans les ouvrages utilisés . Une difficulté résida dans le choix des éléments susceptibles d'être placés dans le dossier vu l'importance du problème de photocopie .

Une première réunion de synthèse avec l'ensemble des maîtres de l'équipe pédagogique de l'Ecole Romain-Rolland eut lieu le 13 décembre 1977 .

Le principe d'un cahier de familles analogiques fut adopté dans un premier temps , mais un problème se posait , celui de l'introduction de la phonétique dans notre instrument . Finalement , on retint l'idée d'ouvrir un Cahier qui respecterait l'ordre d'étude des sons , selon notre inventaire établi précédemment . Il fut décidé de réunir davantage d'informations pour développer le Cahier dans le sens d'une introduction de la phonétique .

Pour la présentation des pages , deux possibilités s'offraient dans la disposition des colonnes , soit verticales , soit horizontales . La première fut retenue car elle semblait plus pratique pour mettre en évidence des séries . D'autre part , il semblait que la disposition verticale permettait à l'enfant d'opérer plus facilement une différenciation des graphèmes , renforçant ainsi leur discrimination . Analogie et différenciation , les deux termes apparaissaient indissociables pour la meilleure assimilation des graphèmes par l'élève . Les maîtres souhaitèrent qu'un repérage à l'aide de trois mots avec position du graphème en situation initiale(1) , médiale(2) et finale(3) , figure en tête de chaque colonne , ainsi pour a :

a ← en tête de colonne
un arbre ← en dessous
(1)
papa ← ensuite
(2)(3) :

Dans cet exemple , deux mots suffisent car les trois positions citées sont représentées : (1) initiale , (2) médiale , (3) finale .

L'ensemble des collègues du Cours préparatoire était favorable à ce que les mots soient écrits collectivement , l'accent étant mis essentiellement sur l'apprentissage plutôt que sur la correction .

Une question posée fut de savoir dans quel ordre les sons seraient écrits dans le Cahier . Fallait-il suivre la progression d'un ouvrage ? Lequel ? Fallait-il trouver un compromis ? Lequel ? La solution qui aurait consisté en ce que chaque maître utilise le Cahier au fur et à mesure de

sa propre progression aurait posé une difficulté au niveau des classes suivantes . Certains élèves auraient dû écrire à telle page , d'autres à un autre endroit . Il apparaissait que la contrainte de l'adoption d'une progression commune serait largement compensée par la facilité d'utilisation dans les classes suivantes .

L'objectif de la réunion suivante fut de réfléchir sur l'ordre dans lequel les mots seront écrits dans le cahier de l'élève , le critère prioritaire demeurant la plus grande efficacité .

La réunion suivante eut lieu à notre domicile , au début des vacances de Noël 1977 . La motivation était grande puisque les trois maitres de C.P. et nous-même avons accepté de "prendre" sur nos vacances et même de faire garder nos enfants pendant ce temps de réflexion . Cela mérite d'être signalé au passage .

Nous commençâmes la réunion en procédant au compte-rendu de l'étude d'une méthode employée dans un groupe scolaire voisin , à savoir un Cahier d'orthographe utilisé dans l'ensemble des classes .

L'outil pédagogique en question comptait 100 pages d'un format écolier . Il était utilisé en liaison avec une méthode de lecture d'inspiration "Le Sablier" . On y faisait appel à la phonétique et aux costumes , c'est-à-dire aux graphèmes , transcriptions écrites des différents phonèmes . La progression suivie dans le cahier était celle de l'ordre des 36 phonèmes du français , en respectant le mode d'emploi

au niveau de la langue écrite . Un point positif résultait de ce choix : l'élève serait amené à tourner moins fréquemment les pages tout au long de sa scolarité . C'est là un aspect pratique mais qui a son importance si l'on veut que ce cahier soit encore dans un état convenable , donc utilisable , au CM2 . Le problème majeur rencontré dans la mise en place de cet outil fut le choix et l'ordre des différents costumes à placer dans chaque colonne , c'est-à-dire correspondant à un même phonème . De nombreuses réunions furent organisées , essentiellement au CP , supervisées par la conseillère pédagogique Mlle FRANCOIS, aujourd'hui décédée . A titre indicatif , les 4 pages relatives au phonème <i> , telles qu'elles figurent dans le cahier , se répartissent de la façon suivante : c.f. p 36

Les mots étaient écrits collectivement sur le cahier au moment de la leçon d'orthographe . Celle-ci était étroitement liée à la leçon de lecture au Cours préparatoire.

Simultanément , des étiquettes étaient apposées sur le mur de la classe , telle celle-ci :

| < ĩ > | |
|-------|----------------|
| in | -- le sapin |
| im | -- b |
| | -- p |
| ain | -- le nain |
| ein | -- la ceinture |
| yn | -- le lynx |
| ym | -- le thym |

LE PHONEME [i]

| i | f | f | y | is | it |
|--------|---------|---------|-----------|-----------|--------|
| le pli | l'abîme | le maïs | le pyjama | la souris | le lit |

Milieu du cahier

| ie | id | ix | iz | il | |
|----------|--------|-----|--------|--------|--|
| la pluie | le nid | dix | le riz | gentil | |

milieu du cahier

Ces étiquettes pouvaient être réutilisées d'année en année , voire d'une classe à l'autre . Le maître découvrait les éléments un à un , au fur et à mesure des leçons correspondantes . Lorsque l'ensemble avait été étudié, le "placard" entier figurait sous le regard des élèves .

Les maîtres se déclaraient très satisfaits de l'utilisation de leur cahier . Il semblait que les enfants avaient moins de difficultés qu'auparavant dans le choix des graphies . Mais cette affirmation n'était pas chiffrée . Etait-elle gratuite ?

D'autre part , à notre question : "Ne pensez-vous pas que les enfants aient un handicap pour assimiler un signe phonétique qui finalement peut ressembler ou non à une lettre de notre alphabet ?" , les maîtres répondaient que ceci était très bien accepté . Il s'agissait , au moment de la présentation du signe , de simuler un jeu où le tracé <> était censé représenter deux oreilles , le signe à l'intérieur ne figurant jamais dans le travail écrit . Chaque élève était amené à prendre conscience de ce que ce signe phonétique représenté au coin supérieur gauche de chaque page du cahier correspondait à un ensemble de costumes divers comme ceux que nous portons dans notre vie quotidienne selon qu'il fait beau ou mauvais , que le soleil brille ou qu'il pleut .

Le jeu des costumes semblait être un artefact particulièrement efficace pour permettre à l'élève d'appréhender la relation phono-graphique . Mais une lecture plus attentive des pages du cahier nous suggéra des critiques .

Avec ce système , des lettres finales muettes sont mises en relief . D'autre part , nous relevons des anomalies.

Par exemple "ix" figure dans les costumes relatifs au phonème <i> avec les mots six et dix . Nous notons ici une confusion entre deux phonèmes .

Nous étions également choqués par la manière de présenter les graphèmes isolés , en haut de chaque colonne , comme si "is" ou "it" ou "id" ou "ix" ne pouvaient correspondre qu'au phonème <i> . La notion de situation nous paraissait fondamentale à prendre en compte car , sans elle,

de nombreux graphèmes peuvent recouvrir non seulement une mais deux , voire trois ou quatre valeurs .

Nous avons la conviction qu'un tel cahier , même avec ces imperfections , apporte beaucoup à l'enfant . Mais nous aspirons aussi à ce que l'effort ne se limite pas à une écriture collective sous la direction du maître . D'autre part , nous avons le souci d'individualisation , élément fondamental de réduction de l'échec scolaire .

Les maîtres avaient apporté un extrait du vocabulaire fondamental OCDL contenant la liste des 69 mots essentiels recensés dans des textes d'une certaine importance (2000 mots minimum), et constituant à eux seuls 50% des graphies (Travaux de Henmon . Vocabulaire orthographique de base OCDL 1974). Un collègue avait aussi apporté la liste des 36 phonèmes du français avec la distinction des voyelles nasales et orales , les semi-consonnes , etc., comme nous voyons ci-après :

VOCABULAIRE FONDAMENTAL

Liste des 69 mots essentiels recensés par Henmon dans tous les textes d'une certaine importance (2 000 mots au minimum) et constituant à eux seuls environ 50 % de chaque texte.

| | | | |
|---------------------|------------------------------------|-----------------|--------------|
| a, au, aux | femme | petit | venir |
| aller | grand | plus | voir |
| autre (s) | homme | pour | votre, vos |
| avec | il (s) | pouvoir | vouloir |
| avoir | je | prendre | vous |
| bien (adv.) | jour | que (conj.) | y |
| bon | le, l', la, les (art. et pron.) | que ? | eux |
| ce, cet, cette, ces | | qui (p. r.) | soi |
| comme | lui (pron.) | sans | ton, ta, tes |
| dans | mais | savoir | |
| de, d', du, des | me | se, s | |
| deux | moi | si (conj.) | |
| dire | mon, ma, mes | son, sa, ses | |
| donner | ne...pas | sur (prép.) | |
| elle (s) | notre, nos | tout, toute (s) | |
| en (prép.) | nous | tous | |
| en (pron.) | on | tu, te, toi | |
| enfant | pu | un (e) (art.) | |
| et | où | un (numéral) | |
| être | par | | |
| faire | pas (adv.) | | |

Les 36 phonèmes du Français :

Voyelles orales :

a sac
 ɑ pâte
 ɛ sel
 é été
 i vide
 ɔ porc
 o peau
 u loup
 œ peur
 ø peu
 y mur
 ə devenir

Voyelles nasales :

ɑ̃ blanc sentir
 ɛ̃ brin pain
 ɔ̃ pompe bon
 œ̃ un ours brun

Semi-consonnes :

j yeux œil paille tien
 w roi oui loin
 ʎ lui huile ruelle

Consonnes :

p pas
 b blanc
 t temps
 d dans
 k qui
 g gare
 f fer phare
 v veau wagon
 ʒ sur cire
 z rose zéro
 ʃ cheval
 ʒ jeu, rage
 l lire
 R rire
 m ma
 n nos
 ʃ - agneau
 ʃ oignon

Table des fréquences :

| | | | |
|----------|-------|----------|-------|
| a plat | 8,1 % | y rue | 2,0 % |
| R rat | 6,9 % | ɔ̃ ton | 2,0 % |
| l lait | 6,8 % | ʒ jeu | 1,7 % |
| e dé | 6,5 % | ɔ̃ bosse | 1,5 % |
| s soc | 5,8 % | ɛ̃ brin | 1,4 % |
| i lit | 5,6 % | f fin | 1,3 % |
| ɛ paix | 5,3 % | b bain | 1,2 % |
| ə cheval | 4,9 % | j taille | 1,0 % |
| t tas | 4,5 % | w qui | 0,9 % |
| k cas | 4,5 % | ʎ puis | 0,7 % |
| p pas | 3,5 % | z zèbre | 0,6 % |
| d Dos | 3,4 % | ø pneu | 0,6 % |
| m mot | 3,3 % | ʃ vache | 0,5 % |
| ɑ̃ blanc | 2,8 % | œ̃ brun | 0,5 % |
| n nid | 2,8 % | œ̃ coeur | 0,3 % |
| ʎ cour | 2,7 % | g gare | 0,3 % |
| v vie | 2,4 % | ɑ̃ pâle | 0,2 % |
| o mot | 2,2 % | ʃ borgne | 0,1 % |

Dans un premier temps , il fut question d'adopter la progression suivie par les livres utilisés , avec les grapho-phonèmes propres aux mots-clés retenus (cf pages 30-31) . Mais tous les maîtres n'avaient pas le même ouvrage et se posait alors le problème de l'articulation . Toujours dans un souci de plus grande efficacité , nous fûmes amenés à observer de plus près la table des fréquences des phonèmes . Celle-ci présentait deux avantages , d'abord de recouvrir l'ensemble des sons étudiés au cours de l'année par chaque classe , et ensuite de hiérarchiser ces sons . Les plus fréquents , situés au début du livret devaient , théoriquement , être écrits plus souvent . Ce dernier aspect avait essentiellement un caractère pratique .

Un autre problème fut soulevé , celui de la confusion de certains graphèmes par les élèves . C'est le cas du "p" et du "b" (avec valeur <p>) , du "f" et du "v" (avec valeur <f> <v>) , du "an" ou du "en" , du "am" , du "em" avec valeur <ā> . Fallait-il les faire figurer côte à côte quand le cas se présentait , en respectant les fréquences ? Mais alors on reproduisait les situations de confusion que , selon nous , il fallait éviter à tout prix si l'on voulait réduire les erreurs chez les élèves . Il nous apparaissait qu'une séparation de ces graphèmes dans notre livret pouvait contribuer à une meilleure clarification dans l'esprit de l'enfant . C'était là un argument pédagogique d'importance .

Nous retrouvions les idées exprimées dans ses travaux par Marie de MAISTRE (Pour ou contre l'orthographe . Editions Universitaires . Paris 1974) . Elle précise (page 74) :

"En fait , il semble que l'on retienne l'orthographe d'un mot :

1° Si l'on est capable de le replacer dans une série de mots ayant des rapports ou de sens , ou de forme phonétique, ou de forme graphique .

2° Si l'on est capable de le différencier par contraste vis à vis d'un autre groupe qui obéit à une loi beaucoup plus générale ."

Voilà les deux aspects essentiels que nous souhaitons prendre en compte , analogie et différenciation apparaissant comme la clef des acquisitions . Le problème du sens n'est pas abordé ici , mais il est certain que des indications sont nécessaires pour des exemples comme "le plan" ou "le plant" ; nous associerions dans ce cas "plan" avec "plane" ou "aplanir" , et pour "le plant" , "planter" ou "plantation" . Un développement rejoignant les notions de phonographie et d'idéographie sera fait dans la partie "utilisation du livret" .

Notre travail en réunion déboucha alors sur une classification à partir des pourcentages de la table des fréquences des phonèmes du français . Celui-ci figure à la page suivante .

Il met en évidence les graphèmes disposés sur 32 pages . Chaque page peut être partagée en 2 , 3 , voire 4 colonnes en fonction du nombre des mots à inscrire , compte-tenu , essentiellement , de la table des fréquences .

Cahier des familles orthographiques formé à partir de l'échelle des fréquences des 36 phonèmes et de la progression "R. Rolland"

1 a | é

2 i | e

3 è | u

4 e | s

5 g | r

6 f | l

7 t | m

8 c | d

9 p | n

10 v | ce/ci

11 ou | b

12 g | s=z

13 h/j | an

14 ch | au/ge

15 am/gi | eau

16 k/ai | on

17 q/en | em/z

18 in | gn/ei

19 qui | oi

20 ill | eu/ein

21 ph | ain

22 eur | ien
(fleur)

23 aim/ | ail
ez-é

24 et | gue

25 | aille
(oy noyer)

26 oin | eil

27 | euil/
ay crayon) er=é

28 | eille
œur, y=i

29 | euille/
uy un

30 em | er =ère

31 im

32 |
mots inver./x
à cons. doub.

.../...

Il fut prévu que l'inscription des mots sur leur cahier , par les enfants , serait collective , avec le graphème en position initiale , médiale et finale . Les élèves du Cours préparatoire ayant , en majorité , de la difficulté à écrire au début sur des lignes normales à réglure Seyès , un collègue eut l'idée de massicoter trois lignes de cahier spécial au Cours préparatoire . Un exercice de collage devait permettre de positionner ces lignes, jour après jour . Ainsi , une familiarisation et une appropriation progressives allaient s'opérer .

La réunion suivante eut lieu à notre domicile , le 2 janvier 1978 , pendant les vacances du Nouvel An . L'objectif fut la recherche des mots-clés correspondant à chaque graphème étudié , afin d'en effectuer une photocopie pour chaque maître . Cette opération était destinée à ébaucher une unité entre les classes et aussi à permettre à l'enseignant de faire référence à des mots qui seraient des supports possibles tant dans cette classe que dans les classes suivantes . Ainsi une consolidation progressive se mettait en place .

D'autre part , la question concernant la place des graphèmes "à différencier" en priorité devait être poursuivie .

La réunion suivante eut lieu le 13 janvier , au groupe Romain - Rolland , avec la présence de la Conseillère pédagogique qui avait supervisé la constitution du cahier dont nous avons parlé plus haut . Nous invitâmes

également la directrice concernée , souhaitant non la caution d'une collègue expérimentée mais un échange de vue sur un instrument en préparation . Les collègues avaient accepté cette intervention sans réticence . Un refus assez vif nous fut opposé . Nous n'entrerons pas ici dans des considérations de rapports humains trop souvent négatifs . Des explications seront proposées un peu plus loin , en ce qui concerne les résistances .

Nous présentâmes d'abord le principe de notre livret . Il devait maintenant comporter deux parties dites , l'une purement "analogique" , l'autre "phonétique" , cette dernière n'excluant pas un fonctionnement de type analogique.

Les maîtres du Cours préparatoire furent sollicités pour développer la première partie . Etaient pris en compte : la table de fréquence d'emploi des phonèmes (en s'appuyant sur les travaux de François TERS page 39) , et la progression de l'étude des sons au niveau CP de notre équipe pédagogique . Les détails ont déjà été précisés dans les pages précédentes.

Des objections furent formulées quant à l'ensemble des mots qui allaient être inscrits dans la partie analogique.

En effet , il semblait que très vite l'éventail présenté se trouverait insuffisant pour recevoir tous les cas possibles dans les classes succédant au CP . En fait , la seconde partie , phonétique , apparaissait complémentaire et destinée à recevoir tous les mots possibles .

C'est alors que nous innovâmes . Après avoir développé le principe de 36 pages pour 36 phonèmes , nous précisâmes que l'élève serait invité à écrire "SEUL" les

| | | | | |
|--------------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------------------|
| a un papa 1 | é un bébé 1 | i un ami 2 | o la moto 2 | è le père 3 |
| u le mule 3 | e la chenille 4 | s la tasse 4 | ê la tête 5 | r la mare 5 |
| f la carafe 6 | l la poule 6 | t la route 7 | m la pomme 7 | c = k un arc 8 |
| d la dinde 8 | p la pipe 9 | n un âne 9 | v un vélo 10 | ce le pouce 10 |
| ci ici 10 | ou le trou 11 | b le ballon 11 | g la gare 12 | s = z la rose 12 |
| h le hibou 12 | j la jupe 13 | an un ruban 13 | ch le cheval 14 | au le landau 14 |
| ge le genou 14 | am le tambour 15 | gi la girafe 15 | eau le bateau 15 | k un anorak 16 |
| ai la laine 16 | on le mouton 16 | qu la barque 17 | en le vent 17 | z le gaz 17 |
| om une pompe 17 | in le sapin 18 | gn guignol 18 | ei la baleine 19 | gui la guitare 19 |
| oi le roi 19 | ill une quille 20 | eu deux 20 | ein la ceinture 20 | ph un phoque 21 |
| ain le main 21 | eur la fleur 22 | ien le chien 22 | aim le daim 23 | ez = é le nez 23 |
| ail le travail 23 | et le poulet 24 | oy le noyer 24 | gue la bague 25 | aille la paille 25 |
| oin le foin 26 | eil le réveil 26 | ay le crayon 27 | euil un écureuil 27 | oeur le coeur 28 |
| y = i le pyjama 28 | eille une corbeille 28 | uy un tuyau 29 | euille une feuille 29 | un lundi 29 |
| em la tempête 30 | er = ère la mer 30 | im un timbre 30 | mots invariables | |
| | | | | |

mots sur lesquels il échouerait . Ainsi son attention serait focalisée sur le point précis à acquérir , le graphème corrigé . Une récupération des mots "fautifs" serait faite par cerclage . Ensuite , la référence à un index alpha-phonologique permettrait de classer le mot puis de l'écrire à la page correspondante du livret , le tout sous le contrôle du maître . Nous reprendrons ce point lors du développement de l'utilisation du livret .

L'objection principale formulée était la lourdeur apparente du travail à effectuer , et par l'enfant , et par l'enseignant . En fait , l'introduction d'un nouvel outil pédagogique est d'abord vécu comme perturbateur . Avec l'accoutumance , la prévention s'atténue .

D'après les travaux de B. TORESSE , professeur à l'Ecole Normale de Lyon (La nouvelle pédagogie du français . O. C. D. L. T. 1,2,3) , un mot devrait figurer à plusieurs endroits d'un livret , pour être assimilé . Nous retrouvons ici la démarche de Marie de MAISTRE (op cit p. 40),

Le modèle proposé est cependant à critiquer à plus d'un titre . D'une part , il augmente considérablement le travail d'apprentissage de l'orthographe alors que l'enfant a d'autres connaissances à assimiler . D'autre part , il ne prend pas en compte les capacités de l'enfant moyen . Enfin, la répétition trop poussée entraîne la lassitude et , finalement on obtient l'effet inverse de celui escompté .

Il fut aussi fait allusion à la prononciation , différente suivant les régions . Nous avons alors proposé la référence à un dictionnaire phonologique comme il en existe de plus en plus . En fait , le livret permettrait l'inscription d'un mot à différents endroits . Nous avons

même prévu des pages où figureraient par exemple <oe> ou <a>
, selon les régions ,

Ces diverses objections étaient d'ailleurs émises sans grande conviction . C'est au niveau des mécanismes de défense qu'il fallait chercher les explications . Elles relevaient du "déjà lu" plutôt que du "conçu" .

La séance s'acheva sur la proposition d'un maître qui préparerait le cahier des CP : Le collage des bandes devant recevoir les trois mots par graphème serait exécuté par les élèves des grandes classes , cette opération paraissant au-dessus des capacités de la majorité des élèves du CP .

La deuxième partie , dite phonétique , fonctionnerait à partir du CE1 , les maîtresses de ces classes poursuivant le travail entrepris au niveau CP , en accentuant ensuite l'utilisation de la seconde partie . Pour les autres classes , CE2 , CM1 , CM2 , une expérimentation était programmée . Certains maîtres avaient , en effet , déjà lancé un cahier de type analogique en CE1 et CE2 , d'autres de type phonologique en CE2 et CM1 . Rien n'a été fait , encore à ce jour au CM2.

C'est à ce moment que , maître coopérateur affilié à l'OCCE , nous pûmes présenter notre travail à Mme CORBEIL , à ce moment secrétaire départementale de cet organisme , et devenue depuis Conseillère pédagogique . Grâce à elle et à la bienveillance de M. l'Inspecteur départemental DELY , hélas ! aujourd'hui décédé , et à qui nous rendons hommage , nous avons pu élargir notre audience autour de nos travaux .

Nous reproduisons dans les pages suivantes les compte-rendus des différentes réunions .

REUNIONS A L'OCCE - Section du RHONE

Après accord donné par la secrétaire de notre section, une demande fut diffusée en direction de quelques six cents classes coopératives du Rhône. Une chance, que nous jugions exceptionnelle, nous fut ici offerte : celle de rassembler des maîtres vraiment motivés. Près de trente enseignants répondirent à notre appel, ce qui représentait cinq pour cent de l'effectif des coopérateurs.

La première réunion (dont le compte-rendu figure en pièce jointe) qui se déroula le 28 février 1978 nous permit de constater que 17 collègues étaient présents et trois furent excusés. Deux tiers de présents ou excusés ; nous n'avons pas décidé de modifier notre système de liaison par la suite. Très visiblement chacun était venu pour s'informer ; une seule collègue expérimentait un cahier à base phonétique. Pour débiter la réunion, la collaboration d'un maître du CP de notre établissement nous fut très précieuse ; il développa la partie analogique qui devait constituer la première base de notre livret. De nombreuses questions furent très pertinentes mais, alors que nous aurions plus souhaité pouvoir noter le point de vue de chacun, une tendance trop fâcheuse à la critique pour la critique semblait prédominer pour certains. Encore peu rompu au travail de groupe, l'auditoire, que nous ne souhaitions pas placer en position d'élève mais d'égal à égal, se contentait de "contrer" sans adhérer au mouvement créé. Un dossier fut remis en fin de réunion ; il comprenait :

- la feuille d'inventaire de la partie analogique (cf. p. 87)
- les costumes des différents phonèmes (cf. p. 85)

- la table phonético-analogique (cf. p. 92)
- le premier test Dubois-Buyse (cf. p. 211)

La deuxième réunion du 28 mars 1978 nous permit de constater qu'un tri s'était effectué dans l'auditoire. L'effectif, qui n'était plus maintenant que d'une dizaine de maîtres, venait visiblement pour travailler la question et non par simple curiosité.

Nous avions prévu, sur des feuilles photocopiées, de développer le principe de notre méthode afin d'aller dans le sens d'une plus grande clarification. Les questions étaient plus pertinentes ; on visait l'étude de détails. Quelques collègues essayèrent de "nous tester" sur plusieurs points, par exemple sur le cas des mots qui se prononcent différemment selon les régions et à classer au niveau des [0] ou des [ɔ] comme le mot "fosse". Nous nous souvenons avoir dû nous maîtriser assez sérieusement pour ne pas trop libérer notre agressivité. Le fait, pour certains, de ne voir dans le livret qu'un répertoire de difficultés à surmonter finissait par devenir exaspérant. Nous avons bien précisé qu'il fallait se reporter dans les cas "difficiles" à un dictionnaire comprenant une transcription phonétique et que, dans la pratique, le nombre de mots posant des problèmes n'étaient que d'une très faible importance (moins de 5 %). Malgré tout, un ou deux indécis s'acharnaient à ne voir que les aspects négatifs : une manière de refuser de se lancer dans une expérience pourtant peu angoissante. Nous reprendrons l'analyse de ce comportement ultérieurement.



La troisième réunion, prévue le 25 avril 1978, fut probablement trop rapprochée de la précédente (les vacances de Pâques les séparant). D'autre part, nous étions en période de réflexion mais pas encore dans la phase d'expérimentation et un temps de maturation des idées avait manqué à l'ensemble des maîtres. En accord avec le groupe, nous décidâmes de laisser la parole à un collègue impatient de parler de sa propre expérience menée depuis peu de temps dans son établissement.

La quatrième réunion, prévue le 30 mai 1978, nous permit de noter une remontée de l'effectif des présents. La séance fut très détendue par rapport aux précédentes. Alors qu'auparavant il nous fallait développer longuement chaque point de notre méthode, de petites questions plutôt de "type pratique", montrant que l'on avait peut-être envie de se lancer dans une expérience, fusaient de part et d'autre sans aucune agressivité. On allait maintenant plus dans le sens du mouvement créé qu'à contre-courant.

En fin de réunion, on proposa à l'ensemble des participants de mettre à leur disposition, à la rentrée, un livret complètement conçu et utilisable par chacun de leurs élèves. Cette proposition fut également mentionnée sur le bulletin de liaison de la section de l'OCCE. Déjà des demandes de livrets étaient formulées pour le mois de septembre.

TEXTE du BULLETIN de LIAISON ADRESSE au SIX CENTS
COOPERATEURS du RHONE

COMMISSION PEDAGOGIE

Un collègue vous propose l'organisation d'un groupe de travail
fonctionnant sur le thème :

"L'ORTHOGRAPHE D'USAGE A L'ECOLE ELEMENTAIRE -
CONDITIONS DE L'APPRENTISSAGE ET REALISATION PRATIQUE D'UN CAHIER
UTILISABLE PAR TOUTES LES CLASSES DU CP AU CM2".

Si vous êtes intéressé (e), veuillez le faire savoir à Mme CORBEIL
secrétaire de la Section Départementale OCCE.

(Inspection Départementale LYON XI - Section OCCE Rhône,
160, Avenue Saint Exupéry, 69500 BRON),

ou en écrivant en F.P. (avec le cachet de l'école) à :

Coopérative scolaire de l'école Romain Rolland
Classe de M. Chauveau
Avenue de Haute Roche, 69310 PIERRE BENITE.

en remplissant le coupon ci-dessous :

Fréquence approximative des réunions : 1 fois par mois.

La première : dernier mardi du mois de février (le 28) à 18 h 30, à l'OCCE.

NOM.....

LIEU D'EXERCICE.....

N° DE TELEPHONE POUR VOUS JOINDRE.....

COMPTE - RENDU DE LA PREMIERE REUNION

O.C.C.E.
Section du Rhône

COMMISSION PEDAGOGIE

PEDAGOGIE

La première réunion sur l'orthographe d'usage a eu lieu le 28 février 1978 à l'OCCE, de 18 h 30 à 20 h 15. Dix sept personnes étaient présentes.

Il était question de présenter un cahier d'orthographe.

Dans un premier temps, l'utilisation au niveau CP a été présentée par Monsieur ALLARD ; la fréquence des phonèmes et la progression en lecture ayant été prise en compte. Plusieurs mots-clefs sont prévus pour chaque son étudié (l'enfant percevant plus nettement le son à certains endroits du mot). Il semble que l'uniformisation des mots-clefs entre différentes classes de même niveau ne soit pas indispensable ; l'essentiel est que l'enfant rattache les mots étudiés à SON mot-clef à lui.

Dans un deuxième temps, Monsieur CHAUVÉAU a présenté le cahier qu'il utilise avec deux parties : une partie analogique répondant aux mêmes critères que pour le CP, avec en tête de page le mot le plus cher, affectivement, à l'enfant ; une partie phonétique où, librement, l'enfant va créer, des chaînes parallèles correspondant aux costumes d'un même phonème. Un système d'utilisation est mis en place depuis les productions de l'enfant jusqu'à l'écriture sur le cahier avec parallèlement boîte à mots et révisions. Ce qui est écrit est INDIVIDUEL.

Des remarques très intéressantes ont été faites et un dossier remis à chaque participant, il servira de base de départ à la prochaine réunion.

OBJECTIFS DE LA PROCHAINE REUNION :

- Critique du dossier remis,
- Essai de classification des erreurs en orthographe d'usage, Exercices de soutien à prévoir,
- Application du test Dubois-Buyse. Evaluation,
- Les manuels, comment enseignons-nous l'orthographe d'usage ?

REUNION LE MARDI 28 MARS 1978

Inspection Départementale de Lyon XI
69500 BRON

Section OCCE Rhône 160 Avenue de St Exupéry

A DETACHER ET A RENVOYER SI VOUS N'AVEZ PAS PARTICIPE A LA PREMIERE REUNION

NOM :

LIEU D'EXERCICE :

CLASSE :

N° TELEPHONE :

COMPTE - RENDU DE LA SECONDE REUNION

O.C.C.E.
Section Rhône

COMMISSION PEDAGOGIE - ORTHOGRAPHE

PEDAGOGIE

La seconde réunion sur l'orthographe d'usage a eu lieu le 28 mars 1978, à l'OCCE, de 18 h 30 à 20 h 15.

Parmi les objectifs, la critique du dossier remis à chaque participant a occupé l'essentiel du temps de réunion.

M. CHAUCHEAU avait préparé et affiché au tableau la démarche que les maîtres adoptent dans son établissement.

Il a reprecisé que la première partie, analogique, fabriquée à partir de la fréquence de l'utilisation des phonèmes et de la progression de l'école doit donner lieu à un accord entre les classes quant à la place des sons étudiés, ceci dans le but de ne pas gêner les collègues qui utiliseront le cahier dans les classes suivantes. Les mots écrits restent toujours propres à la classe, aucune contrainte, donc, quant à l'harmonisation des mots.

Quelques problèmes ont été soulevés à propos de l'utilisation de la 2ème partie ; ceux-ci semblent essentiellement se poser aux utilisateurs de la méthode "le Sablier". Il a été précisé que des cas précis doivent être notés et qu'une partie de la prochaine réunion y sera consacrée.

La classification des erreurs apparaît nettement après l'utilisation du cahier (confusion en, an.. r, rr...) ; il est essentiel de travailler sur les plus fréquentes erreurs et de prévoir des fiches auto-correctives de dénombrement puis à trous ; quelques-unes ont été présentées.

L'application du test Dubois-Buyse était en cours pour la plupart des participants ; M. CHAUCHEAU a cependant établi que les résultats obtenus à partir de son cahier et des exercices s'y rapportant étaient significativement supérieurs à ceux d'élèves-témoins.

La question des manuels n'a pu être abordée, la réunion se terminant à 20 h 15. Elle sera traitée à la séance suivante.

OBJECTIFS DE LA PROCHAINE REUNION :

- discussion sur les difficultés rencontrées au cours de l'utilisation des cahiers déjà existants ; apporter des cas précis et notés.
- étude des cahiers déjà en place (les apporter).
- les manuels. Les exercices d'orthographe proposés.
- résultats aux tests ; évaluation.

PROCHAINE REUNION

le MARDI 25 AVRIL 1978 à 18 h 30
à l'OCCE, Inspection Départementale de LYON XI
160, Avenue Saint Exupéry à BRON.

A détacher et renvoyer si vous n'avez pas participé aux deux premières réunions :

NOM

LIEU D'EXERCICE

CLASSE

N° de TELEPHONE

COMPTE - RENDU DE LA TROISIEME REUNION

O.C.C.E.
Section du Rhône

COMMISSION PEDAGOGIE
ORTHOGRAPHE D'USAGE

PEDAGOGIE

La troisième réunion sur l'orthographe d'usage s'est tenue à Bron, le 25 avril 1978, à 18 h 30, elle s'est terminée à 20 h 15.

De nombreux collègues s'étaient excusés, mais un nouvel arrivé à la commission, M. CHALAVOUX, enseignant en CP à SAINT PRIEST, eut une intervention très intéressante :

Notre collègue travaille activement avec une classe parallèle de son école, il emploie une méthode d'apprentissage de l'orthographe faisant appel à l'orthophonie. En graduant les difficultés, polycopiant ses travaux, il obtient des résultats honorables.

Pour situer plus précisément le champ de son expérience, il a une classe de 23 élèves dans un quartier "favorisé" ; il n'hésite pas à se déplacer à l'hôpital pour voir un de ses élèves lors d'une opération, l'"affectif" est très étroitement pris en compte.

Notre groupe a cependant été amené à se poser un ensemble de questions :

- le milieu est "favorisé" : que serait-il advenu autre part, avec beaucoup d'étrangers, par exemple ?

- l'orthophonie n'est pas encore de notre domaine familial : qui peut donner cette formation aux maîtres ? Le souhaitent-ils ?

- les "classes" suivantes n'utilisent pas la méthode et ne semblent pas encore être convaincues : n'y-a-t-il pas un gros risque dans une rupture de ce genre pour l'enfant ?

L'unité d'équipe pédagogique apparaît ici plus qu'ailleurs indispensable, pour déterminer "d'où à où" il faut aller, et "comment".

L'expérience, qui se déroule encore à trop petite échelle doit s'étendre et faire ses preuves si elle veut aboutir..... Les volontaires sont priés de se faire connaître !

Ce qui a été dit au niveau du cahier d'orthographe d'usage ne l'a pas été au niveau du groupe et ne peut donc être rapporté.

Nous vous invitons à venir nombreux à la prochaine réunion Les vacances de Pâques se seront un peu éloignées les grandes approchant.

OBJECTIFS DE LA PRESENTE REUNION :

- discussion à propos de la constitution des cahiers, de leur utilisation, problèmes rencontrés. M. CHAUVÉAU souhaiterait que vous tentiez la mise en place d'un cahier à la rentrée, et serait d'accord pour continuer à animer le groupe l'année prochaine. (prière d'apporter le matériel nécessaire).

- les autres objectifs de la présente convocation seront abordés si le temps le permet. Le responsable de la convocation : J. CHAUVÉAU.

PROCHAINE REUNION le mardi 30 mai 1978, à 18 h 45 mn
à l'OCCE, Inspection de LYON XI, 160, Avenue Saint Exupéry, 69500 BRON.

A détacher et renvoyer à la Section Départementale, si vous n'avez pas participé aux premières réunions :

NOM

LIEU D'EXERCICE

CLASSE

N° de TELEPHONE

LES SPECIMENS DES FICHIERS D'ORTHOGRAPHE SONT ARRIVES.
VOUS POURREZ LES CONSULTER A LA SECTION.

O.C.C.E.
Section du Rhône

COMMISSION ORTHOGRAPHE D'USAGE

PEDAGOGIE

La quatrième réunion sur l'orthographe d'usage a eu lieu le mardi 30 mai 1978 de 18 h 45 à 20 h 30, au siège de la Section OCCE du Rhône, en présence de notre secrétaire de Section, Mme CORBEIL.

L'objectif prioritaire fixé était celui de l'utilisation du cahier d'orthographe d'usage utilisé dans l'école de M. CHAUVÉAU, et créé par l'équipe pédagogique qu'il anime.

Mme MURAT, maîtresse de CP dans l'école en question présenta dans un premier temps l'utilisation de la première partie dite "analogique". Au cours du débat qui s'en suivit et qui fut des plus intéressants, il s'avéra que cette partie donnait satisfaction mais qu'à partir du 3ème trimestre de nombreux mots ne pouvaient plus y être inscrits selon les contraintes établies.

M. CHAUVÉAU, maître de CM1, répondit aux nombreuses questions de l'auditoire et, après avoir repris ce qui avait été dit sur la première partie en usage dans sa classe, conclut sur l'entière satisfaction qu'il avait dans une deuxième partie dite "phonétique" de son cahier et qui fonctionne avec boîte à mots sur un mode auto-correctif, le maître n'étant là que pour effectuer un contrôle discret. Le cahier joue le rôle de méthode d'apprentissage de l'orthographe d'usage ; aucune leçon traditionnelle n'est faite et, malgré cela, les résultats obtenus aux tests DUBOIS-BUYSE sont significativement supérieurs à ceux des classes-témoins.

Le cahier peut fonctionner dans toutes les classes du CP au CM2 ; il ne représente pas un travail supplémentaire (les résultats ont été obtenus avec un maximum d'une heure de travail par élève et par semaine).

Plusieurs collègues ayant manifesté l'intention de "lancer" un cahier de ce type à la rentrée, il ne serait retenu que la partie "phonétique" qui donne entière satisfaction. Notre Section OCCE pourrait éditer ces cahiers dans la mesure où une demande suffisante serait enregistrée.

Nous souhaitons que vous soyez nombreux à être intéressés ; afin qu'une étude rapide soit faite sur ce projet, vous êtes prié(e)s de répondre le plus rapidement possible à (franchise postale).

Coopérative scolaire de CM1

Classe de M. CHAUVÉAU

Ecole Romain Rolland, Avenue de Haute Roche,

69310 PIERRE BENITE

Il n'est pas indispensable que la classe soit déjà coopérative pour faire cette demande (entre autres, les collègues de M. CHAUVÉAU, dont aucun n'est coopérateur sont tous intéressés par ce projet).

Monsieur CHAUVÉAU s'engage à répondre à toutes vos questions par écrit, et à organiser d'autres réunions à la rentrée sur le sujet.

A détacher et renvoyer si vous êtes intéressé (e) par le cahier :

NOM

LIEU D'EXERCICE

CLASSE

NOMBRE D'ELEVES

N° de TELEPHONE

NB/ De nombreux collègues ont envoyé un bon de participation et ne sont jamais venus. M. CHAUVÉAU serait content de savoir pourquoi.

Le responsable de la commission orthographe d'usage : J. CHAUVÉAU.

A la suite de l'appel lancé, nombreuses furent les réponses de nos collègues coopérateurs. Ce qui nous avait décidé à tenter cette nouvelle expérience était l'encouragement communiqué par les maîtres de notre équipe pédagogique Romain-Rolland.

Nous pouvons ainsi résumer la situation : les commandes "fermes" s'élevèrent à :

867 livrets de l'élève

73 livrets de maître (dont 33 à titre de spécimen)

Il fut nécessaire après étude du coût approximatif à l'OCCE de recontacter tous les intéressés. Nombreux furent ceux qui voulaient d'abord étudier le livret du maître avant de passer commande pour l'ensemble de la classe (ce qui justifie les 33 spécimens).

D'autre part, nombreux furent aussi ceux qui renoncèrent faute de pouvoir consulter le livret définitif ; nous avons cependant retenu leur demande et ils furent contactés à la rentrée ; le furent également tous les coopérateurs pour les informer qu'un spécimen était mis à leur disposition au siège de notre section.

La fin juin arriva très rapidement ; nous passerons sur les détails du tirage du livret, mais ce fut un travail important : depuis la prospection afin d'obtenir les meilleurs prix de papier, le contact avec les imprimeurs, les dessinateurs (amis) pour les différentes présentations, le tirage de près de 50 000 feuilles, l'aide des élèves et collègues pour assembler les feuilles.

Nous pouvions mesurer ici toutes les difficultés à surmonter pour réaliser un ouvrage même de conception assez modeste. Nous aurions pu contacter directement des éditeurs mais par prudence nous avons préféré emprunter d'abord ce chemin ; l'avenir allait nous dire si la bonne solution avait été choisie.

II Le livret OCCE Section du Rhône.

En 1978-79 , nous nous initiâmes aux problèmes de composition , d'impression , d'expédition et autres qu'implique la publication d'un ouvrage . Nous avons bénéficié de la logistique et du matériel de l'OCCE entreposé dans le local 100 Avenue Saint-Exupéry 69500 BRON.

Ce fut l'occasion d'échanges nombreux et enrichissants , tant sur le fond que sur la forme de notre outil pédagogique.

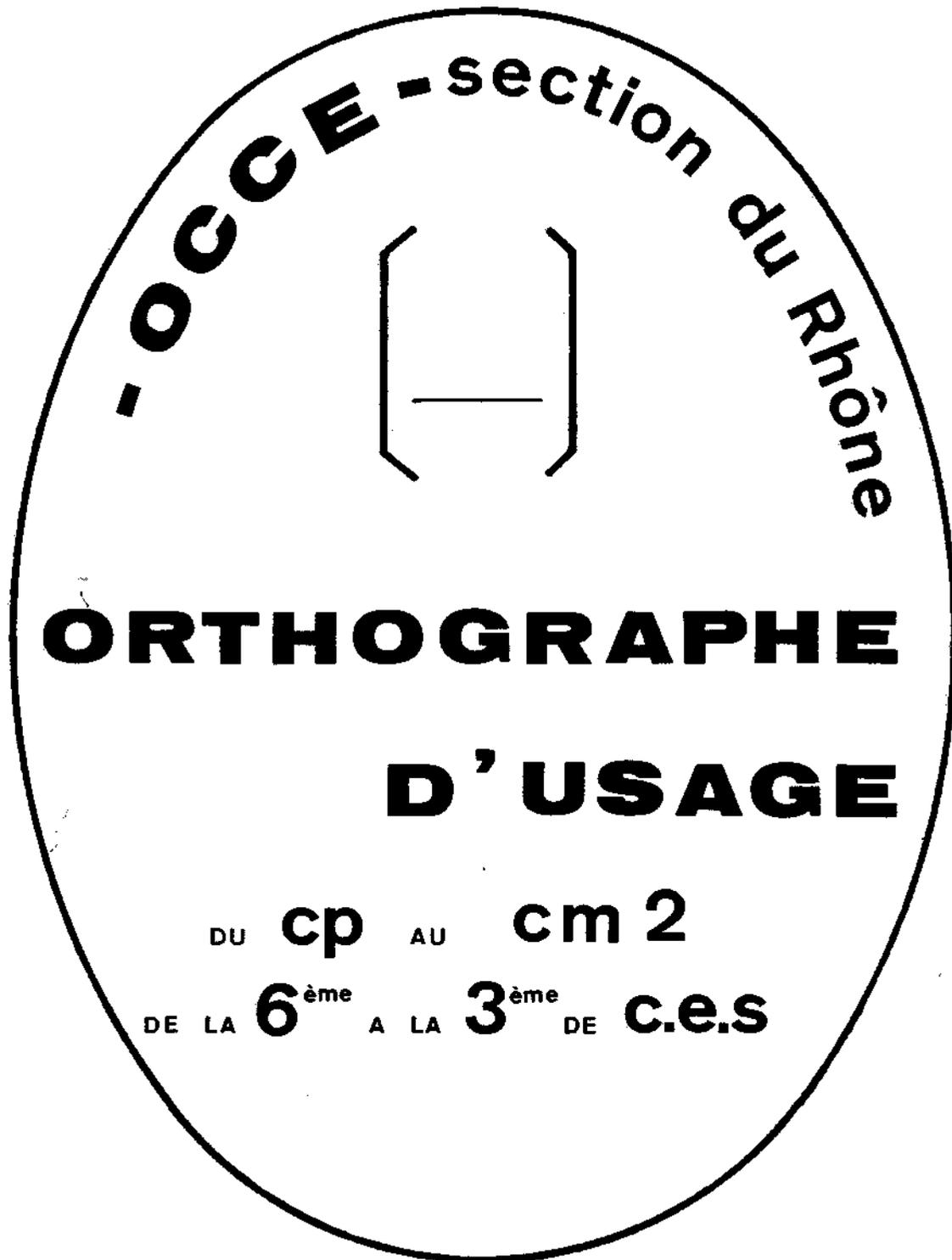
La seule différence entre le livret du maître et celui de l'élève consistait dans l'adjonction à ce dernier , de deux pages initiales contenant les conseils d'utilisation et de deux autres figurant la table alpha-phonologique .

La présentation était celle de la page 1 à 36 . (en page 42 dans notre thèse) .

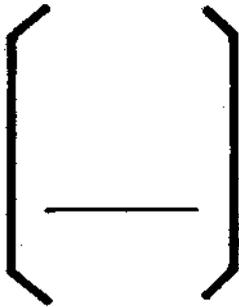
La page 38 était réservée aux mots avec apostrophe .

Nous utilisions aussi , en fin de cahier , la technique du carnet studiométrique , selon les travaux de B. TORESSE (La nouvelle pédagogie du français) - reprenant ceux de M. DUTHIL - qui consiste dans une révision périodique des mots à acquérir selon une progression de raison différente .

Le fonctionnement parut lourd à la majorité des collègues , notamment ceux de notre équipe pédagogique de départ , les gens de l'OCCE restant trop discrets à notre goût . Des désaccords survenaient sur certains points . Par exemple , fallait-il maintenir la ta(ss)e , compte-tenu de ce que l'enfant était invité à mettre essentiellement "s" ou "ss" , ou bien écrire la ta(sse) en visant l' "e" muet ? Nous notions consciencieusement ces remarques pour en tenir compte pour l'amélioration de l'hypothétique livret suivant .



OCCE - section du Rhône

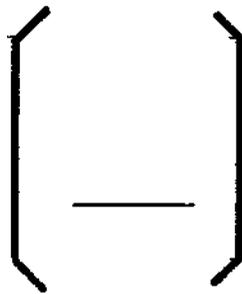


**ORTHOGRAPHE
D'USAGE**

DU **cp** AU **cm 2**
DE LA **6^{ème}** A LA **3^{ème}** DE **c.e.s**

« »

L'ORTHOGRAPHE D'USAGE



du C.P au C.M 2

de la 6^{ème} à la 3^{ème} de C.E.S

Avec la participation de

- L'Equipe Pédagogique Romain Rolland de Pierre BENITE.
- La Commission Orthographe d'Usage de l'O.C.C.E., Section du Rhône
- Un Groupe de Maîtrise en Sciences de l'Education, Université Lyon II

PRESENTATION

Ce livret, fruit de nombreuses concertations, créé d'abord sous une forme plus développée, a été réduit à son expression la plus simple dans un but d'efficacité.

Les résultats aux tests Dubois-Buyse, étalonnés par Jean Guion des Ateliers Lyonnais de Pédagogie, ont été significativement supérieurs à ceux qui étaient escomptés (+ de 80 % en moyenne au lieu de 75 % de réussite).

Plus qu'un simple livret-dictionnaire nous pensons qu'il s'agit là d'une méthode d'apprentissage de l'orthographe d'usage qui peut remplacer l'enseignement habituel de cette matière.

Fondements :

Nous nous limiterons à donner une bibliographie. Chacun aura la possibilité de s'y reporter s'il le souhaite :

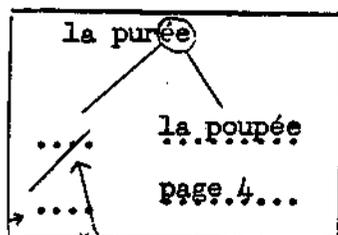
1. Circulaire n° 77-208 du 14 juin 1977 du B.O.E.N.
2. M. de Maistre. Pour ou contre l'orthographe (P. 146 à 153)
P.U.F. 1974
3. J. Guion. L'institution orthographe. Centurion 1973
Bulletins n° 1 à 4 des Ateliers Lyonnais de Pédagogie
4. Ters F., Mayer G., Reichenbach D.
L'échelle Dubois-Buyse OCCL Paris 1970
Vocabulaire orthographique de base OCCL Paris 1968
5. B. Toresse. La nouvelle pédagogie du Français T.3 p.60 à 80.
6. J. Chauveau. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'éducation
(visible à l'OCCE) 1978

.../...

Nous vous soumettons la démarche adoptée : elle peut être adaptée selon la personnalité du maître.

- 1) le maître cercle l'erreur au moment de la correction (mot au singulier, verbe à l'infinitif) dans la marge du cahier du jour par exemple.
- 2) l'enfant l'écrit sur sa grille (le phonème erroné dans le rond, la lettre soulignée)
- 3) l'enfant utilise sa table alpha-phonétique et recherche à partir du phonème erroné :
 - le signe phonétique
 - le mot correspondant
 - la page du livretet les inscrit sur sa grille.
S'il s'agit d'un mot invariable ou avec apostrophe voir les conseils d'utilisation qui figurent dans le livret.

Exemple de schéma
facilement
utilisable par l'élève



lignes réservées à l'indication éventuelle de
Inv. (mot invariable) ou
Ap. (avec apostrophe)

et de la page ...

(Ici, rien à indiquer.
Donc /)

- 4) Une fois terminé, ce travail de préparation doit être montré au maître pour vérification (mettre un signe / prouvant cette vérification).
- 5) l'enfant inscrit ensuite le mot sur son livret à la page trouvée et sur la ligne située au-dessous du mot servant de modèle. (il barre le signe / sur sa grille)
- 6) Il est important que l'enfant inscrive ensuite le mot sur une étiquette et le place dans "sa" boîte à mots (il choisit un code pour s'assurer qu'il a bien fait son étiquette)
- 7) Il peut se faire dicter "ses" mots par un camarade. Les mots "bons" peuvent être récupérés dans une enveloppe et redictés périodiquement. (voir feuilles roses du livret)
- 8) En cas d'erreurs répétées sur un même phonème (le é, le an, en...) une fiche autocorrective peut être conçue par le maître à partir de l'échelle Dubois-Buyse. (dénombrement-classement puis exercice à trou par exemple).

N.B. Opération 4 : procéder avec soin à cette vérification

Opération 5 : prévoir une vérification périodique du livret pour éliminer les erreurs "persistantes" qui seront marquées dans la partie studiométrique (p. 40...) Cf travaux de M. Duthil

.../...

- Ce que l'on peut faire :

- Faire une liaison avec la boîte à mots : chaque mot écrit dans le livret le sera aussi sur une étiquette et placé du côté rouge en attendant d'être dicté.

- En ce qui concerne les mots qui comportent plusieurs erreurs on pourra les faire classer plusieurs fois ou une fois seulement à l'emplacement que l'on estime prioritaire, ceci afin de ne pas surcharger le travail de l'enfant.

- Les graphies essentielles des phonèmes de l'A.P.I. sont contenues dans les mots écrits sur le livret. Certaines ont été omises volontairement (be... de...) Toutefois, elles peuvent être rajoutées soit au recto, soit au verso de la page afin que l'enfant ait l'ensemble des graphies sous les yeux.

- En cas d'utilisation complète de certaines colonnes des feuilles du livret, il est possible de poursuivre les inscriptions de mots en utilisant le verso des feuilles.

- Le livret du maître doit regrouper tous les mots (se réserver périodiquement un moment pour relire les mots déjà inscrits et compléter avec les nouveaux dictés par les élèves). L'indication au crayon à papier du nombre d'erreurs faites sur chaque mot par la classe permet de travailler sur les fréquences et d'aller à l'essentiel.

- Si l'élève bute fréquemment sur une même difficulté, ne pas attendre que la colonne du livret soit complètement remplie ; lui proposer une activité de recherche appropriée (activité de classement puis exercice à trou par exemple à partir de l'échelle Dubois-Buyse)

- Des difficultés peuvent se présenter quant à l'écriture du mot dans une "famille phonétique". Se reporter dans ce cas à un dictionnaire type Dictionnaire du Français contemporain où existe une transcription phonétique.

- Ce qu'il faut éviter :

- les listes de mots sont à proscrire ; seuls seront retenus les mots erronés (après un travail sur le cahier d'essai par exemple). L'élève, rappelés-le, ne travaille que sur ses erreurs, pas sur le "connu" (sauf en ce qui concerne le 1er mot de la liste analogique).

- une utilisation abusive est à éviter, elle irait à l'encontre du résultat recherché ;

- la transcription phonétique est à déconseiller.

.../...

CONCLUSION

Une évaluation possible des résultats de vos élèves est possible à partir des tests Dubois-Buyse (un test à chaque fin de trimestre, soit 3 tests pour l'année).

Les maîtres intéressés pourront en faire la demande à l'OCCE (Il n'en existe pas pour le CP, le nombre de mots connus étant encore trop faible).

N'oubliez pas de noter les difficultés que vous rencontrez.

Vous pouvez transmettre vos questions à l'OCCE (préciser Commission Orthographe) ou directement à M. Chauveau Ecole Romain-Rolland Avenue de Haute-Roche 69310 Pierre-Bénite (pour une réponse plus rapide)

Une synthèse sera faite à la fin de chaque trimestre. Vous recevrez les résultats.

N.B. Les 2 pages roses du livret comportent des éléments déjà précisés ici. Veuillez nous en excuser : le livret de l'élève ne comprend pas les 5 pages que vous venez de lire.

Erratum : vous voudrez faire ajouter par vos élèves au niveau de la table alpha-phonétique pour la lettre "C" :

C
 |
 ch — [ʃ] — le cheval

p. 31



CONSEILS D'UTILISATION

AU COURS PREPARATOIRE :

Suivre exclusivement les conseils du maître. Trois lignes réglées existent au début de chaque demi-colonne et doivent faciliter l'écriture des mots.

Bien respecter cette consigne qui sera d'ailleurs valable pour les autres classes : au-dessous de chaque mot-clef figurant dans une colonne doit toujours être inscrit un mot comportant la même difficulté et celle-ci doit être cerclée.

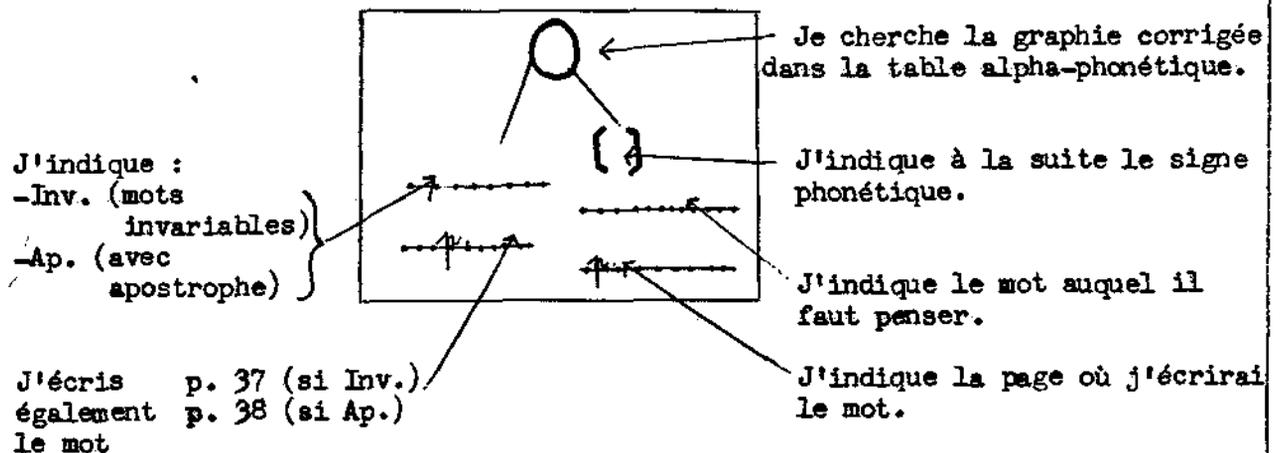
Ex : la tasse
la bécasse
ramasser

Il est important de faire les cercles en couleur et de les relier.

A PARTIR DU COURS ELEMENTAIRE 1ère année (et même au 3ème trimestre de CP) :

Tous les mots de toutes les activités de la classe sur lesquels tu auras "échoué" vont pouvoir être écrits en respectant la démarche suivante.

Nous proposons un schéma qui permet de faire ta recherche à partir de la difficulté cerclée au début par ton maître sur tes cahiers, ensuite par toi-même.



Voici 3 exemples des plus significatifs (un système de cases comme ci-dessous peut être utilisé)

Lors de ce travail de préparation, NE METTRE QUE DES MOTS AU SINGULIER AVEC UN ARTICLE S'IL S'AGIT DE NOM COMMUN - A L'INFINITIF S'IL S'AGIT D'UN VERBE (Le maître t'aidera dans ce travail au début... Il devra devenir "automatique" par la suite).

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Le lapin</p> <p>un sapin</p> <p>p. p. 23</p> | <p>maintenant</p> <p>Inv. devant</p> <p>p. 37 p. 14</p> | <p>l'arbre</p> <p>Ap. papa</p> <p>p. 38 p. 1</p> | <p>ramasser</p> <p>la tasse</p> <p>p. p. 5</p> |
|---|---|--|--|

(Reproduction à faire sur cahier d'essai par exemple ou sur feuille séparée).

.../...

.../...

Cette recherche terminée faire contrôler les cases par le maître qui marque un petit signe / sur la case vérifiée pour t'assurer que c'est "juste".

Tu peux alors recopier le mot dans le livret, à la page indiquée.

Ainsi pour les 4 exemples pris, tu auras à écrire :

| | | | |
|------------------------------|--|--|-----------------------------|
| (p. 23) le sapin le lapin | (p. 14) devant maintenant | (p. 1) papa l'arbre | (p. 5) la tasse ramasser |
| | et (p. 37) maintenant (+ autres mots invariables) | et (p. 38) l'arbre (un arbre) (+ autres mots avec apostrophe) | |

RAPPELONS QU'IL FAUT TOUJOURS CLASSER LE MOT DANS LA COLONNE CORRESPONDANT AU SON OU SE SITUAIT LA DIFFICULTE.

Ex : Si tu as oublié le "t", ou mis autre chose à la place, au mot "devant", tu ne classeras pas au "t" car tu n'entends pas cette lettre mais au "ant" que tu entends ; tu pourras si tu le veux souligner la lettre où tu as échoué.

Le mot écrit, barre le trait / qu'avait mis ton maître en vérifiant (soit X). Pour éviter à tes mots de "dormir", tu pourras faire des étiquettes sur lesquelles tu écriras chacun d'eux et tu les placeras dans une boîte possédant un côté rouge et un côté vert. Un jour de la semaine, avec un camarade, tu te les feras dicter sur une feuille que vérifiera ton maître.

S'ils sont "justes", ils passeront du côté vert. (les revoir quand même périodiquement).

S'ils sont "faux", ils devront être inscrits p. 40 dans la partie studiométrique du livret (voir p. 39) et retourneront du côté rouge.

Page 42 : tu pourras prendre connaissance des principales graphies figurant dans ton livret (elles pourront être complétées au besoin).

| | | Table alpha-phonétique (graphies les plus fréquentes) | | | | | | | | | |
|-----|------|--|--------------|---------|-----|----------------|-------------|-------------|-----------|-----------|----------|
| | jeff | j' d | je pense à: | n. | | jeff | j' d | je pense à: | n. | | |
| a | a | [a] | papa | 1 | e | emps | [ɛ] | le temps | 14 | | |
| | à | | la (ici) | 1 | | en | [ɛ] | le vent | 14 | | |
| | ac | | l'estomac | 1 | | en | [ɛ] | un moyen | 23 | | |
| | ap | | un drap | 1 | | ent | [ɛ] | urgent | 14 | | |
| | as | | le pas | 1 | | er | [ɛ] | le clocher | 4 | | |
| | at | un plat | 1 | et | | [ɛ] | un poulet | 7 | | | |
| | â | [ɑ] | un bâton | 35 | | eu | [ø] | le feu | 30 | | |
| | ai | [ɛ] | la laine | 7 | | eu | [œ] | la fleur | 33 | | |
| | ai | | traîner | 7 | | eue | [y] | j'ai eu | 18 | | |
| | aie | | la pluie | 7 | | eue | [ø] | la queue | 30 | | |
| ai | [ø] | nous faisons | 30 | eue | [ɛ] | à jeun (jeune) | 23 | | | | |
| aim | | le daim | 23 | exc | [ø] | deux | 30 | | | | |
| ain | [ɛ] | un train | 23 | ez | [ɛ] | le nez | 4 | | | | |
| am | [ɑ] | le tambour | 14 | f | f | [f] | une carafe | 24 | | | |
| an | | un ruban | 14 | | ff | [f] | la griffe | 24 | | | |
| ans | | dedans | 14 | | g | g | [g] | une gare | 24 | | |
| ant | | devant | 14 | | | g | [ʒ] | la girafe | 21 | | |
| au | [o] | le landau | 18 | g | | [g] | une guitare | 24 | | | |
| aud | | un baoud | 18 | gn | | [ɲ] | guignol | 36 | | | |
| auc | | le sauc | 18 | h | ha | [a] | une hache | 1 | | | |
| b | b | [b] | le ballon | | 25 | he | [ɛ] | l'herbe | 7 | | |
| | bb | | un abbé | | 25 | hi | [i] | un hibou | 6 | | |
| c | c | [s] | le porc | | 5 | ho | [o] | l'homme | 22 | | |
| | ç | | un garçon | 5 | hu | [y] | une hutte | 19 | | | |
| | ç | [k] | un arc | 10 | i | i | [i] | un ami | 6 | | |
| cu | [k] | cueillir | 10 | ie | | le pupitre | | 6 | | | |
| | | la cinde | 12 | il | | | | la pluie | 6 | | |
| d | [d] | une addition | 12 | is | | | | un fusil | 6 | | |
| | | adhérer | 12 | it | | | | la souris | 6 | | |
| e | e | [ɛ] | la charrille | 8 | | | | its | un lit | 6 | |
| | e | | la pierre | 7 | iz | | le puits | 6 | | | |
| | e | | la femme | 1 | j | le riz | 6 | | | | |
| | e | | un bébé | 4 | | im | le chien | 26 | | | |
| | e | | la payée | 4 | | | in | un réveil | 26 | | |
| | é | | un père | 7 | | | | ingt | la grille | 26 | |
| | é | | la tête | 7 | | | | | [ɛ] | un timbre | 23 |
| | é | | net | 7 | | | | | | [ɛ] | le sapin |
| | é | | le bateau | 18 | [ɛ] | | | | | | vingt |
| | eau | | [o] | le pied | | 4 | | | | | j |
| ed | [ɛ] | une balaine | 7 | k | | un snorak | 10 | | | | |
| ei | [ɛ] | la ceinture | 23 | | | [k] | | | | | |
| em | [ɑ] | une tempête | 14 | | | | | | | | |

| | je | j'j | je pense à: | n. | | je | j'j | je pense à: | n. | | |
|----------|-----------|-------------|----------------|-----|---------|---------|-------------|------------------|----------------|---------|-----|
| l | l | [l] | un fil | 3 | r | rs | (R) | vous (à côté de) | 2 | | |
| | le | | la paule | 3 | | rt | | une part | 2 | | |
| m | m | (m) | un ami | 13 | s | s | (z) | la rose | 29 | | |
| | me | | la laine | 13 | | s | | un ours | 5 | | |
| | mm | | une femme | 13 | | se | | descendre | 5 | | |
| | ma | | l'automne | 15 | | ce | | la danse | 5 | | |
| n | n | (n) | un âne | 15 | sch | (s) | une tasse | 5 | | | |
| | na | | une année | 15 | | | sh | le schéma | 31 | | |
| o | o | (o) | une moto | 19 | t | (f) | la route | 9 | | | |
| | ô | (ô) | la côte | 18 | | | tt | une boîte | 9 | | |
| | ob | (o) | un chaos | 18 | | | th | le thym | 9 | | |
| | ot | (o) | le pot | 18 | | | t | (s) | la récitation | 5 | |
| | o | (o) | une tasse | 22 | u | (y) | un musée | | | | |
| | oeu | (œ) | le œuf | 33 | | | u | la mule | | | |
| | œud | (ø) | un œuf | 30 | | | ue | une rue | | | |
| | oi | (w) | le roi | 27 | | | us | le jus | | | |
| | oids | (w) | un poids | 27 | | | ut | un lut | | | |
| | oie | (w) | la voie forcée | 27 | | | ui | (y) | oui-oui | 28 | |
| | oigt | (w) | un doigt | 27 | | | uis | (y) | puis (ensuite) | 28 | |
| | ois | (w) | le lois | 27 | | | uit | (y) | la nuit | 28 | |
| | oie | (w) | une noie | 27 | | | uits | (y) | un puits | 28 | |
| | om | (o) | la pompe | 20 | | | un | (œ) | le parfum | 32 | |
| on | un moulin | | 20 | un | (œ) | lundi | 32 | | | | |
| onc | le tronc | | 20 | v | (v) | un vélo | 17 | | | | |
| ond | profond | | 20 | | | w | (v) | un wagon | 17 | | |
| ong | long | 20 | x | (s) | dic | | | 5 | | | |
| ont | un mont | 20 | | | x | (z) | le deuxième | 23 | | | |
| on | (ø) | le monsieur | | | | | 30 | x | (Ks) | un taxi | 10 |
| | | un trou | | | | | 16 | | | y | (i) |
| | | ouïter | 16 | y | | | (j) | | | | |
| | | la joue | 16 | | yn | (e) | | | | | |
| beaucoup | 16 | yn | (e) | | | | | la syntaxe | 23 | | |
| le bout | 16 | | | | | | | y | (z) | le gaz | 23 |
| la toue | 16 | | | y | | | (z) | | | | |
| p | (p) | | | | la pipe | 11 | | | | y | (z) |
| | | appeler | 11 | | y | (z) | | | | | |
| | | un phoque | 24 | | | | | y | (z) | | |
| q | (k) | le cap | 10 | y | | | (z) | | | | |
| | | la banque | 10 | | y | (z) | | | | | |
| r | (R) | un car | 2 | y | | | (z) | | | | |
| | | tand | 2 | | y | (z) | | | | | |
| | | la mère | 2 | | | | | y | (z) | | |
| | | un borg | 2 | | | | | | | y | (z) |
| na | nourir | 2 | y | (z) | | | | | | | |

Partie studiométrique

Il s'agit d'une adaptation de ce qui peut être lu couramment.

L'élève ne va inscrire dans cette partie que les mots qu'il persiste à mal orthographier (ceux-ci auront été inscrits auparavant dans la lère partie du livret et dans la boîte à mots). Si l'élève fait de nouveau une erreur, il a besoin de revoir plus particulièrement ces mots. Il est inutile de le surcharger avec tous les mots qu'il aurait acquis au cours de la précédente démarche.

De plus, rappelons-le, faire écrire simultanément à plusieurs emplacements du livret représente un travail supplémentaire que nous conservons pour les mots "invariables" et "l'apostrophe", mais qu'il ne faut pas multiplier.

L'activité doit demeurer le plus possible une "recherche-plaisir" et non virer du côté de la "surcharge-ennui". L'élève, d'ailleurs, éprouve au bout d'un certain temps un vif intérêt à rechercher, classer dans les familles analogiques. Au maître d'adapter cette méthode à sa classe, nous lui faisons confiance.

Une fois inscrit dans la partie studiométrique, chaque mot va être révisé selon une progression arithmétique de raison 2.

Ainsi, si le mot n° 15 est écrit, l'élève révisé les n°



Nous commençons une table de révision que le maître aura la possibilité de compléter à son gré en la polycopiant sur une feuille.

| | | Mots révisés | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------|----|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Mots écrits → | n° | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | | |
| | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 2 | 3 |

Si j'écris le n° 1 je révisé le n° 1

Si j'écris le n° 5 " " les n° 5 et 3

Si j'écris le n° 15 " " les n° 15 - 13 - 9 - 3

Ainsi à chaque révision, on ne revoit jamais les mêmes mots que précédemment (principe fondamental pour bien faire fonctionner la mémoire)

Graphies les plus fréquentes des 36 phonèmes de l' A.P.I.

- 1- [a] papé - un plâé - un pag - là (ici) - un drap - une fême - l'estomac -
- 2- [ʀ] le car - nourrir - tard - vers (à côté) - la mare - un bourg - une part -
- 3- [l] la poule - un fié - le ballon -
- 4- [e] un hété - le clocher - la poupée - le pied - le nez -
- 5- [s] un oura - la tasse - une danse - dix - un garçon - une récitation -
descendre - le pouce -
- 6- [i] un ami - le pluie - la souris - un lit - le cygne - un puits - le hibou -
le riz - le fusil -
- 7- [ɛ] le père - la baleine - une tête - la laine - le poulet - traîner - une plaie -
la pierre - Noël -
- 8- [ə] la chenille -
- 9- [ʀ] la route - une botte - le thym -
- 10- [k] un arc - la barque - cueillir - le coq - un anorak - le taxi -
- 11- [p] la pipe - appeler - (ks)
- 12- [d] la dinde - une addition - adhérer -
- 13- [m] un ami - la lame - une pomme -
- 14- [ʁ] le ruhan - le vent - le tambour - la tempête - dedans - urgent - devant -
le temps -
- 15- [n] un âne - l'année - l'automne -
- 16- [u] le trou - la joue - le bout - coûter - beaucoup - sont - la toux -
- 17- [v] le vélo - le wagon -
- 18- [o] la moto - le bateau - un landau - la dote - un pot - un badaud - le taux -
un chaos -
- 19- [y] la nulle - la rue - mûrir - le jus - un bit - j'ai eu -
- 20- [ɔ] le mouton - la pompe - le mont - profond - long - un tronç -
- 21- [ʒ] la girafe - la jupe -
- 22- [ɔ] la bosse - le musée -
- 23- [ɛ] le main - le sapin - le daim - un timbre - la ceinture - un moyen - à jeun -
(jeuner) - la syntaxe - vingt - le thym -
- 24- [ʃ] la carafe - une griffe - le phoque -
- 25- [b] le ballon - un abbé -
- 26- [j] le réveil - la paille - le chien - le tuyau -
- 27- [w] le roi - la voie (ferrée) - le bois - une noix - oui - un doigt - le poids -
(pesée) -
- 28- [y] oui-oui - puis (ensuite) - la nuit - le puits -
- 29- [z] la rose - le gaz - deuxième -
- 30- [ø] le feu - deux (2) - un nœud - la queue - nous faisons - un monsieur -
- 31- [ʃ] le cheval - un short - un schéma -
- 32- [œ] lundi - le parfum (parfumer)
- 33- [œ] le cœur - la fleur -
- 34- [g] la gare - la guitare -
- 35- [x] le bâton -
- 36- [ɲ] le guignol -

N.B. Cette liste peut être complétée à volonté.

III CONSTRUCTION DU NOUVEAU LIVRET

a) Les problèmes.

Nous avons eu la chance , en 1978-79 , d'éditer et de publier notre livret grâce à l'OCCE , section du Rhône . Cette aide ne put être maintenue en 1979-80 , pour une seconde édition . Les difficultés se renouvelaient :

procéder à l'impression avec une machine à ronéotyper , trouver du personnel pour agraffer , prospecter et expédier à partir du bureau départemental éloigné de nos lieux de travail et d'habitation .

D'autre part , nous souhaitions élargir la diffusion au-delà du réseau des coopérateurs , d'où la nécessité de trouver un mode de diffusion hors de l'OCCE . Plusieurs possibilités s'offraient dont nous retiendrons les deux plus importantes .

La première nous fut offerte par notre directeur de thèse M. GIRAUD , Inspecteur-Professeur Honoraire , Directeur du centre CAEI à l'École normale de Lyon . Il s'agissait d'avoir recours aux éditions Hatier . Mais cette maison était engagée pour l'année en cours et il aurait fallu attendre une ou deux années pour l'édition de notre ouvrage .

Nous en vîmes ainsi à la seconde possibilité : trouver un éditeur ou nous éditer nous-même . A ce moment nous eûmes la chance d'être conseillé par un collègue et ami , alors rééducateur dans notre groupe scolaire , M. ROBERT . Celui-ci édite des ouvrages pédagogiques , notamment sur le dessin , en direction des écoles primaires et CES . C'est ainsi que nous devîmes auteur-éditeur afin de mettre au point un nouveau livret .

Nous étions courant mars et nous souhaitions une diffusion dès la rentrée de septembre . Nous prîmes contact avec l'imprimeur de M. ROBERT à Villeurbanne pour traiter de divers points . Le choix du format se porta sur celui du cahier écolier , convenant mieux à l'élève . Pour des raisons pratiques , il fallait procéder par multiples de 16 pages . Après de nombreux essais , de longues réflexions et divers calculs , nous retinmes le chiffre de 48 pages plus la couverture .

Les problèmes posés pour le premier livret se renouvelaient : la présentation de la première page de couverture ainsi que les trois autres , les conseils d'utilisation , le modèle de chaque page , la répartition sur chaque page , etc..

La première page fut réalisée avec M. ROBERT et un ami dessinateur industriel . Nous retinmes les < > , signes phonétiques qui servent à désigner ce que nous entendons et nous mimés en évidence "j'entends" = <jātā> , mais sans l'écrire , en transformant le signe phonétique < > en oreille . Nous fîmes de même avec je "vois" et l'oeil , "j'écris" et la main . Nous aurions souhaité faire figurer "je pense à" , mais la page aurait été trop chargée .

Lors de la troisième édition , nous portâmes l'étiquette nom et classe qui ne figuraient pas sur le premier livret et nous indiquâmes les niveaux des destinataires : " du CP au CM2" ; "de la 6' à la 3' des CES".

Nous fîmes enfin figurer notre nom suivi de notre titre de "Maître en Sciences de l'éducation" , sorte de garantie d'une approche scientifique auprès de l'acheteur . La couleur retenue fut celle de la mode pour les robes des dames , argument commercial , paraît-il !

Nous obtînmes finalement les pages suivantes :

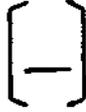
Nom :

Classe :

**LIVRET PHONOLOGIQUE
INDIVIDUEL**



J [ãtã]

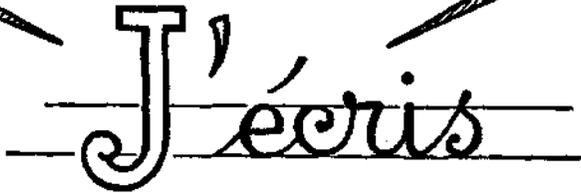


[—]



Je VOIS

**ORTHOGRAPHE D'USAGE
du CP au CM2,
de la 6^e à la 3^e**



J'écris

J. CHAUVEAU — Instituteur
Maître ès Sciences de l'Éducation

Rappel: Par rapport au livret OCCE nous avons repris le { },
signe qui correspond à "des oreilles" entre lesquelles nous plaçons
un signe phonétique. Nous avons demandé à Mr Robert (1) de nous
présenter "j'entends", "je vois" et "j'écris". Nous aurions souhaité
faire figurer également "je pense à" mais la couverture eut été trop
chargée. L'étiquette avec Nom et Classe ne figurait pas dans les
premières éditions.

(1) Op.cit. p.367

PRESENTATION DU LIVRET

Je remercie particulièrement l'équipe pédagogique Romain-Rolland de Pierre-Bénite et la commission orthographe de l'O.C.C.E. Section du Rhône dont les membres ont permis une mise au point du livret lors des réunions et sur le terrain en me communiquant leurs résultats.

Les maîtres ont longtemps considéré l'enseignement de l'orthographe comme difficile et peu efficace. Ils y consacraient beaucoup de temps et d'efforts, sans en attendre beaucoup de résultats. Les recherches de ces dernières décennies ont permis de mieux définir les données du problème, du point de vue linguistique et du point de vue pédagogique.

Le livret de M. CHAUVEAU tient compte de ces recherches, et la méthode préconisée a elle-même été expérimentée selon une procédure rigoureuse, qui a montré son efficacité. Elle met l'accent sur l'apprentissage individuel, amène chaque élève à observer, comparer, vérifier, et par là à étendre le champ de ses acquisitions et à les affermir. Ce livret rendra de grands services dans toutes les classes.

H. GIRAUD — Inspecteur-Professeur

Ce livret est le fruit de nombreuses concertations.

Son emploi a fait l'objet d'une évaluation avec des tests construits d'après l'échelle DUBOIS-BUYSE. Les résultats, avec toutes les réserves que l'on peut faire à propos des instruments de mesure utilisés, dépassent en pourcentage ce qu'il était permis d'espérer (+ de 80 % en moyenne au lieu de 75 % de réussite).

Plus qu'un simple livret-dictionnaire nous pensons qu'il peut constituer à lui seul une méthode d'apprentissage de l'orthographe d'usage.

L'enseignant pourra consulter les quelques éléments bibliographiques suivants s'il le désire. Ceux-ci ont servi de point de départ à nos travaux ou les ont concrétisés.

Nous recommandons tout particulièrement l'échelle « D.B. » et le « V.O.B. » (*).

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE :

Circulaire N° 77-208 du 14 juin 1977 du B.O.E.N.

J.-P. BALPE : Pratique de l'orthographe au cycle élémentaire — A. Colin/Bourrelier — 1976.

J. CHAUVEAU : L'orthographe d'usage à l'école élémentaire. Concertations du corps enseignant et réalisation d'un livret.

Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education déposé à l'Université LYON II.

J. GUION : L'institution orthographe — Centurion — 1973.

M. DE MAISTRE : Pour ou contre l'orthographe — Editions Universitaires 1974 Paris.

TERS E., MAYER G., REICHENBACH D. :

L'échelle DUBOIS-BUYSE — O.C.D.L. 1970 (D.B.) (*).

Vocabulaire orthographique de base O.C.D.L. 1968 (V.O.B.) (*).

TORESSE B. : La nouvelle pédagogie du français (Tome 2) O.C.D.L. 1976

La première page intérieure comporte :

- des remerciements,
- une préface de Mr. H. Giraud, notre Directeur de thèse,
- des indications sur la construction du livret,
- une bibliographie succincte des ouvrages conseillés.

FONCTIONNEMENT DU LIVRET

Au cours préparatoire : la perception des phonèmes par l'élève d'une façon claire est variable selon la position dans le mot. Il peut être intéressant de faire écrire, lors de chaque nouvelle étude, les différentes possibilités par l'élève ; Exemple : un our^o penser, un ^oapin. L'utilisation peut devenir ensuite de plus en plus individuelle.

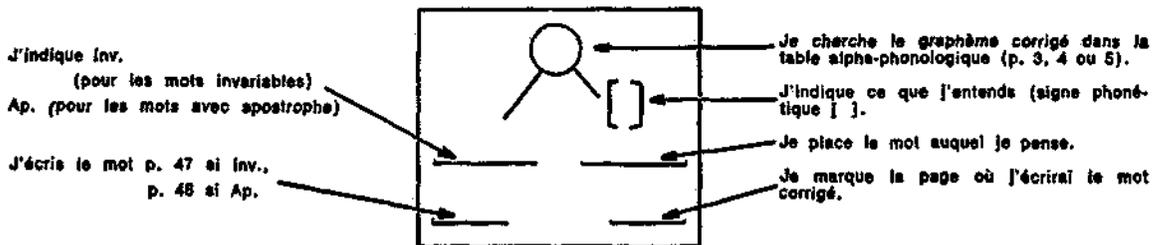
Fin cours préparatoire et à partir du CE 1 : il est souhaitable que le maître travaille à partir des mots les plus fréquemment employés dans le langage de l'élève (voir échelle D.B. et V.O.B.) (*).

Le livret devient l'instrument qui permet de recueillir les mots sur lesquels l'élève a échoué ; très vite les erreurs les plus fréquentes disparaissent. Nous vous proposons à titre indicatif une démarche qui donne satisfaction, ceci afin de permettre une meilleure utilisation du livret.

Sur une grille polycopiée réalisée par le maître sont inscrits par l'élève tous les mots à assimiler. Ceux-ci sont écrits au singulier et précédés d'un article lorsque qu'il s'agit d'un nom commun, suivis d'une précision en cas d'homonymie. Les verbes sont mis à l'infinitif.

Ce livret concerne essentiellement l'orthographe d'usage, judicieusement utilisé, il peut permettre une liaison efficace avec l'orthographe grammaticale.

Très vite l'élève utilise la grille avec réussite, il éprouve une satisfaction dans son activité de classement, ainsi s'organise avec la création des chaînes analogiques la structuration de sa connaissance. Voici à titre indicatif le détail d'une grille déjà utilisée dans de nombreuses classes, elle donne de bons résultats.



Quelques exemples :

Soient les mots relevés dans des travaux d'élèves : terrible, labre, dedans. Après correction, le maître « cerce » : terrible, l'arbre, dedans (l'élève effectue bientôt seul ce travail).

Sur sa fiche avec grille l'élève copie les mots puis fait seul sa recherche :

| | | | | |
|---|---|--|---|--------------|
| <p>t^orrible</p> <p>[t]</p> <p>la pierre</p> <p>p. 17</p> | <p>te^orrible</p> <p>[r]</p> <p>nourrir</p> <p>p. 8</p> | <p>l'a^orbre</p> <p>(un)</p> <p>[r]</p> <p>la carte</p> <p>Ap. p. 48</p> | <p>ded^oans</p> <p>[ã]</p> <p>sans (≠ avec)</p> <p>Inv. p. 47</p> | <p>p. 25</p> |
|---|---|--|---|--------------|

Une fois cette recherche terminée le maître vérifie et donne le feu vert pour écrire dans le livret ; d'après les exemples précédents, nous aurons :

Sur cette page nous avons réduit sensiblement les développements que nous proposons sur le livret OCCE, mais nous nous sommes beaucoup rapproché de la formulation du livret OCCE "élève" qui nous avait donné satisfaction.

| | | | |
|--|--------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| p. 17 la pierre terrible | p. 8 nourrir terrible | p. 8 la carte l'arbre (un) | p. 25 sans (≠ avec) dedans |
| Ce classement est proposé en +, car très souvent les mots invariables ou avec apostrophe sont mal orthographiés. | | et p. 48 l'arbre (un) | et p. 47 dedans |

ACTIVITES CONSEILLEES :

- Au départ permettre à l'élève de se familiariser avec ce qu'il voit, entend, écrit : 3 opérations trop souvent isolées dans son esprit. Chaque fois que cela sera possible faire verbaliser avec « je pense à... ».
- A partir de mots choisis ou erronés qui seront corrigés procéder à un entraînement. Initier par exemple l'élève à discerner la partie muette de certains graphèmes. Exemple : le placard, le vent, le ballon, un codage « pointé » peut permettre d'atteindre cet objectif.
- Parallèlement à l'utilisation du livret faire employer par exemple une boîte à mots où seront placées par l'élève des étiquettes avec sur chacune un mot du livret. Chaque semaine, 2 par 2 les élèves se les dictent, les mots « bons » passant ensuite dans une enveloppe et étant redictés périodiquement.
- Selon les capacités de l'élève, plusieurs erreurs dans un même mot ne donneront pas nécessairement lieu à plusieurs corrections. Choisir l'essentiel et ne pas créer de surcharge de travail reste la règle.
- Les graphèmes les plus fréquents figurent dans le livret, il arrivera très rarement d'en découvrir un nouveau, dans ce cas des demi-colonnes restent disponibles pour chaque page, en utiliser une.
- Si l'élève « bute » fréquemment sur une même erreur, ne pas attendre que la colonne soit remplie pour « s'alarmer », prévoir rapidement un exercice de renfort (activités de classement puis exercices à trous par exemple...).
- En cas d'erreurs répétées à propos d'un même mot, on pourra le souligner et le réviser plus souvent.
- Le livret du maître peut regrouper tous les mots corrigés, se réserver périodiquement un moment pour se faire dicter ceux-ci en marquant par exemple le nombre d'erreurs pour chacun. Ceci permettra de faire des révisions par ordre de priorité.
- Un test par trimestre afin de mieux situer le niveau de la classe, celui-ci peut être établi à partir de l'échelle DUBOIS-BUYSE (il serait préférable de procéder avant à un étalonnage) avec 20 mots aux CE 1 et 2, 33 aux CM 1 et 2 et de la 6^e à la 3^e.

ACTIVITES A EVITER :

- La copie de listes de mots sur le livret : seuls seront retenus les mots corrigés ou à acquérir à la suite de tous les travaux de la classe. Ceci dans le but d'éviter une surcharge inutile.
- L'étude de « formes » grammaticales : rappelons que pour les verbes il est préférable de les inscrire à l'infinitif, et pour les éléments du groupe nominal, au singulier.
- Une utilisation abusive : elle trait au détriment du progrès de l'élève.

2

Les contraintes de "place" nous ont obligé à réduire à deux pages les conseils d'utilisation. C'est essentiellement au niveau de l'explication du fonctionnement de la grille autocorrective qu'il nous semble que les enseignants ont des difficultés à comprendre notre "message". Nous avons perçu ce phénomène, en particulier lors des réunions puis du questionnaire qui figure dans notre thèse.

Dans notre nouveau livret, la table alpha-phonétique d'origine prend le nom de table alpha-phonologique. Quelques modifications ont été apportées afin de renforcer la cohérence interne de notre méthode : le pouce est devenu le pouce. En fait chaque lettre muette a été rattachée au phonogramme "directeur" et pointée. Cette modification a été prise en compte après concertation avec nos collègues du groupe scolaire.

TABLE ALPHA-PHONOLOGIQUE

| je | j | je pense à : | p. : | je | j | je pense à : | p. : |
|-----|------|--------------|------|------|-----|--------------|------|
| a | [a] | pa | 6 | d | [d] | m | 22 |
| à | | (ici) | 7 | de | | la r | 22 |
| â | | un b | 7 | dd | | une a | 22 |
| ac | | l'estom | 7 | dh | | adh | 22 |
| ap | | un dr | 7 | e | [e] | la ch | 18 |
| as | | un p | 6 | e | [a] | une f | 6 |
| at | | un p | 6 | e | [e] | la p | 17 |
| ai | | la l | 16 | é | [é] | un b | 11 |
| aï | | tr | 17 | ée | | la p | 11 |
| aid | [e] | (la l | 16 | è | | un p | 16 |
| aie | | une p | 17 | ès | [e] | p | 16 |
| ais | | fr | 16 | ê | | la t | 16 |
| ait | | le r | 17 | ë | | no | 16 |
| aï | [ø] | un r | 18 | eau | [o] | le b | 31 |
| aim | [ɛ] | le d | 34 | ed | [e] | le p | 11 |
| ain | | un r | 34 | ei | [e] | une b | 17 |
| am | | le r | 24 | ein | [ɛ] | la c | 34 |
| amp | | le ch | 25 | em | [ø] | une t | 25 |
| an | | un r | 24 | emps | | le t | 25 |
| anc | [a] | bl | 24 | en | [é] | ve | 24 |
| and | | un g | 25 | en | [é] | b | 34 |
| ang | | un r | 24 | ent | [a] | le v | 25 |
| ans | | s | 25 | er | [e] | le c | 11 |
| ant | | dev | 25 | et | [e] | un p | 17 |
| au | | le l | 31 | ét | [e] | la f | 16 |
| aud | [o] | un b | 31 | eu | [ø] | le f | 43 |
| aux | | le r | 31 | eu | [œ] | la f | 18 |
| b | [b] | le b | 37 | eue | [ø] | une q | 43 |
| bb | | un a | 37 | eun | [ɛ] | à s | 35 |
| be | | la r | 37 | eur | [ø] | mons | 43 |
| ç | [s] | le g | 13 | eux | [ø] | d | 43 |
| c | [g] | la s | 45 | ez | [e] | le n | 11 |
| c | [k] | une c | 20 | f | [f] | un c | 36 |
| cc | [k] | un a | 20 | fe | | la c | 36 |
| cc | [ks] | acc | 20 | ff | | un c | 36 |
| ce | [s] | le p | 13 | ffe | | la g | 36 |
| c | [s] | | 13 | g | [g] | une g | 45 |
| ch | [ʃ] | le c | 44 | g | [ʒ] | la g | 33 |
| ch | [k] | la c | 20 | ge | [ʒ] | une c | 33 |
| che | [ʃ] | la v | 44 | gg | [g] | agg | 45 |
| cue | [k] | c | 20 | | | | |

Pour la page 4 , nous avons conservé, en titres de colonnes, la même présentation que celle choisie pour le livret "OCCE". Cependant, une reprise des éléments figurant en page n° 1 de la couverture du livret a été réalisée.

| je | j' | je pense à : | p. : | je | j' | je pense à : | p. : | | |
|--------|-----|--------------|------|-------|------|--------------|------|-------|----|
| g | [g] | gu | 46 | o | [o] | une mot | 31 | | |
| | | gne | 46 | | | o | [o] | la b | 30 |
| | | gu | 45 | | | ô | [o] | une c | 30 |
| | | gue | 45 | | | os | [o] | gr | 31 |
| h | [g] | la b | 45 | ot | [o] | le m | 31 | | |
| | | une f | 46 | œu | [ø] | un v | 43 | | |
| i | [i] | un am | 14 | œu | [ce] | le c | 18 | | |
| | | une e | 14 | œud | [ø] | un r | 43 | | |
| | | le r | 14 | oi | [ø] | le r | 41 | | |
| | | la plu | 14 | oid | [ø] | le fr | 41 | | |
| | | un fus | 15 | oids | [ø] | un p | 41 | | |
| | | la sour | 15 | oie | [wa] | la o | 41 | | |
| | | un | 14 | oigt | [wa] | un o | 41 | | |
| | | le pu | 15 | ois | [wa] | le b | 41 | | |
| | | un pr | 14 | oix | [wa] | une r | 41 | | |
| | | le r | 15 | oin | [wa] | le f | 40 | | |
| | | un ch | 38 | oing | [wɛ] | un p | 40 | | |
| | | le ré | 38 | oins | [wɛ] | me | 40 | | |
| un pap | 38 | oint | [wɛ] | le o | 40 | | | | |
| la pa | 38 | oui | [wi] | une f | 40 | | | | |
| un m | 34 | om | [wi] | la p | 32 | | | | |
| le sap | 34 | on | [wi] | un m | 32 | | | | |
| vingt | 34 | on | [wi] | le m | 43 | | | | |
| la ju | 33 | onc | [ɔ] | un tr | 32 | | | | |
| un an | 20 | ond | [ɔ] | prof | 32 | | | | |
| un f | 10 | ong | [ɔ] | l | 32 | | | | |
| la pou | 10 | ont | [ɔ] | un m | 32 | | | | |
| un ba | 10 | ou | [ɔ] | le tr | 27 | | | | |
| la pe | 10 | où | [ɔ] | co | 27 | | | | |
| le f | 12 | oue | [ɔ] | la o | 27 | | | | |
| un a | 23 | oup | [u] | beau | 27 | | | | |
| la la | 23 | ous | [u] | des | 27 | | | | |
| une po | 23 | out | [u] | le b | 27 | | | | |
| com | 23 | oùt | [u] | un r | 27 | | | | |
| l'auto | 26 | oux | [u] | la o | 27 | | | | |
| le ca | 26 | p | [p] | un r | 21 | | | | |
| mais | 46 | | | pe | la l | 21 | | | |
| l'a | 26 | | | pp | app | 21 | | | |
| une a | 26 | | | ppe | la g | 21 | | | |
| une an | 26 | | | ph | un p | 36 | | | |
| une an | 26 | phe | [f] | orth | 36 | | | | |

Par rapport à l'inventaire du livret OCCE, nous avons quelque peu "étouffé" l'éventail des graphèmes et mieux tenu compte de leur fréquence d'apparition.

| P. | Graphèmes les plus fréquents des 36 phonèmes de l'A.P.I. (*) |
|----|--|
| 67 | [a][ɑ] pas-un pas-un p <u>a</u> une f <u>a</u> mme-un d <u>a</u> pp-l'estom <u>a</u> (<u>a</u>) (ici)-un b <u>a</u> ton ([ɑ])- ou |
| 89 | [r] la c <u>a</u> te-nou <u>r</u> rir-la m <u>a</u> re-un ne <u>r</u> ve-le corp <u>s</u> -le plac <u>a</u> d- <u>a</u> lors-une p <u>a</u> rt-le bou <u>r</u> g |
| 10 | [l] un f <u>l</u> et-un b <u>a</u> llon-la pou <u>l</u> e-la p <u>l</u> e |
| 11 | [e] un b <u>e</u> lle-le cloch <u>e</u> r-la pou <u>e</u> le-le nez-le p <u>e</u> d |
| 12 | [s] un our <u>s</u> on-le pou <u>s</u> sin-la dan <u>s</u> e-d <u>e</u> -le f <u>s</u> |
| 13 | [s] une t <u>s</u> se-la r <u>s</u> citation- <u>s</u> -le gar <u>s</u> on-le pou <u>s</u> ce-des <u>s</u> endre- |
| 14 | [i] un am <u>i</u> -un <u>i</u> -la plu <u>s</u> -une <u>i</u> e-le p <u>r</u> ix-un n <u>i</u> -la sou <u>r</u> s-le <u>y</u> gne-le r <u>z</u> -un f <u>s</u> i- |
| 15 | le p <u>u</u> is- |
| 16 | [e] un p <u>e</u> re-la <u>e</u> ne-la t <u>e</u> te-fr <u>a</u> is-l <u>a</u> id (la laideur)-la for <u>e</u> t-une b <u>a</u> ine-un pou <u>e</u> t- |
| 17 | une p <u>a</u> ie-la p <u>e</u> re-tr <u>a</u> ner-le <u>a</u> ir p <u>r</u> ès de- |
| 18 | [ə][œ] la ch <u>e</u> nille-la f <u>e</u> u-le c <u>œ</u> r-un <u>a</u> isan- ou |
| 19 | [t] la t <u>u</u> lip <u>e</u> -une sou <u>t</u> ise-une rou <u>t</u> e-la bot <u>t</u> e-le t <u>h</u> ym-c <u>e</u> r <u>t</u> es- |
| 20 | [k] une c <u>a</u> ve-le bou <u>q</u> uet-un anor <u>a</u> -une bar <u>q</u> ue-un co <u>q</u> -une ch <u>o</u> rale-c <u>œ</u> llir- <u>a</u> c <u>e</u> pter- un t <u>a</u> x <u>i</u> -un a <u>e</u> cl <u>o</u> rd- |
| 21 | [p] un rep <u>a</u> s-app <u>e</u> ler-la l <u>a</u> m <u>p</u> e-la gr <u>a</u> ppe- |
| 22 | [d] m <u>d</u> -une ad <u>d</u> ition-la r <u>o</u> nde-ad <u>h</u> érer- |
| 23 | [m] un <u>a</u> m <u>i</u> -c <u>o</u> m <u>m</u> ent-la l <u>a</u> m <u>e</u> -une p <u>o</u> m <u>m</u> e- |
| 24 | [ɑ] un rub <u>a</u> n-ven <u>d</u> redi-le t <u>a</u> m <u>b</u> our-bl <u>a</u> nc-un r <u>a</u> ng (ranger)-la t <u>e</u> m <u>p</u> ête-le ven <u>t</u> - |
| 25 | <u>a</u> ns (≠ avec)-un g <u>a</u> nd-le t <u>e</u> m <u>p</u> s-d <u>e</u> v <u>a</u> nt-le ch <u>a</u> mp- |
| 26 | [n] le car <u>n</u> ard-une ann <u>e</u> e-l' <u>a</u> ne-une ant <u>e</u> nn <u>e</u> -l'auto <u>m</u> n <u>e</u> - |
| 27 | [u] le t <u>o</u> u-le b <u>o</u> ut-la b <u>o</u> ue-beau <u>c</u> oup-c <u>o</u> uter-la t <u>o</u> ux-un rag <u>o</u> ut-d <u>e</u> ss <u>o</u> us- |
| 28 | [v] le v <u>e</u> lo-le w <u>a</u> gon-une ol <u>v</u> e- |
| 29 | [y] une m <u>o</u> ie-la r <u>ue</u> -m <u>u</u> rir-le b <u>u</u> t-un t <u>u</u> -un <u>u</u> s- |
| 30 | [ɔ] la b <u>o</u> sse- |
| 30 | [ɔ][o] une c <u>œ</u> te- ou |
| 31 | [o] une m <u>o</u> ie-le b <u>a</u> teau-le m <u>o</u> t-le land <u>a</u> u-g <u>r</u> o <u>s</u> (grosse)-le t <u>a</u> ux-un bac <u>a</u> ud- |
| 32 | [ɔ] un m <u>o</u> ut <u>o</u> n-un m <u>o</u> nt-prof <u>o</u> nd-la p <u>o</u> m <u>p</u> e-un t <u>r</u> o <u>n</u> c- <u>o</u> ng (longue). |
| 33 | [ʒ] la g <u>r</u> afe-la j <u>u</u> pe-une c <u>a</u> pe |
| 34 | [ɛ] un r <u>a</u> in-le sap <u>i</u> n-le d <u>a</u> im-la c <u>e</u> int <u>u</u> re-la s <u>y</u> n <u>t</u> axe-le t <u>h</u> ym-vingt-b <u>e</u> n-un t <u>u</u> m <u>b</u> re- |
| 35 | [œ] un <u>d</u> i-le parf <u>u</u> m (parfumer)-à <u>e</u> un- |
| 36 | [f] un c <u>a</u> fé-un ch <u>i</u> pp <u>o</u> n-la car <u>a</u> te-la g <u>r</u> iffe-orthogr <u>a</u> ph <u>e</u> -un p <u>h</u> oque- |
| 37 | [b] le b <u>a</u> llon-un <u>a</u> b <u>é</u> -la r <u>o</u> be |
| 38 | [j] le r <u>e</u> v <u>u</u> -le pap <u>i</u> llon-la p <u>a</u> ille-un ch <u>e</u> n-un t <u>u</u> yau- |
| 39 | [y] <u>œ</u> - <u>œ</u> -la n <u>u</u> it- <u>œ</u> -un p <u>u</u> is-la plu <u>i</u> e-le b <u>u</u> is- |
| 40 | [w] <u>œ</u> - <u>œ</u> -le p <u>o</u> int-un p <u>o</u> int-m <u>o</u> ins-le p <u>o</u> int-une t <u>u</u> ine- |
| 41 | [w] _a le r <u>o</u> -le b <u>o</u> is-la p <u>o</u> e-une r <u>o</u> ix-un d <u>o</u> igt-un p <u>o</u> ids-le fr <u>o</u> id- |
| 42 | [z] la mus <u>q</u> ue-le g <u>a</u> z-une r <u>o</u> se-un trap <u>e</u> ze-le bl <u>i</u> zz <u>a</u> rd-deux <u>è</u> me- |
| 43 | [ø] le f <u>e</u> u-deux-une qu <u>e</u> ue-un v <u>œ</u> u-m <u>o</u> n <u>s</u> ieur-un r <u>œ</u> ud-le m <u>o</u> n <u>s</u> ieur |
| 44 | [ʃ] le ch <u>a</u> t-un sh <u>o</u> rt-la v <u>a</u> che-le sch <u>e</u> ma- |
| 45 | [g] une g <u>a</u> re-une g <u>u</u> itare-la b <u>a</u> gue- <u>œ</u> -ag <u>g</u> lutiner-la s <u>e</u> c <u>o</u> nde-un <u>œ</u> men- |
| 46 | [n] gu <u>œ</u> niol-la v <u>i</u> gne-m <u>a</u> is- |

(*) A.P.I. : alphabet phonétique international

A l'issue de la construction du livret, il convenait alors d'en mesurer l'efficacité. Quatre points nous semblaient prioritaires : l'utilisation en liaison avec l'évaluation quantitative, l'évaluation qualitative et le questionnaire aux utilisateurs.

CHAPITRE III

L ' UTILISATION DU LIVRET

UTILISATION DU LIVRET

L'utilisation s'est affinée peu à peu , depuis la création du livret initial avec table phonético-phonologique, jusqu'au livret final avec table alpha-phonologique . En même temps , on est passé d'une ébauche d'individualisation à une autonomie maximale de l'élève , à l'aide d'une grille de correction .

I UTILISATION DU LIVRET INITIAL PAR L'ENFANT

Au départ , le livret devait comporter deux parties dites , l'une , des familles , l'autre , phonétique .

a. Utilisation de la partie dite analogique .

Au Cours préparatoire , des bandes avec trois lignes au format spécial à cette classe furent massicotées et collées sur la partie haute des pages , soit par les familles , soit par des élèves de Cours moyen .

Lorsque les élèves étudiaient le son (R) , trois mots-clés étaient écrits collectivement à la page correspondante . Pour chaque mot , le graphème "r" figurait en positions initiale , médiale , finale . C'est ainsi que sur le livret , nous trouvions , en page 5 :

la ma(r)e (1)

une (r)obe (2)

le ca(r) (3)

(Nous fûmes amenés ultérieurement à effectuer le découpage:

la ma(re)) .

Pratiquement , la série se matérialisait donc par une colonne où le "r" était enchaîné de mot à mot . Le graphème "rr" comme dans "arriver" n'avait pas sa place dans une telle série . Certes , nous aurions pu le faire figurer en respectant les règles de la linguistique avec "ar(r)iver" mais on risquait la formulation suivante par l'enfant : "Faut-il un ou deux "r" ?

Il aurait peut-être été intéressant de placer les trois "r" dans la même colonne pour respecter leur valeur positionnelle et renforcer la clarification . Cet argument présente deux sortes d'inconvénients . D'une part , il est difficile de déterminer les "surfaces" à attribuer à chaque valeur positionnelle . D'autre part , un excès de classement (risque de contrecarrer les effets escomptés constituant à lui seul une norme éducative .

Rapidement , les maîtres du Cours préparatoire ont éprouvé le besoin de créer un index alphabétique . Nous en donnons un exemple à la page suivante . Celui-ci permettait un repérage plus rapide pour tous et , en particulier pour l'élève , une ébauche de démarche autonome . Il est curieux, d'ailleurs de constater que les collègues auxquels nous avons présenté le livret n'en aient pas éprouvé le besoin plus tôt. Il est vrai que ce type de démarche ici ne pouvait être que collectif .

Le résultat ne tarda pas et les maîtres eurent vite la satisfaction de voir leurs élèves - et pas forcément les plus "dégourdis" - apporter leur cahier et demander : "Est-ce que je peux mettre le mot xxx à la page xxx ?" Cette démarche active d'appropriation des mots du livret s'inscrivait parfaitement dans l'optique que nous

ORDRE ALPHABETIQUE

ORDRE PAR PAGE DU CAHIER

| | p. 1 | ai | p. 13 |
|----------|------|------------------|------------|
| a | | an | 18 |
| ai | 16 | que | 25 |
| aïl | 23 | qui | 19 |
| aille | 25 | h | 13 |
| aim | 23 | i | 2 |
| ain | 21 | ien | 22 |
| am | 15 | ill | 20 |
| an | 13 | im | 31 |
| au | 14 | in | 18 |
| ay | 27 | j | 15 |
| b | 11 | k | 16 |
| c | 8 | l | 6 |
| ce | 10 | m | 7 |
| ci | 10 | n | 9 |
| ch | 12 | o | 2 |
| d | 8 | œur | 28 |
| e | 4 | oi | 19 |
| eau | 15 | oin | 26 |
| ei | 18 | om | 17 |
| eïl | 26 | on | 16 |
| eille | 28 | ou | 11 |
| ein | 20 | oy | 24 |
| em | 30 | p | 9 |
| en | 17 | ph | 21 |
| er = é | 27 | que | 17 |
| er = ère | 30 | r | 5 |
| et | 24 | s | 4 s = z 14 |
| eu | 20 | t | 7 |
| euil | 27 | u | 3 |
| euille | 29 | un | 29 |
| ez | 23 | uy | 29 |
| é | 1 | v | 10 |
| è | 3 | y | 28 |
| ê | 5 | z | 17 |
| f | 6 | | |
| g | 12 | | |
| ge | 14 | mots invariables | 32 |

| | | é | pré | |
|----|------------------|-----------|----------|---------------|
| 1 | a | papa | oto tobi | |
| 2 | i | valérie | mule | |
| 3 | è | chèvre | sabot | |
| 4 | e | chemise | rive | |
| 5 | ê | hèle | lit | |
| 6 | f | forêt | pomme | |
| 7 | t | tuline | dinde | |
| 8 | c | coq | nid | |
| 9 | p | pipe | pouce | ci racine |
| 10 | v | vélo | ballon | |
| 11 | ou | poule | cheval | |
| 12 | g | gare | girafe | an manteau |
| 13 | h | hibou | auto | ge genou |
| 14 | s | rose | jupe | eau bateau |
| 15 | am | tambour | laine | on mouton |
| 16 | k | kangourou | vent | z zèbre |
| 17 | que | barque | guignol | em pompe |
| 18 | in | savin | poire | ei baleine |
| 19 | qui | guitare | cheveux | ein ceinture |
| 20 | ill | cuille | main | |
| 21 | nh | phoque | chien | |
| 22 | eur | fleur | nez | ail éventail |
| 23 | aim | daim | noyer | |
| 24 | et | paquet | paille | |
| 25 | gue | bague | soleil | |
| 26 | oin | foin | écureuil | er = é dîner |
| 27 | ey | crayon | pyjama | eille abeille |
| 28 | œur | coeur | FEUILLE | UN lundi |
| 29 | UY | TUYAU | er | |
| 30 | em | tempête | | |
| 31 | im | timbre | | |
| 32 | mots invariables | | | |

envisagions pour le Cours moyen . Toutefois , cette attitude n'était signalée que par un maître dont la pédagogie , selon nous , permettait à l'enfant de s'exprimer .

Des activités de classement après dénombrement , habituellement faites sans le livret , furent proposées avec son aide . Par exemple , le maître proposait : "Ecrivons ensemble au tableau tous les mots où l'on entend " xx " à la fin " . Pêle-mêle , les mots étaient écrits au tableau . Puis le maître demandait si un classement était possible : "Qu'y a-t-il de pareil ? Entend-on la même chose ? " Cette démarche de type actif avait un effet très structurant chez l'enfant .

La grande satisfaction du maître fut de voir , en même temps , la progression de la maîtrise de l'alphabet . Amenés à le manipuler à partir d'un classement , les enfants prirent mieux conscience de la place des lettres les unes par rapport aux autres . Ceci constituait une excellente préparation à la recherche dans le dictionnaire .

En fait , la possibilité était donnée à l'enfant de choisir soit l'ordre alphabétique , soit l'ordre par page , comme nous le voyons . Très vite on s'aperçut que le choix de l'enfant , après s'être d'abord porté sur le second , se fixait plutôt sur le premier , c'est-à-dire qu'il choisissait la solution la plus pratique pour lui .

b. Voyons l'application de cette méthode dans notre classe de Cours moyen 1ère année .

Le livret comportait 96 pages . Il était partagé en trois parties : la première , analogique , de 33 pages , la seconde , phonétique , de 33 pages et la troisième était destinée aux révisions . C'était , en gros, le répertoire studiométrique dont nous avons parlé plus haut .

En ce qui concerne la partie analogique , nous aurions préféré faire écrire les mots-guides par les élèves, mais , étant donné la période avancée de l'année, { nous étions à Pâques } , nous polycopiâmes des feuilles comportant ces mots . Ceux-ci devaient , après découpage , être collés à l'emplacement prévu .

Avec le souci d'utiliser les mots les plus proches du langage des enfants au Cours préparatoire , nous procédâmes à un dénombrement en demandant aux élèves : "A quel mot pensez-vous lorsque je prononce "a" ? Ecrivez-le sur votre ardoise ...Cachez ... Levez ", en utilisant le procédé Lamartinière . On retenait le mot le plus fréquemment mentionné . Ainsi , nous aboutîmes aux résultats reportés en page 92 .

Une séance fut réservée au collage et à la vérification de sa conformité avec le modèle figurant au tableau . Les élèves en tiraient un bénéfice supplémentaire par un excellent exercice d'appropriation, chacun étant amené à construire "son" cahier . L'effort fourni par l'enfant devait l'amener à respecter son oeuvre au fur et à mesure de sa constitution .

c. Utilisation de la partie phonétique .

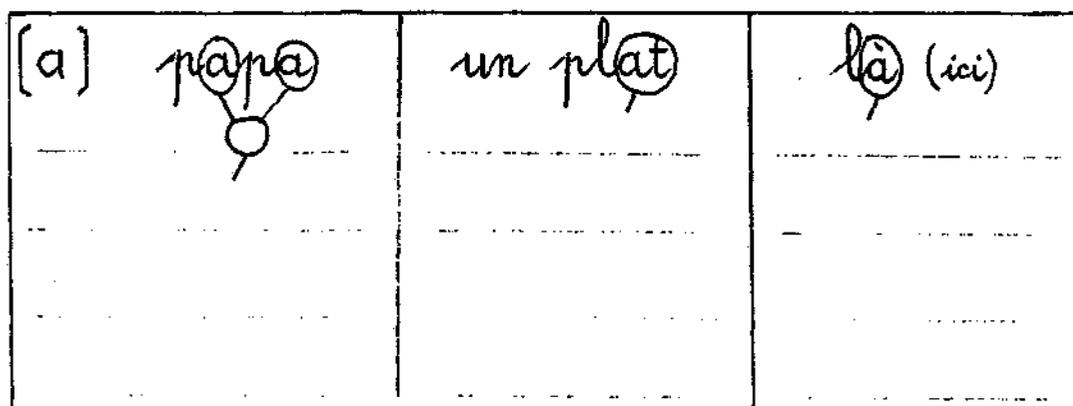
Une grille représentative des 36 phonèmes fut polycopiée . Chaque élève devait découper et coller à la page prévue un phonème , l'ordre étant établi en fonction de sa fréquence , comme nous le voyons ci-dessous :

| | | | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| ¹ [a] | ² [R] | ³ [l] | ⁴ [e] | ⁵ [s] | ⁶ [i] |
| ⁷ [ε] | ⁸ [ə] | ⁹ [t] | ¹⁰ [k] | ¹¹ [p] | ¹² [d] |
| ¹³ [m] | ¹⁴ [ã] | ¹⁵ [n] | ¹⁶ [u] | ¹⁷ [v] | ¹⁸ [o] |
| ¹⁹ [y] | ²⁰ [õ] | ²¹ [õ] | ²² [ɔ] | ²³ [ẽ] | ²⁴ [f] |
| ²⁵ [b] | ²⁶ [j] | ²⁷ [w] | ²⁸ [ɥ] | ²⁹ [z] | ³⁰ [ø] |
| ³¹ [ʃ] | ³² [œ] | ³³ [œ] | ³⁴ [g] | ³⁵ [α] | ³⁶ [ɲ] |

d. L'écriture des mots .

Dans un souci d'efficacité , et pour permettre aux enfants de se familiariser avec ces signes encore énigmatiques , nous demandions à chacun de faire figurer , à côté du phonème collé , le mot le plus simple et le plus convenable , à son avis . Ainsi un lien étroit était établi par l'élève entre le mot et le phonème .

Comme nous le voyons ci-dessous , le "costume" le plus simple figurait en début de page . les "costumes" plus compliqués suivaient . Ce rangement était comparé à celui de la maman qui range les manteaux dans une armoire .

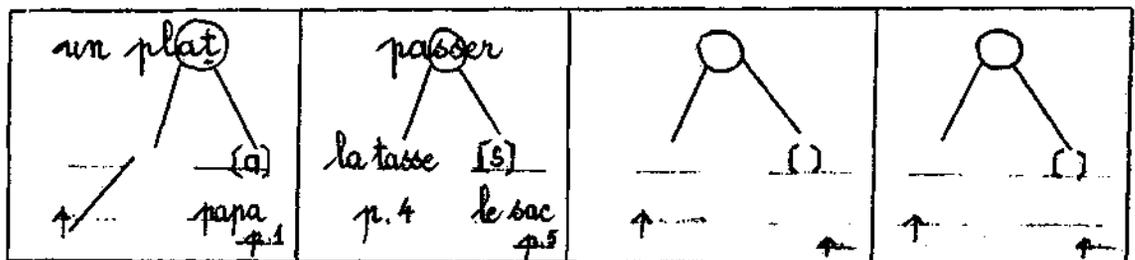


Pour faire écrire les mots aux pages adéquates , nous décidâmes de mettre au point la table phonético-analogique que nous reproduisons à la page suivante . Son objectif était de permettre à l'enfant d'écrire seul les mots dans le livret , le graphème ayant été corrigé , d'une part dans la partie 1 , dite analogique , l'autre dans la partie 2 , dite phonétique .

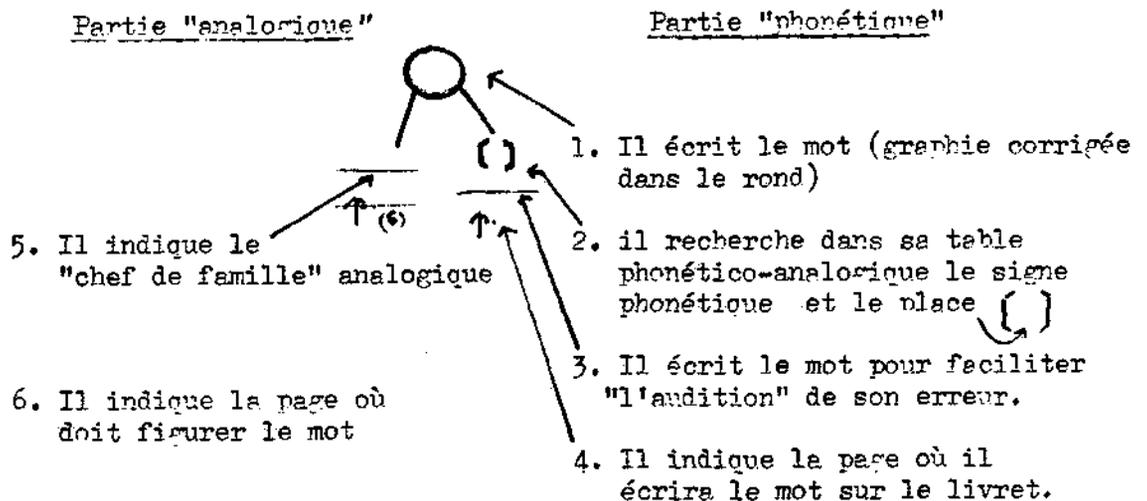
e. La grille autocorrective .

Une grille de récupération des mots fut conçue pour guider et faciliter la transcription des mots sur le livret.

Ainsi l'enfant commettant une erreur devait , dans un premier temps , la corriger sur son cahier de classe (généralement dans la marge) . La graphie "défaillante "était cerclée par nous-même pour permettre une recherche plus aisée .



Le mécanisme employé par l'enfant pour écrire dans ces cases se présentait de la façon suivante :



Assez rapidement , l'enfant prenait un grand plaisir à effectuer ce travail . Mais des difficultés nouvelles allaient surgir qui nous amèneraient à des modifications .

Par exemple , dans la case (a) , un pl(at) sera classé avec les mots se terminant par "at" , le "t" étant lettre muette.

Le mot p(ass)er sera classé avec les mots contenant "ss" avec lettre sonore suivante (Ex : le pou(ss)in) . Il s'agit d'une première approche .

Pour que la table alpha-phonétique soit plus facilement utilisable , elle fut collée sur un carton . Au verso figurait un inventaire des phonèmes et graphies les plus fréquents dans notre langue . L'ordre correspondait à la fréquence d'emploi . Nous la reproduisons à la page suivante ,

L'inventaire fut réalisé lors d'une réunion de notre équipe pédagogique . Une place était prévue pour d'autres graphies dont on aurait besoin par la suite .

f. La table alpha-phonétique

Après avoir utilisé la table phonético-analogique , nous avons conçu une table alpha-phonétique . Il fut nécessaire d'expliquer aux maîtres du Cours préparatoire que la partie analogique du livret d'origine se trouverait trop vite saturée "qualitativement" pour les classes suivantes . Ce terme "qualitatif" est employé ici pour désigner les différents "costumes" qui deviendraient plus nombreux dans les classes suivantes . Il s'agissait d'analyser les problèmes rencontrés par les membres de notre équipe .

Dans sa version finale , la table alpha -phonétique se présentait comme nous l'avons figuré dans la partie "Construction du livret" Elle était suivie des graphèmes les plus fréquents correspondant aux 36 phonèmes de l'A.P.I.

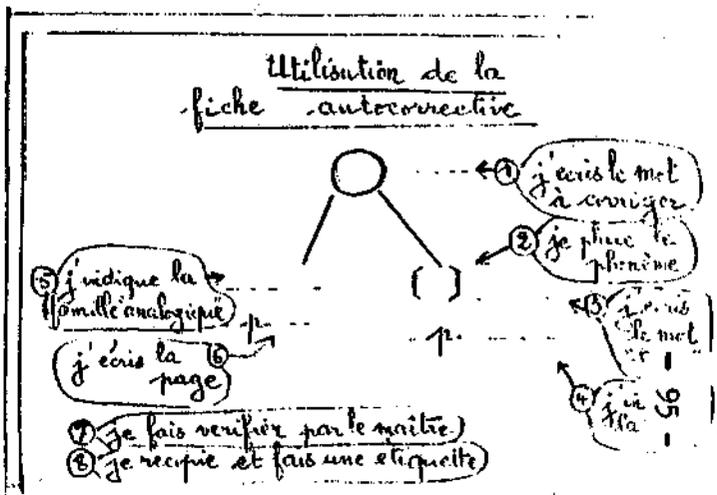
je

je

Phonèmes et graphies les plus fréquents

- 1. [a] un plat a, à, as, at, ap, ac,
- 2. [R] un rat r, rr, rh, rd, rt, rs, rg, rc,
- 3. [l] le lait l, ll,
- 4. [e] le dé é, ée, es, er, ez, ed,
- 5. [s] un sac s, ss, x, c^e_i, c^a_u, se, si,
- 6. [i] un lit i, î, î, y, is, it, ie, id, ix, iz, il,
- 7. [E] la page è, ê, ë, ei, ai, aî, ey, ay, ai^d_e,
e^m_i, ai^t_{ix}, e^t_{ix}, êt, e^f_{ff}, e^p_{ff}, eⁿ_{mm}, e^s_{ss}
- 8. [ə] un oral e, ai, on,
- 9. [t] le tas t, tt, th,
- 10. [k] un cas c, ch, cu, k, q, qu,
- 11. [p] le pas p, pp,
- 12. [m] un mot m, mm,
- 13. [ɑ̃] blanc aⁿ_m, eⁿ_m, a^{on}_{nt}, aⁿ_{nd}, an^s_g, en^d_t, emps
- 14. [n] un nid n, nn, mn,
- 15. [u] la rue ou, ô, a^{ou}_ô, ou^e_p, ou^t_x, out,
- 16. [v] la vie v, vv,
- 17. [o] le mot o, ô, ou, eau, aux, eaux, ou^d_t, o^s_{tc}, o^p
- 18. [y] la rue u, û, eu, u^e_s, u^t_x,
- 19. [d] le dos d, dd, dh,
- 20. [õ] non om, on, on^e_d, on^t_t,
- 21. [ʒ] le feu j, g^e_i, ge^a_o, gy,

- 22. [ɔ] une ligne o, ou, um,
- 23. [E] le fin i^m_n, y^m_n, ai^m_n, eiⁿ_n, en, eun,
- 24. [f] fin f, ff, ph,
- 25. [b] le bain b, bb, bh,
- 26. [j] la tige a^{il}_y, e^{ill}_{ill}, eu^{ill}_{ill}, ill, i^a_{er}, i^o_{en},
- 27. [w] oui oi, ôi, oi^e_s, oi^d_x, ou^a_i,
- 28. [p] puis ui, ui^s_t,
- 29. [z] le zèbre s, sh, se, z,
- 30. [ø] le peu eu, êu, eu^e_x, œu, œud,
- 31. [ʃ] la raie ch, sch, sh,
- 32. [œ] brun um, un,
- 33. [œ] le cur e, œ, œu,
- 34. [g] la gare g^a_u, gu^e_{er}, gu^o_i,
- 35. [ɑ̃] la pâte â,
- 36. [ʁ] brigue gn,



Une mise au point définitive eut lieu en fin d'année tenant compte de toutes les remarques enregistrées au cours du lancement du livret . Ainsi on modifia la classification en catégories de mots "invariables" et "avec apostrophe" . L'utilisation du livret pouvait se poursuivre mais il était important d'élargir notre audience afin de confirmer la cohérence et , surtout , la compréhension de notre démarche .

II UTILISATION DU LIVRET PAR LE MAITRE

Elle était étroitement liée à celle de l'élève .

Au niveau du Cours préparatoire , l'écriture des mots s'effectuait sous la direction du maître , en liaison avec la lecture . L'enfant disposait d'un index alphabétique que le maître avait photocopié . Chaque élève écrivait les mots-clés correspondant au phonème étudié sur les lignes réservées (cf page 91.). D'autre part , des étiquettes portant les mots étudiés étaient placées du côté rouge d'une boîte à mots . Un jour par semaine , les enfants , deux par deux , se dictaient à tour de rôle "leurs" mots et les écrivaient sur leur cahier d'essai . Le maître effectuait un contrôle et les mots bien écrits étaient placés du côté vert de la boîte à mots . Certains maîtres pratiquaient des révisions de sons , les mots corrigés étant également inscrits sur des étiquettes et révisés ensuite .

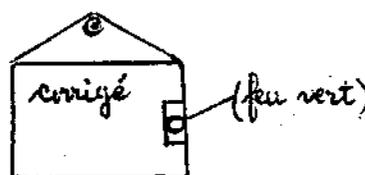
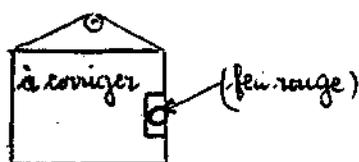
Au Cours élémentaire , 1ère et 2ème année , l'élève écrivait sous la direction du maître . Celui-ci allait jusqu'à dicter des listes de mots , ce à quoi nous nous

oppositions vigoureusement . Il s'agissait , pour nous , de faire la "chasse" aux mots erronés et non de surcharger la mémoire de l'enfant avec des mots qu'il n'utiliserait peut-être jamais dans ses rédactions .

Des révisions périodiques des mots du livret étaient organisées . On procédait , autant que possible , à une recherche par analogie . Par exemple , avec les mots contenant "ss" , on se livrait collectivement à un dénombrement de ce qui était connu . Ainsi , le maître jouait le rôle d'animateur , chaque élève s'enrichissant des connaissances de ses camarades en orthographe d'usage .

A la fin de l'année scolaire , pour le Cours élémentaire , et dès le début , pour le Cours moyen , l'utilisation de la grille remplie de mots classés (page 95) permettait une recherche plus fructueuse et des rapports maître-élève différents .

Après la dictée on utilisait deux enveloppes fixées à un tableau , au fond de la classe .



à corriger (feu rouge) corrigé (feu vert)

(Ce procédé visuel , en liaison avec des leçons sur le Code de la route , s'avérait très efficace et suscitait une motivation appréciable .)

Il est nécessaire de contrôler le son que l'enfant entend ainsi que les numéros des pages où les mots vont être inscrits . Nous signalions notre vérification par un "pointage" (un tiret) . A partir de ce moment , l'enfant avait le " feu vert" pour écrire sur le livret . Une fois le mot inscrit , un climat de confiance s'établissait . L'enfant barrait le tiret du "pointage" écrivait un "e" en vert sur sa case après avoir reporté sur une étiquette le mot corrigé . Le travail du maître consistait à vérifier que le mot était écrit au bon endroit et correctement . Les erreurs étaient en fait très rares . Nous attribuons ce bon résultat au cerclage du graphème que nous avons imposé dès le départ , afin d'éviter de mettre n'importe quoi sous un mot déjà écrit .

Un problème important se posa alors , celui concernant la partie analogique . En effet , beaucoup de mots n'y avaient pas leur place . L'enfant voulant à tout prix les placer sur la grille se trouvait en situation d'échec . Cette constatation nous amena à modifier notre idée directrice et à éliminer cette partie analogique , pour ne plus garder que la partie phonétique . En fait il s'agissait plutôt d'une intégration de la première dans la seconde , ce qui introduisait une nouveauté dans l'étude des sons au Cours préparatoire . Un choix devrait être effectué lors de l'inscription des mots dans le livret . Afin de mieux concilier les préoccupations des maîtres et les besoins des élèves , une nouvelle table , dite alpha-phonétique , fut composée , celle de notre livret (cf p. 67 , 68) .

La grille était conservée mais un remaniement s'opérait pour ce qui est de l'emplacement réservé à la

partie analogique . En effet , nous avons remarqué , au cours de multiples discussions "hors réunion" dans notre groupe scolaire , que nombreuses étaient les erreurs commises sur des mots invariables ou avec apostrophe . Nous décidâmes alors d'inclure dans notre livret deux parties supplémentaires pour ces deux catégories de mots .

Notre position par rapport à l'utilisation du livret devait en fait évoluer toute l'année , à travers les discussions et réunions . Nous aboutîmes à une rédaction finale , synthèse de tous ces travaux , rassemblée dans les premières pages de notre livret . Celui-ci fut tiré à mille exemplaires à l'O.C.C.E. , grâce à la bienveillance de Madame CORBEIL.

A la première page , nous avons présenté une bibliographie succincte . En effet , notre équipe pédagogique estimait préférable de renvoyer les maîtres intéressés à des ouvrages spécifiques plutôt que de leur présenter trop succinctement les idées retenues lors de la mise en place de notre livret .

A la seconde page , faisant suite à cette introduction , on trouvait l'explication du livret . Nous donnions succinctement quelques précisions aux maîtres du Cours préparatoire , reprenant ce qui avait été formulé antérieurement (cf p 65) . En ce qui concerne l'utilisation pour l'ensemble des classes , l'essentiel portait sur les points suivants :

- mots sur lesquels l'enfant a "échoué"
- grille de récupération des mots à corriger
- limitation à l'orthographe d'usage

Il nous paraissait nécessaire de placer ces remarques au premier plan afin d'insister sur elles , pour éliminer les confusions possibles .

La troisième page avait été rédigée avec un soin particulier . Les maîtres du Cours élémentaire avaient lourdement insisté sur la nécessité de développer les explications pour éviter toute équivoque . En effet , le processus à suivre constitue un des outils essentiels pour la réussite de l'enfant .

En outre , des conseils complémentaires étaient fournis au sujet de :

- ce que l'on peut faire en cas de difficultés , de situations particulières
- ce qu'il faut éviter surtout pour ne pas surcharger le travail des élèves

Il peut paraître excessif d'orienter aussi fortement le travail scolaire , mais ces conseils devaient être considérés comme indicatifs , non coercitifs , comme un guide à adapter aux méthodes propres de l'enseignant .

Nous reproduisons ces pages du livret ^{aux} pages 60 à 64 .

III UTILISATION DU LIVRET ACTUEL



Au début de l'année , on procède à la découverte du livret , en particulier avec la lecture des conseils d'utilisation pages 1 et 2 (cf p 76 et 77) et de la table alpha-phonologique (cf p 78) .

On débute l'utilisation à partir d'erreurs faites dans un travail écrit d'élève et par une recherche active de correction et d'inscription dans le livret . On présente la grille de correction (page 101) dont on distribue un exemplaire photocopié à chacun et on en explique l'usage :

GRILLE DE CORRECTION DES ERREURS

| | | | | | |
|-------------|--|--|--|--|--|
| nom: | | | | | |
| abus: | | | | | |
| fibes: O | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

La première difficulté , non négligeable , est de s'entraîner à écrire entre les lignes (x) . Ensuite , on apprend à placer dans le "rond" le graphème à corriger et à acquérir , en priorité . Puis on se familiarise avec la table alpha-phonologique , c'est-à-dire à faire attention aux différentes valeurs : "Il faut voir et entendre la même chose dans le "rond" du mot corrigé et dans le "rond" du mot-clé" . Il y avait ici , au départ , une source d'erreurs assez importante mais qui se réduisait bien par la suite .

En début d'année , on pratiquait un entraînement à marquer et à compter les sons entendus . Nous donnons ci-dessous un exemple du type d'exercice proposé en vue d'une bonne utilisation ultérieure du livret .

EXERCICES PROPOSES EN VUE D'UNE MEILLEURE UTILISATION DU LIVRET

Lis les mots suivants à haute voix et entraîne-toi à marquer les sons que tu entends, comme on te l'indique.

fumée → f u m é e

dent → d e n t

moment →

poupée →

marron →

habitant →

chat →

hibou → h i b o u

quand → q u a n d

long →

éléphant →

comment →

samedi →

temps →

Complète ce tableau.

| Je lis ces mots à haute voix. | Je note le nombre de sons que j'entends. | Je note le nombre de lettres qu'il me faut pour écrire ce mot. |
|-------------------------------|--|--|
| mouton | 4 | 6 |
| habit | 3 | 5 |
| moto | 4 | 4 |
| chocolat | | |
| rat | | |
| copain | | |
| café | | |
| rond | | |
| océan | | |
| ballon | | |
| chaud | | |
| manteau | | |
| beaucoup | | |
| déjà | | |
| maintenant | | |
| gant | | |
| dîner | | |
| haut | | |
| lavabo | | |
| champignon | | |

NOM :

Date : ../../..

1° Je raze au crayon si je n'entends pas la même chose :

Exemple : la récitation un peintre prêter attention

- la mer il casse terrible entrer
- devant chanter autant marrante
- nous faisons la laine tailler un faisan
- une cave la seconde ici chacun
- la saison penser la rosée un ours

5

2° Je rattache le graphème au phonème :

Exemple :

une maison
[y] [m] [a] [s] [j] [o] [z] [j] [o] [n]

assis
[a] [s] [i] [s]

partager
[p] [a] [ʁ] [a] [ʒ] [e]

une femme
[y] [m] [f] [a] [m]

5

blond
[b] [l] [ɔ̃]

longtemps
[l] [ɔ̃] [t] [ɑ̃]

belle
[b] [ɛ] [l]

3° Je coupe quand j'entends autre chose :

Exemple :

souvent
[s] [u] [v] [ɑ̃]

5

maintenant, doucement, la maison, ici, assis

4° Je cerce si je vois et j'entends la même chose :

Exemple : nous faisons tailler une maison un faisan

revanir [v]

penser [s]

papa [a]

la paillette [j]

lire, le cheval

un ours, des gens

autant, la

une ville, saillant

mentir, doucement

le persil, vos

laine, banal

dépouiller, mille

la rose

arriver,

le village

un taon

le mullet [l]

un fils, filer, un

cil, un oeil, le

fusil

5

Il était fréquent , au départ , de voir les élèves cercler n'importe quoi fournissant ainsi la preuve de la confusion des notions phonologiques . Progressivement , un réel plaisir se manifestait au fur et à mesure de la découverte d'une relation à l'intérieur des mots .

Une concertation , au sujet de ces réactions , entre classes de niveaux différents aurait été fructueuse , mais elle fut toujours incomplète car elle se heurtait à des résistances de tous ordres . Nous en reparlerons plus loin .

Rédaction d'un feuillet "Conseils d'utilisation"

Devant l'insuffisance des conseils d'utilisation formulés au début de notre nouveau livret , nous fûmes amené , sur demande pressante de certains utilisateurs , à rédiger en détail le processus à suivre . Nous avons dû constater que la lecture se révèle trop "abstraite" pour une majorité de collègues auxquels il faut fournir des repères évidents à l'aide d'un langage prédigéré . L'adoption d'un outil pédagogique commun doit passer par une discussion entre collègues ou lors d'une conférence pédagogique . Ce comportement s'explique en partie par le fait que l'instituteur a peu de temps pour se concentrer , réfléchir et même pour discuter . Le résultat est que les discussions dans un groupe scolaire portent presque toujours sur des sujets hors de l'école .

CONSEILS D'UTILISATION DU LIVRET PHONOLOGIQUE

1. L'utilisation la plus fréquente se fait avec l'ensemble de la classe :

a. à la suite d'une leçon, on peut prendre le livret à la page 11 par exemple et on demande d'écrire les mots que l'on veut acquérir (noms féminins "en ée" mais aussi "en é", noms "en er") on peut aussi demander d'écrire des mots sur ardoise, cahier d'essai... et ceux qui ne sont pas acquis seront copiés dans la colonne correspondante.

b. comme point de départ d'une leçon : nous pourrions reprendre l'exemple précédent et beaucoup d'autres encore, prenons les mots où j'entends [S] (Nina Catach recommande vivement d'initier nos élèves à l'alphabet phonétique international, je pense que ce n'est pas nécessaire même si le livret "en comporte" : mes élèves n'ont pas appris les signes phonétiques et ils se familiarisent avec l'alphabet (A.P.L.) à leur rythme). On peut organiser sa leçon en demandant tous les mots que les élèves connaissent et où ils entendent [S], on peut faire élargir le corpus en utilisant le dictionnaire ... amener l'élève à découvrir les "ss" intervocaliques comme dans la tasse par exemple et faire écrire (p. 12, 13) les mots que l'on souhaite faire apprendre.

(N.B. : on pourra faire remarquer aux élèves que la tasse p. 13 aurait pu être écrit p. 12 avec un poussin mais la tasse et que l'on a choisi de mettre la lettre muette dans le rond comme quand on demande d'épeler : la tasse ... 2 s ... e)

On peut reprendre a. à la suite de la leçon.

Pour des raisons pratiques et d'utilisation par l'élève (simplification) on n'a pas prévu de position initiale, médiane ou finale des lettres dans les mots, par exemple p. 14 un ami en haut de colonne, on aurait pu mettre la marine en milieu de colonne (ligne 14 où il y a le .) et une image en bas de colonne, ce qui est encore possible à faire réaliser par l'élève.

D'autre part on apprend aux élèves à remonter à partir des "bas de colonne"

Exemple p. 12 :

six ↗

dix ↗

les mots en bas de colonne sont théoriquement moins fréquents (fréquence de rencontre du graphème cerclé), certains comme corps p.8 ou nerf, un monsieur p. 43 ont des graphèmes uniques ou presque, ils ont été marqués pour leur fréquence d'usage : les mots comme monsieur ou corps apparaissent dans les écrits assez fréquemment et il nous a semblé nécessaire de les acquérir en priorité.

En bref, dans un premier temps le livret peut-être utilisé comme point de "début" de leçon : les mots où j'entends ... (et où je vois). Il pourra être utilisé comme contrôle de la leçon (l'élève écrit les mots non acquis et on privilégie un graphème du mot).

2. Une utilisation fréquente dans certaines classes et que je recommande comme modèle d'individualisation et de travail autonome pour l'élève :

"L'utilisation de la fiche autocorrective" : cette fiche est une feuille 21 x 29,7 sur laquelle on a tracé une grille de "récupération" des mots rencontrés à travers certains (ou tous les) écrits de l'élève. (voir feuille jointe)

a. premier temps : familiarisation avec la table "alpha-phono."

p. 3, 4, 5, du livret. On remarque que dans la 1ère colonne on voit (p. 3) les lettres de l'alphabet a, b, c qui regroupent différents graphèmes, dans la 2ème colonne ces graphèmes correspondent à un son noté entre "[]" et 3ème colonne le graphème

en position dans un mot correspond au son indiqué et sera rencontré à la page p.

Remarque : ce type de recherche est très apprécié par les élèves qui retrouvent là l'occasion de pratiquer un même travail qu'avec le dictionnaire.

- b. deuxième temps : prendre certains mots simples, les faire découper en syllabes (différencier syllabes écrites et orale) puis demander ce qu'on entend :

Exemple (1) : un ami (a) mot
un a/mi (b) syllabe orale et écrite
suffisant → a mi (c) sons (si l'on garde l'alphabet normal)
(non obligatoire) (d) phonèmes (alphabet phonétique int ...)

Exemple (2) : la girafe (a)
la gi / rafe (b) syllabes orales
la gi / ra / fe (b') syllabes écrites
g i r a f (c) sons
[ʒ i r à f] (d) phonèmes

Ces quelques exemples permettent à l'élève de mieux appréhender la liaison oral - écrit.

- c. troisième temps : passage à l'utilisation de la grille, pour des raisons linguistiques nous avons carrément opté (conseils de Jean Guion) pour une séparation "grammatical" / "lexical" ce qui veut dire en clair : tous les noms, adj... sont écrits au singulier dans le livret, les verbes à l'infinitif. Il n'est pas exclus de faire écrire des mots au pluriel : par exemple les poussins p. 12, les garçons p. 13, mais des draps p. 7, s'écrivait par exemple dans la colonne qui est libre. Nous conseillons cependant, ce que chacun de nous fait d'ailleurs, de faire observer les variations des finales en fonction des déterminants (pour employer un terme plus savants : les mor-

programmes grammaticaux). En tout cas, une chose est claire, il vaut mieux éviter de faire travailler les élèves simultanément sur ce qui est "fixe" (le lexical) et variable (le grammatical) ceci dit, pour simplifier. Arrivons-en à la véritable utilisation de la grille.

- Après correction de l'élève (situation de la dictée ou d'un exercice d'orthographe...), l'enseignant cercle le point sur lequel il veut focaliser l'attention de l'élève.

Travail initial de l'élève : un insecte buttiner les fleurs doucement

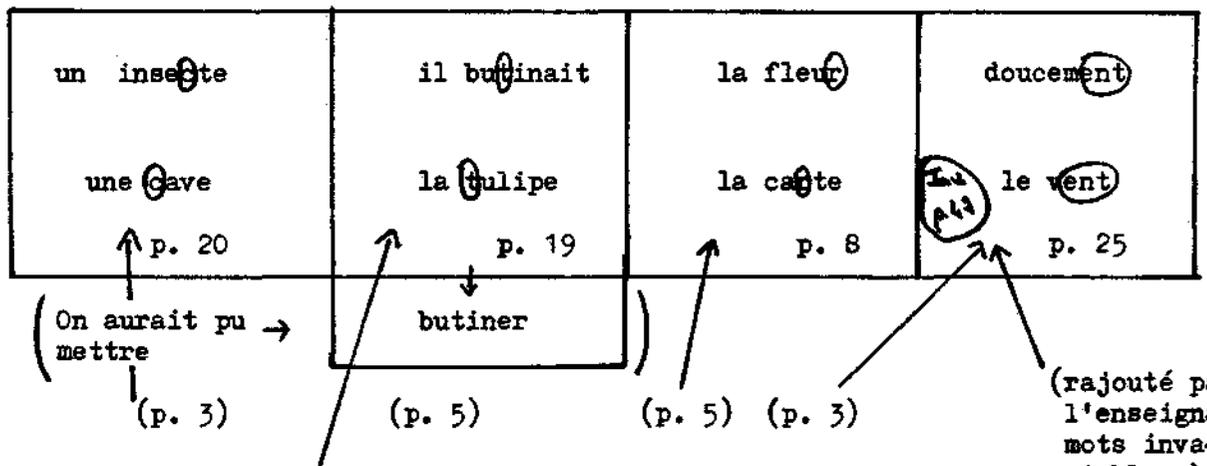
Correction de l'élève : un insecte buttinait les fleurs doucement
 "cerclage de l'enseignant" (*)

NB : Certaines erreurs ne seront pas cerclées directement mais on écrira à la fin de l'exercice.

la fleur

Certains enseignants préfèrent écrire directement sur la fiche élève (petites classes en particulier : gain de temps, élimination de nouvelles erreurs...)

- Inscription sur la fiche : (par l'élève ou l'enseignant)



- . travail de recherche de l'élève (en rouge)
- . feu vert de l'enseignant si la classification de l'élève est correcte : l'élève peut alors écrire sur le livret

Et après ? ...

C'est bien joli de faire faire tout cela à l'élève ... que de travail, penserez-vous.

Réponse : - dans une utilisation collective il n'y a pas plus de travail que quand on corrige nos cahiers.

- dans une utilisation individuelle ? Une fois la démarche expliquée dans ces quelques pages comprise (ce qui est très rapide et pour l'élève et pour vous) l'élève recherchera, observera, classera, comparera, tout un ensemble d'opérations essentielles à sa bonne compréhension. Vous pourrez par exemple installer dans un coin de votre classe 2 barils de lessive avec "feu rouge" (fiches à corriger par le maître), "feu vert" (fiches que l'élève peut reprendre pour recopier ses mots).

- Deux par deux quand les élèves ont un moment ou chaque semaine à un moment déterminé, les élèves se dictent 10 mots sur une demi-feuille puis se corrigent, ils portent ensuite leur travail au maître qui d'un coup d'oeil rapide peut les renvoyer à leur livret si un mot "reste" erroné (certains collègues font marquer 1 feu rouge au mot à revoir + soulignent sur le livret, 1 feu vert si l'écriture était correcte ... c'est un codage à mettre au point avec l'élève, d'autres collègues font utiliser la boîte à mots avec côté rouge (mots qui ont été de nouveau mal écrits) et côté vert (mots corrects)).

- Si un type d'erreur persiste : on fait rechercher avec le dictionnaire des mots qui renferment la même particularité (graphème défec-tueux) à acquérir, on peut prévoir une fiche soutien (j'en ai de nombreuses que je puis vous fournir en "polycop").

- Si vous souhaitez évaluer le niveau de votre classe, voir par où il vaut mieux commencer les leçons, des tests étalonnés par les ateliers lyonnais de pédagogie peuvent vous être fournis.

IV. UTILISATION DU LIVRET INTEGRE A LA VIE DE LA CLASSE

A travers les nombreux échanges avec nos collègues , nous avons constaté leur difficulté à intégrer le "livret" dans leur pédagogie . Nous avons d'ailleurs vécu ce problème alors que nous cherchions , des années durant , à résoudre certaines difficultés d'enseignement . Au hasard de la lecture d'un prospectus trouvé au C.R.D.P. de Lyon , nous découvrîmes , en 1981 , l'ouvrage qui allait tout à fait dans la voie que nous souhaitions emprunter . Il s'agit du livre "De l'oral à l'écrit . Travaux pratiques pour le C.M.1 " par M. DUPONCHEL , édité en 1978 par le CNDP 75 Cours d'Alsace-Lorraine 33075 Bordeaux Cedex .

La démarche était claire . Chacun des quatre ouvrages , CE1 , CE2 , CM1 , CM2 , avait été expérimenté dans une trentaine de classes et procédait de la façon suivante :

1. Présentation d'un corpus en liaison avec un ou deux phonèmes choisis

2. Travail d'orthographe lexicale

Exercice de classement

Exercice de recherche

3. Travail d'orthographe grammaticale

4. Débouché de l'ensemble sur une dictée

Donnons quelques précisions sur les points mentionnés.

Les corpus étaient choisis de façon à recouvrir , au cours de l'année , l'ensemble du système phonétique A.P.I . Il n'était pas nécessaire de procéder d'une manière linéaire pour l'utilisation des ouvrages mais un réinvestissement des graphèmes étudiés précédemment s'avérait pratique .

Nous faisons figurer ci-dessous l'exemple d'une leçon afin de mieux comprendre la démarche suivie. Le travail d'orthographe lexicale portait sur la découverte des différents graphèmes issus du (ou des) phonème(s) étudié(s).

Il était instructif de suivre les élèves dans leur recherche, leur classification, leur discussion entre eux pour s'accorder sur la place d'un mot dans une colonne plutôt que dans une autre. Au dire de plusieurs collègues auxquels nous avons recommandé ces ouvrages, ils n'avaient jamais vu leurs élèves être aussi motivés par une démarche proposée. Fiche relevée à la p. 31 du livre

fiche 1 

Je suis allé acheter du riz à l'épicerie, mais j'ai oublié le prix.

J'ai voulu le préparer moi-même mais je crois qu'il n'était pas assez cuit et puis j'en ai renversé sur le tapis.

"Tu es bien gentil, m'a dit papa, mais tu n'es pas encore un très grand cuisinier !"

Orthographe lexicale

Exercices de classement

- 1 - Je recherche et je souligne tous les mots contenant le son [i]
- 2 - J'encercle en rouge les costumes du son [i]
- 3 - Je classe ces mots dans un tableau d'après leurs costumes

| i | ie | ... | ... | ... |   |
|---|----|-----|-----|-----|---|
| | | | | | |

- 4 - Je classe aussi les mots dans lesquels on voit "i" sans entendre [i]
- 5 - J'ajoute dans ce tableau les mots suivants :

un mari - il est très instruit - une bougie - avez-vous compris ? - un outil - le paysage - une vis - de la bouillie - un incendie - depuis deux jours - aussi - un paysan - le système métrique - une ardoise - un baril de lessive - la boulangerie - la charcuterie - la laiterie - une maladie - une scie.

Exercices de recherche

1 - J'inscris dans la colonne ci-dessous les noms de magasins que j'ai relevés dans les tableaux C.E. et C.M. 1, et pour chacun d'eux j'indique en face des mots de la même famille. Je continuerai à compléter ce travail chaque fois que je rencontrerai un nouveau nom de magasin.

| | |
|-------------|------------------------|
| boulangerie | bouanger, boulange ... |
| boucherie | |
| épicerie | |
| charcuterie | |
| laiterie | |

31

Nous distribuons une fiche le samedi pour le lundi suivant, mais avec une légère modification. Au lieu de laisser figurer les graphèmes "i", "ie", ..., dans les colonnes, comme à la page précédente, ces graphèmes étaient mis "en situation", afin d'éviter certaines difficultés.

2 - Je complète la deuxième colonne par un mot de la même famille que celui qui est inscrit dans la première colonne.

| | | | |
|-------------|--|------------|--|
| une vis | | un outil | |
| une scie | | poli | |
| un incendie | | du riz | |
| un tapis | | un biscuit | |
| gentil | | un lit | |

Orthographe grammaticale

L'accord de l'adjectif et du participe

1 - Je compare les phrases 1 et 2. Dans la phrase 2, je colorie en bleu les différences que j'entends et en rouge les différences que je vois mais que je n'entends pas.

| | | | | |
|---|-----|----------|------|--------|
| 1 | le | mur | est | gris |
| 2 | les | mur | est | gris |
| 1 | la | table | est | petite |
| 2 | la | table | sont | petite |
| 1 | ce | garçon | est | poli |
| 2 | ce | fillette | est | poli |

2 - Je complète les phrases 1 et 2 et je colorie la phrase 2 comme dans l'exercice précédent.

| | | | | |
|---|-------|---------|-----------|-----------|
| 1 | le | couvert | est | mis |
| 2 | | table | | |
| 1 | le | riz | est | |
| 2 | la | soupe | est | cuite |
| 1 | la | lettre | a été | comprise |
| 2 | | message | | |
| 1 | cette | femme | est | instruite |
| 2 | | homme | | |
| 1 | ce | garçon | n'est pas | cuisinier |
| 2 | | | | |

32

Une dictée hebdomadaire couronnait l'ensemble du travail effectué par les élèves. Chaque contrôle était l'occasion de "fondre" une nouvelle dictée avec les précédentes.

Contrôle

Dictée

1 - La nuit dernière, Marc avait très faim; il est allé à la cuisine et il a pris un peu de gâteau de riz, des fruits et des biscuits, puis il est retourné au lit.

2 - Pierre et Jean habitent près de la charcuterie. Ils aiment beaucoup jouer avec des outils comme le marteau ou la scie, mais ils sont très gentils.

Finalement, l'utilisation du livret avec le livre de M. DUPONCHEL pouvait s'effectuer de la manière suivante :

- avec l'ensemble de la classe :

L'UTILISATION DU LIVRET :

Les conseils d'utilisation figurent en pages 1 et 2 du livret (1) ; nous développons ici ce qui nous paraît essentiel.

Une utilisation avec l'ensemble de la classe :

- Au cours d'une leçon :

Prenons un exemple, celui des mots où l'on entend s (2). Le maître reproduit le texte de départ au tableau (ou le distribue individuellement). Le travail passe alors par plusieurs étapes :

- a. rechercher et souligner les mots contenant le son [s]
- b. encercler les costumes du [s]
- c. mettre une croix sous les mots dans lesquels on voit "s" sans entendre [s]
- d. classer ces mots dans un tableau

Après un moment de recherche, plusieurs élèves vont au tableau et construisent chacun une série ; il est essentiel qu'une activité de découverte, tâtonnement, ait lieu à ce moment, la démarche doit être active.

M. Duponchel propose le tableau suivant :

| | | | | | | | |
|---|----|---|---|----|---|---|--|
| s | ss | c | ç | sc | t | x | |
|---|----|---|---|----|---|---|--|

Il recouvre l'ensemble des graphèmes de notre livret que nous avons préféré mettre en situation afin de ne pas ignorer certaines difficultés. ("s" a par exemple les valeurs [z], [s], [ʃ] selon qu'il se situe entre 2 voyelles, 1 consonne et une voyelle ou en fin de mot).

L'utilisation du livret se situe en "bout de course" de la leçon : "nous allons noter maintenant les mots importants à acquérir", peut-on dire, (choix ou exhaustivité) et: "ouvrez le livret à la page 12".

| | | | |
|-----------|------------|--------|--|
| un ourson | le poussin | etc... | |
|-----------|------------|--------|--|

Pour des raisons pratiques (recherche dans la table alpha-phonologique), nous avons fait figurer des graphies en tête de colonnes, mais nous aurions préféré que l'enfant les choisisse. (importance de l'affectif en particulier)

.../...

(1) On peut se procurer le livret chez l'auteur J. Chauveau 41, rue Louis Martel 69630 CHAPONOST ou en passant par l'intermédiaire des A.L.P.

(2) Op. déjà cité de M. Duponchel

- Occasionnellement :

Nous préférons, à cette utilisation, qui aboutit à faire inscrire par l'enfant des graphies qu'il connaît déjà, celle qui conduit à ne noter que les graphies où une difficulté a été rencontrée. (3)

Par exemple, lors d'une dictée de mots "sélective" où le maître aura pris le soin de focaliser l'attention sur le point essentiel de la leçon, les élèves seront amenés à écrire dans la colonne correspondante (livret ouvert pendant le contrôle ou non) les mots à acquérir.

Au cas où certaines graphies ne trouvent pas leur place, le maître décide d'ouvrir une nouvelle série (ex : croître. On ajoutera p. 4 du livret en dessous de oix... une noix p.41
→ oi.... croître p.41)
Ce phénomène est rarissime (moins de 1 % de mots posent problème)

Une utilisation individualisée :

Nous le répétons, elle constitue l'originalité du livret et est probablement une clef de sa plus grande efficacité.

Ce modèle d'individualisation, mis au point en équipe, n'existe dans aucun autre livret à notre connaissance.

Selon notre Directeur de recherches Mr H. Giraud (1) citant notre méthode : "... Elle met l'accent sur l'apprentissage individuel, amène chaque élève à observer, comparer, vérifier, et par là étendre le champ de ses acquisitions et à les affermir..." (2)

Il est nécessaire de préciser, avant de commencer le détail de l'utilisation que celle-ci doit être souple, elle ne doit rien avoir d'un carcan.

N'oublions pas : "Le maître n'a pas que l'orthographe à enseigner mais... il la rencontre en permanence et s'il ne la maîtrise pas ou mal elle l'irrite profondément".

.../...

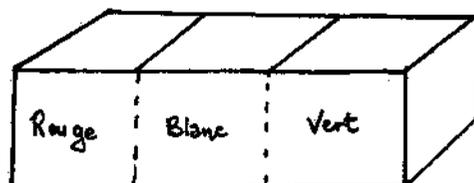
- (1) Mr H Giraud - Inspecteur-Professeur - Ancien Directeur du Centre CAEI de l'ENG de Lyon et auteur de plusieurs ouvrages SABLIER avec Mr Chevalier. L.
- (2) Citation extraite de la p. 2 de couverture de notre livret phonologique.
- (3) Cette remarque est valable, en particulier, pour les grandes classes de l'école élémentaire: le vocabulaire y devient de plus en plus important. Dans ces conditions ce ne sont plus tant les leçons collectives "d'apprentissage" qui demeurent prioritaires mais l'organisation d'une pédagogie sélective axée sur une analyse des erreurs les plus fréquentes.

LIVRET

-V- POUR QUE LES MOTS NE DORMENT PAS DANS LE

Une question est souvent posée : Que fait-on des mots inscrits dans le livret ? Chacun a certainement une réponse à proposer . Nous en évoquerons deux . L'une est le souci de se comparer à autrui , un besoin de se rassurer , en quelque sorte . L'autre , plus grave , est l'embarras de poursuivre . Tout nouvel outil a du mal à s'intégrer dans une pratique traditionnelle et routinière .

Les éléments de réponse que nous proposons se répartissent en deux groupes : les activités permanentes , les activités occasionnelles . Parmi les premières , la confection et l'utilisation d'une "boîte à mots" peuvent servir d'exemple .



Elle débute par des travaux manuels pour sa réalisation . Il s'agit de découpage et de coloriage . Le matériel est facile à trouver : le carton d'une boîte à chaussures ou tout autre boîte , une feuille de papier polycopiée avec carreaux de ... , une feuille de papier bristol quadrillé . On peut procéder à une recherche de format pour la boîte et pour l'étiquette .

Décrivons maintenant l'utilisation à l'aide des feux du code de la route . Rien n'empêche de se servir d'un

autre système , surtout s'il est proposé par les enfants .
Il faut constamment rester à leur écoute . Les mots corrigés
sont écrits sur le livret et sur une étiquette .

- Comment reconnaître les mots que l'on sait écrire,
après redictée ?

R1 mettre un rond vert dessus

R2 les mettre du côté "vert"

R3 les deux (R1+R2)

Le choix doit être discuté , puis on doit s'y tenir ,
l'essentiel consistant à surveiller le "bon côté"

- Comment reconnaître les mots faux , après redictée ?

R1 mettre un feu rouge

R2 les mettre du côté rouge

R3 les deux

Dans ce dernier cas , l'avantage tient à ce que , si l'on se
trompe mais si l'on s'en aperçoit en vérifiant le feu , on
peut changer de côté .

Et si l'on se retrompe

Et si l'on a de nouveau bon

On peut faire imaginer tous les problèmes et toutes les
solutions par les élèves .

La dictée de mots .

Une fois la boîte à mots confectionnée , les élèves se
dictent , deux par deux , par séries de dix mots , et les
écrivent sur de petites fiches du genre suivant :

| Nom : _____ | | dictée de mots durs - / / - | | total /10 |
|-------------|-------------|-----------------------------|--------|--------------|
| | mots dictés | correction | points | |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |

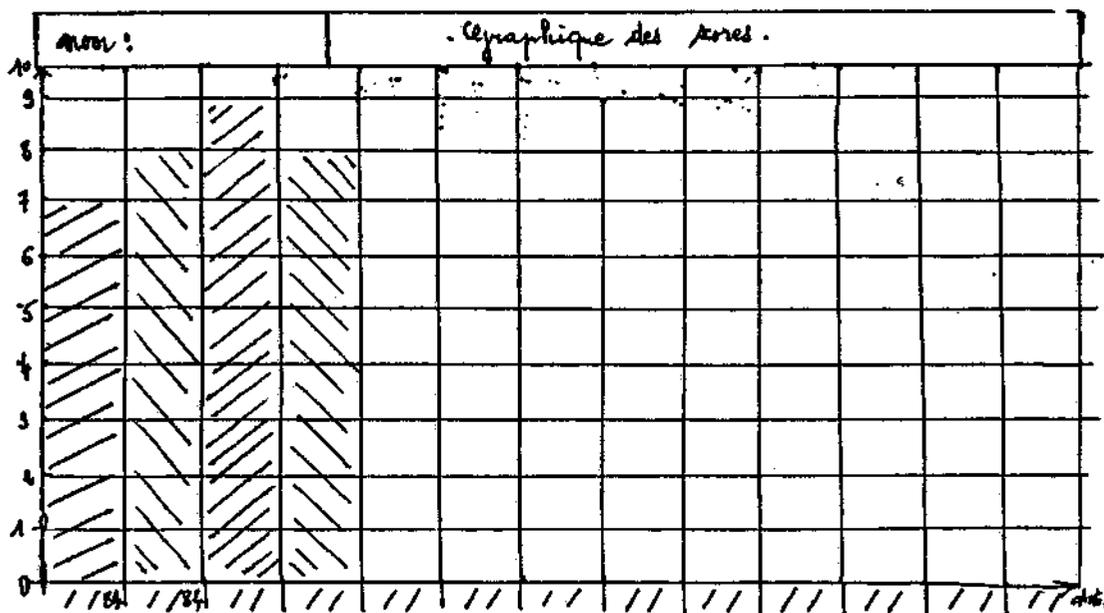
Après la correction , les mots correctement orthographiés sont placés du côté vert de la boîte à mots , et ils prennent un rond vert . Les autres passent du côté rouge et prennent un rond rouge . Les mots situés du côté rouge sont dictés prioritairement .

Une fois ce travail terminé , les élèves changent de rôle : le correcteur devient l'interrogé .

Le graphique des scores .

Le décompte des points est fait et une note sur 10 en découle , note que l'on peut placer sur un graphique , comme celui ci-dessous , afin d'entretenir la motivation . Chaque élève complète ce graphique par la date , hachure le nombre de cases correspondant aux mots réussis , construisant ainsi un diagramme en bâtons .

DIAGRAMME RECAPITULATIF DES NOTES



L'ensemble des fiches de dictées de mots et le graphique des scores peut être collé à la fin du livret d'orthographe , ou sur des feuilles doubles jointes au livret . Un moment privilégié peut être dégagé dans l'emploi du temps pour effectuer ces opérations .

Certains élèves préfèrent se faire dicter leurs mots par un frère , une soeur , un parent , plutôt que par un camarade . Ils ont parfois , en double , une boîte à mots à la maison . Naturellement , il ne doit y avoir aucune pression du maître dans ces façons de faire . Mais nous trouvons là une possibilité de valorisation d'une bonne initiative de l'enfant , de prise en charge de lui-même par lui-même .

Le maître contrôle discrètement ces opérations lors d'un ramassage des feuilles doubles ou des cahiers . On constate que les erreurs qui persistent sont rares . On les reprend avec l'ensemble des mots du livret dans une activité occasionnelle .

Création de familles analogiques

Avant chaque contrôle mensuel , nous demandons à chaque élève de procéder à un inventaire de l'ensemble des mots de son livret . Ces mots sont classés par familles . Sur la même ligne , nous ne devons trouver que des mots avec "la même chose dans le rond" . C'est ici notre "clef", comme nous l'appelons et c'est "comme les maillons d'une chaîne de bicyclette" . Ces expressions ont toute leur valeur chez l'enfant qui a besoin d'images pour aider sa compréhension .

Ex : la ta(ss)e) la bo(ss)e)

Nous conseillons de mettre cinq mots par ligne . S'il n'y en a pas assez dans le livret , l'élève peut consulter le tableau affiché sur lequel sont inscrits , en colonnes , des mots renfermant le même graphème , classés par ordre de difficulté selon l'échelle DUBOIS-BUYSE (Cf Echelle DUBOIS-BUYSE par F. TERS OCCL PARIS 1970) . On constate le plaisir éprouvé par chaque enfant dans sa recherche de cinq mots et l'émulation pour réussir le premier . Nous présentons à la page suivante un extrait du panneau affiché en classe ainsi qu'un spécimen de la fiche distribuée à chaque élève .

FICHE RECAPITULATIVE DISTRIBUEE A L'ELEVE AVANT CHAQUE CONTROLE MENSUEL
sur laquelle il doit faire l'inventaire des mots de son livret.

NCM : _____

Je crée des chaînes analogiques à partir des mots de mon livret

d'orthographe. J'essaie de respecter la position de ce qui est cerclé :

Ex : - début : un tapis, une table, un tas
- milieu : répéter, l'acier, décimètre
- fin : rire, écrire, élire, dire

Utilisation de la fiche récapitulative

Le type d'exercice proposé dans la création des chaînes analogiques entraînait plusieurs sortes de difficultés . Il était intéressant de les aborder , soit collectivement dans le cas d'erreurs communes , soit individuellement pour des erreurs occasionnelles .

Nous illustrerons le premier cas à l'aide du mot (t)apis figurant sur la page distribuée aux élèves . Nous trouvons :

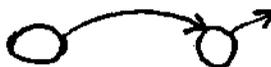
un (t)apis la bo(tte) un ra(t)

chez les élèves qui n'ont pas respecté la consigne du classement . Dans ce cas , il est intéressant de revenir sur le statut de la lettre dont la valeur phonique n'est pas respectée . Même si tous n'en tirent pas le profit total , on constate au moins un effort de repérage de la lettre .

Pour ce qui est d'erreurs peu fréquentes , il faut recoller une étiquette et rechercher le mot correct à partir du dictionnaire ou du document affiché .

Revenons au mot (t)apis . Nous ne demandons pas que la position initiale du (t) soit respectée , afin d'être cohérent avec le livret . Ceci est discutable , nous en convenons . Mais il faut rappeler que c'est pour des raisons essentiellement pratiques que nous avons été amené , dans le livret , à ne pas faire apparaître trois groupes correspondant aux positions initiale , médiale et finale . C'est évidemment regrettable car théoriquement cela permettrait , pour certains mots , une meilleure clarification et une appropriation plus solide chez l'enfant . Ceci serait d'ailleurs à prouver .

Finalement , nous pouvons trouver sur la fiche d'un élève la suite :

un (t)apis un rait(e)au (t)ard par(t)ir
- - - (t)apisser
L'enchaînement  évite , en particulier , la confusion mentionnée précédemment entre un (t)apis et la bo(t)te .
- - - X ->

Chaque fiche , une fois terminée , est présentée au maître qui corrige . Les mots erronés , une fois corrigés , sont reportés sur une fiche autocorrective , puis dans le livret .

Dans le cas d'erreurs fréquentes , il aurait été maladroit de poursuivre notre méthode sans prévoir un exercice approprié de soutien , notamment dans le cas de valeur positionnelle de certaines lettres (le "s" ou les "ss" donnant le son <S>) . Nous reprendrons cette question dans le chapitre traitant de la typologie des erreurs relevées dans les travaux de la classe .

La fiche révision

Occasionnellement , une fiche de révision telle qu'elle figure à la page suivante était proposée à l'élève . Dans l'exemple rapporté , sept exercices figurent .

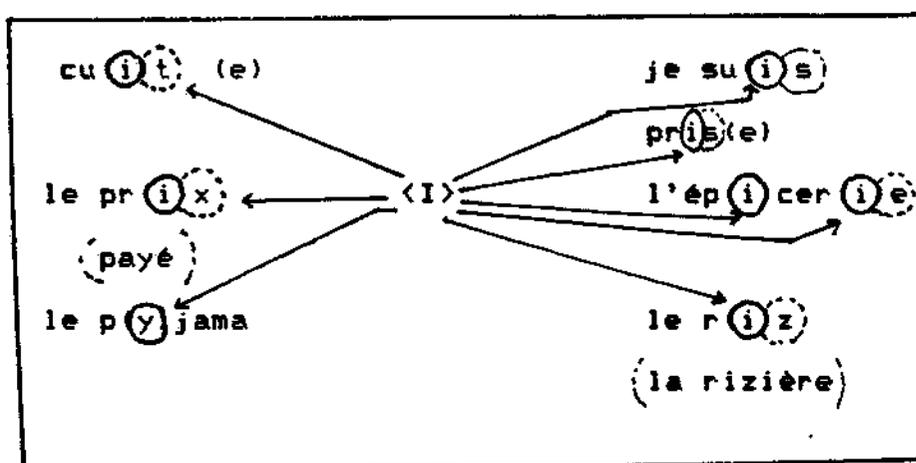
Les exercices 1 et 5 concernent des graphèmes particuliers , l'un "eau" lié à <o> , l'autre "è" lié à <è>

Les exercices 2 ("s" ou "ss" à valeur <S>) , 3 (e = <E>) , 4 (s = <S> à l'intérieur du mot) , 7 (c = <S> dans le mot) , concernent essentiellement la valeur "positionnelle " du graphème pris en exemple .

L'exercice 6 concerne les dérivés et peut traiter de l'idéographie .

Autres activités de révision

Avant chaque contrôle mensuel , il est important de reprendre ce qui a été fait depuis le précédent . Ceci est facilité par les fiches fixées au mur de la classe . Chacune est rédigée de la façon suivante , sur papier ordinateur . Chaque élève recherche dans son cahier spécial d'orthographe les travaux antérieurs sur les graphies concernant le phonème étudié . C'est là une occasion de rappel des connaissances , mais aussi de discussion entre élèves , chacun pouvant aller au tableau exposer son point de vue , le maître intervenant au minimum . On a ainsi obtenu pour le phonème <I> :



Avec cette méthode active , le mur se remplit peu à peu de fiches que l'élève peut consulter si besoin est . Naturellement les exercices de contrôle ne contiennent pas de mots portés sur ces fiches . Nous pensons qu'il est plus rationnel et efficace de laisser les élèves se reporter à ces aide-mémoire que de les cacher . De plus , lesdits contrôles portant principalement sur la dictée , l'attention des enfants est mobilisée par celle-ci . Ils ne pensent généralement pas à consulter les panneaux d'affichage .

En vérité , le résultat dépasse largement l'orthographe . Cette méthode apporte un climat de sécurité, de confiance de l'enfant en lui-même . Tout son comportement en est modifié . Par exemple , il n'est pas question de regarder sur le voisin , chacun ayant son propre point de vue solidement étayé . Le maître doit d'ailleurs y veiller .

CONCLUSION

Après cet exposé assez long des différents types d'exercices proposés , il peut sembler que l'orthographe occupe la quasi-totalité de notre temps . Il n'en est rien . Nous le verrons en particulier dans l'exposé de notre plan expérimental où les activités hebdomadaires de la classe s'enchaînent , chaque exercice ayant sa séquence propre . En effet , le danger de ce type d'expérience est de se laisser entraîner dans un accaparement d'une discipline au détriment des autres . Nous avons clairement perçu ce risque et nous pensons nous en être préservé par une rigueur draconienne au niveau des plages d'horaire dans l'emploi du temps .



Cette barrière nous fut d'ailleurs utile pour ne pas tomber dans la saturation et garder l'intérêt du problème , comme c'est le cas à l'heure actuelle , Nous restons toujours très motivé par la matière orthographe et nous nous efforçons de rester réceptif aux remarques des élèves afin de dégager de nouvelles voies d'approche .

CHAPITRE IV



LA DIFFUSION DE NOTRE LIVRET



LA DIFFUSION DE NOTRE LIVRET

L'ORIGINALITE DE NOTRE EXPERIENCE A TITRE D'AUTEUR-EDITEUR

Les quelques pages qui vont suivre permettront de saisir la démarche employée au cours de notre expérience et révéleront quelques résultats.

1) Le lancement de la diffusion par l'O.C.C.E. en septembre 1978 :

Ce sont les circonstances qui nous ont conduit à faire l'expérience d'auteur-éditeur.

Dans un premier temps, en 1978, nous avons pris contact avec la Secrétaire-animatrice départementale de l'O.C.C.E. section du Rhône pour présenter notre projet. Le Président de cet Office, reconnaissant l'intérêt de notre travail, accepta, d'une part de faire paraître une publicité dans le bulletin qui parvient dans les classes courant mai et, permit comme tenu des réponses reçues des enseignants de chiffrer globalement les besoins ; d'autre part il donna son accord pour que nous réalisions l'impression et la diffusion dans le cadre de l'O.C.C.E.

1000 fascicules, destinés aux instituteurs du Rhône, en majorité coopérateurs, se sont avérés nécessaires. La Secrétaire-départementale nous avait aimablement initié à l'utilisation du duplicateur et pendant les dix premiers jours de juillet 1978, nous avons effectué le tirage des 50 000 feuilles nécessaires à la constitution des fascicules.

L'expédition s'effectua à la rentrée de septembre avec des moyens modestes. Nous avons notamment demandé aux utilisateurs qui en avaient la possibilité de venir chercher les fascicules ; quant aux autres, nous avons dû assurer une expédition correcte qui représentait, par rapport au prix demandé, une somme importante qui fut d'ailleurs avancée par l'O.C.C.E.

Nous mesurons ici les difficultés de toute initiative qu'un enseignant souhaiterait mener à bien. Il s'avère qu'il doit être considérablement aidé, voire "sponsorisé" pour employer un terme actuel ou disposer d'une somme assez confortable pour se lancer dans une telle entreprise.

2) La diffusion à titre d'auteur-éditeur :

A l'issue de l'année scolaire 1978/79, alors qu'il n'était plus possible de bénéficier des mêmes moyens d'impression et de fabrication, nous avons décidé de confier la fabrication à un imprimeur et de prendre à notre charge l'édition et l'expédition. Nous rappelons toutefois que grâce à l'intervention de notre Directeur de Thèse M. H. Giraud, notre livret avait été accepté par les Editions Hatier pour être diffusé, mais seulement l'année suivante. Nous ne pouvions accepter ce report, ce qui nous obligea à trouver une autre solution.

Durant cette période, nous avons eu la chance de pouvoir nous faire aider financièrement dans notre milieu familial ce qui nous a permis de prendre le "risque" de la diffusion individuelle.

La prospection s'effectua donc avec les bonnes volontés de notre famille, en particulier avec l'aide de parents retraités, très heureux de rendre service à cette occasion.

Les adresses des écoles furent recherchées dans différents documents :

- l'annuaire de l'Enseignement Public du Rhône,
- les annuaires téléphoniques des différents départements (prêtés par le conjoint d'une collègue, receveur des postes)
- les adresses des C R D P,
- les adresses des sections O.C.C.E.

3) Prospection au cours des années suivantes :

Près de 5 000 prospectus furent envoyés avant la rentrée scolaire de septembre 1979. Nous avons en effet conçu un document pour présenter notre livret et faire connaître les conditions de vente . Ce travail fut pour nous l'occasion de réfléchir à la présentation du "produit" notamment au niveau de la mise en page et du graphisme.

Les années suivantes, nous avons poursuivi la diffusion de notre ouvrage avec la même démarche mais en réduisant la prospection qui se révélait très onéreuse. Les conseils qui nous avaient été donnés, à l'origine de cette opération, par un collègue auteur-éditeur lui-même de livres et livrets sur le dessin s'avéraient plus difficiles à appliquer à notre cas. En effet, le document publicitaire qu'il avait conçu comprenait plusieurs ouvrages et les commandes qu'il recevait ne présentaient pas les mêmes particularités que les nôtres : seuls les maîtres étaient en mesure d'utiliser ses ouvrages et leur prix à l'unité était beaucoup plus élevé d'où un bénéfice plus important. Dans notre cas, nous avons remarqué que les commandes d'un seul livret étaient plus fréquentes que les autres alors qu'il aurait été nécessaire de vendre davantage pour les élèves afin de couvrir les frais de nouvelles prospections.

Il eut été intéressant de produire d'autres ouvrages ou de rénover le nôtre pour effectuer une relance mais là encore les frais de photocomposition de départ ainsi que le temps dont nous disposions bloquaient une nouvelle initiative. Le fait d'avoir été accepté par une grande maison d'édition nous sécurisait et nous encourageait pour de nouvelles créations ou modifications.

En effet, pour les 48 pages et les couvertures, l'investissement était d'environ 5 000 F pour les plaques de photo-composition. Ce qui correspondait à la vente d'environ 2 500 livrets pour en couvrir les frais, sans prendre en compte les prospections et expéditions. Dans ces conditions, la prospection par voie postale fut, par la suite, réduite et nous nous sommes davantage orientés vers des interventions, parutions d'articles dans les bulletins pédagogiques pour faire connaître nos travaux et "amorcer" de nouvelles commandes.

Maintien des prospections pour les clients habituels, pratique d'interventions et rédaction d'articles pour des bulletins nous ont permis d'atteindre le niveau de commandes réalisé à l'origine de nos travaux. Cependant, les résultats demeurent encourageants et surtout les échanges que nous avons parfois avec des collègues qui ne cachent pas leur satisfaction.

De plus, en ce qui concerne les typologie et fréquence des erreurs établies à partir de la passation de tests ALP pour les niveaux CE1, CE2, CM1, CM2 nous avons aisément trouvé, grâce à notre situation d'auteur-éditeur, 10 classes de chaque niveau pour faire passer les tests et renvoyer les épreuves une fois terminées.

Ce travail eut probablement été plus difficile, voire impossible si la diffusion s'était déroulée différemment.

Le tableau ci-après donne avec précision, par année, le nombre de tirages du livret, le nombre de prospectus envoyés, le nombre de livrets vendus.

RECAPITULATION DES TIRAGES-ENVOIS

| Année | Nombre | | | Total cumulé | Reste | |
|-------|----------------------|--|-------------------|-----------------|---------------|--------|
| | Livrets tirés | Prospectus envoyés | Livrets vendus | | en livrets | cumulé |
| 1978 | 1 000 (OCCE) | 600 par bulletins OCCE | 1 000 | 1 000 | 0 | 0 |
| 1979 | 5 000 | 5 000 + envois prospectus aux sections OCCE | 2 924 | 3 924 | 2 076 | 2 076 |
| 1980 | 3 500 | 3 000 | 2 096 | 6 020 | 1 404 | 3 480 |
| 1981 | 0 | 1 500 | 2 766 | 8 786 | - | 714 |
| 1982 | 3 000 | 1 000 | 1 342 | 10 128 | 1 658 | 2 372 |
| 1983 | 0 | 500 | 1 564 | 11 692 | - | 808 |
| 1984 | 3 000 | 200 | 1 669 | 13 361 | 1 331 | 2 139 |
| 1985 | Comptes non arrêtés. | | | | | |

RECAPITULATIF DES COMMANDES

| Année | Total | | Nombre de commandes de 10 livrets au moins | Total cumulé |
|-----------|---------------|--------|--|--------------|
| | des commandes | cumulé | | |
| 1980..... | 172 | 172 | 49 | 49 |
| 1981..... | 80 | 252 | 41 | 90 |
| 1982..... | 56 | 308 | 37 | 127 |
| 1983..... | 76 | 384 | 36 | 163 |
| 1984..... | 62 | 446 | 35 | 198 |

Au niveau du nombre total de commandes :

Le tableau fait apparaître un nombre croissant de commandes, en particulier une baisse importante entre 1980 et 1981 qui s'explique par une baisse très importante de la prospection (cf tableau précédent). Une reprise des commandes que nous ne nous expliquons pas est visible de 1982 à 1983.

Au niveau du nombre de commandes comportant au moins 10 livrets :

La baisse est constante mais peu sensible, en particulier pour les années 1982-1983-1984. Les clients sont restés en majorité fidèles. A noter que pour l'année 1980 les commandes pour la classe n'ont pas suivi les commandes individuelles. Il semble qu'une majorité plus importante d'enseignants ait commandé à l'unité pour s'informer et peut-être créer un cahier plus ou moins identique pour ses élèves (coût moins important, possibilité d'adapter au niveau de la classe. Ce fait nous a été rapporté par une Conseillère Pédagogique du Rhône).

INVENTAIRE DES DOCUMENTS UTILISES POUR LA PROSPECTION ET L'EXPEDITION

(présentés aux pages suivantes)

Les documents mentionnés ci-dessous ont été élaborés "chronologiquement" au fur et à mesure que de nouveaux besoins se présentaient. Ils font partie d'un secteur d'activité que nous avons découvert complètement.

1) Feuille envoyée aux 600 coopérateurs du Rhône en mai 1979 avec le bulletin O.C.C.E. de fin d'année scolaire. Il a pu être transmis en franchise aux maîtres des coopératives, ce qui a représenté une économie non-négligeable pour le lancement du livret.

2) Prospectus (original) élaboré pour les différents départements français et pays francophones en 1979-80. Il devait permettre une généralisation de la prospection, par rapport au précédent (O.C.C.E.). Il était nécessaire de donner un maximum de renseignements, sur un format 21/29,7 cm recto-verso, sans "submerger" le client potentiel.

3) Bulletin de commande élaboré pour les clients déjà utilisateurs du livret (1981). Il s'agit d'une nouvelle mise en page, car le renvoi d'un document identique au précédent nous paraissait inutile. Son contenu pouvait donc être plus succinct au niveau des explications.

4) Exemple de facture joint à chaque expédition (1979). Sa présentation devait être conçue en liaison avec les autres imprimés.

5) Lettre de réclamation destinée aux éventuels clients en retard de règlement (1980). Nous profitons de cette correspondance pour joindre un nouveau bulletin de commande.

ORTHOGRAPHE D'USAGE

Livret phonologique individuel

Un enseignant de l'OCCE, Section du Rhône, a mis au point sur le terrain et par des réunions avec des collègues volontaires (commission départementale) un livret phonologique d'orthographe d'usage.

Celui-ci, déjà utilisé par plusieurs classes en 1977-78 a donné satisfaction. Une diffusion par l'OCCE est envisagée en 1978-79.

Ce livret, utilisable par toutes les classes, du cours préparatoire à la 3ème, suit l'élève pendant plusieurs années. Il permet, après une utilisation collective, de passer rapidement à un emploi individuel par l'élève. L'enseignant peut, s'il le souhaite, envisager une individualisation plus poussée sans avoir à pratiquer un travail rebutant. Très vite les erreurs les plus fréquentes sont corrigées grâce à la constitution de chaînes analogiques. L'élève effectue avec persévérance son travail de recherche ; la difficulté est à sa portée. Nous sommes en pleine pédagogie de la réussite.

Composé de 42^{*} pages, d'un format 21 x 29,7, comportant une classification phonétique faisant apparaître les graphèmes les plus utilisés tout en donnant la possibilité d'en inscrire d'autres, ce livret apparaît comme outil indispensable qui constitue, à lui seul, une méthode d'apprentissage de l'orthographe d'usage.

Si ce document de travail vous intéresse, adressez-vous à :

(le specimen 6,50F franco)

OCCE Section du Rhône

Inspection Départementale LYON XI

160, Avenue Saint Eupéry

69500 BRON.

* 42 p. pour l'élève

46 p. pour le maître (soit 4 p. en plus de conseils d'utilisation)

J. CHAUVEAU

— B.P. —

69630 CHAPONOST

CONDITIONS DE VENTE

Livret de 48 pages — format 17 x 22 — couverture renforcée
210 g :

| | | |
|-----------------------------------|--------|-------------------------------|
| — Prix unitaire | 8,00 F | } Port et Emballage en sus |
| — A partir de 10 exemplaires | 7,50 F | |
| — A partir de 25 exemplaires | 7,00 F | |

Franco de port et d'emballage pour toute commande minimum de 50 livrets.

Règlement à réception de la facture.

J. CHAUVEAU

— B.P. —

69630 CHAPONOST

C.C.P. 6.305.98 F LYON

BULLETIN DE COMMANDE

Pour être mieux et plus vite servi, remplissez soigneusement la partie ci-dessous :

M. Mme Mlle

Classe

Adresse de livraison
(de préférence celle de l'Etablissement)

Rue

Code postal [] [] [] [] Ville

Veuillez m'expédier exemplaire (s) du livret.

Règlement à réception de la facture.

A, le

Signature :

J. CHAUVEAU

— B.P. —

69630 CHAPONOST

DEMANDE DE SPECIMEN

(7,50 F FRANCO — C.C.P. 6.305.98 F LYON)
ou timbres de préférence

M. Mme Mlle

Classe

Adresse de livraison

Rue

Code postal [] [] [] [] Ville

J. CHAUVEAU — instituteur

Maitre de Sciences de l'Education

**LIVRET
PHONOLOGIQUE
INDIVIDUEL**



**ORTHOGRAPHE
D'USAGE**

du CP au CM 2
de la 6^e à la 3^e

Un instrument indispensable,
utilisable par l'élève pendant
plusieurs années.

terrible 1

teffible 2

dedan 6

dedant 7

terrible 3

teffible 4

labre 8

teffible 5

Graphies d'élèves recueillies dans un CM 1 lors d'une dictée de mots construite à partir de l'échelle DUBOIS-BUYSE

**POUR UN SOUTIEN PERMANENT DE L'ELEVE
DANS TOUS SES TRAVAUX ECRITS**

Un ouvrage qui s'appuie sur les dernières instructions (*), qui prend en compte les fréquences d'utilisation des graphèmes. Il vise à mettre en place une pratique individuelle par l'élève en assurant une personnalisation des acquisitions.

Un instrument qui permet une meilleure liaison de l'oral avec l'écrit.

(*) - En ce qui concerne l'orthographe lexicale, des travaux récents ont montré que le système phonético-graphique du français, en dépit de sa complexité, se prête à une relative rationalisation ».

(Extrait de la circulaire N° 77-208 du 14-6-77 B.O.E.N.).

R. le: .. / .. / 8

Région de
Rhône-Alpes

J. CHAUVEAU
41, Rue Louis Martel
69630 CHAPONOST
C.C.P. 6.306.98 F LYON

BULLETIN DE COMMANDE

Pour être mieux et plus vite servi, remplissez
soigneusement la partie ci-dessous :

M. Mme Mlle.....

Classe.....

Adresse de livraison
(de préférence celle de l'Etablissement)
.....

Rue.....

Code Postal [] Ville.....

Veuillez m'expédier exemplaire (s) du livret
phonologique individuel d'Orthographe d'usage.

Règlement à réception de la facture par chèque bancaire
ou postal.

A....., le.....

Signature :

(le spécimen F France)

tarif

- Prix unitaire F
- A partir de 10 exemplaires F
- A partir de 25 exemplaires F

Port et
Emballage en sus

Francs de port et d'emballage pour toute commande minimum de
25 livrets.

Règlement à réception de la facture.

J. CHAUVEAU — Institututeur
Maître de Sciences de l'Éducation

LIVRET PHONOLOGIQUE
INDIVIDUEL

J [ā tā]

J e VOIS

ORTHOGRAPHE D'USAGE
du CP au CM2,
de la 6^e à la 3^e

J'écris

Le prospectus figurant ci-dessous, destiné aux utilisateurs
déjà clients, a permis de réaliser une économie et s'est avéré satisfaisant
à l'usage. Nous l'utilisons actuellement.

L'exemplaire de facture, dont une reproduction figure ci-dessous, a donné entière satisfaction.

Mais nous pouvons toutefois signaler que nous n'avons pas jugé utile de préciser dans l'entête de notre document la mention "non inscrit au registre de commerce", catégorie à laquelle nous appartenons ; deux ou trois mairies seulement nous ont écrit pour avoir cette précision. De plus, ce n'est que très rarement que les utilisateurs oublièrent de relever le numéro de facture ; dans ce cas, la vérification nécessaire sur notre registre comptable était retardée.

Souvent les commandes de classes passées par l'intermédiaire des mairies nécessitaient la rédaction de la facture en triple exemplaire. Mais dans tous les cas, nous devons conserver un double de chaque facture utile en situation de vérification par les contributions directes.

| <p>... le ... exp. de ... / ... / 8 ccl ... reg. de : ... Env. de : / / 8 Exc. de : / / 8</p> | <p style="text-align: right;"><i>Présenté au contrôle</i></p> <p style="text-align: center;">←</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---------------|---------------|---------|-------|---|------|------|------------|--|--|------|--------------------|--|--|------|------------------|--|--|------|--|
| <p>J. CHAUVEAU Auteur - Editeur 41, rue Louis Martel 69630 CHAPONOST C.C.P. 6.305.98 F LYON)</p> | <p>FACTURE N° / 8</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center; font-size: small;"> Veuillez rappeler ce numéro au dos de votre règlement. <i>Merci!</i> </div> <p style="text-align: right;">Le ... / ... / 198</p> <p>M.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>V/Commande du ... / ... / 8</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">Nombre</th> <th style="width: 45%;">Description</th> <th style="width: 20%;">Prix unitaire</th> <th style="width: 20%;">Montant</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">.....</td> <td>Livret(s) phonologique(s) individuel(s) d'ortho- graphe d'usage</td> <td style="text-align: center;">...)</td> <td style="text-align: center;">...)</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: right;">Total.....</td> <td style="text-align: center;">...)</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: right;">Frais d'envoi.....</td> <td style="text-align: center;">...)</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: right;">NET A PAYER.....</td> <td style="text-align: center;">...)</td> </tr> </tbody> </table> | Nombre | Description | Prix unitaire | Montant | | Livret(s) phonologique(s) individuel(s) d'ortho- graphe d'usage | ...) | ...) | Total..... | | | ...) | Frais d'envoi..... | | | ...) | NET A PAYER..... | | | ...) | |
| Nombre | Description | Prix unitaire | Montant | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Livret(s) phonologique(s) individuel(s) d'ortho- graphe d'usage | ...) | ...) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total..... | | | ...) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Frais d'envoi..... | | | ...) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| NET A PAYER..... | | | ...) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Certifiée sincère et conforme à nos écritures la présente facture s'élève à :</p> <p style="text-align: right;">Le fournisseur :</p> <p>FAIT A CHAPONOST LE: .../.../...</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>(paiement à réception par virement à : C.C.P. 6.305.98 F LYON)</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Les retards de règlement, peu nombreux et jamais causés par le service postal (ceci est à signaler en une période où le service public semble souvent l'objet de nombreuses critiques), nous ont amené à créer cette lettre de rappel.

A quelques exceptions près (commandes à l'unité), il n'y a pas eu de difficulté à ce niveau. Un ou deux correspondants seulement ont été "blessés" par ce rappel de règlement et nous l'ont fait savoir par une annotation agressive.

Jacques CHAUVÉAU
Auteur-Editeur
41, rue Louis Martel
69630 Chaponost

Chaponost, le

M.

Nous nous permettons de vous rappeler que, sauf erreur de notre part, notre facture établie le sous le numéro présente dans nos livres un solde toujours impayé de F.

Afin de pouvoir régulariser nos écritures, nous vous serions très reconnaissants de bien vouloir nous en faire parvenir le règlement dans le meilleur délai, au moyen d'un chèque bancaire ou postal (C.C.P. 6305 98 F LYON) et en ayant l'amabilité de rappeler le numéro de facture.

Nous vous en remercions et vous prions d'agréer,
M. , l'expression de nos sentiments les meilleurs.

J. CHAUVÉAU

Bilan de la diffusion du livret :

Le type de diffusion employée a permis de réaliser un certain nombre d'opérations qu'il aurait été difficile voire impossible de concrétiser dans un autre cadre.

La relation avec les clients-utilisateurs a été rendue possible et nous a permis de recueillir les résultats aux tests A.L.P. que nous leur avons transmis à l'occasion d'échanges.

Grâce à ces échanges nous avons pu construire un fichier autocorrectif prenant en compte les typologie et fréquence des erreurs collationnées pour les différentes classes.

Le fichier autocorrectif ainsi que des programmes d'orthographe d'usage adaptés ont été mis à la disposition des élèves dans le cadre d'un soutien ou à titre préventif.

Un certain nombre de réflexions nous sont parvenues lors du changement de diffusion : certains responsables de sections O.C.C.E. n'ont pas compris que nous prenions à notre compte la diffusion de l'outil. Cela pose le problème de l'appartenance de l'oeuvre : il semblait difficile d'entrer dans le détail de ce choix essentiellement dicté par des considérations de caractère pratique. Ce problème nous a privé d'un certain nombre de clients, une évaluation sur le Rhône nous donne sur une quarantaine de clients, au départ un "reste" de 6 clients parmi lesquels certains auraient probablement abandonné ensuite l'utilisation, même dans le cadre de l'O.C.C.E. Notons cependant la largeur d'esprit de certains autres responsables O.C.C.E. qui poursuivent leurs commandes, l'une ayant atteint le chiffre de 1000 exemplaires.

Avec le recul, nous sommes en mesure de reconnaître que la diffusion d'un livret tel que le nôtre doit être, si l'on souhaite poursuivre une croissance, liée à la reconnaissance d'une autorité (organisme, éditeur, administration, hiérarchie...).

Il semble très difficile de développer une action en dehors de cette condition, sauf si le créneau exploré coïncide avec un besoin très intense des enseignants. L'exemple de notre collègue auteur-éditeur d'ouvrages sur le dessin illustre très bien ce problème.

De même pour montrer l'importance de l'autorité, l'exemple d'un I.D.E.N. de l'Ille et Villaine,⁽¹⁾ qui nous demanda l'autorisation de présenter un article sur le livret, à faire paraître dans un compte-rendu de fin d'année destiné à ses instituteurs nous montra ensuite que plusieurs centaines de livrets allaient être commandés.

Finalement une diffusion avec un grand éditeur aurait probablement permis davantage de ventes, nous aurait laissé davantage de temps pour poursuivre nos travaux mais nous aurait privé de la relation privilégiée que nous avons eue avec les utilisateurs. L'évaluation que nous avons pratiquée aurait été nécessairement réduite par rapport à la nôtre.

Un dernier point à noter : plusieurs tentatives ont été faites en direction des représentants qui passent dans nos écoles, celles-ci n'ont jamais pu aboutir pour de multiples raisons (coût de la commission, livraison...).

Ce phénomène nous révèle bien l'importance de la séparation des pouvoirs à travers la réalisation de l'ouvrage d'une part et la vente d'autre part.

(1) cf. p. 323

CHAPITRE V



LE QUESTIONNAIRE AUX UTILISATEURS



LE QUESTIONNAIRE

1 - VALIDITE DE NOTRE DEMARCHE

Pour saisir l'opinion des utilisateurs de notre livret phonologique et permettre de révéler son efficacité, nous avons le choix entre plusieurs solutions. Nous pouvions recourir soit à l'enquête par entretien individuel ou collectif en fonction de l'implantation du livret, soit à l'enquête par questionnaire.

La première, l'enquête par entretien, paraissait plus pertinente quant à ses résultats. Elle est favorisée et préconisée en général par les spécialistes. La seconde, avec le questionnaire, est davantage remise en cause de nos jours. C'est un outil lourd à utiliser, dont le coût en temps et moyens est important. D'autre part, nous serions tentés d'affirmer que le quantitatif y apparaît privilégié par rapport au qualitatif à travers son dépouillement.

Cependant, si nous partageons ces appréciations, nous avons préféré choisir le questionnaire. En effet, s'il présente les inconvénients précités, il permet d'élargir au maximum le nombre des personnes interrogées. Il est aussi plus anonyme et un instituteur, de surcroît titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation - comme ceci figure sur notre livret -, ne serait pas perçu d'égal à égal.

En fait, il n'aurait pas été suffisant, selon nous, d'interviewer seulement un maximum d'une trentaine de personnes pour mettre en évidence les éléments de l'efficacité du livret. Nous avons, comme il est préconisé pour ce genre de travail, construit un pré-questionnaire à partir d'interviews. Celui-ci a été réalisé par des étudiants en psychologie (U.V. de psychologie sociale ; DEUG 2ème année) sous notre direction et avec l'accord bienveillant de Mr B. DU POUGET (1), que nous remercions vivement à cette occasion. Le questionnaire bâti ensuite devait servir à vérifier les hypothèses que nous avons émises soit avant, soit à la suite des interviews.

(1) Les objectifs de ces interviews sont formulés dans les deux lettres suivantes adressées, l'une à Mr DU POUGET professeur de psychologie sociale à l'université LYON II, l'autre aux étudiants intéressés du groupe étudiants-travailleurs (en cours le lundi soir au quai Cl. Bernard).

2 - L'ELABORATION DU QUESTIONNAIRE :

2.1. Situation

La situation initiale portait sur la diffusion d'un livret phonologique de notre composition en direction d'enseignants, en majorité de l'école élémentaire.

Nous nous sommes toujours efforcés de respecter cette exigence : "le contenu d'un questionnaire est déterminé par l'objectif de la recherche".(1)

Partant de là, nous souhaitions savoir quelles étaient les raisons du choix initial des instituteurs, pourquoi ils l'utilisaient encore ou l'avaient abandonné ? En fait, nous désirions connaître les éléments qui prouvaient son efficacité.

2.2. Les interviews

Pour atteindre l'objectif que nous nous étions fixé, nous avons tenu compte des conseils de Mrs AVANZINI, Mr MAGNIFICAT et de Mr L. PARAIRE du C.C.R.A . Il s'agissait d'interroger des collègues utilisateurs, d'enregistrer leurs réponses au magnétophone pour permettre ensuite une transcription plus aisée et d'éviter une perturbation excessive provoquée par l'interview lors de la prise de notes. Le point de départ consistait à leur poser la question suivante : " Vous pensez que le livret est efficace, pouvez-vous donner des raisons ?...". Notre action consistait essentiellement en une relance "sans induction de la réponse". En effet, il s'agissait de permettre aux collègues de conserver un maximum d'authenticité dans leur comportement. Nous relançons en disant : " Vous venez de dire que ... pouvez-vous préciser ou avez-vous autre chose à dire ?".

Nous avons interviewé deux collègues pour avoir des indications sur les perceptions des utilisateurs, mais étant personnellement trop impliqué dans "l'action", nous avons eu l'idée de faire pratiquer des interviews par des étudiants en psychologie.

(1) P. ALBOU "Les questionnaires psychologiques" p. 15

Monsieur,

Suite à notre entretien téléphonique de ce jour, je vous transmets les renseignements que vous me demandez.

Un instituteur, étudiant en doctorat de Sciences de l'Education (ancien étudiant en DEUG de psychologie et ayant été votre élève en méthodes d'enquête), désire réaliser une étude auprès d'utilisateurs d'un livret phonologique d'orthographe dont il est l'auteur-éditeur.

Il recherche des étudiants en "psycho" qui seraient intéressés par ce travail, qui s'inscrit dans le cadre de leur études.

Dans un premier temps, il s'agirait de réaliser de 4 à 5 interviews (pré-enquêtes) auprès d'utilisateurs (instituteurs ou institutrices) de l'agglomération lyonnaise. Ces interviews (au magnétophone si possible) une fois transcrites sur papier, serviraient à sélectionner 7 ou 8 "thèmes" communs à chacune d'elles et bâtir, par la suite, un questionnaire à adresser à une centaine d'utilisateurs du livret dans différentes régions de France (les utilisateurs commandent le livret directement à l'instituteur ou en librairie).

L'objectif général de l'enquête est l'évaluation de l'efficacité de l'ouvrage utilisé.

Veillez agréer, monsieur, mes salutations distinguées.

J. CHAUVEAU.

DOCUMENT DESTINE AUX ETUDIANTS DE MONSIEUR DU POUGET

Cher (e) collègue,

Suite à la communication de Mr DU POUGET, vous êtes intéressé(e) par le type de travail que je vous propose.

Je me permets de vous fournir l'objectif suivant :

- rencontrer des enseignants (essentiellement du primaire) dont je vous communique l'adresse, utilisateurs du livret phonologique d'orthographe qui a servi de support à mes travaux de maîtrise.

- évaluer l'efficacité du livret, (à quoi tient-elle ? à la conception, au type d'utilisation...?)

Méthodologie succincte :

1. Réunion dans le cadre de l'U.V. enseignée par Mr DU POUGET.

Détermination de notre démarche. Conditions de passation de "l'interview - pré-enquête".

2. Pré-enquête sur le terrain (4 ou 5 interviews)

3. Reprise par écrit des interviews. Repérage des thèmes existants

(ils serviront de support aux questions)

4. Construction du questionnaire.

5. Envoi des questionnaires après dactylographie et reproduction.

6. Dépouillement des questionnaires.

7. Interprétation.

Cela représentait ainsi, pour eux, une excellente occasion d'application pour l'U.V. de psychologie sociale en "méthodes d'enquêtes", et pour nous la possibilité d'opérer une distanciation par rapport à l'objet, et par là-même de permettre de clarifier notre appréciation. Six interviews d'une durée moyenne de quinze minutes furent pratiqués avec magnétophone. Suite à la transcription, une réunion à laquelle nous étions présents permit le repérage des principaux thèmes. Ceci nous conduisit à la rédaction du pré-questionnaire.

2.3 Le pré-questionnaire (1)

Son objectif consistait d'abord à vérifier que les éléments qui avaient été repérés lors du dépouillement des interviews étaient bien pertinents et suffisants. Trente-trois items furent élaborés et disposés à la suite d'une introduction explicative.

Ils recouvraient principalement 7 parties :

- une introduction explicative
- des renseignements sur la situation personnelle
- des renseignements sur la démarche de classe
- des questions sur la conception du livret
- des questions sur l'utilisation
- des questions sur les effets
- des questions sur les perspectives

Sur 33 items :

- 12 étaient fermés
- 10 étaient ouverts
- 11 étaient semi-ouverts

Un équilibre est réalisé au niveau du nombre d'items, ce qui est important pour permettre à celui qui remplit le questionnaire de ne pas se sentir soit enfermé soit "écartelé" dans ses réponses.

(1) fourni en annexe p.372

2.4. Le questionnaire proprement dit :

Après les interviews qui nous avaient permis de repérer les thèmes communs aux utilisateurs, nous avons distribué 10 pré-questionnaires, ceci afin de vérifier la pertinence de nos items tant sur le fond que sur la forme. Il était fondamental pour nous de nous assurer de la bonne compréhension des items. Sept pré-questionnaires nous furent retournés dans un temps satisfaisant, ce qui nous permit de concevoir le questionnaire définitif.

Nous avons d'abord constaté que l'ensemble était bien perçu et que seul l'item 24 n'était pas appréhendé correctement : 4 collègues sur 7 seulement avaient répondu. Nous avons donc décidé de le modifier en transformant la question posée qui était fermée en une question semi-ouverte. Le fait que la formulation initiale se traduise en termes d'effets positifs, négatifs ou autres ne faisait visiblement pas partie du type d'appréhension des enseignants interrogés.

L'item fut alors présenté sous la forme :

"Quels effets constatez-vous après l'application du livret ?" (Pouvez-vous préciser : sur les plus faibles ? sur les autres ?)

Nous attendions en fait " ils font (ou ne font pas) de(s) progrès...les faibles progressent plus (ou moins)...."

Cet item présentait pour nous un intérêt particulier car il était en relation directe avec notre hypothèse de travail n°3 :

"Le livret produit des effets positifs plus visibles sur les élèves en situation de difficulté , mais il ne lèse pas pour autant les bons élèves."

Il nous paraissait intéressant, au niveau des résultats, d'établir une relation entre ce qui était effectivement perçu par les enseignants-utilisateurs d'une manière intuitive et ce qui se traduisait effectivement dans les faits.

Pour ce deuxième point, nous faisons allusion à l'analyse prévue à la suite du dépouillement des différents tests passés par les classes en expérimentation. Notre démarche devait permettre de mettre en évidence les erreurs qui disparaissaient et se maintenaient, en particulier, à la suite de l'application de notre livret. Ce dernier étant défini comme un instrument de traitement du

dysfonctionnement orthographique remarqué chez les élèves.

Lors d'un de nos séminaires, un autre item fut retenu et ajouté : "Comment percevez-vous un livret provenant d'un enseignant en exercice mais faisant des recherches en Sciences de l'Education ?" ✓

Il s'agissait de mettre en évidence une représentation : comment étaient perçues les Sciences de l'Education par nos utilisateurs ? Constituaient-elles une garantie d'efficacité?

Y avait-il d'autres éléments perçus ? Seraient-ils révélés par les collègues ?

Nous précisons que, sur la couverture de notre livret, nous avons fait figurer nos titres à l'époque de sa conception, essentiellement pour montrer qu'il n'avait pas été conçu en vase clos.

De plus, quelques modifications de détails furent encore apportées au niveau de la formulation, du codage : abandon du numérotage des items de 1 à 33 pour effectuer un regroupement de 1 à 6 avec indices. L'objectif envisagé devait être de faciliter le dépouillement essentiellement et de permettre une clarification au niveau des différentes parties du questionnaire. Celui-ci n'étant plus perçu sous la forme de 33 questions mais de 7 groupes de questions. Une place plus importante fut accordée à certaines questions ouvertes qui semblaient favoriser l'expression au niveau du pré-questionnaire (voir annexe).

Le questionnaire définitif figure sur les quatre pages suivantes .

3. L'APPLICATION DU QUESTIONNAIRE :

3.1. L'échantillon :

L'envoi d'un questionnaire à l'ensemble des utilisateurs du livret aurait été possible, mais ceux-ci atteignant le millier, le dépouillement risquait de poser problème. De plus, connaître l'avis des non-utilisateurs (ceux qui l'avaient commandé pour leur documentation et étaient en fait les plus nombreux) pouvait présenter un intérêt mais ne constituait pas le principal aspect de l'étude que nous cherchions à réaliser.

Nous avons porté notre attention sur les utilisateurs qui l'exploitaient pour leur classe au cours d'une ou plusieurs années. Certains continuaient à l'utiliser, d'autres cessaient puis "semblaient" reprendre. Changeaient-ils de classe ? Avaient-ils modifié leur regard sur la didactique de l'orthographe ?

L'étude a donc été limitée à la population utilisant le livret en classe. Quelques enseignants (moins de 20) ont été retenus alors qu'ils avaient commandé de 5 à 15 exemplaires. Ce nombre pouvait correspondre à l'utilisation pour un groupe d'élèves en soutien ou la diffusion auprès des collègues de l'établissement. Nous manquions d'éléments

QUESTIONNAIRE

Les recherches sur l'enseignement de l'orthographe sont fort nombreuses . Pour ma part, dans le cadre d'un Doctorat de 3^e cycle en Sciences de l'Education, j'ai opté pour le sujet, en liaison avec le livret phonologique que vous connaissez : "Contribution à la didactique de l'orthographe lexicale, efficacité d'un livret phonologique".

Je vous demande de bien vouloir remplir le plus complètement possible ce questionnaire - qui restera anonyme et ne sera pas exploité par l'Education Nationale - afin que je puisse recueillir votre avis de praticien, qui corroborera ou infirmera certaines hypothèses que j'ai émises au départ de ma recherche.

Même si votre opinion est très engagée, ou si vous ne jugez pas utile de répondre totalement à ce questionnaire, je vous demande néanmoins de m'en faire retour pour ne pas fausser les résultats statistiques, auxquels il vous sera possible d'avoir accès.

Je vous remercie par avance de votre collaboration.

J. CHAUVEAU

Les résultats ci-dessous me seront indispensables pour effectuer les corrélations statistiques.

- 1.1 SEXE : Masculin Féminin
- 1.2 CLASSE ENSEIGNEE
- 1.3 COMMUNE D'EXERCICE : Moins de 500 h
De 500 à 2 000 h
Plus de 2 000 h
- 1.4 SITUATION ADMINISTRATIVE :
- Titulaire Primaire
Non titulaire 1er cycle
- 1.5 NOMBRE D'ANNEES D'ENSEIGNEMENT :
- De 1 à 5 De 6 à 10 De 11 à 20 Plus de 20
- 1.6 FORMATION PROFESSIONNELLE :
- Ancien élève : E.N. P.E.G.C. C.P.R.
- STAGES DE FORMATION :
- Nature - Durée :

- 2.1 Combien d'heures, environ consacrez-vous à l'enseignement de l'orthographe, par semaine ? h
Pouvez-vous préciser (orthographe d'usage, grammaticale) :
 'h h
- 2.2 Comment avez-vous connu le livret phonologique ?
Par publicité Par collègues
Lors de réunions Autres
- 2.3 Quels éléments déterminants ont guidé (ou non) son adoption pour votre (vos) classe (s) ?
- 2.4 Comment percevez-vous un livret provenant d'un enseignant, comme vous, en exercice, mais effectuant des recherches en Sciences de l'Education ?
- 2.5 Utilisez-vous le livret actuellement ? OUI NON
- Si oui, depuis combien de temps :
- Si non, pouvez-vous préciser :
- 2.6 Le livret est-il pour vous :
Un outil de base Un outil d'appoint Autre (à préciser)
- 2.7 Avec quel (s) autre (s) ouvrage (s) utilisez-vous le livret ?
- 2.8 L'articulation avec les autres ouvrages pédagogiques pose-t-elle problème ?

Si oui, de quelle nature :
- 2.9 Utilisez-vous un livret : Par élève Pour toute la classe
- 3.1 L'emploi de l'alphabet phonétique international (A.P.I.) pose-t-il problème ou renforce-t-il l'efficacité ? (pouvez-vous préciser?)

3.2 Les conseils d'utilisation du début du livret sont-ils :

- Satisfaisants Suffisants Insuffisants

3.3 La table alpha-phonologique donne-t-elle satisfaction ?

OUI NON

3.4 Les pages internes du livret vous satisfont-elles ? OUI NON

3.5 Au niveau conception du livret, avez-vous autre chose à préciser ?

4.1 Quel (s) mode (s) d'utilisation employez-vous ?

Collective Individualisée Autre (à préciser)

4.2 Utilisez-vous la grille de correction ? OUI NON

Pouvez-vous préciser ?

4.4 Avez-vous trouvé une solution satisfaisante pour le réemploi des différents mots ? OUI NON

Pouvez-vous préciser ?

5.1 Les élèves aiment-ils travailler avec le livret ?

5.2 Avez-vous eu des réactions de l'autorité hiérarchique ?

Si oui, de quel ordre ?

5.3 Y-a-t-il un suivi au niveau de votre équipe pédagogique ?

Pouvez-vous préciser :

5.4 Avez-vous eu des échos en provenance des parents ?

Si oui lesquels ?

6.1 Quels effets constatez-vous après l'application du livret ?

Pouvez-vous préciser (sur les plus faibles ? sur les autres ?) :

6.2 Etes-vous globalement satisfait (s) du livret ?

OUI

NON

AUTRES (à préciser)

6.3 Qu'est ce qui fait, selon vous, la force essentielle du livret ?

6.4 Quels sont, selon vous, les points à améliorer ou à revoir ?

6.5 Dans l'hypothèse d'un remaniement, accepteriez-vous de collaborer ?

7. Si vous souhaitez préciser d'autres points (place insuffisante pour certaines questions ; points non abordés) vous pouvez développer:

nous permettant de répondre avec exactitude sur ce point.

Un phénomène aurait également été intéressant à analyser : l'adaptation de notre livret réalisée par certains enseignants dans leur classe ou l'utilisation d'un simple cahier de 48 ou 96 pages, en photocopiant (ou non) la table alpha-phonologique. En effet, à plusieurs reprises, nous avons pu constater, à travers les dires des enseignants ou même des conseillers pédagogiques que notre livret présentait un intérêt certain mais qu'il était difficile d'en faire l'acquisition pour toute une classe en raison des faibles sommes allouées pour les élèves. C'est un élément qui mérite réflexion et qui ne serait pas nécessairement transférable à tout outil pédagogique.

3.2. La diffusion du questionnaire :

La mise au net (frappe et reproduction) fut réalisée par nos collaboratrices-étudiantes en DEUG de psychologie que nous remercions vivement. En fonction du nombre de livrets commandés, et nous avons à cet effet compilé nos chiffres avec les coordonnées ; nous avons expédié les questionnaires aux enseignants composant l'échantillon retenu. Dans quelques établissements, d'une année sur l'autre, les utilisateurs n'étaient pas toujours les mêmes. Certains d'entre eux avaient-ils "suivi" leur classe comme cela se passe quelquefois dans l'enseignement primaire ? Ou y avait-il d'autres raisons ? C'est donc dans ces conditions que les envois ont été réalisés. Mr G. AVANZINI et sa secrétaire des Sciences de l'Education m'ont aimablement proposé de réaliser cette expédition sous couvert de l'Université. Le retour des questionnaires restait à notre charge (introduction dans chaque envoi d'une enveloppe à notre adresse dûment affranchie). Cette précaution faciliterait le renvoi et permettrait ainsi de réunir le maximum de réponses.

170 questionnaires ont été envoyés, à l'Unité pour une majorité d'écoles et jusqu'à 20 exemplaires pour la section OCCE du Val d'Oise qui, à ce jour, a fait l'acquisition de plus de 1700 livrets ; ce qui est un chiffre important si nous savons que le nombre de livrets diffusés en 5 ans atteint 14000 unités. Ce qui représente un pourcentage non négligeable et qui dépasse les 10% du total.

3.3 La localisation géographique des envois :

Sur cette carte sont localisées les régions utilisatrices. Sur chacune d'elles figure le nombre de questionnaires envoyés. Il sera intéressant de comparer, lors du dépouillement le % de réponses par région.

. 4 - DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE :

Conditions de réception :

Le tableau présenté à la page suivante nous permet de faire ces commentaires :

Les envois des 145 questionnaires étaient répartis en direction des départements suivants :

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|--|
| 01 | 02 | 06 | 11 | 14 | 16 | 17 | 22 | 25 | 27 | 28 | | | | | | |
| 33 | 35 | 36 | 38 | 39 | 48 | 49 | 57 | 58 | 59 | 67 | 68 | 69 | 70 | 71 | | |
| 74 | 76 | 77 | 78 | 85 | 88 | 89 | 95 | | | | | | | | | |

Nous avons enregistré le retour de 36 questionnaires soit 24,82 % des envois.

A noter toutefois que nous avons adressé au secrétaire animateur départemental (S.A.D.) de l'O.C.C.E. du Val d'Oise, pour une demande d'autorisation d'expédition, un pré-questionnaire. Il en a réalisé des photocopies. Huit pré-questionnaires remplis nous sont revenus par son intermédiaire. Mais nous n'avons pas pu les prendre en compte car plusieurs questions avaient été remaniées dans le questionnaire définitif. Ce malentendu quant à l'utilisation du pré-questionnaire fausse quelque peu le pourcentage de retour. En tenant compte de ces huit réponses, le résultat aurait été de 44/145 soit 28,36 %.

TABLEAU EXPEDITION-RECEPTION DES QUESTIONNAIRES

| Département | Envoi | Reçu | Département | Envoi | Reçu |
|-------------|-------|---------|-------------|-------|-----------|
| 01 | 1 | 1 H | 49 | 7 | 0 |
| 02 | 1 | 0 | 57 | 3 | 1 H 1 F |
| 06 | 1 | 1 H | 58 | 2 | 1 H |
| 11 | 3 | 2 F | 59 | 3 | 1 H |
| 14 | 6 | 0 | 67 | 4 | 1 F |
| 16 | 1 | 0 | 68 | 9 | 0 |
| 17 | 1 | 1 H | 69 | 32 | 7 H 8 F |
| 22 | 5 | 0 | 70 | 1 | 0 |
| 25 | 2 | 0 | 71 | 2 | 1 F |
| 27 | 1 | 0 | 74 | 2 | 1 F |
| 28 | 2 | 1 H 1 F | 76 | 1 | 0 |
| 33 | 1 | 1 H | 77 | 6 | 2 F |
| 35 | 22 | 1 F | 78 | 3 | 0 |
| 36 | 2 | 0 | 85 | 3 | 0 |
| 38 | 5 | 0 | 88 | 2 | 0 |
| 39 | 1 | 0 | 89 | 2 | 0 |
| 48 | 2 | 0 | 95 | 6 | 1 H 1 F |
| TOTAL... | | | | 145 | 15 H 21 F |
| | | | | | 36 |

H : instituteur

F : institutrice

LE_SEXE :

Nous ne pouvons pas indiquer le nombre d'hommes et de femmes qui reçurent les questionnaires car l'adresse fournie était le plus souvent "Groupe scolaire" ou "Monsieur le Directeur" ou "Madame la Directrice". De plus ces derniers n'ont pas toujours rempli eux-mêmes le document. Par contre, la réception met en évidence :

- 21 réponses d'institutrices

pour

- 15 réponses d'instituteurs (1)

soit près de 58 % d'institutrices pour 42 % d'instituteurs.

Si nous ne retrouvons pas les pourcentages habituels donnés dans les répartitions nationales (2) qui sont de 67,2% d'institutrices pour 32,8 % de maîtres, il est intéressant de noter que la tendance n'est pas renversée, mais elle est sérieusement atténuée.

(1) Voir tableau page suivante

(2) réf. statistiques du ministère de l'Education Nationale.

DEPOUILLEMENT DES QUESTIONS 1.1 A 1.6 SELON L'ORDRE D'ARRIVEE

| Ord arri te vée | Dépar ment | Sexe | | Classe | Commune | | Situation admin. | | Nbre ann. enseign.t |
|-----------------------|---------------|------|---|------------|---------|-------|---------------------|----|------------------------|
| | | H | F | | <500 | >2000 | T | NT | |
| 1 | 69 | x | | CM2 | | x | | x | 11 à 20 |
| 2 | 74 | | x | CE2 CM1 | | x | | x | 6 à 10 |
| 3 | 69 | x | | Perf | | | x | x | 6 à 10 |
| 4 | 17 | | x | SE-CP-CE1 | | x | | x | 11 à 20 |
| 5 | 33 | x | | CM2 | | | x | x | > 20 |
| 6 | 95 | | x | CP | | | x | x | 11 à 20 |
| 7 | 35 | | x | CE1 | | | x | x | > 20 |
| 8 | 69 | | x | ? | | | x | x | 11 à 20 |
| 9 | 69 | x | | CM2 | | | x | x | > 20 |
| 10 | 06 | x | | CE2 | | | x | x | > 20 |
| 11 | 69 | x | | CM2 | | | x | x | > 20 |
| 12 | 69 | | x | CE2 | | | x | x | > 20 |
| 13 | 11 | | x | CE2, CM1-2 | x | | | x | > 20 |
| 14 | 57 | | x | CE1 | | x | | x | > 20 |
| 15 | 59 | x | | CM2 | | | x | x | > 20 |
| 16 | 69 | | x | CM1-2 | x | | | x | 11 à 20 |
| 17 | 69 | x | | cl. unique | x | | | x | 11 à 20 |
| 18 | 69 | | x | CE2 | | x | | x | 11 à 20 |
| 19 | 95 | x | | CE1 | | | x | x | 6 à 10 |
| 20 | 01 | x | | CE1-2 | | x | | x | 6 à 10 |
| 21 | 28 | | x | CP | | | x | x | > 20 |
| 22 | 28 | | x | CP | | | x | x | 11 à 20 |
| 23 | 77 | | x | CM2 | | | x | x | > 20 |
| 24 | 77 | | x | CE1 | | | x | x | > 20 |

Suite du tableau.

| Ord arri vée | Départ ement | Sexe | | Classe | Commune | | Situation admin. | | Nombre ann. enseign.t |
|--------------------|-----------------|------|---|-----------|---------|-------|---------------------|----|--------------------------|
| | | H | F | | <500 | >2000 | T | NT | |
| 25 | 69 | x | | CM2 | | | x | x | 11 à 20 |
| 26 | 69 | | x | CE2 | | | x | x | > 20 |
| 27 | 69 | | x | CE1 | | | x | x | 11 à 20 |
| 28 | 69 | | x | CM1 | | | x | x | 6 à 10 |
| 29 | 69 | | x | CM2 | | | x | x | 11 à 20 |
| 30 | 69 | x | | CM2 | | | x | x | 1 à 5 |
| 31 | 69 | x | | CM1 | | | x | x | 1 à 5 |
| 32 | 67 | | x | CP-CE1 | | | x | x | 11 à 20 |
| 33 | 58 | x | | CM2 | x | | | x | > 20 |
| 34 | 11 | | x | Cl.unique | x | | | x | 11 à 20 |
| 35 | 71 | | x | CP | | | x | x | > 20 |
| 36 | 57 | x | | CP | | x | | x | 11 à 20 |

- 36 questionnaires reçus

- Départements par ordre de fréquence :

* Département 69 : 16

* Départements 11, 28, 57, 77, 95 : 2

* Départements 01, 06, 17, 33, 35, 58, 59, 67, 71, 74 : 1



LE SEXE : (1.1.)

| | Femmes | Hommes |
|------------|--------|--------|
| Nombre | 21 | 15 |
| % | 58 | 42 |
| % national | 67,2 | 32,8 |

LES CLASSES : (1.2.)

| | CM2 | CM1 CM2 | CM1 | CE2 CM1 | CE2 | CE1 CE2 | CE1 | CP CE1 | Perf CP | CE2 CM1 CM2 | Uni que | SE /CP CE1 | non pré- cisé |
|------|-----|------------|-----|------------|-----|------------|-----|-----------|------------|-------------------|------------|------------------|---------------------|
| Nbre | 10 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 5 | 1 | 5 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| H | 8 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | |
| F | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | | 4 | 1 | 4 | | 1 | 1 | 1 |

En ce qui concerne les classes utilisatrices, nous observons que la classe de CM2 est assurée essentiellement par des hommes (8 sur 10).

Si nous élargissons l'observation à ce qu'il est convenu habituellement de nommer les grandes classes, soit le CM1 et le CM2, sur 13 classes 9 sont occupées par des hommes, 4 par des femmes.

Cette tendance est complètement renversée dans les petites classes, en particulier CP et CE1 où nous voyons que sur 11 classes, 9 sont tenues par des institutrices contre 2 par des instituteurs.

LA COMMUNE D'EXERCICE : (1.3)

| | 500 | de 500 à 2000 | 2000 |
|---------------|-----|---------------|------|
| Nombre | 5 | 7 | 24 |
| Femmes | 3 | 4 | 10 |
| Hommes | 2 | 3 | 10 |

24 utilisateurs travaillent dans des villes de plus de 2000 habitants. Nous pouvons préciser que cela n'est pas dû à une prospection plus importante dans ces villes, même si ceci fut notre démarche lors de la 1ère année de nos expéditions. Les plus récents envois furent effectués essentiellement vers les "fidèles" utilisateurs.

La croissance du nombre d'enseignants de chaque sexe est constante dans le sens agglomérations de campagne/ville de plus grande importance.

LA SITUATION ADMINISTRATIVE : (1.4)

Les 36 enseignants, soit la totalité des personnes interrogées qui ont répondu à notre questionnaire, sont titulaires de leur poste. Ils appartiennent tous au Primaire : certains qui enseignent en C.E.S. n'ont pas répondu à notre enquête.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE : (1.6)

Cette question nous laissait espérer des réponses relativement groupées. Pourtant une hétérogénéité domine ; celle-ci concerne en particulier les stages.

Nous avons recueilli les renseignements ci-après relatifs à leur formation professionnelle :

| ANCIEN | | ELEVE | |
|--------|------|-------|--|
| E N | PEGC | CPR | |
| 17 | 0 | 1 | |

Nous pouvons faire également les remarques suivantes :

- 1 personne mentionne CPR et a probablement confondu avec CAP car elle n'enseigne pas en CES.

- cette question permettait aux utilisateurs du livret travaillant en CES de préciser leur origine ; or, nous l'avons déjà précisé, aucun n'a répondu au questionnaire.

- de plus, le début de notre question ne permettait pas aux remplaçants ou suppléants éventuels de préciser leur origine ; c'est pourquoi nous avons dû attendre la rubrique "stages" pour voir 4 collègues interrogés préciser "remplaçant" sans stage, et un autre "remplaçant" avec 6 mois de stage.

Nous obtenons donc au total 23 réponses seulement ; 13 personnes n'ayant pas répondu, il semble que nous aurions dû préciser :

Ancien élève EN () PEGC () CPR ()
ou
remplaçant ()

LE NOMBRE D'ANNEES D'ENSEIGNEMENT : (1.5)

| de | 1 à 5 | 6 à 10 | 11 à 20 | < 20 |
|--------|-------|--------|---------|------|
| Nombre | 1 | 5 | 15 | 15 |
| Femmes | 0 | 2 | 10 | 9 |
| Hommes | 1 | 3 | 5 | 6 |

La tendance générale qui se dégage du tableau est à l'utilisation la plus fréquente du livret à partir de 11 ans d'ancienneté pour les collègues.

Notons le parfait équilibre des 2 tranches 11 à 20 et < 20 qui comportent chacune 15 éléments.

La corrélation avec le sexe fait apparaître des chiffres croissants pour les hommes : 1, 3, 5, 6.

Nous pourrions penser qu'on utilise plus le livret avec l'ancienneté. Alors que pour les institutrices, un maximum d'utilisatrices se retrouvent à partir de 11 ans d'ancienneté, (ce que nous avons déjà remarqué globalement) avec cependant une légère tendance supérieure à l'utilisation du livret entre 11 et 20 ans (10 contre 9).

La majorité des 13 non-réponses provient probablement de la filière "remplaçant" dont le recrutement fut très important à partir de 1965 et qui compose en particulier la tranche des utilisateurs ayant en 1980-1985 de 11 à 20 ans d'ancienneté.

La corrélation Normalien/Ancienneté/Sexe montre :

| | 1 à 5 ans | 6 à 10 ans | 11 à 20 ans | > 20 |
|--------|-----------|------------|-------------|------|
| Nombre | 0 | 2 | 6 | 9 |
| SEXE | | | | |
| S | 0 | 1 | 3 | 2 |
| E | | | | |
| X | | | | |
| E | 0 | 1 | 3 | 7 |

qu'une majorité d'hommes utilisateurs du livret a suivi une formation à l'Ecole Normale soit 11 sur 17. Ceux-ci sont plus nombreux dans la tranche > 20 années d'ancienneté.

Hormis le cas que nous venons d'évoquer précédemment, les stages se répartissent par ordre de fréquence de la manière suivante :

- Polyvalents.....4 stages dont 5 stages R 12
3 stages R 6
6 stages sans indication de durée
- Sablier.....5 stages (1/2j, 1 j, 2 j, 2 j, 1 semaine)
- Lecture.....3 stages (dont 1 R 3, 1 R 2, 1 sans indication)
- Mathématiques....3 " (sans indication de durée)
- Informatique..3 " (1 R 7, 1 R 1, 1 sans indication)
- Musique.....3 " (1 R 4, 1 R 2, 1 sans indication)
- Stage d'école....2 " (2 R 1)
- Sport.....2 " (1 R 3, 1 sans indication)
- Eveil scientifique.....2 " (sans indication de durée)
- Natation.....1 " R 1
- Mathématiques et T.M.....1 " R 3
- Français.....1 " R 1
- Français , EPS ..1 " R 1
- Musique , EPS....1 " R 4

Au total 42 stages ont été effectués. Ils peuvent être encore répartis ainsi :

| | T Y P E S D E S T A G E S | | | | |
|---------------------|---------------------------|-----|-----|-----|-------------|
| | R 1 | R 2 | R 3 | R 4 | non précisé |
| Nombre de personnes | 14 | 8 | 4 | 4 | 15 |
| Total cumulé | 14 | 22 | 26 | 27 | 42 |

(1) R 3, R 2 : le nombre qui suit la lettre R indique le nombre de semaines de stages.

2.1 COMBIEN D'HEURES , ENVIRON , CONSACREZ-VOUS A L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE PAR SEMAINE ?

POUVEZ-VOUS PRECISER (ORTHOGRAPHE D'USAGE , GRAMMATICALE)

| 1/2h | 3/4h | 1h30 | 2 h | 2h30 | 3 h | 4 h | 5 h | 6 h | 7 h |
|------|------|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | 3 | 5 | 12 | 1 | 7 | 3 | 1 | 1 | 1 |

Orthographe d'usage :

| 1/2 H | 3/4 H | 1 H | 1 H 1/2 | 2 H | 3 H | 5 H |
|-------|-------|-----|---------|-----|-----|-----|
| 1 | 3 | 17 | 2 | 3 | 1 | 1 |

Orthographe grammaticale :

| 1/2 H | 3/4 H | 1 H | 1 H 1/2 | 2 H | 3 H | 4 H |
|-------|-------|-----|---------|-----|-----|-----|
| 1 | 3 | 15 | 3 | 4 | 1 | 1 |

Une tendance générale se dessine avec un maximum de 2 H (12 fois sur 35) pour l'orthographe en général. Elle se confirme au niveau des enseignements spécifiques d'orthographe d'usage (O.U) (17 fois 1 H sur 28), et d'orthographe grammaticale (O.G) (15 fois 1 H sur 28).

A noter que 35 collègues donnaient l'horaire total alors que 28 seulement se prononçaient sur les horaires spécifiques d' O.U et O.G. . Les variations sont cependant importantes depuis 1/2 h jusqu'à 7 h en particulier pour l'orthographe en général.

La nature de la classe (c'est une classe de perfectionnement qui dispense les 7 H), l'importance qu'accorde le maître à l'orthographe sont déterminantes.

2.3 QUELS ELEMENTS DETERMINANTS ONT GUIDE (OU NON) SON ADOPTION POUR VOTRE (VOS) CLASSE(S)

Les éléments ci-dessous sont mis en évidence par le nombre de fois où ils sont cités.

| Groupe | Nombre de fois | |
|--------|----------------|---|
| A | 4 | La liaison graphème-phonème |
| B | 4 | La classification |
| C | 4 | La possibilité d'utilisation du CP au CM2 |
| D | 2 | La phonétique |
| E | 2 | Autonomie de la démarche |

Les réponses suivantes ne sont citées qu'une fois. Nous les indiquons en respectant leur formulation et en signalant devant chacune d'elles le groupe auquel nous pourrions, semble-t-il, les rattacher.

- A - Présentation claire des graphiques de chaque phonème
- B - Approche rationnelle
- E - Permet la découverte des mots
- A - Habituer les enfants aux graphèmes des phonèmes
- E - Fait appel à l'autonomie du classement
- E - Permet l'activité de classement
- E - Facilité que les enfants ont à inventer au lieu de demander
- E - Attire l'attention sur les mots mal orthographiés

L'ensemble des éléments suivants nous semble difficile à classer dans les groupes précédemment formés. Nous pensons qu'ils relèvent globalement de la conception du livret :

- Accumulation progressive de connaissances
- Révision de sons
- La morphologie complexe n'a pas été éludée et
reste l'étude de base
- Utilisation possible sans la phonétique
- Facilité d'utilisation par les élèves
- Difficulté pour les enfants de fixer
l'orthographe d'usage
- Le format
- Le prix
- Premier cahier phonétique trouvé
- Sa simplicité

Autonomie, classification, liaison phonème-graphème demeurent les points essentiels qui ont guidé les collègues dans l'adoption du livret.

2.4 COMMENT PERCEVEZ-VOUS UN LIVRET PROVENANT D'UN
ENSEIGNANT, COMME VOUS EN EXERCICE, MAIS EFFECTUANT DES
RECHERCHES EN SCIENCES DE L'EDUCATION ?

Une majorité porte les jugements suivants :

| | | |
|------------------------|--------------------|---|
| Bien (2) | Bien adapté (2) | Très bien (1) |
| C'est une garantie (1) | Plus efficace (1) | Apport théorique non négligeable (1) |
| | Très utilisable(1) | |

soit 9 items

- D'autres sont plus sensibles au "terrain", ils
formulent leur réponse en ces termes :

Homme de terrain, proche de la réalité, plus proche des
problèmes des enseignants en exercice, expérience de
l'auteur, faire ses preuves.

- D'autres enfin sont plus "évasifs" :

Aucune idée, question sans fondement, ? aucun problème

On peut noter que 21 collègues sur 36 ont répondu à
cette question, 3 ont donné plusieurs réponses.

Il ressort que la situation enseignant-chercheur est
bien perçue par la majorité et que le fait d'effectuer des
recherches en Sciences de l'Education soit vécu par les
utilisateurs comme une sorte de garantie concernant
l'ouvrage adopté.

2.5 UTILISEZ-VOUS LE LIVRET ACTUELLEMENT ? oui non
 SI OUI DEPUIS COMBIEN DE TEMPS ?
 SI NON POUVEZ-VOUS PRECISER

| Nombre d'années | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | pas de précision |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|------------------|
| oui | 3 | 6 | 2 | 8 | 1 | 3 | 1 |

Sur 36 réponses données 24 utilisent le livret, soit les 2/3.

Les 12 "non" donnent les précisions suivantes :

- connu depuis 1982, non utilisé cette année individuellement

- utilisé 3 ans au CE2, confection ensuite d'un cahier d'orthographe en utilisant au fur et à mesure les sons étudiés (chaque élève confectionne son cahier)

- utilisation pendant 3 ans mais unification au niveau de l'école et il n'a pas été retenu par la majorité.

- abandonné avec regret après 4 ans d'utilisation

- utilisation pendant 1 an

- essai d'utilisation 1 année en CE1/CE2 (impossible à utiliser en CE1)

- déchargé

- utilisation durant le premier trimestre pour la révision des sons .

Il est à signaler également que 4 utilisateurs ne donnent pas de précisions.

Une tendance se dessine parmi ceux qui n'utilisent plus le livret : la difficulté rencontrée en particulier en CE1 et une unification de l'utilisation des ouvrages au sein de l'école. Il convient de préciser, sur ce dernier point, en tenant compte des réponses formulées à la question 5.2 que l'I.D.E.N. était plus favorable à un cahier construit par l'équipe pédagogique. D'autre part, une collègue précise qu'elle a adopté un nouveau cahier ; nous pensons que le nôtre lui aura au moins permis de prendre conscience d'un nouveau besoin.

Plusieurs utilisateurs ne donnent pas de réponses suffisamment explicites et nous le regrettons.

2.6 LE LIVRET EST-IL POUR VOUS :

un outil d'appoint un outil de base autres à préciser

Voici les réponses que nous avons recueillies :

| | |
|------------------------------|----|
| Outil d'appoint..... | 23 |
| Outil de base..... | 6 |
| Outil d'appoint et de base.. | 2 |
| Non-réponses..... | 5 |
| <hr/> | |
| Total..... | 36 |

Le livret apparaît en grande majorité comme un outil d'appoint :

23 sur 31 réponses données.

Mais il convient d'ajouter que 2 utilisateurs précisent qu'il s'agit :

*d'un outil d'appoint très important pour l'autre

Il est intéressant de savoir avec quel(s) autre(s) ouvrage(s) est utilisé notre livret, ce qui nous conduit à la question suivante.

2.7 AVEC QUELS AUTRES OUVRAGES UTILISEZ-VOUS LE LIVRET ?

| N | Ouvrages | ? | CP | CP | CE1 | CE1 | CM1 | CM1 | CM2 | Perf |
|---|--|---|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| r | | | | CE1 | /2 | /2 | | | | |
| e | | | | | | | | | | |
| 5 | Orth. J. et J. Guion Hatier | | | | | | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 5 | Orth. et E O Bled Hachette | | | | | 1 | | | 3 | 1 |
| 4 | Orth. fonctionnelle Satre | 1 | | | 1 | | | 1 | 1 | |
| 3 | De l'oral à l'écrit M. Duponchel C.R.D.P. Bordeaux | 1 | | | 1 | | | | 1 | |
| 3 | Echelle Dubois-Buyse F. Ters O.C.D.L. | 1 | | | | | | | 2 | |
| 2 | Sablier H. Giraud L. Chevalier Hatier | | | | 1 | | | | | 1 |
| 2 | La dictée sans fautes Delagrave | | | | 1 | 1 | | | | |
| 2 | Au fil des mots Touyarot | | 1 | 1 | | | | | | |

Trente réponses ont été obtenues, mais nous n'avons noté, dans le tableau ci-dessus que les ouvrages dont la référence apparaît au moins 2 fois.

Arrivent en tête de notre classement les deux "spécialistes" de l'orthographe E et O. Bled ainsi que J. et J. Guion dont les livres sont utilisés essentiellement dans les grandes classes de CM1 et CM2. D'un part, cinq collègues n'utilisent pas de livre particulier, d'autre part 14 ouvrages ne figurent qu'une fois dans notre dépouillement. Au total, nous pouvons déterminer 40 livres ou livrets cités.

D'après les personnes interrogées, l'utilisation de notre livret semble donc compatible avec celle d'une variété d'autres ouvrages.

Toutefois, nous pensons que sa cohérence est supérieure à celle des ouvrages du Sablier et de l'Oral à l'Écrit qui ensemble cumulent 5 "voix", ce qui permet ainsi de les situer au niveau des ouvrages de E.O. Bled et J. et J. Guion.

2.8 L'ARTICULATION AVEC LES AUTRES OUVRAGES PEDAGOGIQUES
POSE-T-ELLE PROBLEME ? SI OUI DE QUELLE MANIERE ?

| | | |
|---|---|----|
| N | Non..... | 14 |
| O | Aucun..... | 2 |
| N | Pas vraiment..... | 1 |
| O | Au départ fastidieux..... | |
| | Prend beaucoup de temps..... | 1 |
| U | En cours d'année s'associe bien aux autres livres..... | |
| | Ne correspond pas toujours..... | 1 |
| I | Problème de classement phonétique et alphabétique..... | 1 |
| | Relativement peu Ordre des phonèmes..... | 1 |
| | Les mots sont différents..... | 1 |

Ont été enregistrées 22 réponses et 14 non-réponses.

Nous remarquons qu'une majorité (17 sur 23) n'a pas de problème. Les "oui" n'émettent pas d'idées qui remettent en cause profondément notre ouvrage. Nous trouvons ici une confirmation de la question précédente où la diversité des ouvrages utilisés montrait bien une certaine souplesse du livret.

3.1 L'EMPLOI DE L'ALPHABET PHONETIQUE INTERNATIONAL
(A.P.I.) POSE-T-IL PROBLEME OU RENFORCE-T-IL L'EFFICACITE ?
(POUVEZ-VOUS PRECISER ?)

| | | | |
|---|--|----|------|
| | Renforce l'efficacité..... | 11 | |
| N | Renforce l'efficacité de la façon dont il est connu. Aucun résultat positif avec un autre..... | 1 | |
| | N'en voit guère l'utilité..... | 4 | — 23 |
| O | Evite les confusions et le mélange oral-écrit..... | 1 | |
| | N'est pas utilisé car il n'y a pas de concertation dans l'école..... | 1 | |
| | Pas de problème particulier..... | 5 | |
| N | Problèmes au départ seulement..... | 1 | — 1 |

| | | | |
|---|--|---|-----|
| O | Confusions..... | 1 | |
| | Encombre la mémoire..... | 1 | |
| U | Code supplémentaire ne présentant pas d'intérêt..... | 1 | — 4 |
| I | Difficultés car mal connu..... | 1 | |

28 réponses

8 non-réponses

Pas de problème pour 23 utilisateurs sur 28, soit près de 75 %. Pour 13 utilisateurs sur 28 il présente même un intérêt. Enfin, 4 collègues trouvent que l' A.P.I. pose problème dont l'un précise "code supplémentaire, quel intérêt ?". Celui-ci avait de plus coché "oui" alors que dans les "non" 4 utilisateurs précisaient qu'ils n'en voyaient guère l'intérêt (sans que cela pose problème).

3.2 LES CONSEILS D'UTILISATION DU DEBUT DU LIVRET SONT-ILS ? :

Satisfaisants suffisants insuffisants

| | Nombre | Total cumulé | % | Total cumulé |
|---|--------|--------------|-------|--------------|
| Satisfaisants | 13 | 13 | 36,11 | 33,11 |
| Satisfaisants pour le maître | 1 | 14 | 2,77 | 38,88 |
| Satisfaisants et suffisants | 2 | 16 | 5,55 | 44,43 |
| Satisfaisants pour le maître Insuffisant pour l'enfant | 1 | 17 | 2,77 | 47,20 |
| Insuffisants | 17 | 34 | 47,22 | 94,42 |
| Non-réponses | 36 | 36 | 100 | 100 |

Deux tendances se dégagent. En premier lieu 17 utilisateurs considèrent que les conseils sont suffisants, puis 13 les jugent satisfaisants, 4 ajoutent une précision à leur appréciation. Un seul utilisateur précise "insuffisants pour l'enfant" mais il avait auparavant noté "satisfaisants pour le maître".

Nous pouvons considérer que globalement les conseils sont bien perçus. Il aurait cependant été intéressant de compléter notre question par les termes suivants : "pouvez-vous préciser ?" afin de connaître quel(s) point(s) particulier(s) mériteraient d'être revus. Mais cet élément sera considéré ultérieurement dans la question 6.4.

3.3 LA TABLE ALPHA-PHONOLOGIQUE DONNE-T-ELLE
SATISFACTION ?

oui

non

| | Nombre | Total cumulé | % | Total cumulé |
|--|--------|--------------|-------|--------------|
| oui..... | 31 | 31 | 86,11 | 86,11 |
| non..... | 1 | 32 | 2,77 | 88,88 |
| oui pour l'adulte non pour l'enfant.. | 1 | 33 | 2,77 | 91,65 |
| quelle table ?..... | 1 | 34 | 2,77 | 94,42 |
| non-réponses..... | 2 | 36 | 5,55 | 99,97 |
| Total général..... | 36 | 36 | 100 | 100 |

86,11 % des utilisateurs trouvent que la table alpha-phonologique donne satisfaction, ce qui confirme ce que nous avons perçu régulièrement avec les collègues lors des différents échanges.

Un seul "non" n'est pas explicité, ce qui peut paraître curieux. Pour cet utilisateur, il convenait d'ajouter : "pouvez-vous préciser ?". Il aurait fallu procéder de la même manière pour l'utilisateur qui indique "non pour l'enfant". Cet élément complémentaire aurait considérablement alourdi le questionnaire. Un collègue ne semble pas avoir pris connaissance des indications figurant en haut des pages du livret car il répond : "quelle table ?". En fait la table alpha-phonologique figure en p. 3... de notre ouvrage.

2.4 LES PAGES INTERNES DU LIVRET VOUS SATISFONT-ELLES ?

| | Nombre | Total cumulé | % | Total cumulé |
|---|--------|--------------|-------|--------------|
| Oui..... | 26 | 26 | 72,22 | 72,22 |
| Oui, en général... | 1 | 27 | 2,77 | 74,99 |
| Non..... | 3 | 30 | 8,33 | 83,32 |
| Oui, mais manque de place parfois | | | | |
| (p.17 "et", p.13 "tion") | 1 | 31 | 2,77 | 86,09 |
| A moitié..... | 1 | 32 | 2,77 | 88,86 |
| Non, obligation de coller des pages supplémentaires.... | 1 | 33 | 2,77 | 91,63 |
| Non, pas toujours.. | 1 | 34 | 2,77 | 94,40 |
| Non-réponses..... | 2 | 36 | 5,55 | 99,95 |
| Total général | 36 | 36 | # 100 | # 100 |

Une nette majorité est satisfaite des pages internes du livret. Une tendance (légère) se dessine, concernant le manque de place. Plusieurs collègues nous ont souvent fait des remarques à ce sujet. Mais l'étude "commerciale" essentiellement nous a contraint à élaborer ainsi ce livret (au départ, celui-ci contenait 96 pages dont une partie dite "des familles" pour le CP).

Nous aurions encore souhaité davantage de précisions pour cette question.

3.5 (1) AU NIVEAU CONCEPTION DU LIVRET, AVEZ-VOUS AUTRE CHOSE A PRECISER ?

Après les trois questions fermées précédentes et par cette question ouverte, chacun peut ainsi s'exprimer. Nous avons noté :

| | Nombre | Total cumulé | % | Total cumulé |
|---------------------|--------|--------------|-------|--------------|
| / | / | / | / | / |
| Réponses..... | 17 | 17 | 47,22 | 47,22 |
| Pas de réponse..... | 19 | 36 | 52,78 | 52,78 |
| Total général..... | 36 | 36 | 100 | 100 |

Nous relevons ici un pourcentage important de non-réponses. Devons-nous conclure que cette majorité avait fait part de toutes ses remarques sur le livret au cours des questions précédentes ? Un croisement avec la question 6.4. permettra de vérifier si certains utilisateurs, qui n'ont rien précisé à cette question, se sont manifestés ensuite.

3.5 (1)

En ce qui concerne les réponses, elles sont très diverses. Cependant, dix d'entre elles mettent en cause "la place" (item recueilli 3 fois). Les remarques et souhaits des personnes interrogées sont les suivants :

- | |
|--|
| a - une place pour récolter ensemble tous les mots |
| b - des pages supplémentaires pour les sous-complexes eur,oeil |
| c - format plus grands, présentation plus spacieuse |
| d - 2 pages vierges à la fin du livret |
| e - des feuillets supplémentaires pour les grandes classes |
| f - extension du son è de pierre en l'associant aux consonnes : er erre ec es esse, etc.... |
| g - absence de certaines graphies et de certains sons |
| h - gêne en raison de l'absence de certains sons (ette, esse, ici) |
| i - manque de place pour l'écriture de nombreux mots, surtout si le livret suit l'élève sur plusieurs années scolaires |
| j - format trop petit et place pas assez importante pour certaines familles de mots |

En réalité, ce ne sont pas exactement les 10 collègues qui réclament de la "place". Certains (b) (g) (h) ne semblent pas bien avoir compris le fonctionnement du livret :

(b) eur et euil ont leur place dans le livret, mais sont scindés en eur (oeu et r) ainsi que euil (eu et il)

(g) il manque des graphies, cela est évident, nous l'indiquons au début du livret et précisons comment rajouter de nouvelles "séries". S'il manque des sons...lesquels ?

(h) la décomposition des sons relatés s'effectue ainsi :

| | | |
|-------|-------|------|
| > e | > e | > i |
| ette | esse | ici |
| > tte | > sse | > ci |

Nous reconnaissons qu'il y a dans ces cas une difficulté. Il y aurait semble-t-il intérêt à pratiquer globalement l'apprentissage ; quant à la correction, nous ne pensons pas qu'il soit possible de la réaliser ainsi.

3.5 (3)

Une collègue tourne la difficulté concernant la "place" en poursuivant son utilisation en CE1 puis le complétant par un autre cahier dans les autres classes. Il serait intéressant de connaître la constitution de ce support.

Trois autres collègues éprouvent d'autres difficultés; leur interprétation n'est pas cohérente avec notre méthode:

- l'une fait part de ses problèmes pour classer certains mots (ex : fauteuil). Il y a en effet un écueil au niveau de la décomposition phono-graphique :

f/au/t/eu/il..... f o t oe j, et interférence selon nous avec l'apprentissage de la lecture. Mais en ce qui concerne le classement dans le livret, aucune difficulté notoire ne devrait surgir en respectant notre classification.

- Pour une autre collègue, le classement alpha-phonologique est une bonne chose mais les enfants ont du mal à retrouver un phonème, un mot, devant la longueur du classement.

Deux éléments importants nous semblent ici perceptibles :

* l'apprentissage de l'usage de la table alpha-phonologique semble défaillant, et nous renvoyons ici à la partie 1.

* la souplesse d'utilisation : quand l'enfant sait "se débrouiller", il peut prendre ses mots à classer, son livret quand il le souhaite. Il suffit pour le maître de fixer certaines échéances (contrôle de fin de semaine par exemple pour ceux qui ont plus de mal à se motiver, les autres remettant leur travail quand bon leur semble).

- Enfin une troisième déclare ne pas prendre en compte la lettre finale d'un mot pour obtenir plusieurs sons, ex : "a" final (at, ad) car pour elle cela constitue le son a (17)

Il y a confusion entre graphèmes et phonèmes : la lettre finale ne procure pas le son mais est ici comme un "costume" pour reprendre les termes de la méthode "Le Sablier" (2) quand elle est associée au phonogramme "a".

Pour simplifier, nous pouvons dire qu'à un son correspondent des graphèmes différents souvent constitués de lettres muettes en finale. Celles-ci peuvent parfois être justifiées par l'existence des dérivés (le tas > entasser) l'étymologie (le temps, tempus en latin mais temporaire) ce qui laisse supposer des connaissances au-delà de l'école élémentaire.

3.5 (4)

Il est très étonnant que cette dernière collègue, qui a pourtant participé à l'élaboration du livret, n'ait pas encore compris ou au moins réussi à exprimer clairement ses difficultés.

3.5. (Suite)

- Une collègue précise encore :

"possibilités d'illustrations à faire au niveau du livret par les plus petits" (CP-CE1)

Cette remarque nous paraît intéressante. En effet, ce moyen permet de consolider les acquisitions naissantes mais nous pensons q'il doit être abandonné dans les plus grandes classes au moment où la consolidation orthographique est réalisée.

- Deux autres collègues répondent "néant" ou non

Il est important de le mentionner : dans le cas des non-réponses, seul un trait "/" était représenté, ce qui peut laisser supposer plusieurs interprétations possibles.

En conclusion, en termes de pourcentages, nous obtenons les résultats suivants :

| | Nombre | Total cumulé | % | % cumulé |
|---|-----------|--------------|------------|------------|
| Manque de place..... | 10 | 10 | 27,77 | 27,77 |
| Interprétation non cohérente avec notre méthode.... | 3 | 13 | 8,33 | 36,10 |
| Non (et) néant..... | 2 | 15 | 5,5 | 41,60 |
| + autre livret..... | 1 | 16 | 2,77 | 44,37 |
| + illustrations..... | 1 | 17 | 2,77 | 47,14 |
| Pas de réponses..... | 19 | 36 | 52,78 | 99,92 |
| Total général... | 36 | 36 | 100 | 100 |

4.1. QUEL(S) MODE(S) D'UTILISATION EMPLOYEZ-VOUS ?

collective individualisée autres (à préciser)

| | Nombre | Total cumulé | % | % cumulé |
|---|-----------|--------------|------------|------------|
| Collective..... | 7 | 7 | 19,44 | 19,44 |
| Individualisée..... | 15 | 22 | 41,66 | 61,10 |
| Collective et individualisée..... | 12 | 34 | 33,33 | 94,43 |
| Recherche. Classement des mots à corriger.. | 1 | 35 | 2,77 | 97,20 |
| Au départ collective ensuite individualisée | 1 | 36 | 2,77 | 97,27 |
| Total général... | 36 | 36 | 100 | 100 |

Au total 80,53 % utilisent le livret dans la version individualisée, ce qui comble nos attentes. Cependant, nous voyons difficilement de quelle manière peut se pratiquer cette opération sans utilisation de grille telle que nous la préconisons. La question suivante doit nous éclairer.

4.2. UTILISEZ-VOUS LA GRILLE DE CORRECTION ?
 oui non pouvez-vous préciser ?

| | Nombre | Total cumulé | % | % cumulé |
|--|--------|--------------|-------|----------|
| Oui..... | 7 | 7 | 19,44 | 19,44 |
| Non..... | 21 | 18 | 58,33 | 77,77 |
| Non (utilisation la 1ère année mais nécessite beaucoup de temps).... | 1 | 29 | 2,77 | 80,54 |
| Non (trop difficile pour la classe de CE1)..... | 1 | 30 | 2,77 | 83,31 |
| Non (pour la correction individuelle des cahiers, le travail de l'institutrice n'est pas simple) | 1 | 31 | 2,77 | 86,08 |
| Non (en raison des difficultés des immigrés qui représentent 70 % de la classe)..... | 1 | 32 | 2,77 | 88,85 |
| Non (quelle grille ?). | 1 | 33 | 2,77 | 91,62 |
| Non ou trop peu à mon goût..... | 1 | 34 | 2,77 | 94,39 |
| Non-réponses..... | 2 | 36 | 5,55 | 99,94 |
| Total général... | 36 | 36 | 100 | 100 |

Après la réponse positive et massive concernant une utilisation individualisée à la question précédente, nous nous attendions à une confirmation au niveau de l'utilisation de la grille de correction. Or il y a exactement inversion du résultat : 7 utilisations de la grille pour 29 utilisations individualisées si nous reprenons la question 4.1.

La notion d'individualisation ne revêt probablement pas chez les collègues la même signification que nous lui attribuons en général ; ou bien cette opération est effectivement réalisée sans grille. Des précisions sur le travail d'individualisation auraient été nécessaires.

4.4. AVEZ-VOUS TROUVE UNE SOLUTION SATISFAISANTE POUR LE REEMPLOI DES DIFFERENTS MOTS ?
 oui non pouvez-vous préciser ?

Cette question porte normalement le numéro 4.3

| | Nombre | Total cumulé | % | % cumulé |
|---|--------|---------------|-------|----------|
| Oui..... | 8 | 8 | 22,22 | 22,22 |
| Oui (dictée de mots).. | 2 | 10 | 5,55 | 27,72 |
| Oui (construction de textes avec les mots). | 1 | 11 | 2,77 | 30,49 |
| Oui au cours de tout le texte..... | 1 | 12 Oui | 2,77 | 33,26 |
| Non..... | 12 | 24 | 33,33 | 66,59 |
| Non (certaines erreurs reviennent)..... | 1 | 25 | 2,77 | 69,36 |
| | | (dont 13 Non) | | |
| Non-réponses..... | 11 | 36 | 30,55 | 99,91 |
| Total général.. | 36 | 36 | 100 | 100 |

Il y a équilibre des réponses : 12 oui contre 13 non. Les mots qui sont notés sur le livret posent parfois problème : souvent les collègues ne savent plus comment les utiliser. Nous avons ici une confirmation de ce que nous avons perçu à diverses occasions. Des mots qui "dorment" ne contribuent plus à un développement de l'efficacité dans les acquisitions orthographiques, l'enfant perçoit mal l'intérêt de son travail. Il y a là un point particulier à éluder.

5.1. LES ELEVES AIMENT-ILS TRAVAILLER AVEC LE LIVRET ?

| | Nombre | Total cumulé | % | % cumulé |
|--|--------|--------------|-------|----------|
| Oui..... | 22 | 22 | 61,11 | 61,11 |
| Oui dans l'ensemble... | 2 | 24 | 5,55 | 66,66 |
| Oui si on n'en abuse pas | 1 | 25 | 2,77 | 69,43 |
| Oui beaucoup..... | 1 | 26 | 2,77 | 72,20 |
| Oui. Gestion personnelle des mots contenant des erreurs..... | 1 | 27 | 2,77 | 79,47 |
| Oui, c'est un outil... | 1 | 28 | 2,77 | 77,74 |
| Certains oui, d'autres pas du tout..... | 1 | 29 | 2,77 | 80,51 |
| Non réponses..... | 7 | 36 | 19,44 | 99,95 |

La grande majorité des enfants aime travailler avec le livret, ce qui influe très probablement sur l'efficacité des acquisitions.

Une seule réponse précise "d'autres pas du tout". Il aurait été intéressant d'en connaître la (ou les) raison(s). Nous aurions pu ajouter la question suivante : "Y-a-t-il quelque chose qui les rebute ? Quoi ?".

5.2. (4) AVEZ-VOUS EU DES REACTIONS DE L'AUTORITE
HIERARCHIQUE ? SI OUI, DE QUEL ORDRE ?

Certains maîtres ne se préoccupent pas de l'autorité hiérarchique dans le choix d'un ouvrage scolaire en particulier ceux qui ont une certaine ancienneté et savent prendre leur responsabilités. Cependant, il n'est pas négligeable de considérer qu'un regard positif des supérieurs influe très certainement sur la motivation d'une quantité d'enseignants ; bien que ceux-ci se refusent parfois à le reconnaître. Ils espèrent parfois recueillir une meilleure note pédagogique ou tout au moins améliorer le climat relationnel avec l'autorité.

| | Nombre | Total cumulé | % | % cumulé |
|---|--------|--------------|-------|----------|
| Non..... | 19 | 19 | 52,77 | 52,77 |
| Oui, IDEN favorable à la méthode phonologique et ce qui s'y rapporte... | 3 | 22 | 8,33 | 61,10 |
| Oui, l'IDEN préfère un livret constitué par l'équipe pédagogique de l'école (?)...... | 1 | 23 | 2,77 | 63,87 |
| Oui, l'IDEN l'a trouvé très bien réalisé..... | 1 | 24 | 2,77 | 66,64 |
| Oui, encourageantes... | 1 | 25 | 2,77 | 69,41 |
| Oui, satisfaisantes... | 1 | 26 | 2,77 | 72,18 |

| | | | | |
|--|----|----|------|-------|
| Oui, opposition aux différentes graphies d'un phonème..... | 1 | 27 | 2,77 | 74,95 |
| Non réponses..... | 9 | 36 | 25 | 99,95 |
| Total général.. | 36 | 36 | 100 | 100 |

La majorité des collègues n'a pas eu de réactions ; il eut été intéressant de formuler la question sous la forme :

" l'autorité hiérarchique a-t-elle pris connaissance du livret ? Si oui, a-t-elle eu des réactions ? Lesquelles ?"

Nous pouvons penser que l'autorité hiérarchique n'a pas connaissance du livret pour cette catégorie :

- Sur les 8 collègues qui ont eu des réactions :

* 6 d'entre eux ont eu des réactions favorables, l'une d'elle précise qu'elle "l'a trouvé très bien réalisé". Nous sommes surpris que l'application n'ait pas été abordée.

- Deux collègues ont obtenu des réactions défavorables :

* l'une : "opposition aux différentes graphies d'un phonème" est caractéristique d'une position précise"(1)

* l'autre qui concerne la création d'un livret par l'équipe pédagogique de l'école semble, en théorie, très satisfaisante car elle remet à l'honneur le travail d'équipe conseillé par les instructions officielles et qui serait plus efficace. Mais cette solution est-elle réaliste ? Combien d'équipes, si elles existent, ont-elles pu constituer d'outils de ce genre (ou autres d'ailleurs) ?

Nous trouvons dans ce cas, au niveau des résistances, un sujet que nous reprendrons et qui concerne essentiellement, pensons nous, la formation des instituteurs. Il s'agit de rompre avec l'individualisme de chacun pour construire une oeuvre commune et par là atteindre un meilleur résultat.

"A quoi cela sert-il d'avoir d'excellents éléments dans une machine s'ils ne sont pas ou très mal reliés entre eux ?"

(1) C'est par exemple, la position de N. Catach qui conseille de partir non de l'oral vers l'écrit mais de l'écrit vers l'oral pour l'apprentissage de l'orthographe.

5.3. Y-A-T-IL UN SUIVI AU NIVEAU DE VOTRE EQUIPE PEDAGOGIQUE ?

- 195 -

| | Nombre | Total cumulé | % | % cumulé |
|---|--------|-----------------|-------|----------|
| Oui..... | 1 | 1 | 2,77 | 2,77 |
| Oui, toute l'école l'utilise à partir du CE1..... | 4 | 5 | 11,11 | 13,88 |
| Oui, livret poursuivi après le CE1 par un autre cahier..... | 2 | 7 | 5,5 | 19,43 |
| Oui, en CE2, CM1, CM2.. | 1 | 8 | 2,77 | 22,20 |
| Oui, du CE1 au CM2..... | 1 | 9 | 2,77 | 24,97 |
| Oui, le livret passe dans la classe supérieure... | 1 | 10 | 2,77 | 27,74 |
| Oui, je l'espère, sinon l'élève seul (?)..... | 1 | 11 | 2,77 | 30,51 |
| Oui, au CE1 et CM1..... | 1 | 12 oui | 2,77 | 33,28 |
| Non..... | 12 | 24 | 33,33 | 66,61 |
| Non, je suis le seul... | 1 | 25 | 2,77 | 69,38 |
| Non, mais un suivi du CP au CM2 serait intéressant | 1 | 26 | 2,77 | 72,15 |
| Non, trop compliqué pour la petite classe..... | 1 | 27 | 2,77 | 74,92 |
| Non, je suis le seul, mais je ne renonce pas à motiver mes collègues..... | 1 | 28 | 2,77 | 77,69 |
| | | (dont 16 non) | | |
| Non réponses..... | 8 | 36 | 22,22 | 99,91 |
| Total général... | 36 | 36 | 100 | 100 |

Une majorité (16) n'a pas de suivi, le livret semble trop compliqué pour les petites classes et un collègue ne renonce pas à motiver les enseignants de son établissement.

Une minorité (12) a connaissance d'un suivi, mais en doute parfois.

La différence n'est pas très significative.

De plus 8 ne répondent pas et doivent probablement se ranger en majorité dans la catégorie qui n'a pas suivi.

Nous pouvons regretter que les tentatives de suivi ne soient pas plus nombreuses.

5.4. AVEZ-VOUS EU DES ECHOS EN PROVENANCE DES PARENTS ?
SI OUI, LESQUELS ?

| | Nombre | Total cumulé | % | % cumulé |
|---|--------|--------------|-------|----------|
| Aide quand il s'agit de revoir les mots en fin de semaine.... | 1 | 1 | 2,77 | 2,77 |
| Répertoire pratique des mots.. | 1 | 2 | 2,77 | 5,54 |
| Résistance face à l'A.P.I. (1). | 1 | 3 | 2,77 | 8,31 |
| Quelques-uns parfois favorables | 1 | 4 | 2,77 | 11,08 |
| Progrès très encourageants grâce à la phonétique..... | 1 | 5 | 2,77 | 13,85 |
| Favorables..... | 1 | 6 | 2,77 | 16,62 |
| Difficulté avec l'A.P.I. mais d'accord avec la méthode..... | 1 | 7 | 2,77 | 19,39 |
| En début d'année, bonne réaction à la présentation..... | 1 | 8 oui | 2,77 | 22,16 |
| Non..... | 22 | 30 | 61,11 | 83,27 |
| Non réponses..... | 6 | 36 | 16,66 | 99,93 |
| Total général..... | 36 | 36 | 100 | 100 |

(1) A.P.I. : Alphabet Phonétique International

L'écho en provenance des parents est faible : < 25 %.

Cependant les précisions sont intéressantes et deux en particulier confirment les difficultés (liées à l'A.P.I.) qu'évoquent parfois les enseignants. Il semble nécessaire que ceux-ci expliquent bien en début d'année à quoi correspondent tous les signes et de quelle manière ils les utilisent, sinon c'est une source d'incompréhension.

Une majorité n'a aucun écho (61,12 %) et 6 ne répondent pas.

Nous espérons un écho plus important avec une marque nette d'intérêt (ce qui aurait pu être une source d'alimentation de l'efficacité du livret) et un regard positif produisant un intérêt plus vif de l'enfant au niveau de l'utilisation, en la facilitant et par là permettant d'obtenir de meilleurs résultats.

6.1 (4) QUELS EFFETS CONSTATEZ-VOUS APRES L'APPLICATION DU LIVRET ? POUVEZ-VOUS PRECISER (SUR LES PLUS FAIBLES, SUR LES AUTRES ?)

| | Nombre | Total cumulé | % | % cumulé |
|--|--------|--------------|-------|----------|
| Progrès ou amélioration pour les plus faibles..... | 4 | 4 | 11,11 | 11,11 |
| Développe l'esprit de recherche, oblige à l'analyse du mot..... | 4 | 9 | 13,88 | 24,99 |
| Permet d'avoir une référence. Dispose de jalons. Support pour rattacher..... | 3 | 12 | 8,33 | 33,32 |
| Consolidation. Clarification. Orthographe des mots mieux acquise. | 3 | 15 | 8,33 | 41,65 |
| Travail plus facile avec les bons élèves. Contrainte pour les autres. | 2 | 17 | 5,55 | 47,20 |
| Bonnes corrections utiles mais évaluation difficile..... | 2 | 19 | 5,55 | 52,75 |
| Utilisation correcte des élèves. Satisfaction globale..... | 2 | 21 | 5,55 | 58,30 |
| Pas d'effets sur les très bons ou très faibles élèves mais sur les groupes B,C,D,..... | 1 | 22 | 2,77 | 61,07 |
| Facilité d'emploi pour les plus faibles..... | 1 | 23 | 2,77 | 63,84 |
| Difficulté d'emploi pour les plus faibles..... | 1 | 24 | 2,77 | 66,61 |
| Non réponses..... | 12 | 36 | 33,33 | 99,94 |
| Total général..... | 36 | 36 | 100 | # 100 |

Deux tiers ont répondu, ce qui représente pour nous un pourcentage moyen. Cependant, les réponses sont relativement précises ; les effets les plus fréquents sont :

6.1 (2)

- 198 -

- le progrès des plus faibles ,

- le développement de l'esprit de recherche ,

- la référence-support ,

- la classification-consolidation

Ils représentent à eux seuls 41,64 % des réponses.

Pour les plus faibles, le livret constitue une contrainte, n'a pas d'effets, est difficile d'emploi selon 3 autres utilisateurs, ce qui représente en tout 8,33 %

Deux utilisateurs ne savent pas comment évaluer ; et c'est honnête de leur part de nous l'indiquer.

Les deux dernières réponses proviennent de deux collègues d'une même école qui emploient la méthode "Le Sablier". La première a un CM2, la seconde un CE1. Ce sont des institutrices en fonction depuis plus de 20 ans.

Il semblerait que l'âge des enfants faibles soit un facteur important pour l'utilisation du livret : ils réussiraient mieux au CM2 qu'au CE1. Mais il convient de relativiser notre affirmation, car chaque réponse ne représente que 2,77 % des réponses données.

Globalement, nous constatons que les effets sont positifs à une exception près, les deux autres étant "mitigées", ce qui correspond à 95,83 % des réponses et à 63,68 % si nous englobons les non-réponses.

6.2. ETES-VOUS GLOBALEMENT SATISFAIT DU LIVRET ?

| | Nombre | Total cumulé | % | % cumulé |
|-------------------|--------|--------------|-------|----------|
| Oui..... | 29 | 29 | 80,55 | 80,55 |
| Non réponses..... | 7 | 37 | 19,45 | 100 |
| Total général.... | 36 | 36 | 100 | 100 |

Alors que la question précédente donnait la possibilité de critiquer assez largement le livret, nous aurions pu nous attendre à quelques réponses nuancées.

Nous constatons qu'il n'y a plus que 7 réponses contre 12 à la question précédente. Visiblement, ceux de nos utilisateurs qui constituent la différence n'avaient pas pris le temps de répondre à la question 6.1.

80,55 %, ceci constitue un pourcentage honorable que nous n'espérons peut-être pas obtenir, même si tous les utilisateurs qui ont répondu manifestaient avec évidence un minimum d'intérêt pour notre livret.



6.3. QU'EST-CE QUI FAIT SELON VOUS LA FORCE ESSENTIELLE DU LIVRET ?

| | Nbre | Total cumulé | % | | % cumulé | |
|--|-----------|--------------|------------|------------|----------|------------|
| | | | /36 | /48 | /36 | /48 |
| Sa classification/ son organisation des sons/la table alpha-phonologique/ un classement rationnel/ rangement des mots..... | 10 | 10 | 27,77 | 20,83 | 27,77 | 20,83 |
| Sa clarté. Sa simplicité/ Sa présentation/ Sa simplicité = son efficacité..... | 6 | 16 | 16,66 | 12,50 | 44,43 | 33,33 |
| Souplesse d'emploi/ Maniabilité..... | 5 | 21 | 13,88 | 10,41 | 58,31 | 43,74 |
| Travail autonome/ Individualisation..... | 5 | 26 | 13,88 | 10,41 | 72,19 | 54,15 |
| Bon exercice / proche des habitudes linguistiques des apprentis lecteurs... | 2 | 28 | 5,55 | 4,16 | 77,74 | 58,31 |
| Permet de saisir les difficultés orthographiques | 2 | 30 | 5,55 | 4,16 | 83,29 | 62,47 |
| Les mots-clefs / meilleure connaissance des sons.... | 3 | 33 | 8,33 | 6,25 | 91,62 | 68,72 |
| Le suivi possible..... | 1 | 34 | 2,77 | 2,08 | 93,7 | 70,80 |
| Le prix..... | 1 | 35 | 2,77 | 2,08 | 95,78 | 72,88 |
| Peu d'avis. Utilisé une seule année..... | 1 | 36 | 2,77 | 2,08 | 97,86 | 74,96 |
| Non réponses..... | 12 | 48 | 33,33 | 25 | | 25 |
| Total général..... | 48 | 48 | 100 | 100 | | 100 |

6.3. Suite

36 items sont retenus. Avec les non-réponses, le total est de 48.

Une majorité (16), soit 33,33 % par rapport au total, s'attache davantage à la conception du livret avec, en particulier, les points concernant la classification et la clarté ; ces deux points permettant de situer une nécessité chez les enseignants. L'orthographe apparaît souvent comme confuse ; ainsi, tout instrument qui va dans le sens d'un éclaircissement est bien accueilli, nous en avons ici l'illustration.

L'utilisation apparaît en seconde position, en particulier sous les formes "souplesse d'emploi, autonomie". En ce qui concerne ce dernier point, la perception n'est pas très nette (5 soit 13,88 % sur 36, 10,41 % sur 48) alors que nous mettons l'accent, quant à nous, sur cet élément qui nous semble fondamental pour réduire l'échec orthographique. Il est vrai que cette pratique pédagogique est plus difficile, nécessite en particulier plus de temps, notamment lors de l'initiation de l'élève mais elle en demande beaucoup moins par la suite. De plus, la satisfaction de l'élève, souvent perceptible par l'enseignant est énormément encourageante pour tous.

A noter que ce sont trois enseignants de CM2 qui mentionnent un travail autonome, et deux autres instituteurs de CM2 et un de classe unique qui parlent d'individualisation. Deux utilisateurs sont sensibles à ce que le livret permette de saisir les difficultés orthographiques.

6.4. QUELS SONT, SELON VOUS, LES POINTS A AMELIORER OU A REVOIR ?

| | Nbre | Total cumulé | % | % cumulé |
|---|-----------|--------------|--------------|------------|
| La place - les graphies/sons | | | | |
| 2 pages vierges supplémentaires..... | 4 | 4 | 11,11 | 11,11 |
| nombre de pages insuffisant..... | 1 | 5 | 2,77 | 13,88 |
| place plus importante pour certaines graphies..... | 1 | 6 | 2,77 | 16,65 |
| place disproportionnée pour certaines graphies..... | 1 | 7 | 2,77 | 19,42 |
| format plus grand, pas de colonne double | 1 | 8 | 2,77 | 22,19 |
| complément de quelques sons complexes... | 1 | 9 | 2,77 | 24,96 |
| des graphies supplémentaires..... | 1 | 10 | 2,77 | 27,73 |
| La correction : | | | | |
| simplification de la grille de correction..... | 2 | 12 | 5,55 | 33,23 |
| amélioration de la correction pour le maître | 1 | 13 | 2,77 | 36,05 |
| La présentation : | | | | |
| plus attrayante. Couleur pour les graphies..... | 2 | 15 | 5,55 | 41,6 |
| Accès : | | | | |
| pas toujours simple..... | 1 | 16 | 2,77 | 44,37 |
| se retrouver dans le livret, mais je ne vois pas mieux..... | 1 | 17 | 2,77 | 47,14 |
| Divers : | | | | |
| suggestion de progression mensuelle..... | 1 | 18 | 2,77 | 49,91 |
| faire figurer une explication pour la fin des mots. ex : le tas ----> tasser..... | 1 | 19 | 2,77 | 52,68 |
| ne pas inscrire de mots-clefs en bas de p.1..... | 1 | 20 | 2,77 | 55,45 |
| Non réponses | 16 | 36 | 44,44 | 100 |
| Total général..... | 36 | 36 | 100 | 100 |

6.4. Suite

Une majorité d'utilisateurs (10) a des remarques à formuler concernant la place. Elle est : soit insuffisante, soit des graphies/sons manquent. Ces derniers semblent difficiles à rajouter sans risquer de surcharge. Cependant, il y a la possibilité de créer une nouvelle chaîne analogique à l'emplacement des différents "." figurant sur les pages du livret.

La correction est abordée par 3 utilisateurs et il est certain qu'elle représente un travail important qu'il faut planifier et assouplir.

La présentation avec addition de la couleur nous a quelquefois été suggérée par des collègues. Mais cela n'a pas pu être envisagé en raison de contraintes financières dont il faut tenir compte.

"L'accès" n'a pas toujours été simple pour deux utilisateurs. Toutefois, si nous nous référons à la question 6.3., de nombreuses personnes étaient particulièrement sensibles au rangement des mots, à la clarté, la souplesse d'emploi, ce qui permet finalement de rectifier cette observation.

Nous notons un pourcentage important de non-réponses (44,44 %) que nous avons déjà entrevu lors des questions ouvertes. Il est certain qu'une question semi-ouverte, par laquelle auraient été inventoriés les points essentiels susceptibles d'être améliorés, aurait reçu une meilleure audience.

6.5. DANS L'HYPOTHESE D'UN REMANIEMENT, ACCEPTERIEZ-VOUS DE COLLABORER ?

| | Nbre | Total cumulé | % | % cum. |
|--|------|--------------|-------|--------|
| Oui..... | 7 | 7 | 19,44 | 19,44 |
| Non..... | 12 | 19 | 33,33 | 52,77 |
| Non, puisque je l'ai abandonné, l'utilisation n'apportant pas assez aux enfants. | 1 | 20 | 2,77 | 55,54 |
| Non, car je vais bientôt être à la retraite, alors place aux jeunes..... | 1 | 21 | 2,77 | 58,31 |
| Pas dans l'immédiat..... | 1 | 22 | 2,77 | 61,08 |
| Non, merci..... | 1 | 23 | 2,77 | 63,85 |
| Oui, dans la limite de mes compétences... | 1 | 24 | 2,77 | 66,62 |
| Non-réponses..... | 12 | 36 | 33,33 | 99,95 |
| Total général..... | 36 | 36 | #100 | #100 |

8 accepteraient de collaborer : l'un précise "en fonction de ma disponibilité". Il est certain que, pour cette question, une précision concernant les modalités de collaboration aurait pu éclairer davantage. Un autre accepterait également "dans la limite de ses compétences".

16 n'accepteraient pas. 2 précisent par manque de temps (l'un est directeur)

12 non-réponses : nombre moins important que celui de la question précédente.

7. SI VOUS SOUHAITEZ PRECISER D'AUTRES POINTS (place insuffisante pour certaines questions ; points non abordés) VOUS POUVEZ PRECISER.

| REPONSES | Nombre | Total cumulé | % % | % cumulé |
|---|--------|-----------------|--------|-------------|
| a) format plus grand (celui d'un cahier par exemple) et une place supplémentaire pour agrémenter d'un dessin, d'une phrase..... | 1 | 1 | 2,77 | 2,77 |
| b) très bonne initiative sur la recherche. Améliorer l'esthétique au niveau commercial..... | 1 | 2 | 2,77 | 5,54 |
| c) impliquer plus les parents. Comment amener l'enfant à prendre conscience de ce qu'il sait ou pas ?..... | 1 | 3 | 2,77 | 8,31 |
| d) faire parvenir les résultats statistiques..... | 1 | 4 | 2,77 | 11,08 |
| e) trouver des solutions pour le réemploi des mots en plus de la boîte à mots... | 1 | 5 | 2,77 | 13,85 |
| Non-réponses..... | 31 | 36 | 86,49 | 100 |
| Total général..... | 36 | 36 | 100 | 100 |

7. (suite)

Une grande majorité ne répond pas : 31 sur 36 soit 86,11 %. Peut-être pouvons nous conclure que chacun a déjà pu faire connaître ses idées ; à moins que beaucoup ne soient gênés par la longueur du questionnaire et ne répondent pas à la dernière question pour cette raison.

5 suggestions sont formulées.

Nous remarquons que l'utilisateur (a) reprend les termes de sa réponse à la question 6.4. "plus grand et pas de colonne double".

De plus, si nous comparons les réponses avec celles de la question 6.5., nous pouvons noter :

- 3 (a,b,c) sur les 5 acceptaient auparavant de collaborer,

- 1 partie (d) réclame les résultats statistiques (il s'agit de l'enseignant sur le point de prendre sa retraite),

- 1 dernier enfin (c) Directeur, n'acceptait pas de collaborer par manque de temps.

CHAPITRE VI



EVALUATION QUANTITATIVE



Notre objectif essentiel était, à l'origine de nos travaux, la construction d'un livret d'orthographe destiné à pallier les lacunes des élèves. Nous aurions pu nous contenter d'atteindre ce but sans autres soucis mais concevoir un tel ouvrage sans nous préoccuper de sa valeur pédagogique nous paraissait dénué d'intérêt ; le critère performance quantitative fut retenu.

Au cours des recherches bibliographiques que nous avons effectuées, J. Guion (1) nous fournit l'outil essentiel dont nous avons besoin. Après avoir formulé une demande de renseignements auprès des ALP, on put obtenir sans difficultés le n° 3/4 des bulletins ALP dans lequel figuraient les tests qui allaient nous être utiles. Ceux-ci étaient construits à partir des travaux de Dubois-Buyse (2) réalisés sur 1 717 765 graphies provenant des écrits de 57 320 élèves et repris par le Dr Aristizabal, les auteurs se livrèrent à une classification prenant en compte la fréquence d'emploi des mots écrits. On aboutit ainsi à la création d'échelons de (1) à (43), le premier "1" étant le plus simple, le dernier (43) étant le plus complexe. Chaque échelon fut créé de façon à ce que les mots qu'il comportait soient réussis par 75 % des élèves. Soulignons ici la grande rigueur de ce travail encore trop peu connu et rarement utilisé dans nos classes élémentaires. C'est un outil qui mériterait certes d'être actualisé car il commence à être périmé. Dans le vocabulaire qui le compose certains mots sont exclus du langage de nos élèves, d'autres plus récents manquent.

Chaque échelon correspond à un âge d'acquisition moyen ; on peut ainsi dicter à l'issue de chaque trimestre des mots qui ont été pris dans "l'Echelle" et comparer les résultats d'un élève, d'un groupe, d'un établissement au pourcentage théorique que nous devrions trouver. Celui-ci est de 75 % de réussite. Le travail fut effectué en Belgique.

(1) J. Guion Bulletin ALP n° 3/4 Mars 1973 CRDP LYON

(2) L'Echelle Dubois-Buyse Bulletin B.S. p. 105 n° 405 1952.

J. Guion alors président des ALP eut bien soin d'étalonner des tests composés d'un nombre de mots déterminés et extraits des échelons de l'échelle Dubois-Buyse. L'étalonnage fut pratiqué auprès d'une population d'élèves de la région lyonnaise. Précaution semble-t-il élémentaire si nous voulons effectuer une comparaison plus précise.

Plusieurs niveaux de classes furent "étalonnés", du CE 1 à la 3e de CES. Les tests que nous avons utilisés ne sont pas prévus pour le CP car l'enfant n'a encore acquis que trop peu de mots et il est difficile, voire impossible, de concevoir quelque chose qui puisse être utilisé par tous. D'autre part, nous ne faisons figurer que les tests du CE1 au CM2 car nous ne les avons utilisés que dans ces classes.

En ce qui concerne le choix de l'échantillon, plusieurs possibilités s'offraient à nous ; pratiquer une évaluation sur plusieurs écoles d'où l'on pourrait ensuite extraire les résultats des classes de même niveau et faire les comparaisons souhaitées, ou nous limiter à comparer les résultats de quelques classes de même niveau.

La contrainte temps nous amena à choisir une solution que nous estimions plus sage : sélectionner plusieurs établissements, faire pratiquer les tests par toutes les classes pour avoir une idée d'ensemble des pourcentages de réussite, extraire ensuite, pour une étude plus approfondie, plusieurs classes de CM1 correspondant à la nôtre pour essayer de tester l'efficacité du livret utilisé par mes élèves. Il y avait encore trop de différences entre les méthodes des collègues de notre école pour nous permettre de comparer leurs résultats avec ceux des classes appartenant à d'autres établissements. En définitive, six CM1 furent retenus dans un premier temps les résultats d'un CM1 en expérimentation étaient comparés à ceux de 5 CM1 ou classes témoins.

Les résultats obtenus furent les suivants :

Premier test :

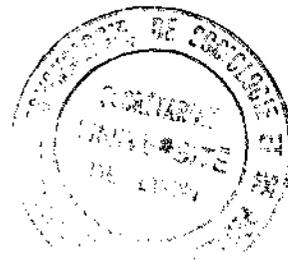
Il fut pratiqué à la mi-janvier. Sur la liste de tests remise au maître (cf. p.241), nous nous intéressons à celui du CM1. Il devait permettre de préciser l'origine de notre expérience avant l'application de notre méthode d'apprentissage de l'orthographe. Précisons que la passation aurait dû se pratiquer à la fin du premier trimestre, comme l'avait prévu J. Guion ; mais nous n'avions pas encore les documents nécessaires à sa réalisation ; d'autre part, les vacances de Noël ayant constitué un palier pour les enfants, on peut considérer que le résultat obtenu aurait été sensiblement le même.

En ce qui concerne la réalisation pratique du test, une feuille (cf. p.242) fut remise à chaque élève ; chacun la remplit sous la dictée du maître. Elle facilitait le relevé des résultats. Ceux-ci furent reportés sur un tableau (cf. p.245) et analysés.

C'est ainsi que l'on constate que le pourcentage de réussite oscille entre 65,65 et 83,23 : cela représente 17,58 % de différence. Si l'on considère que 3 points représentent un trimestre, l'écart représente près de 6 trimestres entre les classes extrêmes. En ce qui concerne notre classe, le score moyen est de 68,54 % ; nous aurions pu nous attendre à mieux au départ mais une "satisfaction" était de nous situer au niveau de nos "correspondants".

Une comparaison de l'évolution des performances des élèves de CM1, en prenant en compte un score d'origine identique au premier test eut été plus précis et satisfaisant pour nous.

Le test appliqué en fin de premier trimestre à nos 6 CM1 fut extrait du document représenté en page suivante.



Document extrait du bulletin n° 3/4 des A.L.P.(1) et photocopié pour chaque maître

TESTS DE FIN DE PREMIER TRIMESTRE

C E 1 (20 mots) : pauvre - la famille - une fille - un lit - midi - le coeur -
un os - l'écriture - la voiture - premier - le retour -
une année - une tasse - le carton - la salade - la cave -
du sable - une ligne - une pomme - du café -

C E 2 (20 mots) : bien - venir - dimanche - un nom - beau - le bras - sous -
un tablier - le garçon - combien - dix - la valise -
la soeur - haut - loin - l'herbe - une feuille - un insecte -
faire - dire -

C M 1 (33 mots) : du pain - moyen - dedans - un conte (de fée) - un carré -
souvent - la guerre - semer - se taire - la propreté -
la hauteur - lorsque - heureusement - une griffe - bientôt -
une étoffe - personnage - la veille - parfois - lendemain -
conversation - un paysage - onze - un refrain - aucun -
un tailleur - bref - terrible - le laitier - détruire -
valoir - remplir - une dette -

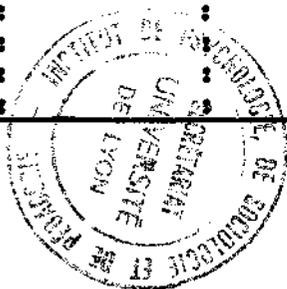
C M 2 (33 mots) : nommer - un bijou - un champ - toujours - une affiche -
sourire - un programme - un poteau - une allumette -
le chauffage - tromper - honteux - une coquille -
le plancher - attention - un siècle - un dessert -
l'électricité - permettre - un accident - aujourd'hui -
le respect - une collection - deuxième - la dizaine -
une naissance - meilleur - un effort - intelligent -
troisième - merveilleusement - application - extérieur -

(1) Bulletin des Ateliers Lyonnais de Pédagogie n° 3/4 Mars 1973 CRDP de LYON

Les premiers résultats furent les suivants :

- en % -

| | CE 1 a | CE 1 b | CE 2 a | CE 2 b | CM 1 a | CM 1 b | CM 2 a | CM 2 b |
|-----------------------------------|---|--------|--------|--------|--------------|--------|-----------------|--------|
| Ecole A Grand-Croix (Loire) | Ecole de nos correspondants Test transmis seulement au C M 1 a | | | | 67,53 | | | |
| Ecole B. Oullins (Rhône) | 75,31 | - | 83,23 | - | 78,93 | - | 65,65 | - |
| Ecole C. Pierre-Bénite (Rhône) | 74,2 | 71,25 | 80 | - | 76,3 | 74,52 | 70,78 | 69,80 |
| Ecole D. Pierre-Bénite | 72,11 | 75,74 | 72,66 | 81,66 | <u>68,54</u> | 75,64 | non transmis | - |



La suite des événements nous amena à réaliser une analyse plus précise. Le groupe de didactique en maîtrise auquel nous appartenions à LYON II nous suivit avec intérêt dans la direction proposée. Jusqu'à ce moment précis de nos travaux nous avions la sensation que trop de paramètres n'étaient pas maîtrisés : le nombre d'élèves, le sexe... Notre recherche nous amena à la constitution d'échantillons appareillés. Il nous semblait important de faire correspondre le maximum d'élèves de chaque classe entre eux en maîtrisant un certain nombre de variables afin de procéder ensuite à une analyse statistique intéressante. Dans l'ordre de choix, furent retenus :

- le score identique de départ (en %)
- le sexe (on sait statistiquement que les résultats des filles sont supérieurs à ceux des garçons en orthographe d'usage)
- l'appartenance socio-professionnelle des parents.

Si nous ajoutions d'autres variables à notre tableau comme la fratrie, la nationalité, l'âge, redoublant ou non-redoublant, il était très clair que nous aurions eu un échantillon appareillé de bien plus faible effectif.

Deuxième test :

Attendu avec une certaine impatience par les maîtres, il fut réalisé fin mars. Nous avons limité notre étude au niveau C M 1. Le texte proposé fut le suivant :

C M 1 (33 mots) : la mare - un veau - le temps - un tas - trop - la vallée - salir - heureux - pourtant - un monument - maigre - le boucher - la paix - le mètre - la santé - cent - une chaussure - la chaussée - urgent - du jambon - celui-ci - apprendre - ceux - généreux - particulièrement - satisfait - la dentelle - le couvercle - un bosquet - un royaume - probablement - un terrain - bonsoir -

Les résultats du deuxième test furent regroupés dans un tableau (nous rappelons que seuls les C M 1 furent retenus). Le score du 1er test figure également afin de rendre plus précise l'observation des résultats.

| ECOLE | CLASSE | Rappel score 1er test | Score 2ème test | Différence ⁺ - (%) |
|-------|---------|--------------------------|-----------------|----------------------------------|
| A | C M 1 a | 67,53 % | 69,61 % | + 2,08 |
| B | C M 1 a | 78,93 % | 85 % | + 6,07 |
| C | C M 1 a | 76,3 % | 75,64 % | - 0,66 |
| C | C M 1 b | 74,52 % | 73,33 % | - 1,19 |
| D | C M 1 a | 68,54 % | 75,97 % | - 7,43 |
| D | C M 1 b | 75,64 % | 78,67 % | + 3,03 |

Nous pouvons constater qu'à 1 % près la différence n'est pas significative. Nous nous situons en 3e position pour le score, mais en première position si l'on considère la progression. Cependant les 85 % sont encore loin. Renseignement pris, ce pourcentage avait été obtenu par une classe dont la maîtresse est en congé depuis un mois.

La curiosité augmente pour savoir quel sera notre score au prochain test ; la différence était ici très significative en notre faveur, il paraissait difficile de maintenir une progression identique.

A la mi-juin, le troisième test fut proposé. Nous avons été satisfaits de constater que c'était toujours avec plus d'empressement que les maîtres désiraient connaître le résultat de leur classe et celui des autres.

Troisième test :

Le texte proposé fut le suivant :

Classe de C M 1 : 25 mots - décider - nourriture - ballon - un bâton - un marin - mourir - une culotte - malgré - attendre - milieu - un poussin - bout - un manteau - un bonnet - un rouleau - une flaque - souffrir - causer - caractère - rond - un atelier - un pigeon - un commerce - une cerise - vingt - la beauté - poirier - salaire - printemps - un verre (d'eau) - une grotte - sept - une douzaine.

Une grille d'évaluation du test devait également être remplie (cf.p.215)

Les résultats, regroupés dans un tableau, étaient les suivants : en %

| ECOLE | Classe | rappel score 1er test | d ₁ | rappel score 2e test | d ₂ | Score 3e test | Somme des Différences (d ₁ + d ₂) |
|-------|--------|-----------------------|----------------|----------------------|----------------|---------------|--|
| A | C M 1a | 67,53 | +2,08 | 69,61 | -6,15 | 63,46 | - 4,07 |
| B | C M 1a | 78,93 | +6,07 | 85 | -2,64 | 82,36 | + 3,43 |
| C | C M 1a | 76,3 | -0,66 | 75,64 | +1,32 | 76,96 | + 0,66 |
| C | C M 1b | 74,52 | -1,19 | 73,33 | +6,50 | 79,83 | + 5,31 |
| D | C M 1a | 68,54 | +7,43 | 75,97 | +7,73 | 83,70 | +15,26 |
| D | C M 1b | 75,64 | -3,03 | 78,67 | +5,72 | 84,39 | + 8,75 |

Nous étions maintenant au deuxième rang des performances mais toujours au premier rang de la progression. Si nous considérons l'écart entre les 1er et 3e test, le résultat de + 15,26 % est inspiré ; il est certain qu'il n'aurait pas pu être réalisé avec un score de départ plus haut. Cependant nous pensions "approcher" une méthode d'enseignement de l'orthographe d'usage, il semblait difficile de soutenir le contraire.

La constitution de paires d'élèves pris dans les classes témoins et la classe expérimentale nous permet de faire l'analyse statistique suivante :

Calcul de la variance :

$$s^2 = \frac{5\,100 - \frac{258^2}{19}}{19} = \frac{5\,100 - \frac{66\,564}{19}}{19} = \frac{1\,596,64}{19} = 84,03$$

Avec le t de Student :

$$t_{\text{obs}} = \frac{13,57 - 0}{\sqrt{\frac{84,03}{19}}} = \frac{13,57}{\sqrt{4,36}} = \frac{13,57}{2,10} = 6,46$$

Avec comme hypothèse nulle : il n'y a pas de différence significative entre les résultats aux deux séries de tests proposés.

L'utilisation de la table du t nous permettait de voir que :

- le degré de liberté est : $19 - 1 = 18$

$$t_{\text{théo}} = \begin{cases} \rightarrow \text{à } .01 \rightarrow 2,83 \\ \searrow \text{à } .05 \rightarrow 2,08 \end{cases}$$

Nous constatons dans les deux cas que $t_{\text{obs}} > t_{\text{théo}}$

Il y a donc lieu de rejeter l'hypothèse nulle ; on admettra donc que l'enseignement de l'orthographe a une efficacité très significative au seuil de .01 c'est-à-dire si l'on accepte le risque de 1 % d'erreurs.

Discussion de notre étude statistique :

Précisons les limites de validité de nos travaux.

Nous sommes en présence d'un échantillon apparié ; à chaque élève de notre classe, une correspondance avec un enfant des quatre autres C M 1 a été essayée. Ont été neutralisés :

- le score de départ,
- le sexe,
- l'âge,
- l'appartenance socio-professionnelle (avec moins de rigueur que pour les autres points).

La comparaison s'est effectuée au niveau du score final de fin d'année fourni par le résultat du troisième test.

Il peut paraître surprenant de constater qu'aucun de nos élèves n'avait un score inférieur à celui de son homologue, mais c'est ainsi.

En tout état de cause, nous étions satisfait au plus haut point des résultats. Certes, nous avons formidablement investi sur cette matière en cours d'année, les élèves en avaient aussi conscience. Il apparaissait très intéressant de vérifier les années suivantes si nos résultats allaient se confirmer pour notre classe mais aussi pour les classes qui allaient expérimenter le livret que nous avons édité à 1 000 exemplaires pour la rentrée de septembre 1979.

L'expérience se poursuit et nous affinâmes le plan expérimental que nous allons maintenant présenter.

A la suite de la première évaluation quantitative que nous avons pratiquée et qui mettait en évidence l'efficacité de notre enseignement en orthographe d'usage, nous avons établi un nouveau plan expérimental prenant en compte une méthodologie plus précise qu'à l'origine ainsi qu'utilisé un ouvrage en totale cohérence avec notre livret phonologique. (1)

L'étude concernait, nous le rappelons, la comparaison des résultats d'élèves de 5 classes expérimentales comparés à ceux de 5 classes-témoins.

A - Les objectifs :

Il s'agissait de mesurer les effets quantitatifs de l'application de notre livret phonologique sur des élèves de 5 classes dites expérimentales, les résultats allaient être comparés à ceux d'élèves de 5 classes-témoins.

B - Les tests :

Nous avons repris les tests utilisés lors de notre première évaluation. Leur étalonnage à 75 % de réussite était une sorte de garantie d'utilisation. C'est essentiellement au niveau de la présentation que nous avons agi ; en effet, les tests d'origine se présentaient sous un aspect assez austère (2) et nous avons, dans un souci pédagogique souhaité faire apparaître des types d'erreurs ainsi que des fréquences, utilisables ensuite lors du traitement du dysfonctionnement mis en évidence (3).

A noter que le type de présentation proposée n'avait aucune incidence sur le traitement quantitatif. Il facilitait le traitement qualitatif que nous envisagerons dans le chapitre suivant.

(1) M. Duponchel Inspecteur-Professeur. E.N. de Perpignan
"De l'oral à l'écrit". CRDP Bordeaux 171, 1979.

(2) cf. p. 241

(3) cf. p. 284

C - Les élèves - Composition des groupes - Population scolaire :

Il s'agit d'élèves de 10 classes urbaines, plus précisément comportant beaucoup d'étrangers (certaines plus de 50 %). Les localités d'où sont issus nos élèves sont situées dans la proche banlieue de grandes villes. Ce sont : La Ricamarie dans la Loire près de Saint-Etienne, Oullins et Pierre-Bénite dans le Rhône près de Lyon.

Parmi les 10 classes concernées, 5 auront le statut dit expérimental ; elles appliqueront une pédagogie de l'orthographe conforme à notre livret phonologique, les 5 autres seront dites "témoins" et appliqueront leur pédagogie propre.

A l'origine nous projetions d'examiner 10 classes expérimentales de chaque niveau (CE1, CE2, CM1, CM2) et de mesurer leurs résultats grâce à des tests. Nous avons réduit sensiblement l'échantillon analysé, d'abord au niveau CM1, classe dans laquelle nous sommes impliqués ; ensuite sur 5 classes au lieu de 10 afin de pratiquer une évaluation non seulement quantitative comme nous avons procédé dans nos travaux de maîtrise, mais aussi qualitative.

Le groupe 1 : 5 classes en expérimentation soumises à l'application de notre livret phonologique utilisé conjointement avec l'ouvrage de M. Duponchel publié par le CRDP Bordeaux (1). Cet ouvrage offre une approche de la langue voisine de celle du "Sablier", méthode canadienne d'apprentissage de la langue dont les auteurs sont Gisèle et Robert Préfontaine (2).

(1) Cf. page précédente

(2) R. et G. Préfontaine - Le Sablier - L'apprentissage de la langue -
Principes et techniques - HATIER 1978-125 p.

Groupe 2 : 5 classes témoins - méthode traditionnelle

Les 2 groupes sont identiquement composés d'une population de type urbain.

L'évaluation des résultats s'effectue au moyen de tests (1) appropriés, mis au point par les Ateliers Lyonnais de Pédagogie (A.L.P.), à l'époque où J. Guion était le président. Il s'agit d'évaluer les diverses performances de la population scolaire mais il est nécessaire de prendre en compte un certain nombre de paramètres. Notre but est d'obtenir des groupes comparables, c'est-à-dire des paires homogènes en prenant en considération le score de départ, le sexe, la fratrie, le redoublement, l'âge et l'appartenance socio-professionnelle des parents.

C'est en fonction de ces critères psychologiques, mentaux, et socio-professionnels qu'ont été constitués deux grands groupes de classes où les élèves sont comparables deux par deux.

1. Le milieu socio-professionnel :

Le groupe 1 comprend cinq classes dont la population scolaire appartient aux milieux ouvriers de Pierre-Bénite.

Le groupe 2 comprend 5 classes dont la population scolaire appartient au milieu ouvrier et petits commerçants de Pierre-Bénite et d'Oullins dans le Rhône et la Ricamarie dans la Loire (correspondants de notre classe).

(1) cf. page 211

2. Le sexe :

Il est fréquent d'entendre dire que les filles ont de meilleurs résultats que les garçons en orthographe, ce qui est corroboré par les différentes recherches qui ont été pratiquées sur cette question. Nous avons donc décidé de comparer de "fille à fille" et de "garçon à garçon" pour maîtriser cette variable.

3. Le score de départ :

Comparer des résultats d'élèves de niveau initial différent aurait invalidé en partie les résultats de notre recherche. En effet, nous sommes en droit de penser qu'un bon élève a une "marge de progression" inférieure à celle d'un élève faible. Il reste cependant à vérifier que ce dernier est capable de progresser à la mesure de son "déficit". Comparer à score de départ égal permet de neutraliser une variable supplémentaire.

4. La fratrie :

Il était nécessaire de prendre en compte "l'imprégnation" possible entre frères et sœurs mais peut-être aussi parfois la perturbation souvent causée par la promiscuité imposée par les modes de vie dans les grands ensembles où sont situées les classes étudiées.



5. L'âge - Le redoublement :

Ce sont souvent les plus jeunes qui ont le plus grand dynamisme et les redoublants qui en ont le moins. Il était nécessaire de prendre en compte ces deux facteurs afin de neutraliser encore les effets qui pourraient en émaner.

Nous le voyons, la maîtrise d'un nombre important de variables permet de mieux cerner les couples à étudier et de valider davantage notre travail. Une comparaison globale des résultats des classes ou même des élèves sans maîtriser ces éléments eut donné des résultats et entraîné des conclusions sans grande valeur.

On peut ainsi considérer qu'on a à faire à des paires homogènes tant en ce qui concerne le score de départ aux tests, le sexe, l'âge, la fratrie, le redoublement, l'appartenance socio-professionnelle. Et si nous observons des différences significatives entre les résultats aux différents tests, nous pourrions vraisemblablement penser que ces différences sont dues essentiellement à l'utilisation de notre livret employé dans une pédagogie avec laquelle il est en harmonie.

D - Le programme - La démarche méthodologique :

Septembre : Passation d'un test de rentrée (fin CE2) pour familiariser les élèves à l'utilisation de cet outil.

Jusqu'à la Toussaint : Utilisation de l'ouvrage de M. Duponchel "De l'oral à l'écrit"

Une fiche par semaine tenue par chaque élève, celle-ci réalisant la liaison orthographe lexicale - orthographe grammaticale - conjugaison et débouchant sur une dictée.

- familiarisation avec notre livret phonologique et la grille de correction, écriture de nos premiers mots à acquérir,
- préparation d'une boîte à mots destinée à recueillir les mots corrigés à acquérir (activité personnalisée),
- contrôle basé sur les fiches étudiées dans le livre "De l'oral à l'écrit",
- inventaire avant la Toussaint des mots recueillis sur le livret.

De la Toussaint à Noël :

- Poursuite de l'utilisation de l'ouvrage de M. Duponchel
 - Poursuite de l'utilisation du livret
 - Utilisation de la boîte à mots et dictée de mots par doublette.
- Utilisation d'un graphique de progression,
- Test n° 1 une semaine avant les vacances de Noël,
 - Inventaire des mots du livret et création de chaînes analogiques (minimum 5 mots),
 - Contrôle mensuel basé sur les fiches étudiées.

Janvier - Février :

- Poursuite de l'utilisation des différents outils : livre de M. Duponchel, livret, boîte à mots, grille, graphique,
- Possibilité de faire des fiches individualisées en fonction d'un planning affiché en classe et relatant pour chacun les exercices prioritaires à réaliser (cochage individualisé avec codage sur le planning affiché en classe),
- Contrôle mensuel basé sur les fiches étudiées.

Février - Mars :

- Après les vacances de février poursuite des travaux engagés,
- Une semaine avant les vacances de Pâques test ALP n° 2,
- Inventaire des mots du livret - Création de chaînes analogiques.

Avril - Mai - Juin :

- Poursuite du travail mis en place,
- Test n° 3 dans la 2ème quinzaine de juin, puis révision générale avec l'ensemble de la classe.

Les résultats ont été collationnés sur des feuilles prenant en compte les différents paramètres, dans l'ordre :

- Score au test 1 (le score au test 2 n'a pas été pris en compte)
- Score au test 3
- Le sexe
- L'âge
- La catégorie socio-professionnelle
- La fratrie
- Le redoublement
- La nationalité

A la page suivante, nous donnons quelques précisions sur la catégorie socio-professionnelle (numéros employés) et la nationalité (lettres utilisées).

CODES UTILISES POUR
LES CATEGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES

Source : INSEE

- 0 Agriculteurs
- 1 Salariés agricoles
- 2 Patrons industrie-commerce
- 3 Professions libérales/Cadres supérieurs
- 4 Cadres moyens
- 5 Employés
- 6 Ouvriers
- 7 Personnel de service
- 8 Autres catégories

LA NATIONALITE

- F Française
- I Italienne
- A Algérienne
- T Tunisienne
- E Espagnole
- P Portugaise
- Y Yougoslave

III NOUVELLE EVALUATION QUANTITATIVE RESULTANT DE L'APPLICATION DES LIVRETS
ET PORTANT SUR LES RESULTATS DES ELEVES DE 5 CLASSES EXPERIMENTALES
COMPARES A CEUX DE 5 CLASSES TEMOINS

Nous avons affiné l'approche réalisée lors de notre première évaluation. En particulier, l'appartenance à une catégorie socio-professionnelle des parents a été normalisée et ramenée à des chiffres (1), en nous référant à la nomenclature de l'I.N.S.E.E., ce qui nous a permis de prendre en considération cette donnée avec plus de rigueur.

On a tenu compte également d'un certain nombre de paramètres :

- le plus fondamental demeurait le score au test 1 : chaque élève comparé avait obligatoirement le même score au test d'origine, c'est-à-dire à celui qui se passait dans la deuxième quinzaine de décembre,

- ensuite le sexe : de nombreuses études semblent avoir montré la supériorité des filles dans le domaine orthographique, alors qu'a été noté un meilleur résultat des garçons dans le domaine des mathématiques. En fait nous nous sommes soumis à ce qui se pratique habituellement ; mais il eut été intéressant de laisser de côté cette donnée et de retenir ce que font apparaître les résultats : la variation se serait révélée très significative,

- puis l'âge et les redoublements : les résultats des élèves plus âgés et ayant redoublé apparaissaient souvent inférieurs à ceux des autres élèves,

- enfin la fratrie : facteur qui pouvait avoir une influence soit positive soit négative selon le type de relation qui existait dans le milieu familial.

(1) cf. page 237

Une grille de synthèse de tous ces paramètres a été établie (1) et l'ensemble des résultats de toutes nos classes prises en compte peut être consulté dans les pages suivantes.

A la suite de cet inventaire ont été constitués les couples à comparer (2) et un nouveau tableau a été réalisé. (3)

Figurent dans l'ordre :

1. Elève de la classe expérimentale : repéré par exemple par le code A 7, ce qui signifie qu'il s'agit de l'élève n° 7 de la classe A. (Les classes A, B, C, D, E, étant expérimentales et A', B', C', D', témoins),

2. Le score initial en % identique aux 2 élèves comparés,

3. Le score de A 7 au test n° 3 (a)

4. Elève de la classe non-expérimentale B' 2

(Dans notre démarche, A 7 serait donc comparé à B' 2)

5. Le score de B' 2 au test n° 3 (b)

6. La différence $d = a - b$

7. La différence $d - m_d$ (m_d étant la moyenne des différences)

8. $(d - m_d)^2$

9. d^2

L'ensemble de tous ces éléments est pris en compte pour nous permettre une analyse de variance et ensuite de déterminer si les résultats obtenus sont significatifs ou non.

Il nous a semblé intéressant de relever dans deux tableaux les résultats globaux d'une part des classes expérimentales, d'autre part des classes témoins. Nous obtenons ici une indication générale qu'il serait intéressant de confronter aux résultats de l'analyse.

(1) cf. page suivante

(2) nous comparons ici les scores aux tests 1 et 3

(3) cf. page 254

RESULTATS GLOBAUX
CLASSES EXPERIMENTALES

| Classe | Nombre d'élèves | Nombre d'erreurs Test 1 N 1 | % réussite | Nombre d'erreurs Test 3 N 3 | % réussite | ≠ |
|------------|-----------------|-----------------------------------|---------------|-----------------------------------|---------------|-------|
| A | 28 | 275 | 70,23 | 156 | 83,11 | 12,88 |
| B | 19 | 212 | 66,18 | 148 | 76,39 | 10,21 |
| C | 18 | 254 | 57,23 | 159 | 73,23 | 16 |
| D | 22 | 215 | 70,38 | 156 | 78,51 | 8,13 |
| E | 23 | 272 | 64,16 | 140 | 81,55 | 17,39 |
| TOTAL | 110 | 1 228 | 328,18 | 759 | 392,79 | 64,61 |
| Moyenne(s) | 22 | 244,4 | 65,63 | 151,8 | 78,55 | 12,92 |

Le pourcentage de réussite est obtenu en faisant :

$$\frac{[(\text{No} \times 33) - \text{N} 1] \times 100}{\text{No} \times 33}$$

No x 33 étant le nombre de mots écrits par toute la classe

N1 étant le nombre d'erreurs par toute la classe

$[(\text{No} \times 33) - \text{N} 1]$ étant le nombre total de mots réussis

REMARQUES SUR LES RESULTATS GLOBAUX DES CLASSES EXPERIMENTALES

Analyse du tableau précédent

Les effectifs sont variables (de 18 à 28). Seuls ont été retenus les élèves qui avaient un résultat aux 1er et 3e tests.

Le pourcentage de réussite au 1er test varie de 57,23 % à 70,38 %, ce qui est important et montre l'hétérogénéité des classes prises en compte (différence 13,15 %).

Le pourcentage de réussite au test n° 3 varie de 73,23 % à 83,11 % (différence 9,88 %).

Les différences entre scores moyens au test n° 1 et n° 3 varient de + 8,13 % à + 17,39 % soit une amplitude de + 9,26 %.

Il y a un résultat globalement positif pour chacune des classes entre le test n° 1 et le test n° 3. Les deux classes qui ont progressé le plus avaient le score de départ le plus faible (classes E et C).

Nous allons maintenant pratiquer une démarche identique pour les classes non-expérimentales.



RESULTATS GLOBAUX
CLASSES TEMOINS

| Classe | Nombre d'élèves | Nombre d'erreurs Test 1 N 1 | % réussite | Nombre d'erreurs Test 3 N 3 | % réussite | ± |
|---------|-----------------|-----------------------------------|---------------|-----------------------------------|---------------|--------|
| A' | 21 | 165 | 76,19 | 164 | 76,33 | + 0,14 |
| B' | 23 | 183 | 75,23 | 174 | 76,45 | + 1,21 |
| C' | 24 | 255 | 67,80 | 285 | 64,01 | - 3,78 |
| D' | 24 | 250 | 68,43 | 258 | 67,42 | - 1,01 |
| E' | 17 | 87 | 84,49 | 115 | 79,50 | - 4,99 |
| Total | 109 | 940 | 372,14 | 996 | 363,71 | - 8,43 |
| Moyenne | 21,8 | 188 | 74,42 | 199,20 | 72,74 | - 1,68 |

REMARQUES SUR LES RESULTATS GLOBAUX DES CLASSES TEMOINS

Analyse du tableau précédent

Les effectifs varient de 17 élèves (classe urbaine peu chargée) à 24 élèves (moyenne très fréquente)

Le pourcentage de réussite au test n° 1 de 67,80 % à 84,49 % (différence 16,69 %).

Le pourcentage de réussite au test n° 3 varie de 64,01 % à 79,50 % (différence 15,49 %)

Les différences entre scores moyens aux tests n° 1 et n° 3 varient de - 4,99 % à + 1,21 % soit une amplitude de 6,20 %.

Il y a un résultat globalement négatif pour l'ensemble des classes même si 2 classes ont progressé faiblement (+ 0,14 % et + 1,21 %) alors que les 3 autres classes ont régressé d'une manière plus nette.

A noter que c'est la classe qui avait le plus fort score moyen de départ (84,49 %) qui a régressé le plus (- 4,99 %).

Une confrontation des résultats globaux entre classes expérimentales et classes non-expérimentales va maintenant nous éclairer davantage.

PREMIERE CONFRONTATION CLASSES-EXPERIMENTALES/CLASSES-TEMOINS

BILAN PROVISOIRE

Les pourcentages de réussite au test n° 1 sont sensiblement plus élevés dans les classes-témoins que dans les classes expérimentales. La moyenne des classes E (1) (74,42 %) est voisine du pourcentage idéal de réussite qui est de 75 %.

Par contre si le score moyen de départ des classes E est bas (65,63 %) leur score moyen d'arrivée (78,55 %) dépasse le score d'arrivée (72,74 %) des classes T (2), score d'ailleurs nullement catastrophique.

Ce qui nous semble le plus important c'est en particulier la progression moyenne des classes E (+ 12,92 %) qui dépasse très largement celle des classes T (- 1,68 %).

La différence apparaît de 14,60 % en faveur des classes E.

Si l'indication globale apparaît positive en faveur des classes E, il s'agit de vérifier qu'elle est confirmée dans la confrontation par "paires", d'élèves des classes E et T.

Sur les pages suivantes, nous représentons les différents paramètres concernant les élèves pris en compte dans les 5 classes expérimentales et 5 classes-témoins, puis nous effectuons les classements nécessaires à notre analyse.

(1) Nous prenons E = expérimentale(s)

(2) " " T = témoins(s)

EVALUATION QUANTITATIVE DES RESULTATS AUX TESTS A. L. P.

Classe exp.
 T.

A

| N° élève | Résultats (Nombre d'erreurs) | | Sexe | | Age | C.S.P. | | Fratrie | | Redoublement | Nationalité |
|----------|------------------------------|--------|------|---|-----|--------|------|---------|---|--------------|-------------|
| | Test 1 | Test 3 | M | F | | Père | Mère | F | S | | |
| 1 | 63 | 75 | | + | 10 | | 5 | 0 | 0 | 0 | F |
| 2 | 55 | 75 | + | | 11 | 4 | 5 | 1 | 0 | 1 | F |
| 3 | 63 | 75 | + | | 10 | 5 | | 1 | 0 | 0 | F |
| 4 | 55 | 81 | + | | 11 | 5 | | 1 | 1 | 0 | F |
| 5 | 100 | 94 | | + | 10 | 6 | | 1 | 0 | 0 | F |
| 6 | 63 | 81 | + | | 10 | 4 | | 1 | 0 | 0 | F |
| 7 | 75 | 91 | + | | 11 | 6 | | 1 | 0 | 0 | I |
| 8 | 50 | 55 | + | | 12 | 6 | | 0 | 0 | 0 | F |
| 9 | 75 | 78 | | + | 11 | 6 | 7 | 1 | 0 | 1 | F |
| 10 | 94 | 89 | + | | 10 | 5 | 5 | 1 | 1 | 0 | F |
| 11 | 75 | 71 | | + | 11 | 6 | | 4 | 1 | 0 | T |
| 12 | 75 | 91 | + | | 10 | 5 | 5 | 1 | 0 | 0 | F |
| 13 | 59 | 84 | | + | 10 | 6 | | 0 | 1 | 0 | F |
| 14 | 50 | 78 | + | | 10 | 5 | 4 | 1 | 1 | 0 | F |
| 15 | 63 | 75 | + | | 10 | | 7 | 1 | 0 | 0 | F |
| 16 | 75 | 97 | | + | 10 | 5 | | 2 | 0 | 0 | F |
| 17 | 45 | 78 | + | | 10 | 6 | 6 | 0 | 2 | 0 | F |
| 18 | 63 | 63 | | + | 12 | 6 | | 3 | 2 | 1 | I |
| 19 | 55 | 94 | + | | 10 | 6 | 6 | 0 | 0 | 0 | F |
| 20 | 59 | 75 | | + | 11 | 4 | 6 | 1 | 0 | 0 | F |
| 21 | 63 | 94 | | + | 11 | 6 | | 2 | 2 | 0 | A |
| 22 | 78 | 89 | | + | 10 | 5 | | 1 | 0 | 0 | F |
| 23 | 78 | 91 | + | | 10 | 6 | 7 | 0 | 1 | 0 | E |
| 24 | 97 | 94 | | + | 10 | 4 | 5 | 1 | 0 | 0 | F |
| 25 | 97 | 91 | + | | 10 | 6 | 5 | 0 | 0 | 0 | F |

CLASSEMENT DES ELEVES DES CLASSES EXPERIMENTALES

en fonction de leur score de départ (ordre croissant - niveau non acquis)

| Départ T 1 | Garçons | Age | T 3 | Filles | Age | T 3 |
|---------------|---------|-----|-----|--------|-----|-----|
| 13 | D 15 | 11 | 45 | - | - | - |
| 16 | C 17 | 12 | 63 | - | - | - |
| 29 | - | - | - | E 16 | 10 | 63 |
| 33 | - | - | - | C 11 | 12 | 55 |
| 33 | - | - | - | D 4 | 10 | 63 |
| 37 | E 7 | 10 | 67 | C 2 | 10 | 71 |
| 37 | - | - | - | C 5 | 10 | 55 |
| 41 | E 4 | 10 | 71 | C 7 | 10 | 63 |
| 45 | A 17 | 10 | 76 | C 10 | 10 | 67 |
| 45 | B 6 | 11 | 63 | E 8 | 10 | 75 |
| 45 | B 12 | 10 | 45 | - | - | - |
| 50 | A 8 | 12 | 55 | B 10 | 10 | 64 |
| 50 | A 14 | 10 | 78 | C 1 | 12 | 55 |
| 50 | B 1 | 11 | 75 | E 17 | 10 | 69 |
| 50 | B 13 | 12 | 59 | - | - | - |
| 50 | C 9 | 10 | 61 | - | - | - |
| 50 | C 14 | 12 | 55 | - | - | - |
| 50 | D 11 | 12 | 50 | - | - | - |
| 55 | A 2 | 11 | 75 | - | - | - |
| 55 | A 4 | 11 | 61 | - | - | - |
| 55 | A 15 | 10 | 34 | - | - | - |
| 59 | E 16 | 11 | 75 | A 13 | 10 | 64 |
| 59 | - | - | - | A 20 | 11 | 75 |
| 59 | - | - | - | D 14 | 10 | 75 |
| 59 | - | - | - | E 10 | 11 | 60 |
| 59 | - | - | - | D 6 | 11 | 63 |
| 59 | - | - | - | E 10 | 10 | 76 |

CLASSEMENT (suite)

| T 1 | Garçons | Age | T 3 | Filles | Age | T 3 |
|-----|---------|-----|-----|--------|-----|-----|
| 63 | A 3 | 10 | 75 | A 1 | 10 | 75 |
| 63 | A 6 | 10 | 81 | A 18 | 12 | 63 |
| 63 | A 15 | 10 | 75 | A 21 | 11 | 94 |
| 63 | A 26 | 10 | 94 | B 5 | 11 | 71 |
| 63 | B 8 | 11 | 75 | C 4 | 11 | 84 |
| 63 | B 19 | 10 | 71 | D 13 | 12 | 63 |
| 63 | C 15 | 10 | 84 | E 13 | 10 | 78 |
| 63 | D 10 | 10 | 63 | - | - | - |

Il est normalement convenu que les élèves qui n'ont pas atteint les 63 % de réussite au test 1 n'ont pas le niveau voulu pour suivre en orthographe dans la classe où ils sont.

Cependant, nous nous interrogeons pour savoir si leur progression entre les tests T 3 et T 1 représente une différence significative. Nous ne prendrons pas en considération la tranche des élèves qui ont eu 63 % de réussite au test + 1 car volontairement, en liaison avec notre hypothèse de départ "le livret produit des effets positifs plus visibles sur les élèves en difficulté mais ne lèse pas pour autant les bons élèves", nous avons préféré limiter notre étude aux élèves les plus défavorisés : ceux pour lesquels on considère que les progrès sont en général très difficiles voire inexistantes.

On remarque, dans la tranche 63 %, que la majorité des élèves progresse sauf 3 élèves sur 15 qui maintiennent leur score.

Après vérification, nous constatons qu'ils sont en échec général, non seulement en orthographe (en particulier les 2 filles A 18 et D 13, le garçon D 10 bien que très "suivi" par la famille est surclassé par un frère brillant dans une classe de CES voisin).

Avant de procéder à l'analyse statistique des résultats, nous nous sommes livrés à deux comparaisons. Nous avons calculé la moyenne réalisée par les garçons au test T 1 puis au test T 3, et nous avons pratiqué la même démarche pour les filles.

| | Test T 1 | Test T 3 | Différence |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------|
| Moyenne des garçons..... | $\frac{816}{18} = 45,33$ | $\frac{1\ 210}{18} = 67,22$ | 21,88 |
| Moyenne des filles..... | $\frac{804}{17} = 47,29$ | $\frac{1\ 204}{17} = 70,82$ | 23,53 |

Nous constatons, à la lecture des résultats, que se produit une amélioration très sensible de la moyenne des scores. Celle-ci est voisine pour les filles et les garçons. Cependant, nous devons reconnaître une supériorité des filles qui, partant d'un score plus élevé (47,29 %), accentuent encore leur différence (1,65 %).

| Elève | Score T 3 | Score T 1 | Différence | d ² |
|-------|-----------|-----------|------------|----------------|
| D 15 | 45 | 13 | 33 | 1 089 |
| C 17 | 63 | 16 | 47 | 2 209 |
| E 16 | 63 | 29 | 34 | 1 156 |
| C 11 | 55 | 33 | 22 | 484 |
| D 4 | 63 | 33 | 30 | 900 |
| D 7 | 71 | 37 | 34 | 1 156 |
| C 2 | 67 | 37 | 30 | 900 |
| C 5 | 55 | 37 | 18 | 324 |
| E 4 | 71 | 41 | 30 | 900 |
| C 7 | 63 | 41 | 22 | 484 |
| A 17 | 78 | 45 | 33 | 1 089 |
| C 10 | 67 | 45 | 22 | 484 |
| B 6 | 63 | 45 | 18 | 324 |
| E 8 | 75 | 45 | 30 | 900 |
| B 12 | 45 | 45 | 0 | 0 |
| A 8 | 55 | 50 | 5 | 25 |
| B 10 | 64 | 50 | 34 | 1 156 |
| A 14 | 78 | 50 | 28 | 784 |
| C 1 | 55 | 50 | 5 | 25 |
| B 1 | 75 | 50 | 25 | 625 |
| E 17 | 89 | 50 | 39 | 1 521 |
| B 13 | 59 | 50 | 9 | 81 |
| C 9 | 81 | 50 | 31 | 961 |
| C 14 | 55 | 50 | 5 | 25 |
| D 11 | 50 | 50 | 0 | 0 |
| A 2 | 75 | 55 | 20 | 400 |
| A 4 | 81 | 55 | 26 | 676 |
| A 19 | 94 | 55 | 39 | 1 521 |
| E 18 | 75 | 59 | 16 | 256 |

| Elève | Score T 3 | Score T 1 | Différence | d ² |
|-------|-----------|-----------|------------|----------------|
| A 13 | 84 | 59 | 25 | 625 |
| A 20 | 75 | 59 | 16 | 256 |
| D 14 | 75 | 59 | 16 | 256 |
| D 19 | 89 | 59 | 30 | 900 |
| E 6 | 63 | 59 | 4 | 16 |
| E 10 | 78 | 59 | 19 | 361 |

Calculons la variance :

$$d^2 = \frac{22\ 869 - \frac{795^2}{35}}{35} = \frac{22\ 869 - 18\ 058}{35} = 137,45$$

Le T :

$$T_{\text{obs}} = \frac{22,71}{\frac{\sqrt{137,45}}{\sqrt{70-2}}} = \frac{22,71}{11,72} = \frac{22,71}{1,42} \neq 16$$

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différence entre les résultats aux tests T 1 et T 3 par les élèves.

A l'aide de la table du T de Student nous voyons :
(d.d.1)
= 68

. au seuil de . 05 \rightarrow t théo = 2,00

. au seuil de . 01 \rightarrow t théo = 2,66

Au seuil de . 05 $t_{\text{obs}} > t_{\text{théo}}$

Il y a donc lieu de rejeter l'hypothèse nulle.

Au seuil de . 01 $t_{\text{obs}} > t_{\text{théo}}$

Il y a donc lieu de rejeter l'hypothèse nulle.

Nous pouvons donc considérer que la différence entre les résultats des tests T 1 et T 3 est significative et que l'apprentissage est efficace.

CLASSEMENT DES ELEVES DES CLASSES EXPERIMENTALES

en fonction de leur score de départ

(ordre décroissant - niveau supérieur à la moyenne)

| Départ | Garçons | Age | T 3 | Filles | Age | T 3 |
|--------|---------|-----|-----|--------|-----|-----|
| 100 | - | - | - | A 5 | 10 | 94 |
| 97 | A 25 | 10 | 97 | A 24 | 10 | 94 |
| 97 | A 28 | 10 | 97 | D 9 | 10 | 100 |
| 94 | A 10 | 10 | 89 | - | - | - |
| 94 | A 27 | 10 | 97 | - | - | - |
| 91 | D 8 | 10 | 84 | B 4 | 10 | 89 |
| 91 | E 1 | 10 | 97 | B 14 | 9 | 89 |
| 91 | - | - | - | C 3 | 10 | 94 |
| 89 | B 9 | 10 | 91 | D 22 | 10 | 97 |
| 89 | B 16 | 10 | 97 | E 2 | 10 | 97 |
| 89 | E 12 | 10 | 100 | - | - | - |
| 84 | D 2 | 10 | 75 | D 6 | 10 | 97 |
| 84 | - | - | - | D 21 | 11 | 94 |
| 81 | D 3 | 10 | 84 | C 8 | 10 | 89 |
| 81 | D 12 | 11 | 81 | D 5 | 10 | 75 |
| 81 | - | - | - | E 19 | 10 | 94 |
| 78 | A 23 | 10 | 91 | A 22 | 10 | 89 |
| 78 | C 16 | 10 | 75 | D 16 | 10 | 94 |
| 75 | A 7 | 11 | 91 | A 9 | 11 | 78 |
| 75 | A 12 | 10 | 91 | A 11 | 11 | 71 |
| 75 | B 2 | 10 | 84 | A 16 | 10 | 97 |
| 75 | B 3 | 10 | 75 | B 7 | 10 | 75 |
| 75 | C 6 | 10 | 84 | B 17 | 10 | 97 |
| 75 | D 18 | 11 | 84 | C 13 | 10 | 78 |
| 75 | D 20 | 10 | 91 | C 18 | 10 | 89 |
| 75 | E 9 | 10 | 81 | D 7 | 10 | 84 |
| 75 | E 11 | 12 | 75 | E 15 | 11 | 81 |

Au-dessus de 75 % de réussite au premier test A.L.P., il est convenu de reconnaître que les élèves ont un niveau supérieur à la moyenne.

Nous pratiquons le même type d'analyse des résultats que celui réalisé pour la tranche d'élèves dont les résultats sont inférieurs à 63 % au test 1.

| | Résultats en pourcentages | | |
|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------|
| | Test T 1 | Test T 3 | Différence |
| Moyenne des filles | $\frac{1\ 312}{15} = 87,46$ | $\frac{1\ 386}{15} = 92,4$ | 4,94 |
| Moyenne des garçons | $\frac{1\ 233}{14} = 88,07$ | $\frac{1\ 255}{14} = 89,64$ | 1,54 |

A la lecture des résultats, nous constatons que se produit une amélioration plus sensible chez les filles dont le score moyen au test T 1 était équivalent à celui des garçons.

Malgré cela, les progressions ont lieu mais de manière bien moins sensible que pour la tranche inférieure à 63 %, ce qui pouvait être attendu.

La partie de notre hypothèse de départ, "le livret ne lèse pas pour autant les bons élèves" semblerait donc vérifiée.

Pratiquons maintenant une analyse statistique :

Calculons la variance :

$$d = \frac{1\ 690 - \frac{78^2}{29}}{29} = \frac{1\ 690 - \frac{6\ 084}{29}}{29} = \frac{1\ 690 - 210}{29} = 51,04$$

Calcul du T :

$$T_{\text{obs}} = \frac{2,69 - 0}{\frac{\sqrt{51,04}}{\sqrt{58 - 2}}} = \frac{2,69}{\frac{7,08}{7,48}} = \frac{2,69}{0,94} = 2,86$$

Hypothèse nulle : Il n'y a pas de différence entre les résultats aux tests T 1 et T 3 par les élèves.

A l'aide de la table du T de Student, nous voyons (d.d.1.56)

. au seuil . 05 \longrightarrow t_{μ} 2,00

. au seuil . 01 \longrightarrow t_{μ} 2,66

Au seuil . 05 $t_{\text{obs}} > t_{\text{th}}$ il y a donc lieu de rejeter l'hypothèse nulle et on conviendra que la différence entre les résultats aux tests T 3 et T 1 est significative.

Au seuil . 01 $t_{\text{obs}} > t_{\text{th}}$

Nos conclusions seront les mêmes qu'au seuil . 05

DES ELEVES DES 5 CLASSES EXPERIMENTALES ET 5 CLASSES NON EXPERIMENTALES

| Elève classe exp. (a) | Score de départ (a) et(b) | Score final (a) | Elève classe non/exp. (b) | Score final (b) | Différence d = a-b | d - md | (d - md) ² | d ² |
|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|---------|-----------------------|----------------|
| B 6 | 45 | 63 | C' | 50 | + 13 | + 3,39 | 11,49 | 169 |
| B 1 | 50 | 75 | B'9 | 63 | + 12 | + 2,39 | 5,71 | 144 |
| B 10 | 50 | 84 | A'4 | 59 | + 25 | + 15,39 | 236,85 | 625 |
| A 8 | 50 | 55 | B'9 | 63 | - 8 | - 1,61 | 2,59 | 64 |
| B 13 | 50 | 59 | D'6 | 50 | + 9 | - 0,61 | 0,37 | 81 |
| A 1 | 63 | 76 | C'17 | 67 | + 8 | - 1,61 | 2,59 | 64 |
| B 8 | 63 | 75 | C'19 | 63 | + 12 | + 2,39 | 5,71 | 144 |
| A 3 | 63 | 75 | A'21 | 55 | + 20 | +11,39 | 129,73 | 400 |
| A 1 | 63 | 75 | A'12 | 75 | + 0 | - 9,61 | 92,35 | 0 |
| A 1 | 63 | 75 | A'17 | 67 | + 8 | - 1,61 | 2,59 | 64 |
| A 1 | 63 | 75 | D'4 | 63 | + 12 | + 2,39 | 5,71 | 144 |
| D 1 | 67 | 75 | B'22 | 91 | -16 | -25,61 | 655,87 | 256 |
| D 1 | 67 | 75 | C'20 | 50 | + 25 | +15,39 | 236,85 | 625 |
| D 1 | 67 | 75 | D'5 | 67 | + 8 | - 1,61 | 2,59 | 64 |
| E 21 | 71 | 78 | B'16 | 91 | - 13 | -22,61 | 511,21 | 169 |
| E 21 | 71 | 78 | D'12 | 67 | + 11 | + 1,39 | 1,93 | 121 |
| A 12 | 75 | 91 | D'22 | 71 | + 20 | +11,39 | 129,73 | 400 |
| D 18 | 75 | 84 | A'5 | 81 | + 3 | - 6,61 | 43,69 | 9 |
| D 18 | 75 | 84 | B'4 | 71 | +13 | + 3,39 | 11,49 | 169 |
| E 11 | 75 | 75 | B'14 | 84 | - 9 | - 0,61 | 0,37 | 81 |
| A 12 | 75 | 91 | E'6 | 81 | + 10 | + 0,39 | 0,15 | 100 |
| A 9 | 75 | 78 | C'6 | 75 | + 3 | - 6,61 | 43,69 | 9 |
| E 15 | 75 | 81 | C'6 | 75 | + 6 | - 3,61 | 13,03 | 36 |
| A 11 | 75 | 71 | C'10 | 71 | + 0 | - 9,61 | 92,35 | 0 |
| A 16 | 75 | 97 | C'7 | 75 | +22 | +12,39 | 153,51 | 484 |
| B 7 | 75 | 75 | C'7 | 75 | + 0 | - 9,61 | 92,35 | 0 |
| B 17 | 75 | 97 | C'7 | 75 | + 22 | +12,39 | 153,59 | 484 |

ECHANTILLON APPAREILLE ISSU DE LA COMPARAISON

des ELEVES DES 5 CLASSES EXPERIMENTALES ET 5 CLASSES-TEMOINS (suite)

| Elève classe exp. (a) | Score de départ (a) et (b) | Score final (a) | Elève classe non/exp. (b) | Score final (b) | Différence $d = a - b$ | $d - md$ | $(d - md)^2$ | d^2 |
|-----------------------------|----------------------------------|-----------------------|------------------------------------|-----------------------|---------------------------|----------|--------------|-------|
| C 18 | 75 | 89 | C' 7 | 75 | + 14 | + 4,39 | 19,27 | 196 |
| D 7 | 75 | 84 | C' 7 | 75 | + 9 | - 0,61 | 0,37 | 81 |
| C 16 | 78 | 75 | D' 10 | 78 | - 3 | - 12,61 | 159,01 | 9 |
| A 22 | 78 | 89 | B' 2 | 75 | + 14 | + 4,39 | 19,27 | 196 |
| A 22 | 78 | 89 | B' 3 | 67 | + 22 | + 12,39 | 153,51 | 484 |
| A 22 | 78 | 89 | B' 23 | 81 | + 8 | - 1,61 | 2,59 | 64 |
| A 22 | 78 | 89 | D' 20 | 75 | + 14 | + 4,39 | 19,27 | 196 |
| D 16 | 78 | 94 | B' 2 | 75 | + 19 | + 9,39 | 88,17 | 361 |
| D 16 | 78 | 94 | B' 3 | 67 | + 27 | + 17,39 | 302,41 | 729 |
| D 16 | 78 | 94 | B' 23 | 81 | + 13 | + 3,39 | 11,49 | 169 |
| D 16 | 78 | 94 | D' 20 | 75 | + 19 | + 9,39 | 88,17 | 361 |
| D 2 | 64 | 75 | A' 13 | 75 | ± 0 | - 9,61 | 92,35 | 0 |
| D 2 | 84 | 75 | B' 6 | 84 | - 9 | - 18,61 | 346,33 | 81 |
| D 6 | 84 | 97 | C' 3 | 75 | + 22 | + 12,39 | 153,51 | 484 |
| D 6 | 84 | 97 | C' 4 | 84 | + 13 | + 3,39 | 11,49 | 169 |
| D 6 | 84 | 97 | E' 16 | 89 | + 8 | - 1,61 | 2,59 | 64 |
| D 21 | 84 | 94 | C' 5 | 75 | + 19 | + 9,39 | 88,17 | 361 |
| B 9 | 89 | 91 | A' 18 | 75 | + 16 | + 6,39 | 40,83 | 256 |
| B 9 | 89 | 91 | E' 7 | 78 | + 13 | + 3,39 | 11,49 | 169 |
| B 16 | 89 | 97 | D' 17 | 84 | + 13 | + 3,39 | 11,49 | 169 |
| D 22 | 89 | 97 | A' 14 | 75 | + 22 | + 12,39 | 153,51 | 484 |
| D 22 | 89 | 97 | D' 16 | 94 | + 3 | - 6,61 | 43,69 | 9 |
| D 22 | 89 | 97 | D' 18 | 84 | + 13 | + 3,39 | 11,49 | 169 |
| E 2 | 89 | 97 | A' 14 | 75 | + 22 | + 12,39 | 153,51 | 484 |
| E 2 | 89 | 97 | D' 16 | 94 | + 3 | - 6,61 | 43,69 | 9 |
| E 2 | 89 | 97 | D' 18 | 84 | + 13 | + 3,39 | 11,49 | 169 |
| D 8 | 91 | 84 | A' 7 | 81 | + 3 | - 6,61 | 43,69 | 9 |
| C 3 | 91 | 94 | B' 18 | 78 | + 16 | + 6,39 | 40,83 | 256 |
| A 10 | 94 | 89 | E' 12 | 89 | ± 0 | - 9,61 | 92,35 | 0 |
| A 27 | 94 | 97 | E' 12 | 89 | + 8 | - 1,61 | 2,59 | 64 |
| A 25 | 97 | 97 | B' 15 | 89 | + 8 | - 1,61 | 2,59 | 64 |
| A 28 | 97 | 97 | B' 15 | 89 | + 8 | - 1,61 | 2,59 | 64 |
| A 24 | 97 | 94 | A' 8 | 94 | ± 0 | - 9,61 | 92,35 | 0 |
| A 24 | 97 | 94 | E' 11 | 78 | + 16 | + 6,39 | 40,83 | 256 |
| D 9 | 97 | 100 | A' 19 | 87 | + 13 | + 3,39 | 11,49 | 169 |
| A 5 | 100 | 94 | B' 21 | 94 | ± 0 | - 9,61 | 92,35 | 0 |

Les calculs statistiques s'appuyant sur les tableaux précédents ont donné les résultats suivants :

. La variance :

$$s_d^2 = \frac{11\,711 - \frac{615^2}{63}}{63} = \frac{11\,711 - \frac{378\,225}{63}}{63} = \frac{11\,711 - 6\,003,57}{63} = 90,60$$

. Calcul du T :

$$T_{\text{obs}} = \frac{\frac{m_d}{\sqrt{b^2}}}{\sqrt{N}} = \frac{\frac{9,61}{\sqrt{90,60}}}{\sqrt{63}} = \frac{9,61 \cdot 63}{\sqrt{90,60}} = \frac{9,61 \times 7,93}{9,52} = 8,004$$

Emettons l'hypothèse nulle :

H_0 : "Il n'y a pas de différence significative entre les résultats aux deux séries de tests proposés pour les élèves pris en considération".

$$d.d.l. = 63 - 1 = 62$$

La table du T donne pour valeur :

$$\text{à } .05 \quad T_{\text{th}} = 2,00$$

$$\text{à } .01 \quad T_{\text{th}} = 2,66$$

Nous constatons que pour les deux seuils $T_{\text{obs}} > T_{\text{th}}$ ce qui entraîne la conclusion suivante.

Nous pouvons raisonnablement courir le risque de rejeter l'hypothèse nulle et conclure que "la différence entre les résultats des élèves aux 2 séries de tests est significative". Ce qui nous permet de conclure à une efficacité de l'application de notre livret phonologique en liaison avec l'application de l'ouvrage "De l'oral à l'écrit". (1)

(1) cf. p. 410

CHAPITRE VII



EVALUATION QUALITATIVE



Intérêt d'une évaluation qualitative :

Après avoir réalisé l'évaluation quantitative des résultats de notre expérimentation, nous nous sommes intéressés au domaine qualitatif. En effet, si l'observation de la variation des scores aux tests pouvait nous apporter quelques renseignements sur l'évolution de notre pédagogie, nous ne pouvions en tirer que peu d'enseignements en ce qui concerne la pratique de la classe.

L'évaluation qualitative allait nous permettre d'observer d'autres types d'effets et d'émettre de nouvelles hypothèses quant au type d'exercices à proposer au titre du soutien ou, les années suivantes, à titre préventif.

Avant notre évaluation finale nous avons pratiqué une première approche sur une classe en expérimentation dont les résultats furent relatés lors du colloque sur l'orthographe organisé par les A. L. P. à l'E. N. G. de LYON le 7 mars 1984 (1). Il nous paraît intéressant de vérifier si les résultats obtenus au terme des deux évaluations concordent ou non.

Les résultats de la première approche concernent une classe de C M 1 conduite pendant l'année 1982-83.

A titre indicatif, les résultats globaux de la classe observée (B) comparés à ceux d'une classe de même niveau (A) se présentaient ainsi :

| | SCORE | | DIFFERENCE % |
|---------------|----------------|------------|-----------------|
| | de départ % | final % | |
| Classe A..... | 57,23 | 73,23 | 16 |
| Classe B..... | 68,54 | 83,70 | 15,16 |

(1) A cet effet, pour plus de détails, consulter le bulletin des ALP n° 24 de juin 1984.

Au niveau quantitatif, la variation du score global des 2 classes était du même ordre de grandeur ; mais, puisque nous nous intéressons en particulier à l'aspect qualitatif, la méthode employée fut la suivante :

A partir des tests étalonnés par les A.L.P., nous relevions pour le test T1 puis le test T3 les différentes erreurs commises par les enfants dans une grille simplifiée de notre composition :

| | Omissions | | Confusions/inversions | | Adjonctions | |
|------------|-----------|-----|-----------------------|-----|-------------|-----|
| | Phonie | | Phonie | | Phonie | |
| | ≠ | = | ≠ | = | ≠ | = |
| Test n° | (1) | (3) | (1) | (3) | (1) | (3) |
| Exemple n° | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Celle-ci concorde avec notre approche du phénomène orthographique et elle a l'avantage de mettre rapidement en évidence les erreurs essentielles commises par les élèves.

Prenons quelques exemples pour illustrer :

- le mot "pouquoit" (relevé dans un cahier) est placé en :

| | | | | |
|---|---|-------|---|--|
| 1 | p <u>ou</u> quoit absence du "r" qui modifie la phonie | et en | 6 | pou <u>q</u> oit adjonction du "t" qui ne modifie pas la phonie |
|---|---|-------|---|--|

- le mot "propeter" est placé en :

| | | | | |
|---|-----------------------------------|--|---|---------------------------------------|
| 1 | prop <u>e</u> ter oubli du "r" | | 4 | prop <u>e</u> ter confusion é / er |
|---|-----------------------------------|--|---|---------------------------------------|

La première approche en mars 1984

Pour effectuer une comparaison, nous avons choisi dans la même classe les 5 élèves aux meilleurs scores et 5 autres aux plus faibles scores de départ. Les résultats recueillis ont été les suivants (dans chaque colonne sont indiqués, pour chaque catégorie "omissions", "confusions", "adjonctions", les nombres d'erreurs pour chacun des élèves aux tests initial (1) et final (3) :

RESULTATS OBSERVES

| Elèves | Omissions phonie | | Confusions phonie | | Adjonctions phonie | | |
|-------------------------------|---------------------|-----------------|----------------------|----------------|-----------------------|-----------------|-------|
| | (1) ≠ (3) | (1) = (3) | (1) ≠ (3) | (1) = (3) | (1) ≠ (3) | (1) = (3) | |
| Meilleurs scores au départ | E ₁ | 0 0 | 1 1 | 0 0 | 1 1 | 0 0 | 2 0 |
| | E ₂ | 0 0 | 1 1 | 2 0 | 2 3 | 0 0 | 1 0 |
| | E ₃ | 2 0 | 2 0 | 1 1 | 4 3 | 0 1 | 1 3 |
| | E ₄ | 2 2 | 0 0 | 0 0 | 4 4 | 0 0 | 4 2 |
| | E ₅ | 1 1 | 1 1 | 2 2 | 3 0 | 0 0 | 5 1 |
| Totaux d = | 5 → 3 - 2 | 5 → 3 - 2 | 5 → 3 - 2 | 14 → 11 - 3 | 0 → 1 1 (+) | 13 → 6 - 7 | |
| Plus faibles scores au départ | E ₆ | 7 2 | 9 3 | 11 3 | 6 4 | 2 2 | 6 3 |
| | E ₇ | 3 1 | 8 4 | 10 7 | 4 5 | 1 0 | 3 5 |
| | E ₈ | 2 1 | 3 4 | 10 1 | 6 4 | 0 0 | 7 3 |
| | E ₉ | 4 0 | 4 3 | 4 1 | 3 6 | 0 1 | 7 2 |
| | E ₁₀ | 3 0 | 4 4 | 1 0 | 7 1 | 2 0 | 2 1 |
| Totaux d = | 19 → 4 - 15 | 28 → 18 - 10 | 36 → 12 - 24 | 26 → 20 - 6 | 5 → 3 - 2 | 25 → 14 - 11 | |

Les effets (1ère approche) :

Nous remarquons que les progressions aux scores des élèves sont constantes à l'exception du cas des adjonctions qui modifient la phonie dans le groupe des "forts". Si nous considérons les différences entre le 1er et le 3e test, nous observons que l'efficacité est : au maximum pour la réduction des confusions altérant la phonie (d = 26) et minimum pour la réduction des adjonctions altérant la phonie (d = 1).

En ce qui concerne la comparaison 5 élèves "forts"/5 élèves "faibles", le progrès est plus sensible chez les élèves "faibles" dans tous les domaines (rappel hypothèse n° 3). Cependant, la progression des élèves "forts" est aussi observée avec un gain plus élevé au niveau des adjonctions ne modifiant pas la phonie (13 > 9) alors que chez les élèves "faibles" le progrès essentiel est réalisé au niveau des confusions altérant la phonie.

Nous tenons à préciser un dernier point avant de conclure : les différences entre les erreurs comptées aux tests (maximum 1 par mot) et celles faites effectivement (souvent plusieurs par mot) ont été comparées en prenant toujours pour référence le test n° 1 et le test n° 3.

L'écart entre nombre d'erreurs prises en compte et nombre d'erreurs effectives pour les 10 élèves choisis précédemment a été de 41 pour le test n° 1 et de 23 pour le test n° 3.

Cette observation nous amène à penser qu'il semble bien que s'opère chez l'enfant grâce au livret une meilleure maîtrise globale du mot. Il nous paraissait fondamental de le signaler.

Une approche parallèle utilisant les typologies des erreurs du C.N.R.S. (1), de J. & J. Guion (2) ou de L. Brunelle (3) serait intéressante à réaliser pour la comparer à la nôtre. Rappelons que la typologie employée l'avait été pour sa cohérence avec notre pédagogie.

(1) N. Catach L'enseignement de l'orthographe. Dossiers didactiques Nathan 1980 p. 16...

(2) J. & J. Guion Enseigner l'orthographe au CM Hatier 1982 p. 86

(3) D. Barthout - L. Brunelle - J. Piacere Lecture et orthographe Cahiers de pédagogie moderne A. Colin 1977 p. 87

Mise au point pédagogique :

L'observation des effets, réalisée selon la même méthode que pour notre première approche a été traduite sur les grilles suivantes. Nous avons fait précéder les résultats par l'écriture des mots dans les colonnes correspondant à la difficulté concernée.

A ce propos, nous avons décidé de trancher quelques problèmes au fur et à mesure de notre exploitation des travaux. En ce qui concerne les consonnes doubles (ou non), nous avons résolu le cas de la manière suivante :

- le mot "le paisonage" renfermait :

- . une confusion "ai" avec e = [ε]
- . une omission du "r" entre le "s" et le "ai"
- . une omission d'un "n" (ceci plutôt que la confusion du graphème "n" avec "2 n")

- dans des mots comme "lorsseque" le "e" souligné a été considéré comme sonore (alors que nous aurions pu indiquer confusion "se" à la place de "s") et par la suite nous avons comptabilisé comme adjonction avec modification de la phonie.

- de même pour les mots "mentire", "hauteure" pour lesquels nous aurions pu noter confusion "r"/"re", nous avons préféré classer à adjonction avec modification de la phonie (1) d'un "e" perçu comme "semi-sonore", ceci en liaison avec le type d'apprentissage pratiqué dans notre classe, révélant des résultats positifs.

(1) L'entraînement que nous pratiquons met en évidence très discrètement le "e" au niveau phonique. Ceci est une mise au point pédagogique et non linguistique.

Nous pouvons cependant remarquer que dans la majorité des cas le problème du classement a pu être résolu de manière non ambiguë et que, de toutes façons, le type d'approche a été conservé pour le test T1 comme pour le test T3, ce qui permet qu'une correction pouvait parfois s'opérer d'elle-même entre les deux classifications.

Dans les pages suivantes, pour chacune des classes expérimentales A, B, C, D, E, déjà prises en compte au cours de l'analyse quantitative, figure l'analyse des erreurs suivie de leur comptabilisation, ce que nous nommons pour chaque classe inventaire.

Dans la 1ère colonne, les nomenclatures E_A, E_B, \dots correspondent à la désignation des élèves ; l'ordre alphabétique a été retenu au départ.

INVENTAIRE CLASSE A

OMISSIONS

CONFUSIONS/INVERSIONS

ADJONCTIONS

| | Phonie = | | Phonie ≠ | | Phonie = | | Phonie ≠ | | Phonie = | | Phonie ≠ | |
|-----|----------|----|----------|----|----------|----|----------|----|----------|----|----------|----|
| | T1 | T2 |
| E1 | o | o | c | o | o | 1 | o | 1 | o | o | c | o |
| E2 | o | o | o | o | 1 | o | 1 | 1 | o | o | o | o |
| E3 | o | o | o | o | o | o | o | o | 1 | 1 | 1 | o |
| E4 | o | o | o | o | 1 | o | 1 | o | 1 | 2 | o | o |
| E5 | 1 | o | o | o | 2 | o | o | o | 2 | 1 | c | o |
| E6 | 1 | c | o | o | 1 | 1 | o | o | 4 | 3 | 1 | o |
| E7 | 1 | 1 | o | o | 3 | o | 6 | 1 | 1 | 2 | 1 | c |
| E8 | 1 | o | o | o | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | c | o |
| E9 | 1 | 1 | o | o | 5 | 1 | 4 | 2 | 1 | o | 1 | o |
| E10 | 3 | o | o | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | c |
| E11 | 2 | 1 | 2 | o | 5 | 4 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| E12 | 1 | o | o | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | o |
| E13 | 3 | o | 1 | c | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | o |
| E14 | 2 | o | 2 | c | 6 | o | 4 | 1 | 1 | 1 | c | o |
| E15 | 2 | 1 | 2 | 1 | 6 | 3 | 3 | 1 | 2 | 4 | 3 | o |
| E16 | 2 | 3 | o | 1 | 6 | 7 | 5 | 3 | 2 | 1 | 6 | o |
| E17 | 2 | o | 1 | o | 5 | o | 6 | o | 3 | 2 | o | c |
| E18 | 3 | 2 | o | o | 6 | 2 | 4 | 4 | 1 | 3 | 3 | o |
| E19 | 1 | 1 | 2 | 1 | 7 | 1 | o | 3 | 1 | 2 | 3 | o |
| E20 | 2 | 1 | 1 | o | 7 | 1 | 4 | 1 | 1 | 2 | 4 | 1 |
| E21 | 3 | 1 | c | 1 | 7 | 3 | 4 | 5 | o | 2 | 5 | o |
| E22 | 4 | 1 | 1 | c | 5 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 4 | o |

OMISSIONS

CONFUSIONS/INVERSIONS

ADJONCTIONS

| | Phonie = | | Phonie ≠ | | Phonie = | | Phonie ≠ | | Phonie = | | Phonie ≠ | |
|------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | T _A | T _B |
| E 23 | 1 | → 0 | 2 | → 1 | 4 | → 2 | 4 | → 2 | 4 | → 1 | 3 | → 0 |
| E 24 | 5 | → 0 | 0 | → 2 | 3 | → 2 | 3 | → 3 | 4 | → 2 | 3 | → 0 |
| E 25 | 4 | → 1 | 3 | → 1 | 6 | → 3 | 1 | → 1 | 3 | → 0 | 3 | → 1 |
| E 26 | 0 | → 3 | 1 | → 1 | 6 | → 4 | 6 | → 3 | 3 | → 7 | 7 | → 2 |
| E 27 | 4 | → 1 | 3 | → 0 | 5 | → 4 | 2 | → 2 | 1 | → 1 | 4 | → 0 |
| E 28 | 1 | → 1 | 3 | → 0 | 6 | → 3 | 5 | → 0 | 6 | → 2 | 3 | → 2 |

OMISSIONS

CONFUSIONS/INVERSIONS

ADJONCTIONS

| | Phonie = | | Phonie ≠ | | Phonie = | | Phonie ≠ | | Phonie = | | Phonie ≠ | |
|-----|----------|----|----------|----|----------|----|----------|----|----------|----|----------|----|
| | T1 | T3 |
| E1 | 1 | → | 0 | 0 | → | 0 | 2 | → | 0 | 0 | → | 0 |
| E2 | 0 | → | 0 | 2 | → | 0 | 1 | → | 1 | 1 | → | 0 |
| E3 | 1 | → | 0 | 0 | → | 0 | 1 | → | 0 | 1 | → | 0 |
| E4 | 0 | → | 0 | 0 | → | 0 | 1 | → | 0 | 2 | → | 1 |
| E5 | 1 | → | 1 | 1 | → | 1 | 4 | → | 3 | 0 | → | 0 |
| E6 | 2 | → | 1 | 3 | → | 2 | 0 | → | 1 | 0 | → | 0 |
| E7 | 1 | → | 3 | 1 | → | 1 | 5 | → | 2 | 2 | → | 1 |
| E8 | 2 | → | 0 | 1 | → | 0 | 4 | → | 3 | 2 | → | 1 |
| E9 | 1 | → | 0 | 2 | → | 1 | 5 | → | 2 | 1 | → | 0 |
| E10 | 2 | → | 1 | 0 | → | 1 | 3 | → | 2 | 1 | → | 0 |
| E11 | 6 | → | 0 | 2 | → | 0 | 3 | → | 3 | 4 | → | 0 |
| E12 | 0 | → | 0 | 3 | → | 0 | 4 | → | 3 | 1 | → | 0 |
| E13 | 1 | → | 1 | 5 | → | 0 | 2 | → | 4 | 2 | → | 0 |
| E14 | 3 | → | 1 | 3 | → | 0 | 3 | → | 4 | 1 | → | 0 |
| E15 | 6 | → | 5 | 1 | → | 0 | 6 | → | 5 | 0 | → | 1 |
| E16 | 2 | → | 2 | 2 | → | 0 | 7 | → | 5 | 2 | → | 1 |
| E17 | 3 | → | 0 | 0 | → | 0 | 6 | → | 4 | 1 | → | 1 |
| E18 | 1 | → | 2 | 1 | → | 1 | 7 | → | 4 | 4 | → | 0 |
| E19 | 3 | → | 1 | 4 | → | 1 | 6 | → | 1 | 2 | → | 1 |
| E20 | 2 | → | 2 | 1 | → | 0 | 5 | → | 5 | 7 | → | 1 |
| E21 | 3 | → | 2 | 2 | → | 0 | 8 | → | 2 | 2 | → | 1 |
| E22 | 4 | → | 4 | 4 | → | 1 | 7 | → | 3 | 3 | → | 2 |
| E23 | 10 | → | 5 | 1 | → | 0 | 7 | → | 3 | 2 | → | 2 |
| E24 | 5 | → | 4 | 6 | → | 1 | 7 | → | 5 | 6 | → | 3 |

RECAPITULATION DES RESULTATS

| | NOMBRE TOTAL D'ERREURS | | NOMBRE TOTAL D'ERREURS | |
|-------------------------|------------------------|--|------------------------|--|
| | au test 1 | au test 1 erreurs internes comprises | au test 3 | au test 3 erreurs internes comprises |
| | | d | | d |
| Classe A (28 élèves) | 293 | 384 | 155 | 185 |
| | | 91 | | 30 |
| Classe B (20 élèves) | 216 | 284 | 140 | 184 |
| | | 68 | | 44 |
| Classe C (18 élèves) | 254 | 311 | 159 | 191 |
| | | 57 | | 32 |
| Classe D (22 élèves) | 215 | 290 | 156 | 181 |
| | | 75 | | 25 |
| Classe E (23 élèves) | 290 | 348 | 142 | 163 |
| | | 58 | | 21 |

Le tableau ci-dessus met en évidence au niveau global les différentes progressions entre les tests T1 et T3, ceci en prenant en compte d'une part le nombre d'erreurs (1 erreur maximum par mot) et d'autre part le nombre d'erreurs totales (plusieurs erreurs possibles par mot).

La maîtrise dans le mot est très sensible en particulier pour les Classes A (91/30) D (75/25) E (58/21) où le rapport est voisin d'1/3. Cette progression dépasse sensiblement le rapport T1/T3 qui est pour A (293/155) D (215/156) E (290/142). Ce qui donne en pourcentage : A (100/52,9) D (100/72,55) E (100/48,96)

NOMBRE D'ERREURS PAR CLASSE ET CATEGORIE

(erreurs internes comprises)

| Critère Classe | Omissions | | Confusions/Inversions | | Adjonctions | |
|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Phonie = (1) | Phonie ≠ (2) | Phonie = (3) | Phonie ≠ (4) | Phonie = (5) | Phonie ≠ (6) |
| A | 50/19 | 24/12 | 116/50 | 73/46 | 55/51 | 64/8 |
| B | 47/44 | 30/9 | 74/52 | 57/33 | 29/35 | 47/11 |
| C | 50/30 | 31/11 | 82/64 | 65/30 | 39/39 | 44/17 |
| D | 36/33 | 37/20 | 75/47 | 43/31 | 47/34 | 52/16 |
| E | 56/35 | 45/10 | 102/65 | 45/16 | 79/36 | 19/1 |
| Totaux | 239/161 | 167/62 | 449/278 | 283/156 | 249/195 | 226/53 |

Si nous observons en termes de pourcentage les différents types d'erreurs ce sont pour :

| | | | | | |
|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14,82/17,79 | 10,35/6,85 | 27,84/30,72 | 17,54/17,24 | 15,44/21,55 | 14,01/5,86 |

Les variations sont plus importantes dans les catégories 5 et 6. La réduction du nombre d'erreurs peut être mise en évidence en termes de pourcentages : si nous considérons qu'au test T1 pour chaque catégorie le pourcentage était de 100, au test T3 nous aurions les chiffres suivants :

| | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 100/67,36 | 100/37,13 | 100/61,92 | 100/55,12 | 100/78,31 | 100/23,45 |

Les réductions des erreurs qui s'avèrent les plus difficiles se situent d'abord globalement au niveau de la phonie = (1) (même prononciation) dans l'ordre décroissant :

- les adjonctions..... 78,31 % (a')
- les omissions..... 67,36 % (b') Σ
- les confusions/inversions..... 61,92 % (c')

ce qui, en terme de progrès, peut se traduire pour les 3 catégories par :

21,69 % 32,64 % 38,08 %
 (a) (b) (c)

Plus importantes sont les réductions des erreurs concernant la phonie \neq (2) :

- les confusions/inversions..... 55,12 % (d')
- les omissions..... 37,13 % (e') Σ
- les adjonctions..... 23,45 % (f')

ce qui, formulé en terme de progrès, correspond à :

44,88 % 62,88 % 76,55 %
 (d) (e) (f)

En conclusion, l'efficacité de notre pédagogie et en particulier du livret s'opérerait par ordre décroissant de la fonction suivante :
 (les % correspondent à la réduction des erreurs entre les tests T1 et T3)

| Erreurs | Modifiant la phonie | Ne modifiant pas la phonie |
|--------------------------------|---------------------|----------------------------|
| Adjonctions..... | 76,55 % (f) | |
| Omissions..... | 62,88 % (e) | |
| Confusions/ inversions..... | 44,88 % (d) | |
| Confusions/ inversions..... | | 38,08 % (c) |
| Omissions..... | | 32,64 % (b) |
| Adjonctions..... | | 21,69 % (a) |

(1) = signifie : phonie identique

(2) \neq " " différente

Σ a + a' = 100 % ainsi que b + b', c + c' f + f'.

A la lecture du tableau précédent, il semble que le type de pédagogie que nous employons agisse bien davantage dans le sens du respect de la phonie, c'est-à-dire en fait en ce qui concerne les erreurs les plus graves, celles qui entravent le plus la compréhension du message écrit.

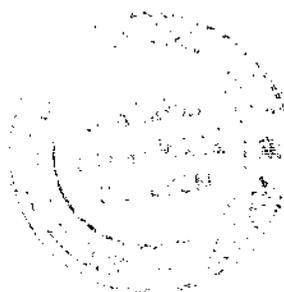
Une remarque encore qui concerne le parallélisme :

erreurs modifiant la phonie/erreurs ne modifiant pas la phonie, alors que la réduction des erreurs est croissante dans le sens :

confusions → omissions → adjonctions pour les premières, elle est décroissante pour les secondes. Il y aurait peut-être ici une piste de recherche à explorer par la suite.

Pour terminer, nous n'avons pas pratiqué d'évaluation qualitative en ce qui concerne la réduction des erreurs, d'une part chez les élèves en grande difficulté (score au T1 < 63 %) et d'autre part chez les élèves les plus "favorisés" (score au T1 > 75 %).

Une évaluation supplémentaire aurait pu paraître excessive. Nous aurions souhaité cependant à travers elle vérifier la confirmation de ce qui s'opérait au niveau global, à savoir réduction plus importante des erreurs concernant une phonie ≠, et moins sensible des erreurs concernant une phonie =.



CHAPITRE VIII



OUTILS



DES OUTILS

pour l'utilisation du livret.

I LE FICHIER

L'analyse quantitative des résultats aux tests a permis de révéler l'efficacité de notre méthode grâce à la comparaison des classes expérimentales à des classes témoins.

L'analyse qualitative des mêmes résultats aux tests nous a permis de mesurer les effets de notre pédagogie sur les erreurs constatées entre les tests 1 et 3 .

Nous disposions , avec les feuilles de test des élèves d'un matériau très intéressant , encore insuffisamment exploité par les analyses précédentes . En effet , au niveau du traitement pédagogique des erreurs , le dysfonctionnement , mis en évidence chez chaque élève au moyen des grilles remplies par certains maîtres , permettait de dégager une typologie et une fréquence de ces erreurs .

Nous avons alors cherché à utiliser les classifications proposées par les différents spécialistes de l'orthographe . Devant notre insatisfaction , nous avons mis en place un outil complémentaire au livret phonologique sous la forme d'un fichier d'exercices .

Nous avons évoqué plus haut notre insatisfaction devant les classifications opérées par les spécialistes de l'orthographe , mais nous avons aussi repris certains éléments de leur analyse dans la construction de notre livret . Trois chercheurs ou groupes de recherche ont



particulièrement retenu notre attention .

Le premier est le groupe HESO (Groupement de recherche sur les textes modernes 27 Rue Paul Bert 94200 IVRY S/SEINE) auquel nous appartenons dans les équipes traitant d'informatique , de réforme et de pédagogie . Il a réalisé , sous la direction de Mme Nina CATACH , d'importants travaux sur la description de l'orthographe , en particulier avec la mise au point du "Plurisystème graphique du français" , modèle descriptif exhaustif de notre orthographe . Un de ses membres , E KARABETIAN situe bien le problème que nous souhaitons résoudre (Bulletin HESO n° 7 Janvier 1982 p. 53) :

"A côté du problème posé par l'installation d'une progression, il faut mettre l'accent sur les problèmes ponctuels à régler selon les productions du moment, il faut disposer d'un outil adapté à une conduite orthographique axée sur la performance. C'est bien le manque majeur qu'on a pu relever dans toutes les pratiques décrites (progression phonétique, intégration des règles, entraînement visuel). Il faut reconsidérer le problème des outils et donner à l'enfant les moyens d'évaluer immédiatement sa performance, de discriminer puis d'amender. Dans la perspective que nous traçons infra, l'enfant possédera un instrument d'évaluation de ses erreurs par une prise de conscience implicite puis progressivement explicité de la genèse de celles-ci. L'instrument le plus affiné dont nous disposons pour le moment est la typologie des erreurs établie par le groupe HESO."

L'instrument dont il est question dans ce paragraphe figure à la page suivante (page 4) . "Chaque enfant possède sa typologie . La correction se faisant deux par deux , la discussion des erreurs avec la typologie est ainsi plus efficace " précise E. KARABETIAN .

Si nous observons le modèle de classification des erreurs opéré par cette méthode , nous constatons que les différents cas ont été envisagés . Cependant , nous regrettons l'amalgame des différents types d'erreurs . A ce sujet , nous sommes tout à fait d'accord avec M. Jean GUION lorsqu'il précise : "Je pense qu'il faut réserver deux moments bien distincts pour corriger les erreurs en orthographe , l'un pour l'usage , l'autre pour le grammatical" . En rapprochant ces paroles du tableau proposé, nous sommes amenés à distinguer deux grands groupes :

(1) (2) (3b) (4a) (4b) (6)

et (3a) (4c) (5a)

D'autre part , l'utilisation des chiffres pour les différentes erreurs est-elle efficacement applicable au niveau scolaire où nous nous situons ? Le danger en orthographe , nous semble-t-il , est de vouloir tout traiter à la fois . Il vaut mieux pratiquer des choix souples , efficaces , en fonction des leçons et acquis récents . Le risque est grand de complexifier et d'aller finalement à l'encontre du résultat escompté en ce qui concerne l'efficacité .

Nous reproduisons ci-dessous la première page de la typologie des erreurs mise au point par E. KARABETIAN.

2. TYPOLOGIE DES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES

Cette typologie est suivie de commentaires qui en explicitent le plan et les termes.
Chaque catégorie est illustrée d'exemples non limitatifs.

| I. ERREURS À DOMINANTE PHONÉTIQUE (L'élève peut entendre mal ou mal prononcer les sons.) | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 10 Omission ou adjonction | 100 lettre <i>maitenant ; arbruste</i> | 101 syllabe <i>bienteur ≠ bienfaiteur</i> | | |
| 11 Confusion | 110 sourde-sonore 1100 p-b <i>puplier</i> 1101 t-d <i>tortoir</i> 1102 f-v <i>vaffe</i> 1103 autres | 111 liquides l-r <i>car ≠ cal</i> 112 nasales m-n <i>nimer</i> | 113 semi-voyelles <i>quiller ≠ cuiller</i> 114 voyelles <i>défini ≠ défuns</i> | |
| II. ERREURS À DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE (L'élève connaît les sons sans connaître leur transcription) | | | | |
| 20 Altérant la valeur phonique | voyelle digr.vocal.(1) accent | semi-voyelle | consonne digr.conson.(2) cédille | consonne simple ou double |
| 200 Omission ou adjonction | 2000 <i>bœf</i> <i>merite</i> <i>cheuveu</i> <i>suité</i> | 2001 <i>briler</i> <i>piaille</i> <i>≠ paille</i> | 2002 <i>exès</i> <i>gérir</i> <i>recu</i> <i>exciste</i> <i>score</i> | 2003 <i>enui ≠ ennui</i> <i>asis ≠ assis</i> <i>zossie ≠ sosie</i> |
| 201 Confusion | 2010 <i>oisis ≠ oasis</i> <i>nè ≠ né</i> | 2011 <i>paille</i> <i>≠ paye</i> | 2012 (Cf. 11) | 2013 <i>serai ≠ serrai</i> |
| 202 Inversion | 2020 <i>idoit ≠ idiot</i> <i>éleve</i> | 2021 <i>vielle</i> <i>≠ veille</i> | 2022 <i>danmé</i> <i>ceuilir</i> | |

(1) Digramme vocalique : couple de lettres-voyelles correspondant à un seul son.

(2) Digramme consonantique : couple de lettres-consonnes correspondant à un seul son

13

Deux autres pages font suite à celle-ci. Elle concernent :

- III. Erreurs à dominante morphogrammique,
- IV. Erreurs concernant les homophones,
- V. Erreurs concernant les idéogrammes,
- VI. Erreurs concernant les lettres non fonctionnelles.

Le second groupe retenu est celui constitué par l'équipe Dr BARTHOUT, L. BRUNELLE, J. PIACERE (Lecture et orthographe. Cahiers de pédagogie moderne 62. Armand Collin. 4^e trimestre 1977. p. 86 à 115). Ces auteurs adoptent une analyse intéressante au niveau descriptif (Tableau I) discernant les plans phonétique, idéographique, d'une part, et les axes syntagmatique et paradigmatisque, d'autre part. Le tableau II, qui met en évidence le symptôme, le processus et l'étiologie, présente aussi un intérêt certain mais il est trop théorique pour permettre une utilisation rapide et efficace à l'enseignant.

| | | ORTHOGRAPHE OU LECTURE I PLAN PHONÉTIQUE | | ORTHOGRAPHE II PLAN IDEOGRAPHIQUE | |
|----------------------------|--|---|---|---|--|
| AXE PARADIGMATIQUE 1 | (1) Erreurs primaires 1-1 | (2) Erreurs secondaires 2-1 | (1) Erreurs lexicales 1-1 | (2) Erreurs relationnelles 2-1 | |
| | cheminée → [ʃanine] [ʃamine] → cheminée m ↔ n é ↔ è, ai (aio) si [e] ≠ [s] boule → [du] [bul] → doule confusions visuelles entre b, p, d, q et autres confusions | boule → [pul] [bul] → poule cheval → [zəfal] b ↔ p, d ↔ t, g ↔ c f ↔ v, s ↔ ch, l ↔ r an ↔ on é ↔ è si [e] ≠ [ɛ] et autres confusions auditives | [ʃapo] → chappo, chapau [āfā] → enfant, anfant cime → cime | a) sémantiques fer ↔ faire tante ↔ tente mètre ↔ maître a ↔ à ou ↔ où b) syntaxiques (accords) 2-2 1. une joli chanson, un chats, des chat, des chats noir, ils joue, tu chantie, qu'il fut, nous eumes, 2. des chous, des gazs, nous chanteront | |
| AXE SYNTAGMATIQUE 2 | a) Vaurien → [vorjā] ennui → [ənyɪ] b) poison ↔ [pwasɔ] [pasā] → pasant geai ↔ [gɛ] c) orchestre → [ɔʁfestr] d) banc → [bāk] f) (ils) chantent → [ʃātā] 1-2-1 | Fautes semblables se re- trouvant dans le langage parlé 2-2 | [apeti] → apétit [adres] → adresse [teatr] → théâtre [lorizɔ] → lorizon 1-2 | III CAS PARTICULIERS omissions, additions, substitutions, permutations de mots — erreurs d'accents, — erreurs de segmentation, — erreurs de majuscules, — erreurs de ponctuation | |
| | porte → [prɔt] [pɔrt] → proté cheminée → [ʃanine] [ʃamine] → chenimée 1-2-2 | | | | |
| | Erreurs significatives : poison ↔ poisson corbeau ↔ cordeau 3 | caniche ↔ canif poudre ↔ poutre | ↓ avec induction possible par le contexte | | |

Le tableau II, reproduit ci-dessous, s'il repose sur une analyse intéressante, est d'un niveau trop théorique pour l'enseignant qui ne pourra pas l'utiliser efficacement.

| Tableau II | | | |
|------------|---|---|--|
| | Spécification des erreurs (symptôme) | Processus | Etiologies |
| I.1.1. | Mauvais codage ou décodage graphique (souvent de la même apparence) a) erreur primaire limitée au code graphématique (touche le plus souvent les graphies voisines de forme) | — assimilation insuffisante du code graphématique — ou de sa correspondance avec le code phonématique. | — apprentissage insuffisant — mémoire visuelle — organisation visuoglyphomotrice — reconnaissance D/G |
| I.2.1. | b) erreur secondaire se retrouvant (actuellement ou dans l'anamnèse) dans le code phonétique du langage parlé (concerne les graphèmes de même famille phonologique) | — incidence au plan graphématique de troubles passés ou actuels d'acquisition de la pertinence phonologique. | — organisation du langage parlé (trouble d'articulation ou de parole à allure articulaire — éventuellement audition). |
| I.1.2. | idem par substitution de graphèmes dont la valeur phonétique varie en fonction du contexte graphématique. | Méconnaissance de la combinatoire graphophonétique propre à la langue. | Apprentissage insuffisant des règles de position et de combinaison des graphèmes. |
| I.2.2. | idem par inversions, élisions, additions de graphèmes ou phonèmes (erreurs dynamiques) | analyse erronée de la séquence du code. | — Trouble de parole (actuel ou ancien) — Insuffisance de l'organisation temporelle ou de sa transposition temporo-spatiale. |
| I.3. | idem avec distorsion du signifié (lié au contexte) | lapsus — réduction ou régression à schème familial. | appréhension superficielle du texte (dyslexiques âgés suggestibilité fabulatoire, débilité. |
| II.1.1. | idem avec homophonie (seulement en dictée) | ignorance des variantes graphématique d'un même phonème, ou de leur répartition lexicale. | — apprentissage insuffisant — mémoire visuelle — difficulté de catégorisation morphologique |
| II.1.2. | additions, élisions, erreurs de découpage sans modification de la valeur phonétique. | non respect des contraintes propres à la langue écrite. | — sous-apprentissage scolaire — mémoire visuelle insuffisante non-constitution des unités lexicales par insuffisance de la combinatoire para-syntagmatique |
| II.2. | structures erronées dans le contexte, mais attestées dans la langue : faux sens. | ignorance grammaticale ou (et) incompréhension de la signification des unités lexicales ou de leur ensemble. | — apprentissage scolaire insuffisant — niveau intellectuel insuffisant — retard de langage |

Le troisième élément retenu est la classification de M. Jean GUION . Nous nous sommes entretenu souvent avec lui depuis 1977 , lors de la création de notre livret . Dans leur ouvrage "Enseigner l'orthographe au cycle moyen" (par J. et J. GUION Sermap Hatier 1982 , 238 pages) , les auteurs discernent bien les deux parties que nous avons séparées : l'orthographe d'usage , l'orthographe grammaticale . Leur tableau regroupe ces deux parties , mais ils conseillent d'observer deux moments différents dans l'exploitation par l'élève .

Le grand mérite que nous trouvons dans la méthode proposée par J. et J. GUION réside dans le fait qu'elle débouche sur la pratique . Ainsi , ils proposent des exercices correctifs des erreurs des élèves . Toutefois , nous souhaitons un guidage plus proche de l'élève , qui lui permette de corriger l'erreur commise en partant de celle-ci et selon un processus individualisé . Il faut arriver à ce que l'enfant se prenne en charge , de la façon la plus autonome possible .

ILLUSTRATION DE L'APPROCHE DE J. & J. GUION

(p. 62 de leur ouvrage cité en page précédente)

| | | orthographe d'usage | | | | orthographe grammaticale | | | |
|-----|-----------------------|--|---|----------------------------|---------------------|---|--------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | Correspon- dance phonème / graphème | Indivi- dualisa- tion des mots | Graphies com- plexes | Lois de position | Graphies morpho- sémanti- ques | Homo- phones gramma- tiques | Genre et nombre | Formes verbales |
| CE1 | rubriques exemples | /p/ → p, /ʃ/ → on, etc. | avec le nom, le verbe, etc. | ien, ein, etc. | s / ss, etc. | lettres finales muettes, etc. | son/sont ce/se, etc. | accords du nom, etc. | conju- gaisons, etc. |

La liste des règles étudiées (page 184 du manuel de l'élève et page 164 de ce livre) et/ou l'index des règles (page 186 du manuel de l'élève et page 168 de ce livre) permettent, à partir d'une erreur, de retrouver très facilement la ou les règles à étudier. Dans l'exemple ci-dessous, nous reprenons la dictée de la fiche 24. En classe, il suffit d'écrire le numéro de la règle à étudier en face de l'erreur (cf. fiche 28, p. 107). Ici, nous avons volontairement accompagné chaque erreur d'une brève analyse qui permet de mettre en évidence la relation entre les erreurs faites et les types d'exercices proposés.

Analyse des erreurs de la dictée « Une maison au Japon » (cf. texte dans la fiche 24, p. 87).

| Analyse des erreurs | Règles CM1 | * Règles CM2 |
|---|---------------|-----------------|
| <p>• je me souviens → je me souvient Erreur portant sur le verbe : confusion de terminai- sons en fonction de la personne.</p> | R47 | R38 |
| <p>• à — a Erreur entre deux homophones grammaticaux. La préposition, dans l'expression à temps, a été confondue avec le verbe avoir (l'expression voisine : avoir le temps de)</p> | R21 | R12 |
| <p>• on — ont Confusion entre les deux homophones grammati- caux on et ont. La présence de la négation a éloigné le verbe de son sujet, ce qui a contribué à provoquer l'erreur.</p> | R30 | R22 |
| <p>• un bataillon — un batallon Erreur d'usage : graphie complexe aill non encore maîtrisée. Dans ce cas, outre les exercices spéci- fiques aux graphies du yod, il serait utile que l'élève cherche des mots simples qu'il connaît contenant aill (balle, ballon, malle, salle, etc.).</p> | R5 | R4 |

62

L'intérêt de la démarche préconisée ne fait aucun doute, mais, en particulier pour l'orthographe d'usage, elle concerne seulement quelques points précis ; elle ne peut pas être généralisée à toutes les erreurs rencontrées, ce que nous recherchons dans notre étude.

La méthode que nous proposons

Nous avons déjà largement abordé l'utilisation de notre livret phonologique et indiqué très précisément comment l'élève , à partir de tout écrit , arrivait à inscrire la liste personnalisée de ses mots à apprendre en priorité pour progresser . Organiser un processus de révision , à l'aide du livret et d'une boîte à mots , limité à l'utilisateur , aurait pu paraître suffisant , mais une lacune subsiste . Personne ne doute du fait que , pour chaque élève , des erreurs reviennent plus souvent que d'autres et ont souvent des points communs .

Nous avons donc repris l'outil constitué par les tests A.L.P. pour révéler les erreurs les plus fréquentes , commises par les élèves . Certes , il aurait été intéressant de généraliser en traitant d'autres écrits mais cela était difficilement réalisable par une seule personne . Toutefois , nous avons , semble-t-il , une représentation suffisamment exhaustive , chaque élève commettant des erreurs souvent différentes . En somme , l'éventail proposé se révèle pertinent .

Pendant l'année scolaire 1979-80 , nous avons associé dix classes de chacun des niveaux CE1 , CE2 , CM1 , CM2 , et fait procéder à l'inventaire des erreurs par les collègues ou , plus fréquemment , par nous-même . Nous présentons un exemple de la grille proposée . Puis nous avons collationné tous les résultats pour les trois tests de l'année

Adresse :

Ecole :

Ville :
(pour vous joindre)

Exemple : 1 fois gounée
 si "la journée" a été écrit / 2 fois jounée
 4 fois journé

on aura : j ≡ ^{g'} ou ≡ r ≡ ^{l'} n ≡ ée ≡ ^{e'}
 signifie "absence de"

| | | | |
|----|--------------|-------|-----------------------|
| 1 | dans | d ≡ | ans ≡ |
| 2 | bon | b ≡ | on ≡ |
| 3 | vie | v ≡ | ie ≡ |
| 4 | malade | m ≡ | a ≡ l ≡ a ≡ de ≡ |
| 5 | neige | n ≡ | ei ≡ ge ≡ |
| 6 | boire | b ≡ | oi ≡ re ≡ |
| 7 | le bois | b ≡ | ois ≡ |
| 8 | la journée | j ≡ | ou ≡ r ≡ n ≡ ée ≡ |
| 9 | une personne | p ≡ | e ≡ r ≡ s ≡ o ≡ nne ≡ |
| 10 | la semaine | s ≡ | e ≡ m ≡ ai ne ≡ |
| 11 | le blé | b ≡ | l ≡ é ≡ |
| 12 | gros | g ≡ | r ≡ os ≡ |
| 13 | un élève | é ≡ | l ≡ è ≡ ve ≡ |
| 14 | le froid | f ≡ | r ≡ oid ≡ |
| 15 | le visage | v ≡ | i ≡ s ≡ a ≡ ge ≡ |
| 16 | le monde | m ≡ | on ≡ de ≡ |
| 17 | un oeuf | oeu ≡ | f ≡ |
| 18 | la musique | m ≡ | u ≡ s ≡ i ≡ que ≡ |
| 19 | une orange | o ≡ | r ≡ an ge ≡ |
| 20 | la chemise | ch ≡ | e ≡ m ≡ i ≡ se ≡ |

1er trimestre :

- 1) j'entends [e] ... finales $\begin{cases} \text{ée} \\ \text{é} \\ \text{er} \end{cases}$ masculin et féminin (n.c.)
- 2) j'entends [r] ... finales $\begin{cases} r \\ re \end{cases}$

| | |
|-----------------|----------------|
| m (e) ou mm (e) | s (e) ou ss(e) |
| n (e) ou nn (e) | |
- 3) j'entends [o] $\begin{cases} o \\ au \end{cases}$, [s] $\begin{cases} ce \\ sse \text{ (finale)} \end{cases}$ [k] $\begin{cases} c \\ q \text{ (initiale)} \end{cases}$
- 4) j'entends [j] \neq [r]
- 5) + faible fréquence : confusions $\begin{cases} p \\ b \end{cases}$, $\begin{cases} f \\ v \end{cases}$, $\begin{cases} t \\ d \end{cases}$, $\begin{cases} o \\ e \end{cases}$

2ème trimestre :

- 1) Consonnes doubles ou non $\begin{cases} s \text{ ou } ss \text{ (e)} \\ n \text{ ou } nn \text{ (e)} \end{cases}$ [s] \neq [z] Ex : chemise
- 2) Finales : j'entends :
 - on \Rightarrow [ɔ̃]
 - ois \Rightarrow [wa]
 - oid \Rightarrow [wa]
 - oit \Rightarrow [wa]
 - oi ...
 - [e] $\begin{cases} \text{é} \\ \text{ée} \\ \text{er} \end{cases}$ (masc. / fém.) [r] $\begin{cases} r \\ re \end{cases}$... venir / ... boire
- 3) L'accentuation (ou non) : j'entends à, ê \neq é (latéralisation) ai
- 4) Finale ex : visage très mal perçu.

3ème trimestre :

- 1) Finales ai, ait ... (lait...)
 c, que .. çe (sac...)
 ci, si, ssi... (voici...)
 me, mme ... (comme ...)
 on, one, ons, om ... (charbon ...)
 ge, (je), che ... (large...)
- 2) Initiales c ou q (cloche, comme ...)
- 3) Accentuation $\begin{cases} \text{è, é} \\ \neq \text{ei} \\ \text{ai} \end{cases}$
- 4) L'apostrophe "rajoutée" : large \rightarrow l'arge
- 5) p/b f/v ch/j t/d s/ch

Voir bas feuille cm/2

1er trimestre :

| <u>Initiales</u> | <u>Médiales</u> | <u>Finales</u> |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • h en début de mot (<u>h</u>aut, <u>h</u>erbe ...) • j'entends [s] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} s \\ c \\ \dots \end{matrix}$ | <ul style="list-style-type: none"> • j'entends [ʒ] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} on \\ om \\ (règle) \end{matrix} \begin{matrix} b \\ p \\ m \end{matrix}$ • j'entends [s] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} s \\ c \\ \dots \end{matrix}$ • j'entends [vɛ̃] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} oin \\ \dots \end{matrix}$ • j'entends [ɛ] (e devant consonne x 2) | <ul style="list-style-type: none"> • j'entends [ʁ] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} r \\ re \\ \dots \end{matrix}$ • j'entends [a] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} a \\ as \\ \dots \end{matrix}$ • j'entends [e] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} é (e) \\ er \\ \dots \end{matrix}$ |

+ travail sur homonymes : fer, faire ... haut, eau, au ... à lier à un contexte

2ème trimestre :

| | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • e = [ɛ] devant con- sonne x 2 et accen- tuation é ≠ è • apostrophe (ex : s'avoir) • j'entends [e] | <ul style="list-style-type: none"> • j'entends [ɛ] devant consonne double • t ou tt : j'entends [t] s ou ss : j'entends [s] | <ul style="list-style-type: none"> • j'entends [i] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} i \\ ie \\ it \\ \dots \end{matrix}$ • j'entends [r] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} r \\ re \\ rt \\ \dots \end{matrix}$ • j'entends [ã] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} an \\ ans \\ ant \\ ent \\ \dots \end{matrix}$ • j'entends [u] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} ou \\ out \\ ous \end{matrix}$ |
|---|---|--|

3ème trimestre :

| | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • j'entends [e] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} e \\ è \\ ai \end{matrix}$ • j'entends [s] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} s \\ c \\ \dots \end{matrix}$ | <ul style="list-style-type: none"> • j'entends [s] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} s \\ ss \\ t \end{matrix}$ • j'entends [ɛ] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} ai \\ é \\ e + cons. \\ x 2 \end{matrix}$ • j'entends [e] - l'accentuation • m ou mm r ou rr ... | <ul style="list-style-type: none"> • j'entends [g] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} gu \\ ge \end{matrix}$ • j'entends [l] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} l \\ le \\ lle \end{matrix}$ • j'entends [r] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} r \\ re \\ rs \\ \dots \end{matrix}$ • j'entends [ã] $\begin{matrix} / \\ \backslash \\ \backslash \end{matrix} \begin{matrix} an \\ ant \\ ent \\ \dots \end{matrix}$ |
|---|--|---|

1er trimestre :

- 1) j'entends [e]: finale $\begin{cases} \acute{e} \\ \acute{e}e \\ er \end{cases}$
- 2) j'entends [ã]: finale - an $\begin{cases} s \\ t \\ en \\ s \\ t \end{cases}$
- 3) j'entends [r]: finale - r
re
- 4) Consonne double - s ou ss
r ou rr
m ou mm
f ou ff
l ou ll
- + liaison e = [ɛ] devant ff, ll, ...
- 5) y ou ill : j'entends [j]
- 6) j'entends [ɛ̃] $\begin{cases} \text{aim} \\ \text{ain} \\ \text{en} \\ \text{in} \dots \end{cases}$
- 7) ... m $\begin{cases} b \dots \\ p \dots \\ m \dots \end{cases}$
- 8) [g] $\begin{cases} \text{gu} \begin{cases} e \\ i \\ y \\ a \\ o \\ u \end{cases} \\ g \end{cases}$
- 9) j'entends [s] $\begin{cases} s \\ se \\ t \\ ce \end{cases}$
- 10) oublié de l'apostrophe
- 11) accentuation é, è
- 12) t/d - p/b - ...

2ème trimestre :

| <u>Initiales</u> | <u>Médiales</u> | <u>Finales</u> |
|--|--|---|
| . j'entends [s] $\begin{cases} s \\ c \end{cases}$ | . Consonnes x 2 $\begin{cases} l \text{ ou } ll \\ p \text{ ou } pp \\ s \text{ ou } ss \\ r \text{ ou } rr \\ t \text{ ou } tt \end{cases}$ | . j'entends [e] $\begin{cases} \acute{e} \\ \acute{e}e \\ er \\ \neq e \end{cases}$ |
| . j'entends [ʒ] $\begin{cases} j \\ g \\ e \\ i \end{cases}$ | . j'entends [e] - é ... | . j'entends - [l] $\begin{cases} le \\ lle \\ [m] - me \\ mme \\ [r] - re \dots \\ rs \dots \\ rre \end{cases}$ |
| | . j'entends [ɛ] $\begin{cases} \grave{e} \\ \grave{e} \\ ai \end{cases}$ | . j'entends [a] $\begin{cases} a \\ as \\ at \\ ap \dots \end{cases}$ |
| | | . j'entends [o] $\begin{cases} au \\ eau \\ \dots \end{cases}$ |

3ème trimestre :

| | | |
|---|--|--|
| . j'entends [s] $\begin{cases} ce \\ se \\ \dots \end{cases}$ | $\begin{cases} f \text{ ou } ff \\ l \text{ ou } ll \\ m \text{ ou } mm \\ r \text{ ou } rr \\ n \text{ ou } nn \\ s \text{ ou } ss \\ t \text{ ou } tt \end{cases}$ | $\begin{cases} le \text{ ou } lle \\ ne \text{ ou } nne \\ re \text{ ou } rre \\ te \text{ ou } tte \end{cases}$ |
| . j'entends [k] ou [g] (c ou g) | . j'entends [ɛ] $\begin{cases} \acute{e} \\ ai \\ \dots \end{cases}$ | . j'entends [r] $\begin{cases} r \\ re \\ rs \\ rt \\ \dots \end{cases}$ |
| | . j'entends [s] $\begin{cases} c \\ s \\ ss \\ \dots \end{cases}$ | . j'entends [e] $\begin{cases} \acute{e} \\ \acute{e}e \\ er \\ \dots \end{cases}$ |
| | | . j'entends [s] $\begin{cases} ce \\ se \\ sse \end{cases}$ |

1er trimestre :

Initiales

- . j'entends [ɛ] : e +
consonne x 2
- . j'entends [s] $\begin{cases} c \\ s \\ \dots \end{cases}$
- . h en début de mot

Médiales

- . j'entends [m] $\begin{cases} m \\ mm \end{cases}$
- . j'entends [f] $\begin{cases} f \\ ff \end{cases}$
- . j'entends [l] $\begin{cases} l \\ ll \end{cases}$
- . j'entends [z] $\begin{cases} s \\ x \\ z \end{cases}$
- . é ≠ è

Finales

- . j'entends [r] $\begin{cases} r \\ re \\ rre \\ rs \end{cases}$
- . j'entends [e] $\begin{cases} é \\ éé \\ er \end{cases}$
- . j'entends [ã] $\begin{cases} ant \\ ans \\ ent \\ \dots \end{cases}$
- . j'entends [o] $\begin{cases} au \\ eau \\ o \end{cases}$

2ème trimestre :

- . h en début de mot
- . e = [ɛ] devant rr...
- . j'entends [ã] $\begin{cases} an \\ en \\ \dots \end{cases}$
- . "gu" ou "g" $\begin{cases} [g] \\ [z] \end{cases}$

- . j'entends $\begin{cases} r \\ rr \end{cases}$
- . j'entends $\begin{cases} ê \\ ai \\ ei \\ è \dots \end{cases}$
(≠ é)
- . j'entends [ʒ] $\begin{cases} j \\ g \end{cases}$

- . j'entends [p] $\begin{cases} pe \\ ppe \end{cases}$
- . j'entends [ɛ] $\begin{cases} è \\ ès \\ êt \dots \end{cases}$
- . j'entends [e] $\begin{cases} é \\ éé \\ er \end{cases}$
- . j'entends [r] $\begin{cases} r \\ re \\ rs \\ rd \dots \end{cases}$
- . j'entends [ã] $\begin{cases} an \\ en \end{cases} \begin{cases} s \\ t \\ t \end{cases} \dots$

3ème trimestre :

- . j'entends [s] $\begin{cases} s \\ c \end{cases}$
- . j'entends [ɛ] e (nn)
- . j'entends [ã] $\begin{cases} an \\ en \end{cases}$

- . n ou nn . f ou ff $\begin{cases} è \\ é \end{cases}$
- . j'entends [ɛ] $\begin{cases} ai \\ ei \end{cases}$
- . j'entends [ã] $\begin{cases} an \\ en \end{cases}$

- . j'entends [r] $\begin{cases} r \\ re \\ r \end{cases} \begin{cases} s \\ t \\ d \end{cases}$
- . j'entends [ø] $\begin{cases} eu \\ eu \end{cases} \begin{cases} s \\ x \end{cases}$
- . j'entends [i] $\begin{cases} i \\ i \end{cases} \begin{cases} e \\ s \\ t \end{cases}$

Le fichier d'orthographe .

A la suite de la mise en évidence de la typologie des erreurs ainsi que de leur fréquence , nous nous sommes engagés avec deux collègues dans la constitution d'exercices visant à pallier ou à prévenir ces erreurs . Certains exercices ont pu être empruntés directement à l'ouvrage déjà cité de J. et J. GUION , comme g/ge g/gu s/ss etc...

D'autres restaient à créer , notamment ceux qui n'obéissent à aucune règle , plus fréquents que l'on ne croit dans la langue française . Finalement , nous avons rédigé 29 fiches à utiliser en liaison avec les autres outils , en particulier des fichiers FREINET d'orthographe (Fichiers d'orthographe FREINET ICEM 06000 CANNES) . L'inventaire ainsi qu'un exemple de ces fiches figurent dans les trois pages suivantes

L'utilisation des fiches s'est fait selon un planning affiché en classe et constitué de la manière suivante :

| nom de l'élève \ Type d'exercice | S ou SS | g ou ge | ... | ... |
|----------------------------------|---------|---------|-----|-----|
| E ₁ | | | | |
| E ₂ | | | | |
| E ₃ | | | | |
| ⋮ | | | | |



| Lettre-guide | Exercices | Fiche N° |
|--------------|--|-------------|
| f | . f ou ff ou ph | 21 - 9 |
| g | . g ou gu [g] R 2 ORTH → | 5 |
| h | . la lettre h | 24 |
| i | . finale in, ain ... [ɛ̃] (et autres) . ill ou y [j] | 26 - 6 4 |
| j | . j ou g | 15 |
| k | | |
| l | . l' (l'apostrophe) | 11 |
| m | . m ou mm . m ou n | 9 |
| n | . n ou nn | 9 |
| o | . [o] début, milieu, fin | 16 |
| p | . p ou pp . p ou b | 9 12 |
| q | | |
| r | . r ou rr . finale r ou re ? | 9 2 |

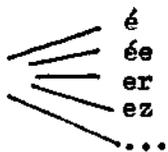
TABLEAU DE SOUTIEN (suite 2)

| Lettre-guide | Exercices | Fiche N° |
|--------------|--|-------------------------------|
| s | <ul style="list-style-type: none"> • [s] $\begin{cases} s \\ ss \\ t \end{cases}$ • s ou c (initial) • s ou ss ? R 1 ORTH + | <p>28</p> <p>14</p> <p>25</p> |
| t | <ul style="list-style-type: none"> • t ou tt ? • t ou d ? | <p>9</p> <p>12</p> |
| v | <ul style="list-style-type: none"> • v ou f ? | <p>12</p> |
| y | <ul style="list-style-type: none"> • y ou ill [j] | <p>4</p> |

TRAVAIL INDIVIDUALISE

1. Tu consultes le tableau "Plan de travail" et tu choisis un exercice de soutien.
2. Tu recherches dans ce tableau le numéro de la fiche qui correspond et tu la cherches.
3. Tu effectues l'exercice et le fais vérifier.
4. Tu reportes ton résultat sur le "Plan de travail".

NOM :

J'entends [e] en fin de mot 

1° Dans les mots ci-dessous cercle les finales :

CP : un été, la cheminée, le bébé, le fermier.

CE : la poupée, le café, premier, une année, le premier, une journée, le blé, la matinée, la dictée, le plumier, le cahier.

CE : une idée, entier, la rosée, le papier, une entrée, le tablier, la fée, une utilité, une durée, un ouvrier, le nez, le pied, un écolier, une volée, un encrier, sacré, une armée, la liberté, un métier.

CM : la bonté, le musée, le côté, une allée, la volonté, le curé, la soirée, le menuisier, la gelée, le souper, le carré, la propreté, un soulier, la portée, la propriété, la tournée, le laitier, l'osier, la qualité, la rapidité, une arrivée, la localité, une épée, une clé (ou clef).

2° Classe ces mots en série :

| un été | la cheminée | premier | les autres |
|--------|-------------|---------|------------|
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |

Continue sur ton cahier d'essai...

3° Ecris les mots au féminin qui ont une finale "é" :

et au masculin avec "ée" :

4° Certains mots ont un féminin qui te renseigne pour écrire le masculin :

le fermier → _____

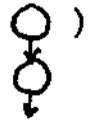
5° Complète :

CP : le fermi..., le béb..., la chemin..., un ét...

CE : une ann..., la poup..., le premi..., le caf..., une journ..., le bl..., la matin..., la dict..., le cahi...

CE : une id..., enti..., la ros..., le papi..., une entr..., le tabli..., la f..., l'utilit..., le n..., une dur..., un ouvri..., le méti..., le pi..., une arm...

CM : une all..., le côt..., le mus..., la bont..., la soir..., le menuisi..., la soir..., la volont..., le soup..., le carr..., la propret..., le souli..., la port..., la propriét..., la tourn..., le lait..., la qualit..., une arriv..., la localit..., une ép...

6° Tu inscriras les mots corrigés à la page 11 de ton livret (surveille bien la colonne )

L'élève peut demander ou être invité à réaliser une fiche particulière en fonction de ses difficultés . Un (*) est alors porté dans les cases correspondantes du tableau .

Une fois l'exercice terminé , pour être validé , il doit obtenir un score de 7/10 . Sinon , un "feu vert" est appliqué par les soins de l'élève au tableau qui ne peut pas être affiché dans ce cas .

Nous avons aussi essayé de faire pratiquer une prise en charge maxima par l'élève par une sorte de "DO IT YOURSELF" pour employer une terminologie à la mode . Il s'agirait de procéder à une évaluation comparative de l'apport de ce fichier et du livret . Nous n'avons pu la mener à bout faute de temps car cela nécessiterait la création d'un plan expérimental .

Nous pouvons affirmer que c'est avec un réel plaisir que la majorité des élèves utilisent les fiches proposées . Nous pensons que ceux-là se trompent qui prétendent que les élèves sont incapables de se débrouiller seuls . Le problème se situe au niveau de la prise de conscience par l'élève de son autonomie et de ses limites , des outils dont il dispose et de son habileté à les manier . Cette autonomie doit être progressive , par paliers . L'art de l'enseignant consiste à savoir s'effacer au bon moment et non à "souffler" la réponse sous prétexte de la contrainte du programme .

Un deuxième outil nous est fourni par l'ordinateur qui entre en force dans l'enseignement dès le premier degré, en particulier depuis 1985 . Non seulement nous approuvons cette décision historique du gouvernement actuel sous la direction de M. CHEVENEMENT , mais nous avons anticipé avec l'achat d'un modeste ordinateur 2 X 81 de Sinclair , en même temps qu'un téléviseur , grâce à notre coopérative de classe . Ainsi nous avons introduit l'informatique à l'école dès 1983 . Cet outil s'est révélé très satisfaisant .

A l'aide d'un logiciel de notre composition , nous réalisons aisément une série d'exercices ou de leçons pour prévenir des erreurs ou renforcer leur correction .



II APPORT DE L'INFORMATIQUE

L'informatique occupe actuellement une grande place dans tous les domaines, notamment dans l'enseignement. Dès le départ, nous avons été conscient de son intérêt notamment pour l'E. A. O. ou enseignement assisté par ordinateur. Cette technique entraîne une motivation importante, ce qui est très utile pour un enseignant. Nous avons débuté en 1983 avec notre modeste 2 x 81, l'établissement ne disposant pas encore de matériel. Il vient seulement d'être équipé à la rentrée 85-86.

Dans un premier temps, nous sentant encore maladroit, nous avons demandé l'aide de M CEYSSON, Directeur d'études au centre P E G C de l'Ecole normale de Lyon. Après lui avoir exposé notre problème, il nous construisit un programme très simple mais d'une grande efficacité. Celui-ci fonctionne sur le mode binaire du choix entre X et Y.*

Le schéma proposé permet avec un peu d'entraînement un transfert aisé, dans un laps de temps de 20 à 30 minutes, d'un exercice de type "s" ou "ss" à un autre, par exemple "é" ou "ée" ou encore "p" ou "b". Voici un programme d'exécution:

En appuyant sur R (RUN), l'élève voit apparaître ESSAI 1. Il presse alors la lettre C (CONT) pour continuer et il lit sur l'écran un mot, par exemple "dan?e" qu'il est invité à compléter en tapant "s" ou "ss".

Si la frappe est bonne, ici "s", le mot "danse" est

* cf. p. suivante.

Listing du programme " S ou SS sans règle"

```

5 REM "SOUSS"
400 DIM H$(10,14)
500 DIM R$(10,14)
550 DIM U$(10,14)
700 DIM N(10)
70 LET Z=0
110 CLS
110 LET O=0
114 LET K=0
116 LET S=0
120 GOSUB 1000*(Z+2)
125 PRINT AT 5,5;"ESSAI ";Z+1
130 STOP
130 FOR I=1 TO 10
135 LET E=0
140 LET D=INT(RND*10)+1
150 IF K>0 THEN GOTO 190
170 LET K=1
172 LET N(K)=D
175 GOTO 230
180 FOR J=1 TO K
192 LET E=E+1
194 IF E=12 THEN PRINT AT 11,11
"PATIENTE"
200 IF N(J)=D THEN GOTO 140
NEXT J
205 PRINT
210 LET K=K+1
212 LET N(K)=D
215 CLS
220 PRINT R$(D)
230 PRINT
240 PRINT
241 INPUT T$
242 IF T$<>"S" AND T$<>"SS" THEN
GOTO 241
243 PRINT
244 PRINT TAB 15;T$
245 LET N=1
246 FOR P=2 TO LEN(R$(D))-1
248 IF R$(D)<>"*" THEN LET N=N+1
250 IF R$(D)(P TO P)="*" THEN G
NEXT P
252 LET G#=R$(D)(N+1 TO LEN(R$
(D)))
253 LET F#=R$(D)(1 TO N-1)
254 LET X#=#F#+T#+G#
255 PRINT
256 PRINT
257 PRINT TAB 12;"MOT ";X$
258 PRINT
259 IF D=6 OR D=7 OR D=8 OR D=9
OR D=10 THEN GOTO 350
260 IF T$<>"S" THEN GOTO 300
265 GOSUB 1500
270 LET S=S+1
275 GOTO 310
280 LET U$="S"
285 GOSUB 1000
290 GOSUB 1050
295 IF D=1 OR D=2 OR D=3 OR D=4
OR D=5 THEN GOTO 430
296 IF T$<>"SS" THEN GOTO 370
298 GOSUB 1500
300 LET S=S+1
305 GOTO 350
310 LET U$="SS"
315 GOSUB 1000
320 GOSUB 1050
325 NEXT I
330 CLS
335 IF S>=9 THEN PRINT "TRES BI

```

```

434 PRINT
435 IF S=8 THEN PRINT "BIEN"
437 PRINT
438 IF S=7 THEN PRINT "ASSEZ BI
EN ,TU PEUX RECOMMENCER L EXERCI
CE"
440 PRINT
441 IF S<7 THEN PRINT "INSUFFIS
ANT...RECOMMENCE POUR AVOIR AU M
OINS 7/10"
442 PRINT
443 PRINT 0
444 STOP
445 CLS
450 PRINT "TU AS ECRIT:";TAB 16
;"MOTS JUSTES"
451 PRINT
455 FOR I=1 TO 0
460 PRINT I;TAB 2;U$(I);TAB 16;
H$(I)
465 PRINT
470 NEXT I
472 STOP
510 PRINT "NOUVEL ESSAI?...OUI/
NON?"
520 INPUT O$
525 IF O$<>"OUI" AND O$<>"NON"
THEN GOTO 520
530 IF O$="NON" THEN GOTO 575
540 LET Z=Z+1
545 IF Z=2 THEN GOTO 575
550 FOR I=1 TO 10
555 LET N(I)=0
560 NEXT I
570 GOTO 110
575 CLS
580 PRINT AT 11,11;"FIN..."
585 STOP
1000 PRINT "ERREUR"
1010 LET O=O+1
1020 LET U$(O)=X$
1030 LET H$(O)=F#+U#+G$
1040 PRINT
1045 PRINT TAB 5;"REPONSE JUSTE:
";H$(O)
1048 PRINT
1049 PRINT
1050 RETURN
1055 IF I<10 THEN PRINT "SCORE "
1058 IF I=10 THEN PRINT "SCORE F
INAL"
1060 PRINT
1065 PRINT
1070 PRINT S;" / ";I
1075 STOP
1080 RETURN
1085 PRINT
1090 PRINT
1095 PRINT "BRAVO"
1100 PRINT
1105 PRINT
1110 RETURN
1115 LET R$(1)="DAN#E"
1120 LET R$(2)="MAG#E#IN"
1125 LET R$(3)="PAR#ANT"
1130 LET R$(4)="AR#O#O#R"
1135 LET R$(5)="CAL#E#E"
1140 LET R$(6)="E#U#E#E"
1145 LET R$(7)="IM#P#O#S#I#B#L#E"
1150 LET R$(8)="RE#O#R#T"
1155 LET R$(9)="PAT#I#E#R#I#E"
1160 LET R$(10)="DISC#U#S#I#O#N"
1165 LET R$(11)="G#I#M#E#N#T"
1170 LET R$(12)="R#E#T#R#O#U#R#E#U#R"
1175 LET R$(13)="R#E#C#H#E#R#C#H#E"
1180 LET R$(14)="I#N#D#O#L#E#M#E#N#T"
1185 LET R$(15)="C#A#R#E#M#E#N#T"
1190 LET R$(16)="D#R#E#M#E#R#E"
1195 LET R$(17)="D#U#M#E#N#T"
1200 LET R$(18)="B#O#I#O#N"
1205 RETURN

```

affiché ainsi que le mot BRAVO suivi de SCORE 1/1 ,et l'élève passe à l'essai suivant.

Dans le cas d'une erreur, par exemple "dasse", apparaît ceci:

tu as écrit dasse

erreur

réponse juste: danse

SCORE 0/1

Ce type d'exercice a un intérêt certain par l'aspect ludique de la démarche, mais est-il efficace? Un élève qui n'a pas compris dès le début de l'exercice peut persister dans son erreur. Il n'y a pas ici possibilité de correction; seulement figurent à la fin:

tu as écrit

mois justes

1 dasse

danse

2 impossible

impossible

Nous conseillons alors d'écrire les mots corrigés en employant la démarche habituelle sur le livret.

Vers un nouveau programme

Le type précédent d'exercice présentait l'inconvénient de maintenir l'élève dans une certaine ignorance. Certes, par rapport au BLED (abréviation pour "ouvrages de MME et M BLED"), on constatait un avantage non négligeable du fait du BRAVO ou ERREUR dès le premier essai. Nous aurions pu conseiller à l'élève de revoir la règle dès la première erreur, mais nous souhaitons traiter le problème uniquement par l'informatique.*

* cf. p. suivante

```

200 REM "SOUSS"
201 LET N=0
202 GOSUB 1000
300 DIM H$(10,32)
301 DIM R$(10,32)
302 DIM N$(10)
303 LET N=0
110 CLS
111 LET O=0
112 LET K=0
113 LET S=0
120 GOSUB 1000*(Z+2)
121 PRINT AT 5,5;"ESSAI ";Z+1
127 STOP
130 FOR I=1 TO 10
131 LET M=0
140 LET D=INT (RND*10)+1
150 IF K>0 THEN GOTO 190
170 LET K=1
171 LET N(K)=0
172 GOTO 230
180 FOR J=1 TO K
181 LET M=M+1
182 IF M=12 THEN PRINT AT 11,11
: "PATIENTE"
190 IF N(J)=0 THEN GOTO 140
191 NEXT J
192 PRINT
193 LET K=K+1
194 LET N(K)=0
195 CLS
196 PRINT R$(D)
197 PRINT
198 PRINT
199 PRINT TAB 12;"S OU SS?"
240 INPUT T$
241 IF T$("<")="S" AND T$("<")="SS" THE
N GOTO 241
242 PRINT
243 PRINT TAB 15;T$
244 LET N=1
245 FOR P=2 TO LEN (R$(D))-1
246 IF R$(D)("<")="*" THEN LET N=N+
1
250 IF R$(D) (P TO P)="*" THEN G
OTO 250
251 NEXT P
252 LET G$=R$(D) (N+1 TO LEN (R$
(D)))
253 LET F$=R$(D) (1 TO N-1)
254 LET X$=F$+T$+G$
255 PRINT
256 PRINT
257 PRINT TAB 2;"TU AS ECRIT ";
X$
258 PRINT
259 PRINT
260 IF D=6 OR D=7 OR D=8 OR D=9
OR D=10 THEN GOTO 350
261 IF T$("<")="S" THEN GOTO 300
262 PRINT
263 PRINT
264 PRINT "BRAVO"
265 PRINT
266 PRINT
267 LET S=S+1
268 GOTO 310
269 LET U$="S"
270 GOSUB 1000
271 GOSUB 1000
272 GOSUB 1000
273 GOSUB 1000
274 IF D=1 OR D=2 OR D=3 OR D=4
OR D=5 THEN GOTO 430
275 IF T$("<")="SS" THEN GOTO 370
276 PRINT
277 PRINT
278 PRINT "BRAVO"
279 PRINT
280 PRINT
281 LET S=S+1
282 GOTO 380
283 LET U$="SS"
284 GOSUB 1000
285 GOSUB 1000
286 GOSUB 1000
287 NEXT I
288 CLS

```

```

433 IF S>=9 THEN PRINT "TRES BI
EN"
434 PRINT
435 IF S=8 THEN PRINT "BIEN"
437 PRINT
439 IF S=7 THEN PRINT "ASSEZ BI
EN ,TU PEUX RECOMMENCER L EXERCI
CE"
440 PRINT
441 IF S<7 THEN PRINT "INSUFFIS
ANT,TU DEVRAS REUSSIR AU MOIN
S 7/10"
442 PRINT
443 PRINT 0
444 STOP
445 CLS
446 PRINT
450 PRINT "TU AS ECRIT:";TAB 15
;"MOTS JUSTES"
451 PRINT
455 FOR I=1 TO 0
456 PRINT I;TAB 2;W$(I);TAB 16;
H$(I)
455 PRINT
470 NEXT I
472 STOP
510 PRINT "NOUVEL ESSAI?...OUI/
NON?"
520 INPUT O$
525 IF O$("<")="OUI" AND O$("<")="NON"
THEN GOTO 520
530 IF O$="NON" THEN GOTO 575
540 LET Z=Z+1
545 IF Z=2 THEN GOTO 575
550 FOR I=1 TO 10
555 LET N(I)=0
560 NEXT I
570 GOTO 110
575 CLS
580 PRINT AT 11,11;"FIN..."
600 STOP
1000 PRINT TAB 10;"ERREUR"
1010 LET Q=Q+1
1020 LET W$(Q)=X$
1030 LET H$(Q)=F$+U$+G$
1035 PRINT
1036 PRINT
1040 PRINT TAB 2;"REPONSE JUSTE:
";H$(Q)
1045 PRINT
1049 RETURN
1050 IF I<10 THEN PRINT "SCORE"
1055 IF I=10 THEN PRINT "SCORE F
INAL"
1060 PRINT
1065 PRINT
1070 PRINT S;"/";I
1075 STOP
1080 RETURN
1600 REM "RAPPEL DE LA REGLE"
1605 IF Z<1 THEN GOTO 1640
1610 PRINT "VEUX-TU REVOIR LA RE
GLE? REPONDS PAR OUI OU PAR NON"
1620 INPUT O$
1625 IF O$("<")="OUI" AND O$("<")="NON"
THEN GOTO 1620
1630 IF O$="NON" THEN RETURN
1635 CLS
1640 PRINT "OBSERVE BIEN LES M
OTS SUIVANTS:EN PARTICULIER LES
LETTRES QUI ENTOURENT S OU SS OU
N CASTOR,UNE CASSETTE,LE VERSEAU
, AUSSI "
1641 PRINT
1642 STOP
1643 PRINT
1644 PRINT " PAR OU
ELLES LETTRES SONT ENTOUREES LES
25? ET LE S TOUT SEUL?"
1650 PRINT "VOICI LA REGLE...TU
DEVRAS Y PENSER CHAQUE FOIS QUE
TU METTRAS SOU SS"
1651 PRINT
1652 STOP
1653 PRINT

```



200
 201
 202
 300
 301
 302
 303
 110
 111
 112
 113
 120
 121
 127
 130
 131
 140
 150
 170
 171
 172
 180
 181
 182
 190
 191
 192
 193
 194
 195
 196
 197
 198
 199
 240
 241
 242
 243
 244
 245
 246
 250
 251
 252
 253
 254
 255
 256
 257
 258
 259
 260
 261
 262
 263
 264
 265
 266
 267
 268
 269
 270
 271
 272
 273
 274
 275
 276
 277
 278
 279
 280
 281
 282
 283
 284
 285
 286
 287

LISTING DU PROGRAMME "S ou SS avec règle" (suite)

```

1054 PRINT "LES 25 SONT TOUJOURS
PLACES ENTRE 2 VOYELLES...LE S
SEUL EST PLACE ENTRE UNE VOYELLE
ET UNE CONSONNE"
1000 GOSUB 2500
1900 RETURN
2000 LET A$(1) = "LA DANSE"
2005 LET A$(2) = "LA CONVERSATION"
2010 LET A$(3) = "UNE CONJUGATION"
2015 LET A$(4) = "UNE AVERGEMENT"
2020 LET A$(5) = "LA REPOSE"
2025 LET A$(6) = "LA MOUSSE"
2030 LET A$(7) = "IMPOSSIBLE"
2035 LET A$(8) = "LE PORT"
2040 LET A$(9) = "LA PATISSERIE"
2045 LET A$(10) = "LA DISCUSSION"
2050 RETURN
2510 PRINT "POUR CONTINUER APPUI
SUR LA TOUCHE C"
2520 IF INKEY#="" THEN GOTO 2520
2530 CLS
2540 RETURN
3000 LET A$(1) = "LA PENSÉE"
3005 LET A$(2) = "LE PÉRIODE"
3010 LET A$(3) = "UNE VERTÉ"
3015 LET A$(4) = "UN DANSEUR"
3020 LET A$(5) = "CONJUGER"
3025 LET A$(6) = "UNE PROMÈSE"
3030 LET A$(7) = "LA CAPIÈRE"
3035 LET A$(8) = "LA JEUNÈSE"
3040 LET A$(9) = "UNE PRINCESSE"
3045 LET A$(10) = "LA RICHESSE"
3050 RETURN

```



LISTING DU PROGRAMME "S ou SS"

Mode direct

OBSERVE BIEN LES MOTS SUIVANTS
: EN PARTICULIER LES LETTRES QUI
ENTOURENT S OU SS : UN CASTOR, UNE
CASSETTE, LE VERSEAU, AUSSI

ESSAI 1

PAR QUELLES LETTRES
S SONT ENTOURES LES SS? ET LE S
TOUT SEUL?
VOICI LA REGLE...TU DEVRAS Y PEN
SER CHAQUE FOIS QUE TU METTRAS S
OU SS

LA MOU#E

S OU SS?

LES SS SONT TOUJOURS PLACES ENTR
E 2 VOYELLES...LE S SEUL EST PLA
CE ENTRE UNE VOYELLE ET UNE CONS
ONNE
POUR CONTINUER APPUIE SUR LA TOU
CHE C

SS

TU AS ECRIT LA MOUSSE

BRAVO

SCORE

1/1

IMPOSSIBLE

S OU SS?

S

TU AS ECRIT IMPOSSIBLE

ERREUR

REPONSE JUSTE: IMPOSSIBLE

OBSERVE BIEN LES MOTS SUIVANTS
: EN PARTICULIER LES LETTRES QUI
ENTOURENT S OU SS : UN CASTOR, UNE
CASSETTE, LE VERSEAU, AUSSI

PAR QUELLES LETTRES
S SONT ENTOURES LES SS? ET LE S
TOUT SEUL?
VOICI LA REGLE...TU DEVRAS Y PEN
SER CHAQUE FOIS QUE TU METTRAS S
OU SS

TU AS ECRIT: MOTS JUSTES

1 LA DANSSE LA DANSE

2 UNE AVERSSSE UNE AVERSE

3 LA REPNSSSE LA REPONSE

TU PEUX MAINTENANT PRENDRE
TA FICHE DE CORRECTION UTILISEE
AVEC TON LIVRET D'ORTHOGRAPHE ET
Y REPORTER LES MOTS QUE TU DOIS
APPRENDRE EN PRIORITE AFIN DE FA
IRE DES PROGRES ...BON COURAGE

LES SS SONT TOUJOURS PLACES ENTRA
E 2 VOYELLES...LE S SEUL EST PLA
CE ENTRE UNE VOYELLE ET UNE CONS
ONNE
POUR CONTINUER APPUIE SUR LA TOU
CHE C

Nous nous sommes demandé comment intégrer une règle au programme de base d' E.A.O. Sous quelle forme devait-on la proposer? A quel moment la rappeler? Il serait fastidieux d'énoncer toutes les questions qui ont orienté nos recherches.

Les programmes d'orthographe dont nous disposions, très simples et améliorés progressivement, n'étaient pas en cause. Il s'agissait maintenant de vérifier une hypothèse de travail. Nous pensions que les résultats seraient fortement améliorés si après avoir fait travailler les élèves sur un programme comme précédemment, nous incluions à ce même programme un rappel de la règle dès la première erreur.

Nous avons construit l'exercice de vérification suivant. Dans un premier temps, nous prenons dix mots dans l'échelle DUBOIS-BUYSE au niveau CM1 (échelons 16 à 19) dans lesquels l'élève doit préciser s'il faut "s" ou "ss". Dans un second temps, dix autres mots, de degré de difficulté identique aux mots précédents, apparaissent successivement à l'écran. L'élève peut, s'il le souhaite, demander à revoir la règle à la première erreur.

Nous avons fait pratiquer cet exercice à deux classes de C M 1. Voici les résultats: (c.f. p. 304)



La comparaison des résultats montre pour la première classe une progression moyenne sensible qui, en termes

| CLASSE 1 | | | CLASSE 2 | | |
|----------------|------------|------------|-----------|------------|------------|
| Elèves | avec règle | sans règle | Elèves | avec règle | sans règle |
| Philippe | 9 | 9 | Hakim | 9 | 10 |
| Nicolas | 4 | 5 | Sabine | 10 | 10 |
| Keltoum | 6 | 5 | Zoran | 10 | 9 |
| Damane | 7 | 7 | Maud | 9 | 10 |
| Virginie | 8 | 7 | Cédric | 7 | 7 |
| Nathalie | 8 | 6 | Malika | 5 | 10 |
| David | 5 | 7 | Daniel | 8 | 7 |
| Laure | 7 | 10 | Amel | 8 | 6 |
| Robert | 8 | 9 | Xavier | 10 | 10 |
| Carole | 5 | 8 | Delphine | 10 | 8 |
| Marc | 6 | 7 | Hassen | 7 | 5 |
| Nathaniel | 8 | 8 | David | 8 | 9 |
| Imchene | 6 | 3 | Malika | 8 | 10 |
| Sylvie | 7 | 8 | Latifa | 9 | 8 |
| Mounir | 5 | 10 | Nathalie | 8 | 10 |
| Amor | 8 | 6 | Hlame | 8 | 5 |
| Raphaële | 8 | 9 | Fatima | 10 | 6 |
| Naïma | 8 | 8 | Antonio | 8 | 10 |
| Sophie | 3 | 7 | Stéphanie | 7 | 10 |
| Angèle | 10 | 9 | Stéphane | 6 | 10 |
| Farida | 10 | 10 | Lydie | 9 | 7 |
| | | | Cherazade | 9 | 6 |
| | | | Bandrine | 7 | 6 |
| | | | Nahmane | 5 | 6 |
| Total : | 146 | 159 | | 195 | 195 |

scolaires, correspondrait au gain d'un trimestre sur l'année. Cependant des questions restent en suspens. Le score de onze élèves reste égal ou même inférieur au premier. Est-ce dû au manque d'habitude de l'outil ordinateur?

Dans la seconde classe, la nôtre, le résultat est identique. Le score global est élevé, 81.2%.

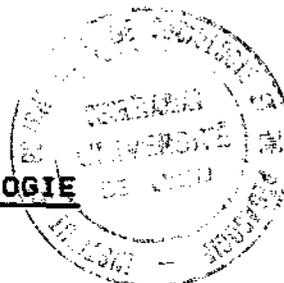
Il semble que, pour les bons élèves, le profit est faible. Par contre il est fort chez les plus faibles. Un auto-apprentissage s'ébauche grâce à la possibilité de recours à une règle.

L'outil ordinateur présente de toute évidence un intérêt certain en particulier pour l'orthographe, comme nous venons de le montrer. Mais il nécessite un travail important de mise au point tant de la part du programmeur que de la part du pédagogue.

Un troisième outil nous a paru aussi très utile à introduire dans notre pratique pédagogique . Il s'agit de la "docimologie" , technique que nous avons eu la chance d'expérimenter sous la conduite de M. BARET (Du bon usage de la notation , numéro spécial des A.L.P. 1984) . Le compte-rendu se trouve dans le n° 26 des A.L.P. A travers la construction des "cibles" et grâce à une méthodologie précise , il nous a été possible de faire prendre conscience aux élèves de leurs points forts et aussi de leurs lacunes . Chacun ne s'est plus perçu comme globalement bon , moyen ou faible , mais avec des points forts à renforcer et des points faibles à corriger . De plus , cette méthode a suscité des réflexions et des demandes d'explication , en un mot , une ouverture de dialogue . Une liaison s'est établie avec les deux outils précédents . Finalement nous arrivons ainsi à la liaison des fichiers et des programmes .



III APPORT DE LA DOCIMOLOGIE



Dans la société LES ATELIERS LYONNAIS DE PEDAGOGIE (1) ,dont nous assurons la vice-présidence,nous animons l'atelier d'orthographe.Parmi les autres ateliers,celui de docimologie nous a apporté un nouvel éclairage de nos problèmes et un approfondissement de notre réflexion.Grâce au livre de M. BARET(2) et à l'application que nous avons faite de sa méthode dans notre classe,nous avons remis en question nombre d'idées préconçues et de pratiques routinières.En particulier,nous avons pu mieux situer l'orthographe dans la pédagogie et même dans la psychologie,comme nous allons voir.

1. La notation habituelle dans le Premier Degré.Un exemple au Cours moyen 1^{ère} année.

A l'école primaire , la notation est généralement chiffrée.Toutefois nous constatons,en recevant des élèves extérieurs à notre groupe scolaire,qu'une notation par lettres est parfois utilisée.Pour ce qui nous concerne,le Conseil des maitres a adopté une fois pour toutes un certain nombre de coefficients dans un souci d'harmonisation avec la classe de sixième du Second Degré.

Nous figurons page 308 un exemple de Bulletin scolaire.La somme des coefficients est égale à 20.A la moyenne des notes de l'élève , nous ajoutons un encadrement MAX (moyenne la plus forte),MIN(moyenne la plus faible).Cet

1.Université LYON II 16 Quai C. Bernard, LYON 69007

2.Du bon usage de la notation.Numéro spécial A.L.P.Février 1984

Bulletin scolaire
 extrait du carnet à émarger par les Parents
 lors des 6 contrôles annuels

Cours: Moyen I - Elève: - "y" - Institut M.

| Année Scolaire | | FRANÇAIS | | | | | MATHÉMAT. | | | ÉVEIL... | | Educ ^{tes} | Moyenne sur 10 | APPRECIATION D'ENSEMBLE | Visa des Parents |
|-----------------------|------------------------|-------------|-------|-------|-------------|--------------|---------------|-------|-----------------|---------------|--------------|---------------------|----------------|---|------------------|
| 1983 | 1984 | Expr. orale | Lect. | Orth. | Gram. Conj. | Expr. écrite | Calcul Numér. | Opér. | Probl. logiques | Spécif. lang. | Exerç. Éveil | Phys. | | | |
| 1 ^{re} Série | Note sur 10 de l'élève | 9 | 8,5 | 7,5 | 9 | 8,5 | 8,5 | 7,5 | 8 | 8,5 | 7,5 | | 8,19 | Très satisfait. S'attend cependant au effort au niveau de la discipline. | |
| | Moyenne sur 10 | | | | | | | | | | | | 8,19 | | |
| 2 ^{me} Série | Note sur 10 de l'élève | 8,5 | 7,5 | 7 | 7 | 8 | 8,5 | 8,5 | 6,5 | 7 | 5 | | 7,58 | Assez bien | |
| | Moyenne sur 10 | | | | | | | | | | | | 7,58 | | |
| 3 ^{me} Série | Note sur 10 de l'élève | 8,5 | 8,5 | 7,5 | 6,5 | 8,25 | 8,5 | 8,5 | 6,5 | 6,5 | 5,5 | | 7,35 | S'attendait mieux S'attendait mieux approuver les progrès | |
| | Moyenne sur 10 | | | | | | | | | | | | 7,35 | | |
| 4 ^{me} Série | Note sur 10 de l'élève | | | | | | | | | | | | | | |
| | Moyenne sur 10 | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 ^{me} Série | Note sur 10 de l'élève | | | | | | | | | | | | | | |
| | Moyenne sur 10 | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 ^{me} Série | Note sur 10 de l'élève | | | | | | | | | | | | | | |
| | Moyenne sur 10 | | | | | | | | | | | | | | |
| ORIENTATION | | PASSE AU | | | | | | | | | | REDOUBLE LE | | | |

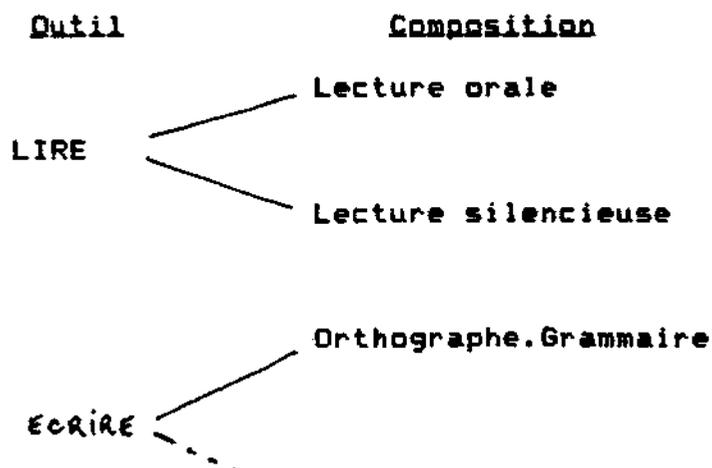
encadrement n'est pas général, certains collègues pratiquant le classement.

Une autre représentation est utilisée, celle avec histogrammes. Nous l'illustrons page 310 avec les résultats des trois premiers contrôles de 1983-84 pour notre classe. Des précisions intéressantes sont apportées ici: le nombre d'élèves par tranches de notes permet de situer l'élève par rapport à lui-même et aux autres. Les parents aussi comprennent mieux.

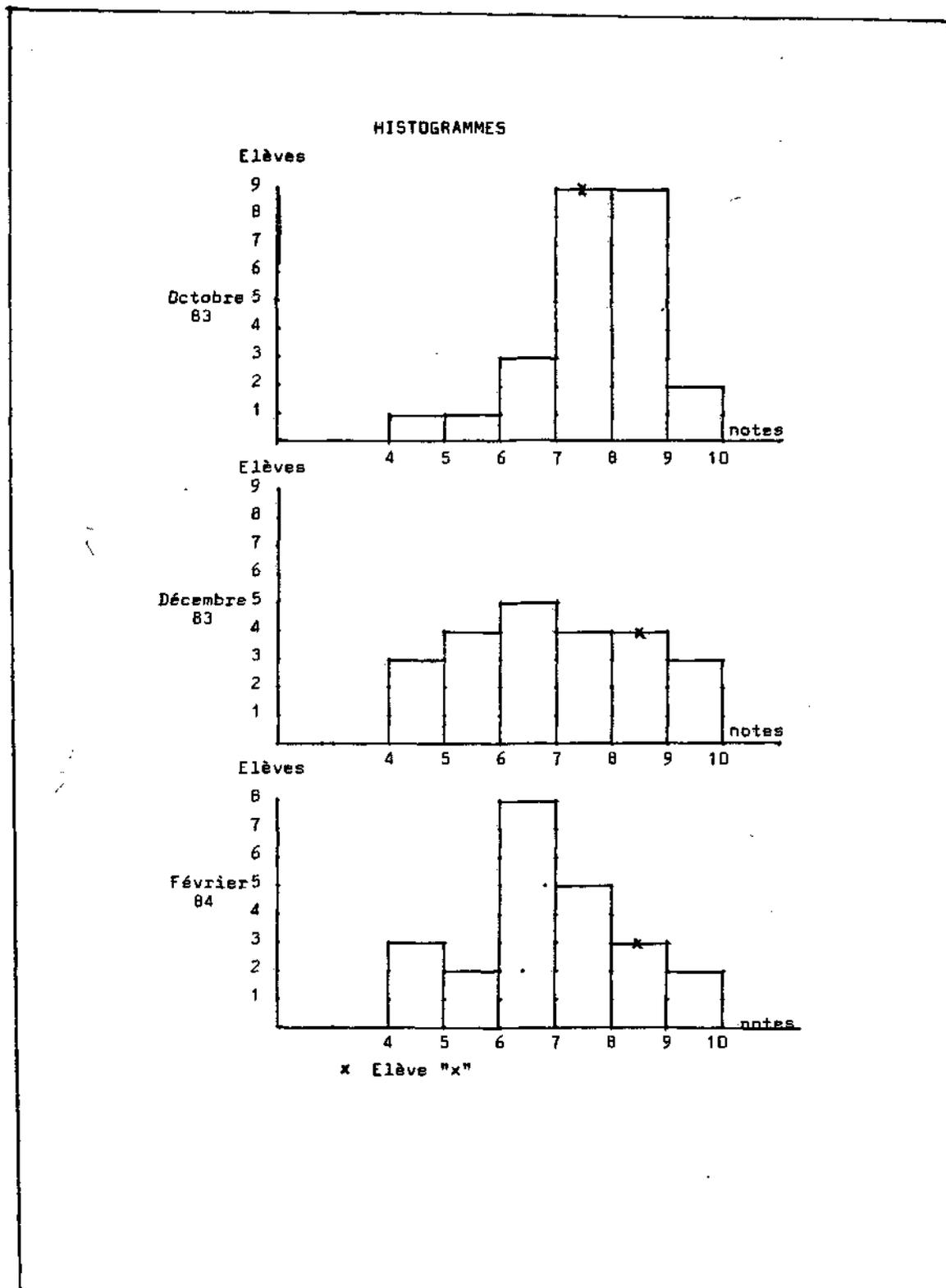
2. La méthode de M. BARET et le Premier Degré.

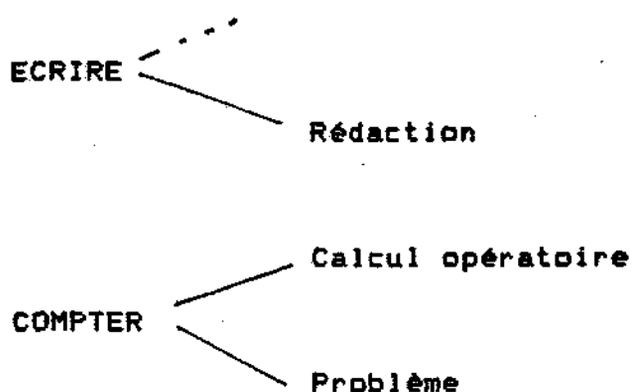
Les trois histogrammes précédents étaient construits à partir du nombre d'élèves par tranche de notes, l'ensemble des matières étant pris en compte. Avec la méthode de M. BARET, nous ne retenons que six rubriques sur douze.

Il s'agit ici d'un changement fondamental, d'une approche nouvelle du problème de l'instruction, l'articulation de l'enseignement par rapport à un thème central: le Premier Degré vise essentiellement la maîtrise des trois outils de la connaissance LIRE, ECRIRE, COMPTER, les 3 R's des Anglo-Saxons. Dans chacun, il faut distinguer mécanisme et compréhension, ce qui explique la répartition suivante:



Représentation graphique des 3 contrôles
pris en considération à la p. 308





Les résultats du contrôle n°1 (sept-oct 83) pour les 25 élèves dans les épreuves précédentes sont rassemblés dans le tableau de la page 312. Pour leur exploitation, avec la méthode de M. BARET, on franchit trois étapes:

- a. Mise en relation d'ordre des notes.
- b. Passage à la lettre-groupe par application de la loi statistique sous la forme de la loi de GAL.
- c. Construction du profil scolaire.

Les deux premières étapes apparaissent dans le tableau de la page . D'une part, les colonnes du tableau précédent sont reprises et placées en relation d'ordre en faisant ressortir la référence à la moyenne traditionnelle 10/20. D'autre part, l'application de la statistique permet de déterminer des groupes selon le tableau suivant:

| Groupes | E | D | C | B | A | Total |
|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Pourcentages | 10% | 20% | 40% | 20% | 10% | |
| Nombre élèves | 2/3 | 5 | 10 | 5 | 2/3 | 25 |

Nous avons indiqué 2 ou 3 élèves pour les groupes E et A car il ne doit pas y avoir de rigidité mathématique

Résultats du contrôle n° 1 (sept.-oct. 83)
pour les 25 élèves de la classe prise en référence

| NOTES du Contrôle 1 | | | | | | |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|-----------|-----------------|
| Nom | Opérat. | Proble. | Rédact. | Orthog. | Lecture | Lecture |
| | /15 | /30 | /10 | /10 | orale /10 | silencieuse /10 |
| a | 14 | 30 | 8.5 | 7.75 | 9 | 9.5 |
| b | 13 | 28 | 6.5 | 4 | 7 | 8.5 |
| c | 12.5 | 25 | 7.25 | 7.75 | 7.5 | 5.5 |
| d | 5 | 6.5 | 1 | 3.5 | 6.5 | 2.5 |
| e | 10 | 30 | 7 | 6 | 6.5 | 3.5 |
| f | 15 | 11.5 | 5.75 | 6 | 6 | 6.5 |
| g | 10.5 | 30 | 8 | 7 | 7.5 | 6.5 |
| h | 15 | 25 | 8.75 | 9.5 | 9 | 8.5 |
| i | 14.5 | 30 | 7.75 | 9.5 | 7.5 | 9.5 |
| j | 13 | 25 | 7.5 | 9.5 | 7 | 9 |
| k | 14 | 23 | 7.5 | 9.5 | 9 | 4.5 |
| l | 13 | 25 | 7.5 | 8 | 6.5 | 7 |
| m | 10.5 | 20 | 6 | 5 | 6 | 4 |
| n | 13 | 30 | 7 | 8 | 7 | 9 |
| o | 12 | 28 | 7.33 | 7.5 | 7 | 7.5 |
| p | 15 | 30 | 9 | 7.75 | 8 | 4.5 |
| q | 12.5 | 20 | 6.33 | 0 | 6.5 | 6.5 |
| r | 15 | 30 | 9.5 | 9.75 | 8.5 | 9.5 |
| s | 14 | 28 | 4 | 3.5 | 6 | 8 |
| t | 12 | 25 | 4.75 | 7.5 | 8.5 | 9 |
| u | 14.5 | 25 | 7.5 | 8.5 | 7 | 7.5 |
| v | 12 | 30 | 7.5 | 6 | 7 | 6.5 |
| w | 14 | 30 | 8 | 8.25 | 8.5 | 8.5 |
| x | 11.5 | 20 | 7 | 10 | 6.5 | 6 |
| y | 14 | 23 | 8.5 | 7.5 | 8.5 | 9 |
| . | . | . | . | . | . | . |

dans l'application de la loi statistique. Celle-ci est à considérer comme une loi biologique qui s'applique aux résultats scolaires des individus aussi bien qu'à leur taille.

Les lettres-groupes sont reportées dans le tableau de la page qui va nous permettre de passer au profil scolaire de chacun, page 314. Pour comprendre celui-ci, procédons à sa description comme nous le faisons avec nos élèves. Il est constitué d'abord par cinq cercles concentriques qui délimitent les groupes de A, le plus grand, à E, le plus petit. Trois diamètres répartis symétriquement créent six secteurs dont chacun est attribué à une rubrique.

Chaque élève remplit son propre profil scolaire en noircissant la partie du secteur correspondant à la lettre groupe pour la matière considérée. Finalement, chaque ligne de notes chiffrées de la page 312 est transformée en une ligne de lettres-groupes de la page 314 puis en un profil scolaire d'élève, page 316.

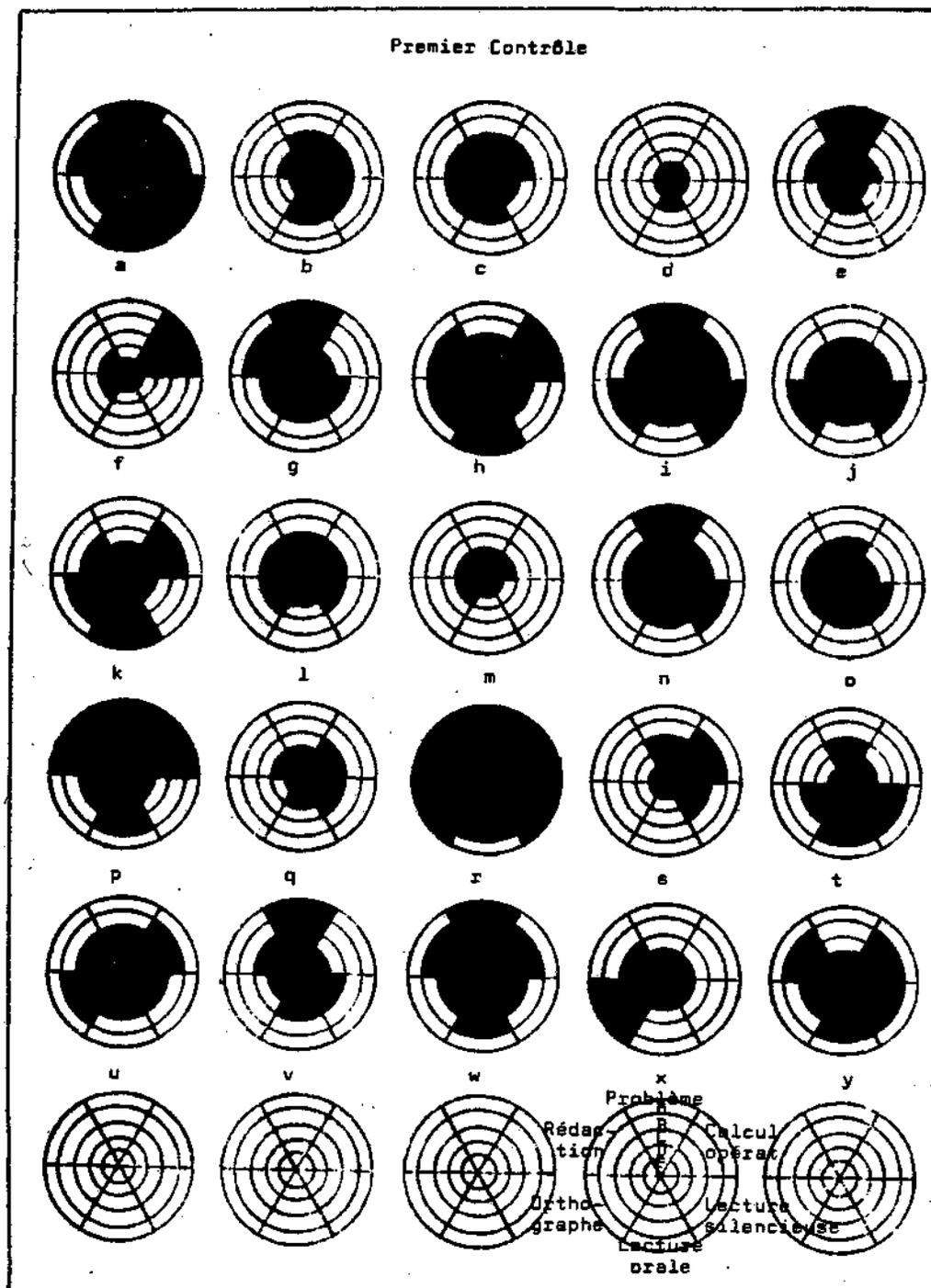
3. Effets immédiats de l'application de la méthode de M. BARET sur les élèves .

Après leur avoir expliqué ce qu'étaient les profils scolaires, nous leur avons demandé de les colorier. Nous avons trouvé ici une excellente occasion de découloisonnement: mathématiques avec l'utilisation du cercle, étudié précédemment; graphisme avec le coloriage des zones; lecture et reconnaissance de codages. A quelques exceptions près, dues à des confusions de zones, l'exercice

Tableau des " lettres - groupes "

| Notes du Contrôle 1 | | | | | | | |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|------------------|------------------------|---|
| Nom | Opérat. | Proble. | Rédact. | Orthog. | Lecture orale | Lecture silencieuse | |
| a | B | A | B | C | A | A | . |
| b | C | C | D | E | C | C | . |
| c | C | C | C | C | C | D | . |
| d | E | E | E | E | D | E | . |
| e | D | A | C | D | D | E | . |
| f | A | E | D | D | E | C | . |
| g | D | A | B | C | C | C | . |
| h | A | C | B | B | A | C | . |
| i | B | A | C | B | C | A | . |
| j | C | C | C | B | C | B | . |
| k | B | D | C | B | A | D | . |
| l | C | C | C | C | D | C | . |
| m | D | D | D | D | E | E | . |
| n | C | A | C | C | C | B | . |
| o | D | C | C | C | C | C | . |
| p | A | A | A | C | B | D | . |
| q | C | D | D | E | D | C | . |
| r | A | A | A | A | B | A | . |
| s | B | C | E | E | E | C | . |
| t | D | C | E | C | B | B | . |
| u | B | C | C | B | C | C | . |
| v | D | A | C | D | C | C | . |
| w | B | A | B | C | B | C | . |
| x | D | D | C | A | D | D | . |
| y | B | D | B | C | B | B | . |
| . | . | . | . | . | . | . | . |

Profil scolaire de chaque élève

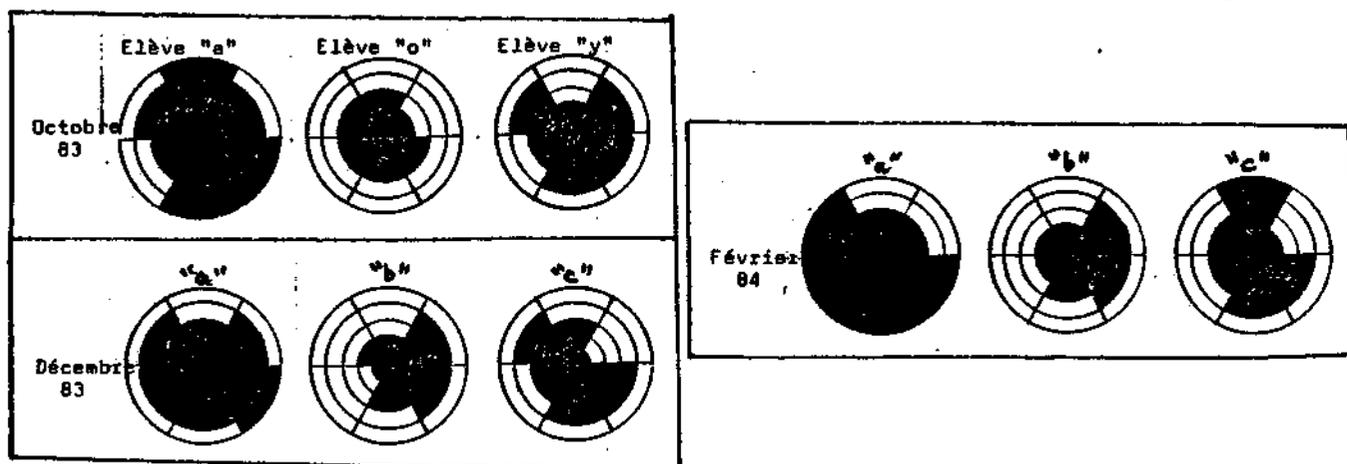


s'est bien déroulé.

Nous avons alors demandé aux élèves de dire, par écrit, ce qu'ils pensaient de leurs résultats par la comparaison des trois schémas correspondant aux trois contrôles. Le dépouillement de leurs réponses permet d'établir la classification suivante au niveau des constats. Voici la formulation en ce qui concerne :

| | Total | |
|--|-----------|-------------------------|
| - <u>les progrès</u> | | |
| j'ai monté en...(7 fois) |] 16 fois |] sur 42 réponses |
| j'ai progressé en...(8 fois) | | |
| c'est mieux en...(1 fois) | | |
| - <u>les diminutions</u> | | |
| j'ai baissé en...(14 fois) |] 16 fois | |
| j'ai descendu...(1 fois) | | |
| ça va pas en...(1 fois) | | |
| - <u>la constance</u> | | |
| je n'ai pas bougé (3 fois) |] 9 fois | |
| même résultat (3 fois) | | |
| c'est pareil (1 fois) | | |
| Je suis resté (1 fois) | | |
| ça s'est stabilisé (1 fois) | | |
| -enfin ce dernier, enthousiaste "ce truc-là c'est super " |] 1 fois | |

Voici, à titre d'exemple, les réflexions de trois élèves dont nous reproduisons les profils scolaires:



Elève "a" Bon élève.

Je trouve qu'en problème j'ai descendu. Par contre, en lecture orale et silencieuse ça s'est stabilisé. En orthographe, il n'y a pas de doute, j'ai monté. J'ai le même nombre de carreaux blancs dans les cibles 1 et 3, mais je pense bien monter où c'est possible.

Elève "o" Redoublant.

La cible sert à regarder si l'on a baissé ou pas. S'il y a plus de cases blanches, on a baissé. Moi, au mois d'octobre, j'ai eu 13 cases blanches, 14 en décembre et 13 en février. C'est surtout en orthographe et en rédaction que j'ai baissé.

Elève "y" Elève moyenne.

Sur la cible 1 je suis faible en problème. Par contre, sur la cible 2 j'ai baissé en opérations. Sur la cible 3 je suis bonne en problème. J'ai 9 cases blanches sur la cible 1, 11 sur la cible 2 et 9 sur la cible 3. J'espère que je ferai mieux en opérations au prochain contrôle.

La méthode de M. BARET, amène donc chaque élève à réfléchir sur ses résultats à chaque contrôle, à prendre conscience de son niveau dans les disciplines fondamentales. Dans le dernier exemple cité, deux élèves sur trois font référence à l'orthographe. Cette matière est donc

à la fois isolée et située dans l'ensemble des disciplines. Un besoin de renseignements, une demande, est provoquée chez l'élève, prélude à un dialogue avec l'enseignant. Au constat des faiblesses fait suite la recherche de solutions. Ainsi, pour l'orthographe, nous proposons le recours aux fichiers existants ou programmes d'E. A. O. à des moments prévus dans notre classe pour le soutien, le samedi matin.

Grâce à cette méthode, dont la puissance n'a été, ici, que partiellement utilisée, l'élève prend progressivement conscience de sa personnalité par l'image que lui renvoie le profil scolaire. Peu à peu il devient plus responsable de ses agissements et se prend en charge. Nous avons donc à notre disposition un moyen pour le sortir de l'état d'assisté qu'une pédagogie traditionnellement trop directive a tendance à maintenir.

Cette méthode présente encore plus d'intérêt depuis que l'informatique permet d'effectuer rapidement les transformations des notes chiffrées en lettres-groupes et en profils scolaires. L'amélioration se fait sentir non seulement en docimologie mais dans tous les domaines, y compris l'orthographe comme nous allons voir avec l'E. A. O., enseignement assisté par ordinateur.

CHAPITRE IX



ECHANGES ET POLEMIQUE



ECHANGES ET POLEMIQUE

L'étude précédente suppose une sérénité qui n'a malheureusement pas toujours existé. Le fait que le point de départ et le lieu de la recherche soient aussi celui où s'exerce l'activité professionnelle, présente des avantages mais aussi des inconvénients aux répercussions immédiates. Qu'on le veuille ou non, dans un monde hiérarchisé, chacun est juge et partie. Les obstacles peuvent annihiler l'esprit d'entreprise. Au contraire ils peuvent amener à un approfondissement de la réflexion si l'on arrive à les surmonter. Ce fut notre cas.

Le début de la recherche fut relativement aisé. La construction de notre premier livret débuta en octobre 1977 avec l'accord oral de la directrice de notre groupe scolaire et la collaboration de nos collègues. Une autorisation orale fut également accordée en cours d'année par notre conseillère pédagogique Mlle FRANCOIS, laquelle établit la liaison avec notre IDEN M. MADROLLE.

Les travaux présentés à l'O. C. C. E., présidé par M. DELY, furent discutés à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire 1977-78. Le résultat pratique fut le tirage et l'expédition de mille livrets aux coopérateurs et à notre école.

D'autre part, nos études universitaires dans le cadre d'une U. V. de didactique en vue de la maîtrise sous la direction de M. PIATON de l'Université de LYON II, furent

l'occasion d'approfondir notre travail par la création et l'utilisation d'un groupe de cinq étudiants qui menèrent des enquêtes sur l'accueil fait au livret.

Au printemps 1979, nous avons mis au point le second livret et en septembre nous avons pu en tirer cinq mille exemplaires et les expédier à de nombreux endroits dans le cadre de la coopération à l'école.

Jusque là, l'activité s'est déployée dans un climat euphorique, illustré par la circulaire reproduite ci-après (a), adressée par l'IDEN de SAINT-MALO à ses administrés. C'est alors que notre IDEN, M. MADROLLE, est parti à la retraite. Parallèlement, un nouveau conseiller pédagogique remplaça la précédente, Mlle FRANCOIS.

Pendant un an, il n'y eut rien de particulier à signaler. Puis, peu à peu, les hostilités ont commencé et nous nous sommes demandé à plusieurs reprises si, dans cette lutte du pot de terre contre le pot de fer, il ne vaudrait pas mieux abandonner. Voyons les faits. Nous ne voulons considérer que le point de vue pédagogique mais on ne peut ignorer l'interférence professionnelle. Nous ne la citerons que pour une meilleure compréhension de l'enchaînement des comportements des uns et des autres.

Le premier contact sérieux avec notre nouvel IDEN eut lieu à l'occasion des conférences pédagogiques de B0-B1 au cours desquelles il s'était opposé à la démarche Sablier dont notre méthode s'inspire. Lors de l'audience qu'il nous accorda alors, nous lui fîmes part de nos travaux. Il en reconnut le mérite, précisant que, s'il les avait connus plus

Inspection Départementale de l'Education Nationale
14, Rue du Saint-Laurent 35400 SAINT-MALO

Saint-Malo, le 16 Juin 1981

C. LANCELOT, I.D.E.N.

AUX
Institutrices et Instituteurs Publics
de la Circonscription de SAINT-MALO

FETE DE LA JEUNESSE -

De l'avis de tous les spectateurs, nous venons de vivre une Fête de la Jeunesse particulièrement réussie.

La qualité et la variété des présentations ont été telles que la presse locale a dû s'en faire l'écho.

Je tiens à adresser les plus sincères et les plus chaleureuses félicitations à tous les institutrices et instituteurs qui ont participé à ce succès pour le plus grand plaisir des enfants et pour le rayonnement de notre école publique.

Information sur un disque de Guy TUDY -

Lors des deux dernières années scolaires, chacun a pu apprécier la compétence et le dynamisme de Guy TUDY, Conseiller Pédagogique d'Education Musicale, lors des demi-journées d'animation pédagogique.

Les chansons de Guy TUDY viennent d'être enregistrées, en collaboration avec ses deux filles, sous le titre "Chansons de Guy TUDY... pour les petits et les plus grands" (Editions S.M. 35 30 1061 ARC en CIEL).

Ces chansons peuvent être un excellent support pour l'enseignement musical dans nos classes.

Information sur un livret d'orthographe -

Je fais une exception à mon habitude qui est de ne pas conseiller tel ou tel manuel ou ouvrage, car il me semble juste de soutenir l'initiative d'un instituteur du Rhône qui, en dehors des grandes maisons d'éditions, publie un "livret phonologique individuel".

Pour un prix très modeste, chaque élève peut disposer d'un instrument utile comprenant :

- une table des graphèmes les plus fréquents,
- une table alpha-phonologique où les graphies sont classées par ordre alphabétique,
- 42 pages de carnet où les enfants classeront, en fonction des diverses graphies, les mots pour lesquels ils auront fait des fautes ou les mots étudiés en commun,
- Ce livret comporte également deux pages de conseils pédagogiques issus de l'expérience de son auteur et de la commission orthographe de l'O.C.C.E. du Rhône.

Références : J. CHAUVÉAU

B. P.

C.C.P. 6.305.98 F LYON

69630 CHAPONOST

- | | | |
|---------------------------------|--------|-------------------------------|
| - Prix unitaire..... | 7,00 F | } Port et Emballage en sus |
| - A partir de 10 exemplaires... | 6,50 F | |
| - A partir de 25 exemplaires... | 6,00 F | |

Franco de port et d'emballage pour toute commande minimum de 50 livrets.

COPIE TRANSMISE à Monsieur J. CHAUVÉAU

pour information

à Saint-Malo, le 16 Juin 1981
L'Inspecteur départemental,

L'Inspecteur départemental,

C. LANCELOT

C. LANCELOT.

tôt, il n'aurait pas conduit son exposé de la même façon.

Le 4 mai 1981, nous demandâmes par lettre, dont ci-joint la copie (b), l'autorisation de poursuivre nos travaux. Nous n'avons pas reçu de réponse.

La crise éclata à l'occasion d'une inspection faite par une inspectrice stagiaire dont le rapport nous mécontenta par sa critique théorique autant que par la sanction pratique de la note pédagogique. Nous écrivîmes une lettre de protestation dans laquelle nous exposions, en particulier, nos travaux. (c)

Deux lettres nous furent adressées par notre IDEN M. GRIMAUD. L'une portait sur la justification de la note attribuée, l'autre sur la critique de nos idées. Nous ne retenons évidemment que la seconde dont nous joignons copie (d).

Profondément irrité, nous envoyâmes une copie de cette lettre à diverses autorités qui eurent la bonté de nous répondre. Nous joignons ces réponses au dossier:

(e) D. BERLION IDEN, stagiaire Docteur en Sciences de l'éducation Thèse sur "Le phénomène Bled".

(f) N. CATACH Maître de recherches au CNRS. Spécialiste de l'orthographe.

(g) M. DUPONCHEL Inspecteur Professeur à l'E. N. de Perpignan. Auteur de l'ouvrage "De l'oral à l'écrit".

(h) H. ROMIAN Directrice pédagogique à l'INRP. Spécialiste de l'orthographe.

(i) F. TERS Chef de travaux honoraire à l'INRP. Spécialiste de l'orthographe.

Pierre-Bénite, le 4 mai 1981

- 325 - (b)

Monsieur J. Chauveau
Instituteur

Ecole Romain-Rolland
Avenue de Haute-Roche
69310 PIERRE BENITE

A

Monsieur l'Inspecteur Départemental
de l'Education de LYON X

S/c de

Madame la Directrice de
l'Ecole Romain-Rolland

Objet :
Recherche sur l'orthographe d'usage

Monsieur l'Inspecteur,

J'ai l'honneur de vous informer de la poursuite de mes travaux. Je ne sais si Mademoiselle François avait pu vous entretenir de ma démarche. Ci-joint, veuillez trouver les grilles distribuées aux instituteurs volontaires afin de permettre mon analyse typologique et fréquentielle des erreurs sur les tests étalonnés par J. Guion président des A.L.P.

J'ai l'intention au cours de ce dernier trimestre de faire passer un dernier test et de solliciter par là votre autorisation.

Si vous le désirez, je pourrais vous tenir au courant de ma classification et de la progression que j'envisage. D'autre part, afin d'affiner mon analyse, je souhaiterais que vous me fassiez part de vos critiques. J'ai déjà noté :

- le problème de la consonne double
- le problème de la lettre finale muette.

et réuni quelques éléments de réponse que je vous transmettrais si vous le désirez.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, Monsieur l'Inspecteur, l'expression de sentiments respectueux.

J. CHAUVEAU



Pierre-Bénite, le 12 novembre 1982

Monsieur Jacques CHAUVEAU
Instituteur Adjoint
Ecole Romain-Rolland
69310 PIERRE BENITE

à

Monsieur l'Inspecteur Départemental de
l'Education Nationale
Circonscription de LYON X

Objet :
Demande de révision de
ma note d'inspection.

Monsieur l'Inspecteur,

Suite à notre entretien téléphonique du mercredi 10 novembre et à mon entrevue avec Madame Darcueil, je vous adresse ces quelques éléments concernant mon inspection du 21 octobre et les travaux réalisés ou entrepris depuis mon inspection du 9.3.79.

Madame Darcueil a pu voir plus en détail le cadre dans lequel s'inscrivaient les activités d'éveil de ma classe. Il s'agit d'une démarche s'appuyant sur l'étude du milieu local et intégrant plusieurs activités à dominante géographique, scientifique et historique telles que le préconisent les instructions de 1980. Ces activités s'articulent avec celles des correspondants de ma classe. Quant à la conjugaison, j'applique cette année plus en détail le nouveau livre de la collection Toraille "Mon livre de Français au CML" afin de me faire une idée précise de sa valeur (j'utilisais essentiellement auparavant la progression "Roux CML" que je trouvais plus satisfaisante mais d'un niveau élevé pour mes élèves).

Depuis l'inspection que j'ai subie le 0.3.79, je me permets de vous rappeler les travaux que j'ai effectués pour la préparation d'une conférence pédagogique sur le vocabulaire. Ils concernaient l'utilisation du "Vocabulaire orthographique de base" en prenant en compte occasionnellement l'expression spontanée des enfants lors d'un entretien du matin. Cette démarche a permis de travailler sur les axes syntagmatiques et paradigmatiques, sur les champs lexicaux et la grille lexico-syntagmatique.

Sur ma suggestion, la majorité des classes de notre école travaille cette année à partir des livres par niveau "De l'oral à l'écrit (C.R.D.P. de Bordeaux) articulant les orthographes lexicale et grammaticale dans le cadre d'une progression phonétique. Nous serons en mesure, à la fin de l'année scolaire, d'établir une lère analyse de l'utilisation. Celle-ci vise à permettre une articulation entre les différents niveaux de notre école.

.../...

En ce qui concerne ma recherche sur la typologie et la fréquence des erreurs d'élèves en orthographe lexicale, j'élabore, en liaison avec des collègues, des fiches de soutien afin de remédier par ordre de priorité aux difficultés des enfants.

Je suis à votre disposition et en particulier à celle de Madame Darcueil pour vous entretenir de mes travaux en cours.

Je suis prêt, d'une part, à travailler avec Monsieur Ravel qui m'a donné son accord sur une expérimentation basée sur l'utilisation de calculatrices (progression établie en liaison avec la maîtresse des correspondants de ma classe et sur les conseils de Monsieur Ravel) et; d'autre part, à proposer aux collègues une fiche de travail sur la démarche pluridisciplinaire pour l'étude du milieu local lors des réunions sur l'éveil, le mardi à Oullins.

Je prends bonne note des conseils de Madame Darcueil qui a apporté des critiques constructives à mon travail. Toutefois, étant donné l'ancienneté de ma dernière inspection (plus de 3 ans 7 mois), les efforts et travaux que j'ai réalisés sur les plans de l'amélioration et la rénovation de mon enseignement (j'effectuais encore récemment, en juillet, un stage de lecture au C.E.P.EC de Lyon avec Madame Evelyne Charneux), de la concertation avec mes collègues, je vous serais reconnaissant de bien vouloir réviser ma note d'inspection. Celle-ci constitue un élément très important pour l'acceptation au stage de psychologue scolaire et l'obtention d'un poste de direction, orientations que j'envisage.

J'espère qu'il vous sera possible de prendre ma demande en considération et vous prie d'agréer, Monsieur l'Inspecteur, l'expression de mes sentiments respectueux.

INSPECTION
DÉPARTEMENTALE
DE
L'ÉDUCATION

LYON X

L'Inspecteur Départemental de l'Éducation,

à

Monsieur CHAUVEAU

s/c de Madame la Directrice
école primaire publique
Romain Rolland à PIERRE-BENITE

Objet : animation pédagogique
Réf. : I82 - 82/83

J'ai l'honneur d'accuser réception de votre lettre du 12.11.82 dans laquelle vous faites état de vos travaux pédagogiques.

Croyez bien que j'apprécie souvent l'animation pédagogique que vous suscitez. Vous me rappelez à ce propos et à juste titre, votre travail réalisé pour les conférences pédagogiques de 1981-82.

En revanche, je trouve bien contestable le livre d'orthographe que vous avez répandu dans la majorité des classes de votre école. En effet, cet ouvrage va totalement à l'encontre de l'animation pédagogique que je conduis depuis cinq ans dans la circonscription de Lyon X. Cet ouvrage présente des inconvénients majeurs.

- Partir du codage de l'oral c'est choisir l'approche la plus difficile (celle de la dictée). Ce codage n'est possible que lorsqu'il a été précédé d'une étude du code écrit.

- Coder l'oral en disant qu'au phonème [i] correspondent les graphèmes i, it, is, hi, id etc. c'est considérer la langue française comme une langue exclusivement phonographique, ce qui n'est pas. C'est une simplification abusive.

- Simplifier abusivement c'est en fait compliquer le système phonographique. En effet, il existe deux phonogrammes du [i], à savoir i et y et non point la pléthora déroutante et proposée dans le manuel que vous préconisez.

- Confondre phonographie et idéographie c'est aboutir à des associations qui vont à contre culture. Jamais aucun Français n'écrit le t de "fruit" ou le t de "lit" en pensant à "petit". Il écrit le t de "fruit" par référence implicite ou explicite à "fruité", le t de "lit", par référence à "literie" etc.

.../...

- Confondre phonographie et idéographie c'est donner la part très belle à une phonographie erronée en ignorant complètement le fonctionnement de type idéographique essentiel à la production de sens, à la lecture et à l'orthographe.

Le travail de type idéographique (morphologie lexicale et morphologie grammaticale) devrait avoir une importance aussi grande que celui portant sur la correspondance phonographique.

En bref, je déconseille cet ouvrage qui s'écarte presque totalement de ce qui se fait en recherche fondamentale.

L'Inspecteur Départemental,



S. Grimaud

Daniel BERLION
IDEN Stagiaire
Le St Vincent
Bd H. Dunant
71000 MACON

Le 8 janvier 1983

Monsieur,

Vous avez bien voulu m'adresser un exemplaire de votre livret phonologique d'orthographe et me livrer quelques unes des réactions qu'il a suscitées. Personnellement, je ne m'immiscerai pas dans un débat académique où les anathèmes et les ostracismes sont plus généreusement distribués que les apports scientifiquement établis. J'ai, d'ailleurs, pu remarquer que plus les fondements scientifiques étaient assurés, plus les chercheurs redoublaient de prudence quant à leurs conclusions.

Seule une analyse multifactorielle peut, aujourd'hui, rendre compte de l'orthographe française et votre livret s'intéresse, prioritairement, à l'une de ces dimensions : le passage du phonème au graphème. Que votre méthode soit critiquée m'intéresse, à vrai dire, fort peu ; on peut clouer au pilori toute autre méthode (je songe notamment au livre de DUPONCHEL : De l'oral à l'écrit) au nom de pétitions de principe où fleurissent les postulats.

Je formulerai, cependant, deux remarques :

- Vous proposez un outil aux maîtres et ce n'est pas un mérite négligeable. Comme tout outil, il ne vaut que par l'utilisation qui en est faite et je ne puis présager, dans l'absolu, ce qu'il en est réellement dans les classes.

- Sa diffusion dans pratiquement toutes les classes de votre école est de nature à contribuer à l'émergence d'un projet en matière de didactique orthographique et de susciter la réflexion de chacun. Le fait est encore si rare dans notre enseignement que, tout ce qui peut concourir à la constitution d'équipes pédagogiques, est positif.

Je vous prie de croire, Monsieur, en l'expression de mes salutations distinguées.

N. Catach
CNRS - HESO

Le 12 janvier 1983

Monsieur,

Je vous remercie de votre envoi et de votre lettre
du 5.01.83.

Il m'est difficile de me faire une idée suffisante de ce
manuel avec ces deux pages, où n'apparaissent pas tous les détails cons-
tatés par votre IDEN. Je vous serai reconnaissant par conséquent de me
l'envoyer, si vous souhaitez que je l'examine.

Tout ce que je peux dire c'est que, selon toute apparence,
ce manuel est inspiré du Sablier, et je pense de cette méthode à peu près
ce qu'en pense M. Grimaud : partir de l'oral sans distinguer les différents
niveaux ou secteurs de l'écrit, en accumulant les "costumes", et sans
distinguer la fonction intrinsèque des lettres muettes finales, c'est non
seulement compliqué, mais antiscientifique.

Ceci dit, je réserve mon opinion jusqu'à nouvel ordre.

Bien à vous.

N. Catach

N. Catach

C.N.R.S. - H.E.S.O.

(F)
- 332 -

HISTOIRE ET STRUCTURE DE L'ORTHOGRAPHE FRANCAISE

27, RUE PAUL BERT
94200 IVRY-SUR-SEINE
TEL. 670 11 52

Le 11 février 1983

Cher Monsieur,

J'ai bien reçu votre envoi de manuels et votre lettre, et je vous en remercie.

Comme je vous l'ai dit, je me sens pour l'essentiel d'accord avec l'analyse faite par votre IDEN, M. S. Grimaud.

Il y aurait beaucoup à dire sur ces deux ouvrages, en bien et en mal : pour résumer j'estime qu'en son temps la méthode du Sablier (à laquelle ces livres se rattachent) a constitué un progrès, en introduisant l'A. P. I. et la comparaison de l'oral et de l'écrit. Mais ces sérieux défauts la font abandonner aujourd'hui, où nous disposons d'une analyse plus complète : il est vrai, comme le dit M. Grimaud, que notre langue n'est pas exclusivement phonographique (bien qu'elle le soit à 80 ou 90 %). Les 5 à 6 % de morphogrammes, 5 à 6 % de mots logogrammiques, 10 à 12 % de lettres étymologiques ou historiques sont autre chose, et vous en êtes parfaitement conscient. Vous arrivez (fin du livret) à 215 graphèmes (non hiérarchisés), ce qui est beaucoup ! Encore plus en partant des lettres (début du livret) qui ne sont rien du point de vue du fonctionnement de l'écrit, pas plus que le son par rapport au phonème. Pourquoi s'occuper, dans les correspondances essentielles, de *faisan*, *cueillir*, *adhérer* (ad -), *femme*, *monsieur* (logos unique en son genre), *fils* (classé sous l), etc. ?

Pour M. Duponchel, il me semble en effet qu'on doit s'attendre à quelques déboires en partant "de l'oral vers l'écrit" sans réciprocité. Les correspondances ne sont pas bi-univoques. Il faut les prendre comme telles, OI, X, pour [wa], [ks] ou [gz], etc...

Excusez-moi, et en espérant que ces lettres que nous échangeons ne seront que le début d'une meilleure compréhension.

N. Catach

M. DUPONCHEL
Inspecteur-Professeur

Ecole Normale
P E R P I G N A N

A

M. Jacques CHAUVEAU
Instituteur

41, rue Louis Martel

69 630 - C H A P O N O S T

Cher collègue,

Je réponds un peu tardivement à votre lettre du 2 décembre - et je vous prie de m'en excuser - mais j'ai été très pris jusqu'à ces dernières semaines et je n'ai pas eu le temps de rechercher, plus tôt, des éléments de réponse.

1) Je voudrais d'abord bien préciser que je ne tiens pas à polémiquer par votre intermédiaire avec M. GRIMAUD. Qu'il y ait en pédagogie des points de vue différents me semble, en effet, fort souhaitable cependant je suis assez surpris par le ton de sa lettre. M. GRIMAUD intervient en tant qu'inspecteur, détenant seul la vérité et rejetant ce qu'il n'a que survolé très rapidement, me semble-t-il, et non en tant qu'animateur essayant de faire réfléchir ses instituteurs sur leur pratique pour leur laisser en définitive le choix de leur démarche.

Personnellement, je serais très heureux de connaître les travaux de M. GRIMAUD dans le domaine de l'orthographe puisqu'il fait référence, dans sa lettre, à une animation pédagogique conduite depuis cinq ans dans ce domaine.

2) Les premières fiches, celles du C.E.1, ont été expérimentées au cours de l'année scolaire 73-74 - il y a donc près de dix ans - et les dernières (C.M.2) en 78-79. Quelle était la situation à l'époque en ce qui concerne l'orthographe dans la plupart des classes ? (Et quelle est la situation dans bien des classes encore aujourd'hui ?)

La pédagogie de l'orthographe reposait essentiellement sur la dictée, les exercices du "Bled" et l'apprentissage dès le C.E de règles du type : " Tous les noms féminins terminés par - u prennent un - e sauf la bru, la vertu, la gla" (écrivez -vous souvent ces mots ?). Beaucoup de classes utilisent encore le "Bled" collection dans laquelle on demande, par exemple, à des enfants du C.E de rechercher le féminin de "matelassier" or, me semble-t-il, peu d'inspecteurs ont déconseillé ces manuels qui pourtant aussi bien en ce qui concerne le contenu que la démarche s'écartent véritablement de tout ce qui se fait dans le domaine de la recherche pédagogique.

Mais il y a dix ans, il ne s'agissait pas seulement de critiquer la pédagogie pratiquée dans la plupart des classes, encore fallait-il proposer aux maîtres des outils leur permettant de faire autre chose. C'est pour cela que j'ai entrepris la rédaction et l'expérimentation de toutes les fiches dans plusieurs classes.

3) Les principes fondamentaux sur lesquels reposent ces séries de fiches sont les suivants :

.../...

a) Apprentissage des mots les plus courants, les plus utiles en se référant aux travaux effectués sur le vocabulaire fondamental (plus de matelassier, ni de bru, vertu, glu...) et en délimitant, pour chaque année, un programme précis qui serait repris les années suivantes (Programme-noyau qui n'exclut pas les apports de la classe).

b) Pour l'orthographe grammaticale, délimitation des urgences et travail au niveau de la phrase où se posent les véritables problèmes d'accord et non sur des séries de mots comme dans certaines fiches Franet.

c) Construction du système orthographique par les enfants eux-mêmes qui sont invités non plus à mémoriser au préalable des règles mais à découvrir, après avoir classé les mots ou travaillé sur des phrases, des constantes.

d) Comparaison permanente de l'oral et de l'écrit qui a la priorité au C.E.1 et au C.E.2 et qui se voit complétée au C.M.1. et au C.M.2 par une recherche de relations à l'intérieur de l'écrit (C'est l'objectif des exercices de recherche).

4) 1ère critique de H. GRIBAUD

"Partir du codage de l'oral c'est choisir l'approche la plus difficile (celle de la dictée). Ce codage n'est possible que lorsqu'il a été précédé d'une étude du code écrit".

Il ne s'agit pas de partir du codage de l'oral pour inventer un codage de l'écrit mais de comparer les deux codes en partant de celui que l'enfant connaît et pratique depuis plusieurs années : le code oral.

A propos de cette correspondance de l'oral et de l'écrit voici ce qu'écrivait Hélène HUOT (Professeur de linguistique - Université de Paris) dans le numéro spécial du Monde de l'Éducation consacré à l'orthographe (n° 13 de janvier 76) :

"Pour en venir à des aspects plus "techniques", l'ignorance de tout ce qui concerne la langue parlée en même temps que l'ostracisme dont elle continue d'être l'objet à l'école ont eu pour conséquence qu'on a mal analysé les causes des difficultés orthographiques des élèves. On a longtemps cru qu'à partir du moment où un enfant savait passer de l'écrit à l'oral (c'est-à-dire savait lire), il savait presque nécessairement écrire, comme si la langue parlée courante n'était que l'"envers" de la langue écrite courante. Or rien n'est moins vrai. Les élèves font des fautes parce qu'ils ne savent pas passer de l'oral à l'écrit, "traduire" un message sonore qui a ses propres règles d'organisation ("groupes rythmiques, pauses, enchaînements") en un autre type d'organisation qui n'est pas le décalque du premier. L'orthographe serait plus assurée si l'on consacrait d'abord beaucoup de temps à faire découvrir aux enfants le fonctionnement de l'oral, si on les entraînait de façon active à comparer systématiquement l'oral et l'écrit ; où et en quoi l'oral est-il différent de l'écrit ? Que faut-il restituer à l'écrit qu'on n'a pas entendu ? ..."

Dans un premier temps, il ne s'agit donc pas d'inventer l'écrit à partir de l'oral mais d'analyser l'oral, de représenter par des traits le nombre de phonèmes entendus, d'indiquer, par un signe, la place de tel phonème et de procéder à une épellation phonétique ; point n'est donc besoin de connaître la face écrite du mot pour le faire. Dès la maternelle les enfants savent repérer les phonèmes et les situer, à ce niveau là, par rapport à la syllabe. D'ailleurs les Instructions officielles sur l'Enseignement de l'orthographe considèrent comme une première étape "la correcte appréhension des correspondances entre code oral et code écrit" et recommandent (page 21) "Des exercices de découverte, de reconnaissance et de localisation (dans la chaîne parlée) d'abord par audition des sons dont la graphie doit faire ultérieurement l'objet de séances de lecture".

.../...

L'épellation phonétique a souvent été critiquée par les linguistes qui prétendent qu'on ne peut prononcer une consonne sans le support de la syllabe cependant dans un ouvrage paru en 1977 chez Colin : " Lecture et orthographe- Problèmes d'apprentissage, d'évaluation et de rééducation " les auteurs écrivent (page 142) : " Epellation phonétique.

C'est l'exercice auquel on est forcé de se livrer pour trouver, en les séparant, les six phonèmes par exemple du monème "différent". La linguistique met en évidence que toute consonne a besoin d'un appui vocalique pour être prononcée. Cela n'empêche pas qu'on puisse la percevoir dans sa nudité. Les savants qui disent que l'épellation phonétique est impossible ne disent pourtant pas "matheu de football" ni "peunneu de voiture". En outre, les enfants à qui l'on propose l'épellation phonétique, ne sachant pas qu'elle est impossible, la réussissent facilement".

Dans un second temps, les enfants seront invités à observer l'écrit, à rechercher les différents costumes du phonème étudié, à classer les mots, autant d'activités qui constituent un apprentissage de la langue écrite. Les enfants disposent alors de deux outils complémentaires pour écrire un mot : la référence à l'oral qui permet de retrouver la succession des phonèmes qui seront retranscrits dans l'ordre (ce qui évite bien des problèmes d'inversions de lettres caractéristiques de la dyslexie) et la référence à l'écrit mémorisé visuellement qui permet de retrouver la graphie qui convient.

Personnellement, je ne peux pas que l'on puisse faire comme si la langue orale n'existait pas et mémoriser uniquement des formes écrites que l'on repr duirait globalement sans référence aucune à la 2ème articulation du langage.

5) 2ème critique

" Considérer la langue écrite comme une langue exclusivement phonographique... c'est une simplification abusive.

Si effectivement au C.E, l'accent est mis sur l'inventaire des costumes, l'aspect idéographique n'est pas totalement négligé puisque, pour chaque tableau, il est demandé de rechercher les mots dans lesquels on voit telle lettre sans entendre le son correspondant. Cette recherche va s'amplifier au C.M. puisque pour chaque fiche, il sera proposé des activités de recherche sur le code écrit : statut de telle lettre, ses différentes fonctions, recherche sur les familles de mots, constitution de séries analogiques diverses par exemple au C.M.1. (fiche 10, son ~~ca~~) exercice de nominalisation : "charger un camion -- le chargement d'un camion " faisant apparaître le rôle du morphème. - ent

C'est un travail oui, je l'avoue, aurait pu être proposé plus tôt. Si je devais refaire les fascicules du C.E, je proposerais des activités de ce type mais je pense que certains maîtres, s'inspirant des fascicules du C.M., le font.

6) 3ème critique

" Simplifier abusivement c'est en fait compliquer le système phonographique. En effet, il existe deux phonogrammes du (I), ~~il n'existe que deux graphèmes~~ "i" et "y" et non point la gléthore déroutante proposée..."

* Jamais aucun Français n'écrit le t de "fruit" ou le t de "lit" en pensant à "petit".

C'est vrai que pour le phonème (i), il n'existe que deux graphèmes "i" et "y". La notion de costume nous vient de la méthode du Sablier et j'ai trouvé que c'était un outil intéressant.

.../...

C'est pour cette raison que je parle toujours de costume pour montrer qu'il s'agit bien d'une notion pédagogique et non linguistique. La notion de costume est cohérente avec tout ce qui précède. Si l'on fait l'épellation phonétique, il faut bien établir ensuite une correspondance précise entre l'oral et l'écrit.

Dans "ami" j'entends 3 phonèmes (a) (m) (i)
au 1er correspond a
au 2ème " m
au 3ème " i
dans "lit" j'entends 2 phonèmes (l) (i)
au 1er correspond l
au 2ème correspond it

Pour l'enfant c'est très simple, sinon comment lui expliquer qu'ici il y a un "t" qui est à part. C'est effectivement quand on détache les lettres muettes qu'il faut d'abord connaître l'écrit comme l'adulte mais pour l'enfant, il semble beaucoup plus naturel d'établir une correspondance complète entre les deux codes.

Autrement dit, cette démarche permet un travail de construction des correspondances grapho-phonétiques, par l'observation, sans savoir préalable alors que si l'on s'appuie uniquement sur la notion de graphème, il faut d'abord donner aux enfants ces graphèmes sinon comment pourraient-ils les déterminer ? Pour les phonèmes comme le (e) et le (o) cela semble bien complexe. Puisqu'il existe, par exemple un graphème "au" pourquoi l'enfant qui a appris que dans "chaud" il y a une graphie "au" puis une lettre muette "d" ne dirait-il pas que dans "bateau" il y a une lettre muette "e" puis un graphème "au".

Je pense que la notion stricte de graphème pourrait être introduite beaucoup plus tard, à la fin du C.M.2. quand, précisément, on aura étudié le statut des différentes lettres muettes et que l'on aura constaté qu'il existe des éléments communs permanents aux différents costumes.

Ce problème des costumes a été abordé par d'autres :

- Par exemple dans la collection de l'I.N.R.P. publiée chez Nathan "Orthographe avec ou sans dictée" M. CHAUMONT écrit page 36 "Est-il juste de dire que dans "il vend" le son "à" s'écrit "end" ce qui constitue un costume de son ? L'approche des graphies paraît alors décourageante, il y a tant de costumes possibles. Cette présentation est erronée car elle confond phonogrammes et morphogrammes. Ce qui est important c'est que l'enfant découvre les deux graphies de l'archigraphème, graphie qui deviendrait EM ou EN dans des contextes que l'enfant repère intuitivement dès le CP".

Sans doute mais ce qui est important aussi c'est de savoir qu'après "an" il faut mettre un t dans "gant", "chant" etc.

Mais dans ce même ouvrage on trouve à la page 86 un document produit par une équipe de recherche qui propose le tableau ci-dessous :

| | | | | | | | |
|----------|---|---------------|---|---------|---|---------|---|
| maman | ! | un champignon | ! | un banc | ! | ... etc | ! |
| je mange | ! | ma jambe | ! | blanc | ! | | ! |

Même dans les équipes de recherche on hésite donc. Quant à E. CHAMNEUX (qui fait aussi partie des équipes de recherche) elle écrit dans "l'orthographe à l'école" (Editions (EDIC p. 137) "On peut aussi concevoir des activités de classement des mots contenant un son donné en fonction des diverses graphies rencontrées par exemple :

| | | | | | | | |
|-------|---|------|---|----|---|------|---|
| an | ! | ant | ! | en | ! | ent | ! |
| maman | ! | gant | ! | en | ! | vent | ! |

etc...

Les classements de ce type n'ont d'autre ambition, au début des apprentissages premier que de rendre sensible l'indépendance des graphies par rapport aux phonies, c'est pour quoi il est possible d'admettre dans un premier temps l'ensemble des lettres correspondant, dans le mot, à ce qui est prononcé sous la forme du son considéré, indépendamment du rôle linguistique de ces lettres...

La spécificité du rôle de certaines lettres apparaîtra lors d'activités ultérieures, destinées à affiner la découverte. Il ne s'agit ici que d'une comparaison entre les réalisations sonores et visibles d'un même mot non de l'accès au fonctionnement des graphèmes.

Toutefois, il faut bien préciser qu'à la fin des apprentissages premiers (à la fin du C.E.1) un premier niveau de formulation de règles peut être atteint par la comparaison des divers tableaux réalisés durant les deux années des apprentissages premiers, une première estimation de la fréquence de chaque graphie peut-être effectuée par les enfants. Dans le cas des graphies correspondant à (ā), il est possible de faire apparaître la faible probabilité des graphies "aon" et "den" dont la distribution semble assez proche l'une de l'autre.

Quant aux graphies "am" et "em", elles peuvent faire l'objet de la formulation d'une règle dégagée par les enfants de leurs manipulations. Là encore il faut préciser ce qu'on entend par règle : en aucun cas, elle ne saurait être présentée comme absolu (et les bonbons?). Il s'agit toujours, en orthographe, d'une règle concernant la probabilité d'apparition des graphies considérées.

Pour ma part, j'estime qu'on ne peut pas d'une part, affirmer que l'enfant doit construire son savoir et d'autre part, par des exigences théoriques, empêcher la construction naturelle de ce savoir. C'est un peu comme si on interdisait à l'enfant de parler sous prétexte qu'on ne lui a pas enseigné les phonèmes et la grammaire. Pour moi donc la comparaison la plus naturelle pour l'enfant est celle qui fait apparaître le costume et non le graphème au sens strict du terme.

"La pléthore déroutante proposée"

Qu'est ce qui est plus déroutant pour l'enfant un tableau qui fait apparaître les différents costumes et surtout comme le dit E. CHAMBLAK les probabilités d'apparition de telle consonne muette ou un tableau plus simplifié avec deux colonnes pour le (i) "i" et "y" mais où tous les mots contenant un "i" seraient mélangés ?

Qu'est-ce qui favorise l'observation des points graphiques délicats ce tableau à deux colonnes ou le tableau des costumes ?

Qu'est ce qui favorise le mieux l'apprentissage, la structuration du code ? Voilà les questions essentielles. C'est au niveau de l'enfant qui apprend qu'il faut se placer et non au niveau de l'adulte qui sait et de la science toute faite. Et au niveau de l'enfant ce qui est important c'est de prendre conscience que des mots se terminent par -it. Ce n'est pas sur le "i" qu'il faut attirer l'attention mais justement sur le -it. Il est donc naturel de les classer ensemble.

"Jamais aucun Français n'écrit le t de "fruit" ou le t de "lit" en pensant à "petit".

Bien entendu et c'est pour cette raison que dans les exercices de recherche et en orthographe grammaticale, je propose des exercices qui vont effectivement permettre de justifier le t de "lit" par référence à "literie" et le t de "petit" par référence à "petite".

C'est donc un système de références que nous devons aider l'enfant à construire. Cependant d'autres rapports associatifs existent Saussure écrivait (cours de linguistique générale-Layot p. 173).

"Les groupes formés par association mentale ne se bornent pas à rapprocher les termes qui présentent quelque chose de commun, l'esprit saisit aussi la nature des rapports qui les relient dans chaque cas et crée par là autant de séries associatives qu'il y a de rapports divers. Ainsi dans l'enseignement, enseigner, enseignons... il y a un élément commun à tous les termes, le radical ; mais le mot enseignement peut se trouver impliqué dans une série basée sur un autre élément commun le suffixe (cf enseignement, armement, changement...) l'association aussi peut reposer sur la seule analogie des significés (enseignement, instruction, apprentissage, éducation etc.) ou au contraire, sur la simple communauté des images acoustiques (par exemple enseignement et justement). Donc il y a tantôt communauté double du sens et de la forme, tantôt communauté de forme ou de sens seulement. Un mot quelconque peut toujours évoquer tout ce qui est susceptible de lui être associé d'une manière ou d'une autre".

Dans le tableau du son "i" c'est vrai qu'il n'y a sans doute pas
lien associatif très fort entre "petit" et "lit" mais par contre il existe une autre
série construite par les élèves c'est celle du costume "ie" et que constate-t-on ?

- 1) Que tous les mots sont au féminin
- 2) Qu'il existe un sous-ensemble correspondant aux noms de magasins

Ainsi l'enfant qui n'a jamais vu le mot "mercerie" pourra-t-il
l'écrire en se référant par exemple à boucherie, laiterie, épicerie, boulangerie
qu'il aura eu l'occasion d'observer et de classer (série sur laquelle il aura été
invité à travailler particulièrement - exercice de recherche fascicule Cm1 p. 31)

Ici encore nous nous retrouvons devant un problème de cohérence
et de construction du savoir. Il est cohérent et pertinent sur le plan de l'appren-
tissage de faire construire toutes les séries pour découvrir ensuite celles qui sont
rentables.

Mais l'établissement du tableau répond aussi à d'autres objectifs.

- mise en ordre et observation des costumes.
- découverte de la fréquence : il y a plus de mots terminés par
-it que par -id ou -iz ce qui permettra à l'enfant, lorsqu'il aura à écrire un mot
qu'il ne connaît pas bien, d'émettre une hypothèse en tenant compte de cette fré-
quence.
- première découverte du rôle des lettres muettes.
Certaines très fréquentes comme le "t" se réalisent au féminin
ou dans un mot de la même famille. L'établissement d'une colonne "it" n'est donc pas
aussi arbitraire que cela.

7) 4ème critique

"Confondre phonographie et idéographie c'est donner la part très belle..
Ce travail de type idéographique devrait avoir une importance aussi
grande que celui portant sur la correspondance phonographique..."
J'ai déjà répondu pour l'essentiel à cette critique. J'ai l'impression
que M. GRILAUD n'a lu que la tête fine du C.S.1.

Le travail qui est proposé dès le C.S.1 en orthographe lexicale.
"Je vois mais je n'entends pas" ainsi qu'en orthographe grammaticale correspond bien
au travail du type idéographique qui devient dès le C.M aussi important (exercices de
recherche) que le travail sur la correspondance phonographique.

8) Conclusion de M. GRILAUD

"Je déconseille..."
C'est un argument d'autorité et non un argument pédagogique ou linguisti-
que.

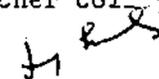
Qu'est ce que la recherche fondamentale en orthographe ? S'agit-il d'une
recherche sur l'orthographe ou sur la pédagogie de l'orthographe ? Y aurait-il un mo-
pole de la vérité pédagogique ?

La pédagogie ne progressera que s'il y a un peu partout de la recherche
action diversifiée et non monolithique.

En conclusion, je voudrais dire que ce que j'ai fait, en collaboration
avec M. RICAUD, Conseiller pédagogique pour le C.M.2, est loin d'être parfait mais
a permis de combler un vide qui existe encore car il y a eu très peu de publications
pédagogiques dans ce domaine si on le compare à la grammaire par exemple.

Les maîtres qui l'utilisent semblent satisfaits et les enfants obtiennent
de bons résultats surtout quand il y a continuité du CP au C.M.2. ce qui est le cas
pour de nombreuses écoles.

J'espère que les quelques remarques, que vous pouvez utiliser comme bon
vous semble, vous rendront service et je vous prie d'agréer, Cher collègue, l'expres-
sion de mes sincères salutations.


M. DUPONCELLE

Aulnay, le 27 janvier 1983

Cher Collègue,

Les documents que vous m'avez envoyés : la lettre de votre IDEN, la leçon sur les graphies de [i] sont très instructifs.

Je vous suggère, sous des formes "diplomatiques", de demander à votre IDEN ce qu'il pense :

- des descriptions du pluri-système orthographique du Français par Nina Catach (ne serait-ce que dans le Que sais-je ? sur l'orthographe qu'elle a fait avant de sortir chez Nathan),

- de l'ouvrage "Devenir lecteur - 3 C.P. à St Etienne, Toulouse, Poitiers" et notamment le 3e chapitre, qui pose les problèmes de relations phonies-graphies (équipe I.N.R.P. comprenant une linguiste spécialiste de phonologie),

- de l'ouvrage : "Orthographe : avec ou sans dictée ?" que nous avons publié chez Nathan.

Pourquoi ne pas lui demander d'organiser une discussion sur l'orthographe ? Il amènerait ses références et vous les vôtres.

Ceci dit, M. Grimaud n'a pas tort en tous points sur le fond.

Selon N. Catach [i] s'écrit i à 99 % ... et y à 2 %, et c'est vrai que it, is, ie (etc ...) relèvent de marques morphogrammiques ou de simples éléments logogrammiques qu'il convient d'analyser comme tels.

La notion de "costumes" des sons qui a fait fortune avec le Sablier est donc très contestable. Elle met tout dans le même sac alors qu'il est utile de hiérarchiser, différencier les différents éléments.

J'ajouterai que les exercices dits de recherche n'impliquent pas à mon sens de réelle recherche puisque la base même de la recherche à faire est donnée : le "corpus" constitué, la règle de fonctionnement dégagée par le manuel même.

En quoi l'enseignement de l'orthographe peut-il constituer une activité d'éveil à une approche scientifique des faits de graphie ? Telle est la question que nous nous posons vers 1979-80. Voyez "Repères" n° 55 (en consultation au C.R.D.P.). Les manuels existants ne vont guère dans ce sens ... et pour cause. Il me semble que la notion d'éveil à la langue exclut le "manuel", si astucieux soit-il.

Cela m'intéresse fort de savoir que votre thèse porte sur l'enseignement de l'orthographe. Avec qui la faites-vous ? Lorsque vous l'aurez terminée, pourrez-vous m'en envoyer un exemplaire ? Je m'engage à la passer à Jean - Pierre Jaffré de l'équipe H.E.S.O. du C.N.R.S. (équipe de N. Catach) puis à la donner au Centre de Documentation Recherche de l'I.N.R.P.

Je vous souhaite bon courage dans les batailles que vous menez.

Bien cordialement.

H. ROMIAN



François TERS
72, rue Henri Régnault
92210 SAINT CLOUD
Tél. 771 11 15

(i)
- 341 -

Saint Cloud, le 6 décembre 1982

Cher Collègue,

Merci pour votre confiance. J'ai lu vos documents avec l'intérêt "amusé" de quelqu'un qui n'est plus dans la course et qui reconnaît des manies et manigances rencontrées ailleurs par lui-même dans sa carrière. Monsieur Grimaud n'échappe pas au ridicule de beaucoup de ses confrères auteurs ! Que l'influence des travaux de son prédécesseur M. Duponchel sur ses ouailles ne soit pas pour lui plaire ne m'étonne guère. Voyez-vous, dans le métier, ce qui importe c'est que les enfants réagissent bien ; pour le reste : Bien faire et laisser braire.

Cependant je considère que M. Grimaud présente des critiques justes qui s'adressent à bien d'autres que moi : partir du codage de l'oral, en choisir l'approche la plus difficile ; c'est ce que font tous ceux qui partent de l'archiphonème pour présenter toutes les variantes de la graphie sans tenir compte de fréquences relatives de ces graphies. Mais lui-même part de l'oral, quand il évoque fruité à propos de fruit et litarie en référence à lit. La phonographie fruit ou lit reproduit l'évolution en français, le t restant l'amorce étymologique vers les autres mots de même famille où le - c - et - t - ont fusionné en - t -. Ce travail sur l'origine et l'évolution des mots de même famille devrait en effet être incorporé à l'étude lexicologique de la langue tant orale que écrite, mais surtout pour faciliter l'apprentissage de la langue écrite, donc de la lecture et de l'orthographe (aspects actifs). L'apprentissage du français langue seconde, mais d'abord orale, a, ici, fâcheusement prétendu simplifier l'étude de la langue maternelle (français élémentaire ou fondamental et ses méthodes, théories de Nina Catach, etc.). Malheureusement, la formation des maîtres n'inclut pas l'étude de la lexicologie et des familles de mots. On va sans doute y venir à la suite de la parution du Dictionnaire méthodique de Mme Rey et alliées dans la série des Robert et du Dictionnaire des structures du vocabulaire savant de Henri Cottez (2^e éd.) dans la série des usuels du Robert. Le premier limite aux sensibilités contemporaines l'étendue de la "famille étymologique" tandis que le Dictionnaire de O. Caillon cherchait l'exhaustivité plus ou moins scientifique, fort peu pédagogique.

Pour ce qui nous concerne, il vous faudrait avoir le vocabulaire probable des enfants niveau par niveau, afin de n'y préciser que ce qui fait effectivement partie de leurs compétences. J'ai voulu publier en 1969 ces étapes (niveau I, niveau I + II, niveau I + II + III, etc.) tant à partir de l'Echelle qu'à partir du V. O. B. ; mon éditeur, Henri Messailler, n'a pas voulu concurrencer les deux documents de base. Mais de tous côtés les enseignants ont réclamé ses synthèses progressives. Je songe à tenter de faire paraître ces travaux ; ils ne peuvent être qu'un guide contre l'encyclopédisme des érudits pédagogues ; ils devraient être les guides des éditeurs et créateurs de manuel, etc. Il faut garder les

pieds sur terre et pratiquer une pédagogie à ras de l'herbe, sans trop d'ambitions.

J'estime que seule l'observation des élèves et de leurs erreurs restent les seuls guides valables et je vous engage à poursuivre vos efforts pour parvenir à y voir clair en pratiquant, selon Alfred Binet ou Raymond Buyse, une pédagogie faite de mesures (et de mesure !).

Je vous renvoie vos documents et vous encourage donc à poursuivre en démontrant à Mr Grimaud qu'il y a bien des cellules dans la Maison du Père Enseignant.

Cordialement.

François TERS



Parmi les autres personnes consultées,

E. CHARMEUX, Spécialiste de l'orthographe, professeur à l'E.N. de
Toulouse, ne nous a pas répondu,

J. GUION, I.D.E.N. à Versailles, Spécialiste de l'orthographe, préfère ne
pas prendre position dans le débat.

D'autres échanges oraux ou écrits ont confirmé la validité
de notre démarche. Nous citerons à l'appui :

- (j) M. BERTRAND, Professeur de linguistique à l'Université de Grenoble II,
- (k) R. BONVAULT, Chargée de cours sur l'orthographe au C.N.R.S. et à
l'I.N.R.P.,
- (l) V. LUCCI, Professeur de linguistique à l'Université de Grenoble II,
- (m) R. RIVIERE, Professeur belge, auteur d'ouvrages sur l'orthographe.

Cher Monsieur,

Voici déjà plusieurs mois que vous m'avez aimablement adressé votre livret phonologique. Si je n'y réponds qu'aujourd'hui, cela tient à la fois au travail quotidien, qui absorbe chacun de nous, et à des problèmes familiaux personnels, mais surtout pas à du désintérêt !

Tout d'abord une approbation totale pour vos motivations. Au lieu d'user, comme trop souvent certains, d'arguments démagogiques (l'orthographe est périmée ; c'est un signe de connivence bourgeoise ; Mme de Sévigné faisait 3 fautes par mot, etc.), vous vous attellez courageusement au problème, reconnaissez l'existence d'un consensus orthographique, même si l'on peut en contester les origines, et surtout vous vous attachez à la fois :

1. à ne pas voir dans le système orthographique français une suite de décisions anarchiques, mais un système, qui est ce qu'il est, mais qui a ses lois, fussent-elles infiniment complexes,

2. à rationaliser les causes d'erreurs (au moins en les typologisant, ce qui est déjà un pas !) et du même coup, en vous astreignant à une thérapeutique elle aussi rationalisée.

Sans compter que vous ne vous dissimulez pas l'ampleur de la tâche et préférez à juste titre "choisir l'essentiel", "ne pas créer de surcharge de travail".

Et vous avez, je crois raison, de ne pas hiérarchiser les fautes suivant des critères de gravité forcément subjectifs, mais de les classer (ce qui est différent) suivant des critères de nature et de fréquence, forcément plus objectifs.

N'ayant pas expérimenté la chose, je ne saurais émettre de critiques. Je vous poserai (et me pose) simplement des questions (qui n'entament pas ma confiance en votre démarche.)

1 - Il est parfaitement normal que vous fassiez une liaison quasi constante phono-graphique (avec référence à l'A.P.I). Mais les élèves de CE et de CM (ne parlons pas de ceux de CP) arrivent-ils à assimiler la notion de transcription phonétique (et faire, donc, bien la différence entre /a/, /e/, /j/ etc... et les graphèmes a, e, j ? surtout quand les signes de transcription sont identiques visuellement aux lettres ?

.../...

2 - Les différences régionales ne vous gênent-elles pas ? Je sais qu'au niveau de l'enseignement élémentaire, les origines régionales ne sont pas trop diversifiées (encore que...) mais n'y a-t-il pas de problèmes à propos, par exemple de lait (= /le/ou/lɛ/ suivant qu'on est du Nord ou du Midi, de rave, prononcé /rav/ à Lyon, de meuble (prononcé parfois /moɛbl/ à Lyon, des nasalisations (prononciation méridionale de monde, par exemple ?)

Et avec les élèves immigrés qui forcément ont une prononciation vocalique souvent bien différente ? Je pense en particulier au vocalisme chez les élèves nord-africains ?

3 - Que faites-vous concrètement en cas de reprise d'une erreur (inscription multiple dans le livret, soulignage en rouge) ?

4 - Au contraire, la table alpha-phonologique me semble une synopsis du plus grand intérêt qu'on peut aisément consulter dans le sens "lettre → mot" ; moins facilement dans l'autre, mais cela n'est de la faute de personne ! Le tableau final aussi ; à partir du moment où l'élève possède bien la notion de transcription phonétique.

5.- La grille décrite au début est-elle bien assimilée par les jeunes élèves ? Les 6 éléments qu'elle contient sont-ils bien perçus et bien utilisés ?

6 - Comment ce livret peut-il agir sur l'orthographe grammaticale ? Le peut-il ? (S'il ne le peut pas, encore une fois, ce n'est la faute de personne ; et s'il agit d'ores et déjà sur l'orthographe d'usage, cela est beau !

Telles sont mes réflexions, et interrogations. De toute manière bravo, car il est bien plus courageux de s'atteler à un mal, d'essayer d'en classer les causes et d'en établir les remèdes, que de dédaigner ou ignorer ce mal, ou prétendre à son innocuité !

Je vous joins -mais peut-être le possédez-vous déjà- un article publié dans un n° de l'Information grammaticale. J'ai pensé que ces préoccupations rejoignaient les vôtres.

Très amicalement.

M. BERTRAND

Renée HONVAULT

Paris, le 20.09.84 - 346 - (k)

9, rue des Boulangers

75005 PARIS

Cher Collègue,

Voilà qu'en classant mes papiers, en ce début d'année scolaire, je me suis aperçue que je ne vous avais pas envoyé le commentaire que vous vous nous aviez demandé à Claude Gruaz et à moi à propos des deux fiches que vous nous aviez fait parvenir au dernier trimestre. Claude Gruaz m'avait effectivement demandé de vous répondre, mais vous savez que j'ai été très prise par ma thèse, les travaux de fin d'année, etc... J'avais néanmoins lu avec intérêt votre compte rendu et noté quelques remarques à votre intention. J'ai cru vous les avoir envoyées. Aussi, je vous demande de bien vouloir excuser cet oubli.

A mon avis, c'est vrai que ce type de démarche peut tout à fait se rattacher à la démarche de l'équipe : partir des savoirs de l'enfant pour l'aider à les structurer et avancer vers de nouveaux savoirs. Pour cela la théorie peut être un outil de référence que l'on questionne dès que les besoins sont là. L'oral est un des moyens de repère accessibles à l'enfant dans l'analyse des différents niveaux de l'écrit. En ce qui concerne l'étude des phonogrammes, on peut associer progressivement dans les classements la notion de position par rapport à l'oral : phonème initial, intérieur, final, pour affiner les analyses. Les graphèmes correspondant à un phonème final sont en effet suivis, selon les cas, d'un morphogramme dérivatif et ou d'un morphogramme grammatical en fonction de la catégorie du mot et de son emploi syntaxique.

D'autre part, pour le e correspondant à /e/ ou /ɛ/ (compte rendu de votre communication du 7 mars 84, p. 7), je placerai sur un plan analogique les graphies e avec accent et les graphies e + consonne (en syllabe graphique fermée ; ex : bière → è en syllabe graphique ouverte et pierre → e + consonne en syllabe graphique fermée ou pour /e/ dans pied), ceci permet de souligner les différentes fonctions de la consonne précédée de e : diacritique, dérivative...

En tous cas, je crois important de permettre aux enfants d'observer, de comparer, de confronter, le système oral et le système écrit, aussi loin qu'ils peuvent le faire, aux moments d'analyse et de structuration des savoirs.

Je vous souhaite bon courage pour votre thèse que vous avez, je crois, l'intention de présenter cette année, ainsi que pour la poursuite de vos travaux.

Cordialement.

R. HONVAULT

Extrait de la lère fiche envoyée à R. HONVAULT

(Partie qui concerne en particulier l'articulation
avec le plurisystème graphique français
mis au point par N. CATACH)

NOM : _____ Fiche 8 J'entends [ɛ̃] ou [œ̃]
(le sapin) ("aucun")

- Combien de sapins avez-vous plantés ?

- Vingt environ, enfin, je ne sais plus, peut-être un peu moins. Quelqu'un doit m'apporter des rosiers grimpants, je les planterai dimanche prochain.

- 1°) Je recherche et souligne les mots contenant le son [ɛ̃]
- 2°) Je pointe (.) les mots dans lesquels on voit "in" ou "im" sans entendre [ɛ̃]
- 3°) J'encercle au crayon les "costumes" du son [ɛ̃]
- 4°) Je classe les mots dans le tableau sur cahier d'essai :

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>les sapins</p> <p>vingt</p> <p>enfin</p> <p>moins</p> <p>un marin</p> <p>le poing</p> <p>tinter</p> <p>indispensable</p> <p>le féminin</p> <p>un point (.)</p> <p>incolore</p> <p>invariable</p> <p>un pin</p> <p>cinq</p> | <p>combien</p> <p>un gardien(nc)</p> <p>le mien(nc) (a)</p> <p>un daim</p> | <p>quelqu'un</p> <p>un(e)</p> <p>aucun(e)</p> <p>emprunter</p> | <p>grimpant</p> <p>impair</p> <p>impermeable</p> <p>imparfait</p> |
| | | <p>la peinture</p> <p>éteindre</p> | <p>prochain(e)</p> <p>un nain(e)</p> <p>ainsi</p> <p>sain(e)</p> <p>craindre</p> <p>certain(e)</p> |



NOM :

Fiche 7 J' [3] [3]

Remarques sur le tableau [3] ci-contre :

Un jeune garçon blond est en train de compter le nombre de crayons dont les élèves ont besoin.

- 1°) Je recherche et je souligne tous les mots contenant le son [3]
- 2°) J'encercle les costumes du son [3] .
- 3°) Je classe ces mots dans un tableau:
- 4°) J'ajoute les mots suivants : combler - construire - un bidon - un tronc - un bonnet - encombrer - un violon - un balcon - une pompe - long - la boisson - le ballon - profond - monsieur - bonbon.

1. Mots dont la lettre finale (muette) peut être découverte grâce à un dérivé...

- long → longue → la longueur → s'allonger
- blond → blonde
- profond → la profondeur

2. Mots dont la lettre finale (muette) est liée à "un accord" (marque du pluriel)

- les crayons → le crayon
- ils ont

3. Mots dont le [3] → "om" :

- valeur de position
- compter
- nombre
- combler
- une pompe
- encombrer

| | | | |
|---|--|---|---------------------------------|
| un bidon | | encombrer | Je vois "on" mais j'entends pas |
| un tronc long (longue) un garçon blond(e) les crayons dont ils ont construire un violon un balcon | la boisson le ballon profond(e) le bonbon | compter nombre combler une pompe | un bonnet moniteur |

Vincent LUCCI
7, rue du Trident
38100 GRENOBLE
Tél. (76) 09.39.66

- 349 -

Grenoble, le 5 mai 1984

Cher Collègue,

Je vous remercie pour votre livret phonologique ainsi que votre tiré à part de votre communication du 7 mars.

J'ai lu avec beaucoup d'intérêt votre texte, qui est indispensable pour pouvoir comprendre l'utilisation du livret, et vos recherches en didactique de l'orthographe. Un des intérêts du livret me paraît être (comme d'autres l'ont souligné) son utilisation individualisée. Vous avez retenu la fréquence d'emploi des graphèmes. Je pense qu'il s'agit de fréquences établies par l'équipe du C.N.R.S. - H.E.S.O. Une remarque : votre livret privilégie l'approche (il me semble ...) des "mots" isolés et de l'orthographe "d'usage", même si l'élève part d'un texte. Comment serait-il possible de mieux prendre en compte l'aspect global (syntaxe, etc.) de l'orthographe, et son aspect fonctionnel ?

Si vous en avez la possibilité, et si cela vous paraît intéressant, vous êtes le bienvenu à Grenoble, où je pourrais vous montrer un peu plus en détail notre programme de transcription automatique orthographe - phonétique. Je crois que ce programme pourrait être utilisé pour une analyse automatique statistique (débouchant sur une typologie - ou utilisant une typologie définie à priori) des erreurs d'élèves. Il serait peut-être possible d'affiner ou de compléter vos tests A.L.P. Dites moi ce que vous en pensez.

Je vous adresse un tiré à part concernant l'étude statistique de l'orthographe, dont j'ai parlé à Lyon, et un autre sur une journée d'Etude consacrée à l'écrit.

Je garde un bon souvenir de mon passage à Lyon et je vous remercie de m'y avoir invité.

Avec mes cordiales salutations.

V. LUCCI

Cher Collègue,

J'ai bien reçu votre envoi : un livret phonologique individuel et votre travail "L'orthographe d'usage à l'école élémentaire". Je tiens à vous remercier vivement pour ces marques d'attention et vous réexpédie aujourd'hui même votre mémoire. J'y joins mon livre "Vocabulaire de base" que je me fais un réel plaisir de vous offrir en hommage.

Un survol rapide de votre livret phonologique appelle de ma part les quelques commentaires suivants :

- l'idée du mot-clef, référentiel analogique est excellente il faut diriger l'attention de l'enfant vers une organisation et on ne lui apprend pas des mots, il s'apprend lui-même,

- la difficulté réside dans le fait de sélectionner le mot le plus adéquat, le plus facile compte-tenu de l'échelon de difficulté D. B., le mieux ressenti affectivement ... et cela semble varier en fonction de caractéristiques personnelles et socio-culturelles,

- pour ma part, je ne suis pas tellement partisan de l'A. P. I. mais est-il possible de s'en passer ?

- je crois qu'il serait utile de compléter votre travail par une série d'exercices d'orthographe d'usage portant sur les erreurs les plus fréquemment rencontrées (voir L'analyse des fautes de Lambert),

- je tiens à vous féliciter pour avoir axé votre recherche sur un V. O. B.

Dès que j'aurai lu votre travail plus attentivement, je ne manquerais pas de vous écrire à nouveau mais vous trouverez largement développées dans mon livre la plupart de mes idées en la matière. Je suis sur la piste d'une remédiation personnalisée au moyen de l'ordinateur et j'attends des nouvelles de Jean G. Mion qui doit "sortir" quelque chose d'intéressant chez Hatier d'ici peu sur le sujet.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'assurance de toute ma considération.

R. Rivière

RIVIERE Robert
rue Ferté, 7
7600 PERUWELZ (Belgique)



Péruwelz, le 13 avril 1985

Cher Collègue,

J'ai bien reçu votre lettre du 27 mars et les quelques essais d'enseignement programmé par courrier séparé. Je vous remercie bien sincèrement pour cet envoi et pour l'attention que vous manifestez envers mes travaux.

En ce qui concerne le livret d'orthographe d'usage, j'ai examiné avec attention les mots "clés" proposés et d'une manière générale le choix est judicieux pour nouer des réseaux solides de relations analogiques. Bien sûr des améliorations sont toujours possibles si l'on tient compte de l'échelon de difficulté fourni par l'Echelle D. B.

Par exemple pour le bras (éch. 13) plutôt que un pas (éch. 17)
 le chat (éch. 7) " un plat (éch. 14)
 le tabac (éch. 15) " l'estomac (éch. 21)

Il serait également intéressant d'adjoindre plusieurs mots pour chaque série (ex. Bâton, château, pâle) de manière à tendre vers une meilleure organisation et un enseignement plus personnalisé mais l'essentiel est atteint : donner aux élèves qui ont une mémoire fidèle un référentiel valable. Pour ma part, je trouve également au moins aussi intéressant un classement également fondé sur l'oeil. Par exemple, ce qui s'écrit avec A : au (auto, sauter) ai (maison, faire) an (maman, méchant) ain (bain, pain) ... ou ce qui s'écrit en 2 lettres : in (lapin, matin) au (auto). La difficulté réside dans le fait que si l'orthographe française est à base phonétique, sa composante idéographique n'est pas à négliger non plus. Bref le problème est complexe et toute tentative d'organisation dans un sens ou l'autre est louable, les deux approches se révélant complémentaires.

Au sujet du travail "L'analyse des fautes d'orthographe d'usage" de J. LAMBERT, je pense qu'on peut toujours le trouver à la Procure à Namur. Malheureusement, il ne s'agit que d'un résumé succinct (66 pages) de la thèse de doctorat, on ne peut donc en retirer que quelques grands principes généraux sur l'analyse statistique des fautes (points critiques, erreurs communes, étude du rapport formes/fautes, classification des erreurs). PIRENNE a édité un "Programme d'orthographe d'usage pour les écoles primaires" (La Procure - Namur) qui centralise les données fournies par Lambert en ce qui concerne les endroits critiques du mot. C'est à partir de ces éléments que j'ai tenté de reconstituer les listes de mots en fonction des points névralgiques car les fiches de Lambert (3 800 mots écrits par 500 élèves) n'existent plus (elles auraient brûlé dans l'incendie de l'université de Louvain). Je dispose également pour les 750 mots fondamentaux de fiches pour les erreurs d'orthographe d'usage de 2 types de population (3e année primaire classes de l'ens. spécial - TOTAL = 50 élèves). J'ai réalisé ce travail en 1981. Les Suisses ont également apporté une contribution expérimentale à la rationalisation de l'enseignement de l'orthographe d'usage (Helmi Ahmed EL WAKIL - L'orthographe d'usage - Genève - Edition - Librairie Rousseau - 1969) mais le travail ne porte malheureusement que sur un corpus de 1 297 mots (Vocabulaire de 5e année - 1965) et il propose des exercices avec auto-correction pour les mots les plus difficiles. L'auteur conclut que c'est par l'analyse et la classification des fautes les plus fréquentes que la

rationalisation de l'enseignement orthographique sera le mieux atteint... et qu'il n'est pas nécessaire du moins au niveau de la 5e année de tenir compte du degré de difficulté initial d'un mot (?). Pour ma part, je propose à mes élèves en fonction de leur niveau des exercices du type BLED mais sur base de mots fondamentaux et avec une progression beaucoup plus rigoureuse. Ces exercices ne sont malheureusement pas édités. Je viens également de terminer toute une série de textes lacunaires (pour les 6 années primaires) reprenant en situation tous les mots fondamentaux. Cela a été un travail terriblement fastidieux. Je puis vous envoyer l'un ou l'autre texte si vous le souhaitez.

En ce qui concerne plus précisément l'Echelle D. B. j'en ai parlé plusieurs fois à mon ami François TERS. Je pense pour ma part qu'il serait intéressant de revoir l'ensemble du travail mais cela s'avère une entreprise énorme seulement réalisable par une équipe de chercheurs. Il faudrait dicter les 3 000 mots fondamentaux à quelque 500 élèves (en Belgique, en France, en Suisse, au Canada) et étudier le problème de l'échelon de difficulté par année et pas seulement pour l'ensemble des 6 années primaires. Il faudrait en plus tenir compte des formes fléchies (notamment pour les verbes) en se référant aux travaux de JULLIAND. Tout cela bien entendu en disposant d'ordinateurs. Bref il s'agit d'un travail colossal mais qui en vaudrait la peine.

Je trouve intéressant vos exercices programmés sur le modèle binaire (p ou b) pour autant bien entendu qu'ils reposent sur une analyse des erreurs avec un vocabulaire fondamental comme outil de référence. Je dispose d'une série d'exercices variés pour toute programmation utile ... mais il ne faut pas oublier les exercices oraux par exemple dans le cas des confusions auditives. Le programme une fois défini sur ordinateur, il pourrait tourner à partir de différents fichiers séquentiels (sur supports "disquettes" ou "cassettes"). Une difficulté réside dans le fait de présenter le stimuli oralement (coupler avec une bande magnétique ou via un synthétiseur de voix). Toute idée sur ce problème serait la bienvenue. Enfin, dans un choix dichotomique, il ne faut pas oublier l'intervention du facteur hasard.

Je termine également un cours d'apprentissage de la lecture à l'intention d'élèves en difficulté (dyslexiques). Il s'agit d'une approche de type BOREL mais beaucoup plus fouillée dans le choix des exercices proposés de manière à permettre un enseignement plus personnalisé.

J'en profite pour vous signaler la parution d'un ouvrage de Catach : Les listes orthographiques de base du français mais qui malheureusement ne concernent que les 1 600 mots les plus fréquents et se réfèrent aux travaux de Julliard pour citer à peine l'Echelle Dubois-Buyse et ignorer complètement les échelons de difficulté. Je retiens un élément positif : l'étude des formes fléchies.

Voilà je pense qui nous permettra d'entrer en matière. J'espère avoir répondu plus ou moins à votre attente et vous envoie, Cher Collègue, mon plus cordial message.

Robert RIVIERE

RIVIERE Robert
rue Ferté, 7
7600 PERUWELZ

Nous terminerons ce chapitre et ramènerons cette polémique à son juste niveau par une anecdote qui permet de considérer certains mouvements d'humeur avec un peu d'humour et un sourire.

A la suite de notre intervention du 14 mars 1984 au CNRS à Ivry,siège du groupe HES0, où nous présentions nos travaux,Mme Nina CATCH nous dit à brûle-pourpoint: "M CHAUVEAU,vous nous feriez plaisir si vous retiriez votre livret de la vente".

Tout chercheur a tendance à être exclusif dans la possession de "sa" vérité.



CONCLUSION

Notre travail peut se définir comme une recherche-action. Parti d'un problème réel, l'échec scolaire, plus particulièrement en orthographe, nous l'avons analysé puis lui avons apporté une solution avec l'introduction d'un livret phonologique efficace. Mais derrière ce bref résumé de type scolaire, que d'implications.

Cette réalisation fut possible d'abord parce qu'une équipe de plusieurs dizaines d'enseignants chevronnés a bien voulu apporter son expérience et pratiquer les exercices d'application sur un thème précis. Cela pose la question du rôle de l'animateur-coordonateur, du novateur. Il devient alors le leader. Celui-ci doit faire preuve d'autres qualités que celles de chercheur. G AVANZINI, dans son excellent ouvrage "Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire" situe bien le problème dans le passage suivant: "Aussi le corps enseignant est-il troublé et divisé; si ceux qui adhèrent à une tendance dont ils attendent ou préparent l'essor n'y trouvent quelque stimulation, le découragement les guette quand ils constatent l'indifférence ou l'hostilité à laquelle ils se heurtent" (p.113). Et plus loin, "Prudence et auto-défense se conjuguent donc pour favoriser l'immobilisme et les mécanismes de fuite que tend à dissimuler l'invocation des lacunes des "méthodes nouvelles" ou de l'insuffisance de leur vérification

expérimentale" .Et enfin: "La critique des méthodes tient donc à l'absence d'un modèle largement ratifié, à la réalisation duquel le corps enseignant pourrait ,sans témérité,s'attacher.Faute d'en disposer,il n'accueille qu'avec réserve les tentatives de transformation".

Nous compléterons ces citations par une dernière de C. DELORME: "Car c'est en misant sur les potentialités de recherche et d'imagination des enseignants - praticiens que peuvent s'ouvrir les espaces d'un renouveau pédagogique.Si ce dernier relève aussi d'autres déterminations,nous l'avons constaté maintes fois,aucun changement ne peut s'effectuer à l'insu des enseignants" (op. cit. p.218).

Ces citations rendent bien compte du déroulement de notre expérimentation,tant du côté des membres de l'équipe que de nous-même et pourtant elles ne nous satisfont pas complètement.Voyons les faits.

Nous avons pu jouer ce rôle de chercheur et de leader grâce à nos études universitaires antérieures.Des collègues nous firent part de la transformation qu'ils avaient constatée dans notre personnalité.Nous pouvons y ajouter les connaissances.Ainsi,pour nos hypothèses de départ,nous nous sommes appuyés/ sur des travaux antérieurs,notamment ceux du Sablier,et nous avons défini le thème de notre recherche comme l'étude du dysfonctionnement orthographique considéré comme la composante majeure de l'échec scolaire.

Nos collègues apprécièrent les résultats obtenus.Ils constatèrent que la progression dans les tests est plus

sensible pour les élèves qui n'ont pas atteint le niveau d'un CMI en orthographe lexicale au test 1 c'est-à-dire une faiblesse relevant du CE2. Ils constatèrent également qu'il y a aussi progression pour les élèves dont le niveau est supérieur à la moyenne. Plus brièvement, ils retinrent la formulation: "Le livret a des effets positifs sur les élèves en grande difficulté mais ne lèse pas pour autant les meilleurs". Mais ils ne furent pas très sensibles à notre évaluation, qu'elle fut qualitative ou quantitative. C'est à ce stade que se marque les différences du niveau de connaissances.

Un autre bénéfice de notre recherche est le dépassement du cadre étroit de l'activité journalière par l'ouverture de nouvelles perspectives. Ce fut le cas avec la formulation d'une typologie et d'une fréquence des erreurs commises par les élèves qui permet de prolonger l'efficacité du livret. Ce fut ensuite l'application de l'enseignement assisté par ordinateur EAO et l'usage de la docimologie qui remplaçait le cas de l'orthographe dans le contexte scolaire intégral. Il est bon de rappeler à tout moment qu'aucune matière n'a l'exclusivité d'intérêt. Toutes concourent à la formation de l'élève, mais elles interfèrent. L'emploi du temps en est la sauvegarde.

Le bénéfice de l'étude est donc pour le chercheur-animateur, mais aussi pour tous les participants. L'engouement des collègues lors de la fabrication du livret en équipe en 1977-78 nous a prouvé la possibilité de réaliser un travail en commun avec les

enseignants du premier degré. Notre projet initial d'un suivi des élèves de classe en classe correspondait à un désir commun. Il en était de même avec la comparaison de nos résultats avec ceux de classes-témoins, ce qui élargissait le cercle des références.

Certes nous avons également perçu, en particulier au niveau des réunions OCCE, que de nombreux collègues attendaient de notre expérimentation un "produit fini", un modèle largement ratifié qui leur éviterait toutes sortes de conflits à commencer par l'autorité hiérarchique. Ceci explique que nous ayons dû peu à peu nous rabattre sur un niveau de classe particulier, celui de la classe où nous enseignons.

Il est important de souligner que notre étude ne s'est pas faite dans l'abstrait mais dans le journalier très concret. Une équipe se crée puis se désagrège du fait des mutations diverses à la base et dans la hiérarchie. Une recherche-action est obligatoirement influencée par cette mouvance. En tous cas elle permet une réflexion.

Au niveau le plus bas, les résultats ne sont qu'une solution momentanée à un problème posé. Au moins avons-nous recherché la simplicité. Les critiques formulées concernent une certaine vision des choses mais ne mettent pas en doute l'efficacité pédagogique de l'instrument. Nous n'avons pas pratiqué les exercices relatifs à l'orthographe au-delà du temps réglementaire réservé dans l'emploi du temps. D'ailleurs nous pensons qu'un excès dans ce sens serait plus néfaste qu'utile. Dans notre livret, en page 2,

nous avons porté l'indication suivante: "Choisir l'essentiel et ne pas créer de surcharge de travail reste la règle".

Avons-nous administré la preuve de la validité de notre innovation? Il serait présomptueux de l'affirmer. Comme le dit C. DELORME, s'inspirant des travaux de G. AVANZINI: "L'administration de la preuve par l'usage de la démonstration rationnelle reste insuffisante, voire inadaptée, pour entraîner l'adhésion, l'acceptation ou la reconnaissance. En matière d'éducation plus que dans d'autres domaines, il est possible d'adopter une attitude de dénégation. Autant on peut justifier de l'intérêt d'établir un service pédagogique sur des bases expérimentales, autant il serait présomptueux de ne considérer cette démarche comme seule sérieuse, au risque d'ériger en nouveau dogme ses résultats" (De l'animation pédagogique à la recherche-action p.159)

La recherche de départ nous a entraîné bien au-delà de notre domaine d'étude et jusqu'au conflit avec les autorités de tutelle matérielle et intellectuelle. Toute innovation perturbe l'institution. Il faut prendre conscience de ces perturbations et jusqu'à quel point elles sont supportables.

Dans nos travaux nous avons rencontré ceux, fondamentaux, de l'équipe de Nina CATACH et C. GRUAZ du CNRS. L'étude psycho-linguistique du pluri-système graphique du français aura fatalement une répercussion sur la pédagogie à moins qu'elle ne se referme sur elle-même si elle ne s'appuie sur les praticiens. Nous nous sommes opposé

parfois à ces éminents chercheurs au sujet de leur approche trop exclusivement théorique. Ils nous ont tout de même conservé leur sympathie et fait l'honneur de nous inviter à faire partie des groupes de recherche HESO. C'est en somme l'intérêt de la controverse pour mettre ses idées en question et chercher de nouvelles preuves. Pour les uns nous visons trop haut, pour les autres nous restons trop bas! C'est presque une banalité que de l'énoncer.

L'effort de compréhension des problèmes de l'enseignement nous amène à une réflexion philosophique sur les Sciences de l'éducation. Celles-ci ne se limitent pas à celles que nous avons pratiquées dans notre cursus universitaire. Ainsi avons-nous fait intervenir la psycho-linguistique, l'informatique et la docimologie. La pédagogie étant l'art d'enseigner toutes les sciences, il est normal qu'elle puisse les utiliser toutes. Réciproquement, chaque science enseignée doit être le prétexte et le point de départ d'une réflexion sur son enseignement en particulier et sur l'enseignement en général. Pour notre part, et toute l'équipe peut en témoigner, notre travail a profité à nos élèves d'abord mais aussi largement à nous tous par l'enrichissement et l'élargissement de notre expérience pédagogique et humaine.

B I B L I O G R A P H I E



- ABRAHAM A. - Le monde intérieur des enseignants EPI 1977 (160 p)
- AGUILERA S. - L'oeuvre éducative et la pensée pédagogique de Robert Dottrens Thèse de 3e cycle LYON II 1983 (369 p)
- ALBOU P. - Les questionnaires psychologiques PUF 1968 (208 p)
- ARISTIZABAL Enrique - "Détermination expérimentale du vocabulaire écrit pour servir de base à l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire" Thèse polycopiée Louvain 1938 (235 p)
- ATGER J. - Résistance au changement et formation permanente Thèse de 3e cycle Lyon II 1975 (247 p)
- AVANZINI Guy - "A. BINET et la Pédagogie Scientifique" Ed. Vrin. Paris 1969 (262 p)
- L'échec scolaire Ed. Universitaires Paris 1967 (202 p)
- Introduction aux sciences de l'Education Privat 1976 (199 p)
- Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire Privat 1975 (318 p)
- (Sous la Direction de) La pédagogie au 20e siècle Privat 1983 (411 p)



- BALPE J. P. - Pratique de l'orthographe au cycle élémentaire
A. Colin 1976 (120 p)
- BARET M. - Du BON USAGE de la NOTATION
A.L.P. numéro spécial 1984 (182 p)
- BARTHOUT - BRUNELLE - PIACERE
- Lecture et orthographe
A. Colin 1977 (160 p)
- BERLION D. - Le phénomène Bled
Thèse de 3e cycle 1983
Université LYON II tome 1 (332 p)
tome 2 (152 p)
- BINET A. - Les idées modernes sur les enfants
Paris - Ed. Flammarion 1911 (348 p)
- BLANCHE C. - BENVENISME et CHERVEL A.
- L'orthographe
Maspéro 1968 Paris (236 p)
- BONNET J. - Orthographe et principe d'analogie
Ed. de l'Ecole 1981 (86 p)
- BURNEY Pierre - L'orthographe
Ed. "Que sais-je ?" n° 685 PUF 1962 (126 p)
- BUYSE R. - L'expérimentation en pédagogie
Bruxelles Lamartin 1935 (468 p)
- BASTIEN G. - La structuration de l'orthographe
et l'institution sociale
Thèse de Doctorat de 3e Cycle
Université LYON II 1979 (213 p)

- CATACH Nina
✓
- Lecture, orthographe et idéographie. Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture RETZ Paris 1976 (327 p)
 - L'orthographe française Fernand Nathan Paris 1980 (334 p)
 - L'orthographe Que sais-je ? Paris PUF 1978 (126 p)
- CAPLOW Th.
- L'enquête sociologique Collection U 1970 (272 p)
- CHARMEUX Eveline
~
- La lecture à l'Ecole Cedic Paris 1975 (174 p)
 - L'orthographe à l'Ecole Cedic 1979 (173 p)
- CHAUMONT M.
- L'orthographe avec ou sans dictée Nathan 1980 (176 p)
- CHAUVEAU Jacques
- Livret Phonologique d'orthographe d'usage. Du CP au CM2, de la 6e à la 3e. (disponible aux A.L.P.) - (48 p)
 - L'enseignement élémentaire en France en 1975 Mémoire de Licence en Sciences de l'Education Université LYON II (59 p)
 - Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Education L'orthographe d'usage à l'école élémentaire Concertations du corps enseignant et réalisation d'un livret. Université Lyon II 1978 (non publié) (115 p)
- CLAPAREDE E.
- Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale Neuchâtel et Paris De Lachaux et Niestlé 1946 (245 p)
- CITRON S.
- L'école bloquée BORDAS - Paris 1971 (170 p)

- DELOIRME C. - De l'animation pédagogique à la recherche action
Chronique sociale Lyon 1982 (240 p)
- DE LANDSHEERE G. - Introduction à la recherche pédagogique
Liège - G. Thone 1964 (204 p)
- DUBOIS-BUYSE - L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle fran-
çaise
OCDL 1979 (96 p)
- DUBOIS Félix - "Echelle objective d'orthographe usuelle française"
Thèse polycopiée. Laboratoire de didactique expé-
rimentale du professeur R. Buyse.
Louvain 1939 (110 p)
- DOTRENS R. - L'enseignement individualisé
Delachaux et Niestlé - Paris 1947 (197 p)
- DUPONCHEL M. - De l'oral à l'écrit.
Travaux pratiques d'orthographe au CM1
CRDP de Bordeaux 1979 (171 p)
- ESTABLET R. - Revue Bref n° 8 Janvier 1973
- EL WAKIL Helmi - L'orthographe d'usage
Contribution expérimentale à la rationalisation de
son enseignement
Ed. Lib. Rousseau Genève 1969 (368 p)

- FERRIERE Ad. - L'école active
Delachaux et Niestlé - 1947 (215 p)
- FESTINGER ET KATZ - Les méthodes de recherche dans les sciences sociales
PUF 1974 (756 p) 2 Vol.
- FILLOUX J. - Formation des enseignants, dynamique de groupe et
changement - in orientations
Revue n° 30
- FOUCAMBERT Jean - La manière d'être lecteur
Sermap - Paris 1976 (127 p)
- FREINET C. - La méthode naturelle. I L'apprentissage de la
langue
Delachaux et Niestlé 1973 (294 p)
- GAK W.G. - L'orthographe française
Selaf 1976 (450 p)
- GIRAUD H. - L'enfant inadapté à l'école
Privat 1975 (212 p)
- Un nouvel enseignement du français
Le Centurion - Paris 1972 (168 p)
- GUION J. et J. - L'institution orthographe
Le Centurion - Paris 1974 (205 p)
- Enseigner l'orthographe au cycle moyen
HATIER 1982 (237 p)
- GUION Jean - Nos enfants et l'orthographe
Ed. du Centurion - Paris 1973 (119 p)

- MAISTRE M. de
- Pour ou contre l'orthographe
Editions Universitaires - Paris 1974 (216 p)
 - Etude expérimentale des capacités de l'enfant en
grande section maternelle ou à l'entrée au cours
préparatoire
Thèse de 3e cycle LYON II 1978 (231 p)
 - Dyslexie - Dysorthographe
Editions Universitaires - Paris 1970 (311 p + 103 p) 2 Vol
- MARTINET A.
- Eléments de linguistique générale
A. Colin 1973 (221 p)
 - Le français sans fard
PUF 1969 (219 p)
- MASSARENTI Léonard
- Psychopédagogie des moins doués
Thèse n° 28
Imp. Rod. Sa. Rolle (Suisse) 1970
- MIALARET J.
- Introduction à la pédagogie
Paris PUF 1970 (206 p)
- MIALARET G. et DEBESSE M.
- Traité des sciences pédagogiques
Tome I PUF 1969 (206 p)
- MEYER Paul
- Pour la simplification de notre orthographe
Ed. Delagrave Paris 1905 (152 p)
- MUCCHIELLI
- L'analyse de contenu. Des documents et des
communications
ESF 1977 (121 p + 53 p)

- SIMON Th. - Pédagogie Expérimentale
 Colin - Paris 1924 (275 p)
- SIMON J. - La pédagogie expérimentale
 Mesope - Privat 1972 (130 p)
- SILVESTRE de SACY et SECHELLES S. de
- Rééducation de l'orthographe
 E.S.C Paris 1965 (207 p)
- TERS F. - Echelle Dubois-Buyse
 OCDL Paris 1976 (96 p)
- Vocabulaire orthographe de base
 OCDL Paris 1983 (298 p)
- Orthographe et Vérités
 ESF 1973 (124 p)
- TORESSE B. - La nouvelle pédagogie du Français
 OCDL T 1 1976 (230 p)
 T 2 1976 (251 p)
 T 3 1976 (360 p)
- THIMONNIER R. - Code orthographique et grammatical
 Marabout - Paris 1980 (442 p)
- Le système graphique du Français
 Plon - Paris 1967 (416 p)
- Pour une pédagogie rénovée de l'orthographe
 HATIER 1974 (96 p)
- VIAL J. - Pédagogie de l'orthographe française
 PUF 1970 (176 p)

BULLETINS :

A. L. P. Ateliers Lyonnais de Pédagogie

(16 quai Claude Bernard 69007 Lyon)

- 3/4 Orthographe. Echelle Dubois-Buyse
- 5 Vocabulaire - La méthode Baret
- 6 Travail sur fiches en orthographe
-
- 9 Linguistique et orthographe
- 13 Formation des éducateurs, des outils rétro-actifs
L'orthographe lexicale
- 22 Colloques le Sablier I
- 23 Colloques le Sablier II
- 24 Colloques sur l'enseignement de l'orthographe Juin 1984
- 25 Colloques sur l'enseignement de l'orthographe II

SOCIETE BINET A. ET TH. SIMON :

(16 quai Claude Bernard 69007 Lyon)

Bulletins

- n° 6 Expérience pédagogique sur la mémoire de l'orthographe
p. 140-151 par ROUSSEL Janvier 1902
- n° 46 A propos de récentes expériences sur la psychologie de
la mémoire de l'orthographe par A. Binet Avril 1908
- n° 214-215 Nouvelles épreuves d'orthographe, tests d'orthogra-
phe par Mme Davinroy - Lavergne - Lefevre - Remy -
Dr Simon - M. Tinat Février mars 1927 p. 62
- n° 218-219 Orthographe d'usage par Melle Rollet
Juin-Juillet 1927 p. 154
- n° 296-297 Tests d'orthographe par Melle Remy
Février-Mars 1934
- n° 336-337 L'enseignement de l'orthographe (juin-juillet 1937)
P. DAMVILLE p. 164 - 170
- n° 374 Les fautes d'orthographe par Mme BOREL-MAISONNY
Octobre-Décembre 1946
- n° 405 L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française
par F. TERS 1952
- n° 484 Les fautes d'orthographe d'usage dans la dysorthographe
Origine - Classification - Correction
par Marie de MAISTRE Mars 1965
- n° 514 Psychopédagogie de l'orthographe. Essai d'une recherche
par J. Guion Mars 1970



INSTRUCTIONS OFFICIELLES :

- Enseignement de l'orthographe dans les écoles et collèges
Ministère de l'Education 1977 (52 p)
- Horaires - Programmes - Examens - Instructions officielles
SUDEL 1966 (492 p)
- Horaires - Programmes - Instructions officielles
Document inédit (224 p)
- Leterrier L. - Programmes, Instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaires
Hachette - Paris 1956 (734 p)

DOCUMENTS EMANANT DE :

- C.I.E.P. : 1, Avenue Léon Journault 92310 SEVRES
 - Les dossiers de Sèvres - Orthographe 1
Les recherches linguistiques et leurs applications
1981 (163 p)
- I.N.R.P. : Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie
du Français
1979 (186 p)
- LIAISON - HESO (CNRS. ER. 113) :
27, Rue Paul Bert 94204 IVRY SUR SEINE
- n° 2 mars 1979 I C. GRUAZ : Pour une pédagogie évolutive de
l'orthographe
- II C. GRUAZ : Les morphogrammes
- n° 3 mai 1980 J.P. JAFFRE : L'idéographie
- J.P. JAFFRE : Les linguistes et l'idéographie
- R. HONVAULT : Les pédagogues et l'idéographie
- n° 5 janvier 1981
C. GRUAZ : Archiphonèmes et archigraphèmes

- n° 9 janvier 1983

D. JACQUEMIN, V. LUCCHI : Le code phonographique du français ; typologie des règles, étude statistique

M. GEY : Typologie des erreurs orthographiques ; résultats de tests

- n° 10 juin 1983

E. KARABETIAN : Utilisation de la typologie des erreurs et intégration du pluri-système graphique
Remarques théoriques et exploitation pédagogique

- n° 11 janvier 1984

N. CATACH : A propos de l'archigraphème

N. CATACH : Réflexions sur la nature du graphème et son degré d'indépendance

20. Quel (s) mode (s) d'utilisation du livret employez-vous ?

Mettez un n° si vous en utilisez plusieurs :

Collective

Individualisée

Mixte

21. Utilisez-vous la grille de correction telle qu'elle est préconisée ?

Si oui, qu'en pensez-vous :

Si non, pourquoi ?

22. Le contrôle des différents mots pose-t-il problème ?

Si oui, de quelle nature ?

23. Le réemploi des différents mots peut-être effectué de différentes manières, que préconisez-vous, par ordre de préférence ?

24. Constatez-vous des effets à la suite de l'application du livret ?

Pouvez-vous préciser :

Positifs

Négatifs

Autres

25. Qu'est ce qui fait, selon vous, la force essentielle du livret ?

26. Les élèves aiment-ils travailler avec le livret ?

Pouvez-vous préciser :

27. Avez-vous bonne conscience en utilisant le livret ?

28. Avez-vous eu des réactions de l'autorité hiérarchique ?

Si oui de quel ordre ?

29. Les échanges avec l'équipe pédagogique ? Le suivi ?

Pouvez-vous développer ?

30. Avez-vous eu des "échos" en provenance des parents ?

Si oui, de quel ordre ?

31. Etes-vous globalement satisfait (e) du livret ?

Quels genres d'améliorations verriez-vous ?

32. Dans l'hypothèse d'un remaniement accepteriez-vous d'échanger (je pense en particulier à une prise en compte du plurisystème graphique du français préconisé par Nina CATACH du C.N.R.S.)

33. Si vous souhaitez préciser d'autres points ...

Je vous remercie pour votre collaboration.



T A B L E D E S M A T I E R E S

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

| | | |
|---------------------|--|-----|
| <u>INTRODUCTION</u> | | 4 |
| <u>CHAPITRE I</u> | - | |
| | 1. Recherche théorique et pratique | 11 |
| | 2. Instructions officielles et orthographe | 21 |
| <u>CHAPITRE II</u> | - | |
| | <u>LA CONSTRUCTION DU LIVRET -</u> | 28 |
| | 1. Les étapes | 29 |
| | 2. Le livret O.C.C.E. section du Rhône | 57 |
| | 3. Construction du nouveau livret | 72 |
| <u>CHAPITRE III</u> | - | |
| | <u>L'UTILISATION DU LIVRET -</u> | 84 |
| | 1. Utilisation du livret initial par l'enfant | 85 |
| | 2. Utilisation du livret par le maître | 96 |
| | 3. Utilisation du livret actuel | 100 |
| | 4. Utilisation du livret intégré à la vie de la classe | 110 |
| | 5. Pour que les mots ne "dorment" pas dans le livret | 116 |
| <u>CHAPITRE IV</u> | - | |
| | <u>LA DIFFUSION DU LIVRET -</u> | 129 |
| <u>CHAPITRE V</u> | - | |
| | <u>LE QUESTIONNAIRE AUX UTILISATEURS -</u> | 145 |
| | 1. Validité de notre démarche | 146 |
| | 2. L'élaboration du questionnaire | 147 |
| | 3. L'application du questionnaire | 152 |
| | 4. Dépouillement du questionnaire | 159 |

.../...

| | | | | |
|---------------------------|---|---|---|-----|
| <u>CHAPITRE VI</u> | - | <u>EVALUATION QUANTITATIVE</u> | - | 207 |
| | | 1. Premiers résultats | | 210 |
| | | 2. Mise en place d'un nouveau plan expérimental | | 220 |
| | | 3. Nouvelle évaluation quantitative | | 228 |
| | | 4. L'analyse statistique | | 248 |
| <u>CHAPITRE VII</u> | - | <u>EVALUATION QUALITATIVE</u> | - | 257 |
| <u>CHAPITRE VIII</u> | - | <u>OUTILS</u> | - | 274 |
| | | 1. Le fichier | | 275 |
| | | 2. Apport de l'informatique | | 296 |
| | | 3. Apport de la docimologie | | 307 |
| <u>CHAPITRE IX</u> | - | <u>ECHANGES ET POLEMIQUE</u> | - | 320 |
| | | 1. Crise et recherche de solution | | 324 |
| | | 2. La validité de notre démarche confirmée | | 343 |
| <u>CONCLUSION</u> | | | | 354 |
| <u>BIBLIOGRAPHIE</u> | | | | 360 |
| <u>ANNEXES</u> | | | | 372 |
| <u>TABLE DES MATIERES</u> | | | | 376 |