

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 CHAUXEAU

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 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.

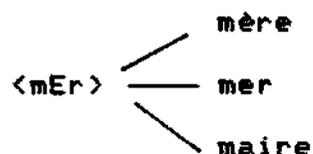
Le français utilise un système mixte .

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 memes lettres servent à transcrire des sons differents:

la rose	penser
!	!
<z>	<s>

A l'inverse, differentes graphies peuvent traduire le meme son:

le soir	la tasse	décente	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:

piéd 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 .