

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

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

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 80-81 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 exposâmes, 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 BÉNITE

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 C.M.I." afin de me faire une idée précise de sa valeur (j'utilisais essentiellement auparavant la progression "Roux C.M.I." 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 pléthore 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

- 333 -

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, détachant 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 "litterie" 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 jeu 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.

J.R.
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 (2è 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 attelez 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>grim pant</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
- combl(e)r
- 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 combl(e)r 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),

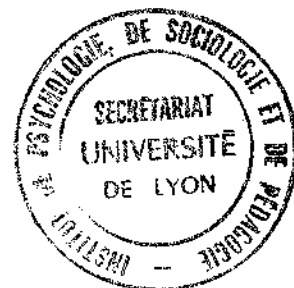
- je tiens à vous féliciter pour avoir axé votre recherche sur un V. O. B.

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 CATACH 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.

