

Rapport d'étape 2001-2002

IUFM de Midi-Pyrénées

Dans le cadre de la recherche 40126, l'année 2001-2002 a été marquée par la constitution d'une équipe d'enseignants autour d'**une problématique** concernant l'utilisation du correcteur orthographique ; durant une première phase, il a été demandé à ces enseignants de dresser **un état des lieux** à propos des représentations et des pratiques ; une seconde phase, en cours, conduit à focaliser l'expérimentation sur **un corpus** restreint de mots à consonnes finales muettes.

I – Une problématique

Dans le cadre de l'utilisation d'un traitement de texte pour la production d'écrits, à quelles conditions le recours au correcteur d'orthographe peut aider des élèves de cycle 3 à améliorer leurs compétences orthographiques ?

Formulée après l'analyse des résultats d'un questionnaire adressé à des enseignants ariégeois, notre problématique rejoint par ailleurs certaines observations mentionnées dans des publications récentes. Ainsi, Jacques Crinon, dans sa contribution intitulée : « Ecrire mieux avec le traitement de texte ? » (parue dans *Lecture-Ecriture et nouvelles technologies*, ouvrage coordonné par Jacques Anis et Nicole Marty, CNDP, Paris, 2000), propose d'infléchir les perspectives de recherche : « Longtemps, les recherches ont voulu répondre à la question : l'usage du traitement de texte améliore-t-il la compétence à écrire ? A juste titre, les recherches les plus récentes s'orientent vers la question : dans quelles conditions pédagogiques et didactiques le traitement de texte améliore-t-il les compétences à écrire ? Il s'agit alors d'étudier, non plus des effets de l'ordinateur, mais des effets avec l'ordinateur (Salomon, Perkins et Globerson, 1991)¹. »(p 56)

Jacques Crinon évoque également les résultats d'une étude menée à Lausanne² avec des élèves de 12 et 13 ans : ils montrent que « le traitement de texte favorise les corrections d'erreurs locales » et que « l'utilisation du traitement de texte conduit à une focalisation de l'attention du sujet sur des corrections de la surface textuelle ». (p 51)

Les perspectives ou les résultats présentés par Jacques Crinon viennent donc conforter notre hypothèse selon laquelle le recours au correcteur orthographique peut conduire à l'amélioration des compétences à écrire, cette amélioration cependant n'étant possible que sous certaines conditions.

Après proposition par divers canaux des perspectives de notre recherche, une vingtaine d'enseignants, essentiellement ariégeois, décident à la fin de l'année 2000-2001 ou au début de l'année 2001-2002 d'adhérer à notre démarche.

¹ Salomon G., Perkins D. et Globerson T. (1991). Partners in cognition : Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, 20, 2-9.

² Nicolet M., Genevay E., Gervaix P. (1992). *Ordinateur et révision de texte*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques

II – Un état des lieux

Afin de mieux connaître les participants à la recherche et de pouvoir disposer d'éléments pour la poursuite des travaux, il a été demandé à ces enseignants de consacrer la première période de l'année (septembre à décembre 2001) à dresser un état des lieux permettant d'identifier les classes, les représentations des élèves et leurs pratiques en matière d'ordinateur

Voici l'analyse des contributions de huit enseignants engagés dans la recherche (leur identité ne sera signalée ci-dessous qu'au moyen des initiales de leur nom). Une douzaine d'enseignants n'a donc pas participé à cette phase, pour des raisons qui restent inconnues.

- **Type de classes**

Si le cycle 2 est représenté, il s'agit essentiellement de classes de cycle 3. Les configurations sont contrastées : d'un seul niveau (CE2 pour deux enseignants) à des classes uniques à plusieurs niveaux (exemple : 5 niveaux du CP au CM2).

Pour une grande partie, les enseignants participant sont au début de leur carrière ; deux IMF sont membres du groupe.

- **Représentations des élèves**

Globalement, beaucoup d'élèves connaissent l'existence du correcteur orthographique et peuvent l'utiliser y compris dès le CE1.

Deux représentations majeures et opposées coexistent :

- « Le correcteur corrige tous les problèmes d'orthographe, plus besoin de savoir écrire. » (B.B.)
- Il est « peu fiable soit parce qu'il « oublie » certaines fautes, soit parce qu'il souligne des fautes qui n'en sont pas. » (J.S.)

Premier enseignement à déduire de ces affirmations : pour faire accéder les élèves à une utilisation raisonnée de l'outil, il conviendrait au préalable d'en expliciter les possibilités et les limites.

- **Difficultés rencontrées**

- difficultés de choix face aux diverses propositions de correction faites par l'outil
- absence de prise en compte de la cohérence sémantique
- mise à jour du dictionnaire (pour les mots nouveaux).

- **Utilisations de l'ordinateur en classe**

- travaux ponctuels de traitement de texte en classe ou à la maison (N.B.)
- tenue de « l'ordicahier » (A.M. et Y.S.)
- récit de vie (B.B.)
- titre d'une BD (M.M.)
- journal scolaire (J.S.)
- lettre (J-F. L. et C.R.)
- fiches de lecture (C.R.)

III – Un corpus

A la suite de l'analyse de l'état des lieux, une seconde phase a été engagée sur une période allant de février à mai 2002.

Afin de restreindre le champ de recherche, il a été proposé aux enseignants de focaliser l'étude sur des termes figurant dans une **table lexicale** (cf Annexe). Il s'agit de mots à consonnes finales muettes, sélectionnés à partir d'échelles de fréquence et présentés par niveau, du CP au CM2.

Il s'agissait ainsi de limiter le champ d'investigation, afin d'une part de faciliter l'étude, et d'autre part de réduire partiellement les aléas liés à l'existence de mots homonymes.

Après une expérimentation sur cette nouvelle base, il est demandé aux enseignants d'adresser au début du mois de juin leurs résultats assortis, dans la mesure du possible, de productions d'élèves faisant apparaître des évolutions dans le traitement des erreurs orthographiques.

Le faible nombre de résultats enregistrés à l'issue de cette seconde phase ne permet pas d'en envisager une exploitation significative. Aussi est-il décidé, suite aux propositions faites lors du séminaire de Lyon (Mai 2002), de proposer au cours de l'année à venir un protocole plus strict.

IV – Perspectives

L'année 2002-2003 verra notre expérimentation se dérouler en fonction de trois périodes distinctes :

- Période 1 (octobre à décembre 2002) : pré-test consistant en une dictée comportant des mots à consonnes finales muettes extraits de notre table lexicale ; trois niveaux de difficulté (CE2, CM1, CM2) seront proposés ; une grille d'évaluation ne concernant que les mots cibles sera fournie aux enseignants.
- Période 2 (janvier à avril 2003) : les élèves seront invités à produire un écrit fictionnel selon le modèle des textes à contraintes comme le logorallye qui imposera ici l'emploi de quelques mots cibles présents dans la dictée du pré-test. A ce stade, l'étude se centrera sur quelques productions **avant** et **après** révision et recours au correcteur orthographique.
- Période 3 (mai 2003) : post-test avec la même dictée qu'en période 1 afin d'évaluer les écarts de performance entre ces deux moments.

Pierre Bessagnet

ANNEXE
P.Bessagnet

TABLE LEXICALE (Mots à consonnes finales muettes)

Liste des mots à orthographier, présentés par niveau du CP au CM2
(Source : *L'orthographe lexicale*, CRDP d'Orléans, 1987)

NB : Les mots soulignés correspondent à ceux dont « la graphie...devrait être fixée avec sûreté à la fin du CM2 ».

CP

t : enfant, lit

CE1

c : blanc

d : canard, chaud, froid, grand, nid, pied, quand

g : long

p : beaucoup, coup

s : alors, après, dans, jamais, mais, nous, pas, plus, puis, sans, sous ,toujours, très, vers / bois, fois, mois, parfois / bras, gras, gros, pays

t : avant, devant, pendant / bientôt, souvent, tout / chant, chat, chocolat, fruit, lait, mot, nuit, parent, vent / fort, haut, petit, vert / poulet

x : deux, vieux, doux

CE2

d : bord, fond, marchand, rond, tard

g : Strasbourg (*L'auteur, C. Lancereau, est de Strasbourg. On adaptera donc selon l'endroit : Amplaing ou Ausseing...*)

p : champ, drap, trop

s : depuis, dès, dessus, nos, vos, près / dos, gris, mauvais, trois / frais, gens, printemps, temps

t : comment, partout, surtout, tant, maintenant, pourtant, tôt / agent, août, endroit / accident, amusant, argent, bout, bruit, client, content, court, dent, différent, doigt, droit, forêt, habit, méchant, moment, mort, mouvement, ouvert, part, plat, point, pont, port, pot, soldat, sport, toit

x : eux, heureux, malheureux, mieux, nombreux, yeux / voix

CM1

c : tronc

d : **d'abord**, blond, boulevard, brouillard, laid, lourd, **profond**, regard, retard, vieillard
g : **poing**, rang
h : ah !, oh !
l : gentil, outil
s : dedans, dehors, dessous, là-bas, à peu près, **plusieurs**, quelquefois / **corps**, divers, envers, épais, matelas, poids, repas, tapis, à travers
t : aussitôt, **autant**, cependant, dont, tout à fait / bâtiment, commencement, haricot, vêtement / accent, achat, arrêt, aspect, brillant, brûlant, **cent**, charmant, ciment, climat, couvert, désert, distract, étroit, fait, gant, important, lent, mécontent, monument, obéissant, passant, portrait, prudent, quart, respect, salut, savant, serpent, sot, tricot, **vingt** / doucement, également, entièrement, généralement, heureusement, immédiatement, légèrement, lentement, malheureusement, proprement, rapidement, rarement
x : brumeux, courageux, curieux, dangereux, délicieux, généreux, lumineux, peureux, précieux / croix, **prix**
z : riz

CM2

c : estomac
d : bond, plafond, second
g : sang
p : camp
s : auprès, autrefois, au-dessous, au-dessus, **longtemps**, tandis (que), volontiers / cas, (y) compris, concours, discours, frais, **français**, palais, repos, secours
t : debout, plupart, **plutôt**, tantôt / appartement, appétit, changement, dessert, dévouement, remerciement, restaurant, résultat, trait / abondant, art, but, concert, début, départ, désobéissant, effort, **esprit**, état, fatigant, front, géant, goût, impatient, instant, intelligent, intéressant, minuit, mont, muet, peint, présent, prêt, produit, puissant, reconnaissant, satisfait, sentiment / attentivement, certainement, facilement, justement, naturellement, régulièrement, **seulement**, simplement, tellement, totalement, tranquillement, tristement, vraiment
x : affectueux, affreux, creux, merveilleux, nuageux, pluvieux, respectueux, silencieux, studieux / faux / ceux, paix

Recherche INRP 40126

Groupe de Toulouse – Sous-groupe « multimédia et production »

Travaux préparatoires

Un certain nombre de productions multimédias (sites web d'écoles, 3 cédéroms collaboratifs entre 1997 et 2001) ont permis de mettre régulièrement en réseau une dizaine d'écoles primaires françaises. Ces travaux constituent le socle de l'observation, cette dernière pouvant à tout moment être enrichie par des productions en cours.

La dernière production en date, « l'arbre, le bois, la forêt » avait pour but de permettre la mise en place des observations nécessaires à notre recherche. Il s'avère finalement que ces travaux ont laissé peu de traces intermédiaires et la plupart des auteurs sont aujourd'hui en collège... Cependant, les documents consultables en annexe permettent de mieux cerner la complexité de ce que peut être un projet multimédia réalisé à l'école élémentaire et les questions qui se posent nécessairement à l'enfant en situation de produire.

Parallèlement, un réseau d'enseignants s'est créé sur lequel je compte m'appuyer pour mener à bien les nouvelles observations menées dans un cadre mieux défini. Un groupe de 4 classes, éventuellement enrichi d'une ou deux supplémentaires, s'est constitué autour de Dominique Beuillé (IMF à l'école d'application Marcel Guerret à Montauban) et Ghislaine Roman (IMF à l'école annexe Bénézet à Toulouse) pour le Cycle 2, Marie-Ange Jurgens (école Victor Hugo à Crétteil) et Rodolphe Portolès (directeur de l'école primaire de Fonneuve à Montauban) pour le Cycle 3 ; Luc Delpy, IMF et Maître-animateur informatique sur la circonscription de Montauban 1, s'est aussi joint au groupe.

Problématique

Le thème choisi, autour de la production multimédia, est essentiellement lié au constat suivant : le discours environnant, aussi bien médiatique qu'institutionnel, met en avant prioritairement un seul des usages liés aux TICE : la recherche et la lecture d'informations³. Il est parfois question de communication, très rarement de production. Pourtant, il ne viendrait pas aujourd'hui à l'idée de nos didacticiens en français de dissocier totalement la lecture sur support papier de l'écriture sur ce même support...

De même qu'il existe un paratexte⁴ permettant au lecteur de mieux ou plus rapidement comprendre, par des repérages furtifs et une anticipation guidée, le sens de ce qu'il lit sur support papier, il semblerait qu'un paratexte lié à l'écran soit bien présent et que sa maîtrise, développée par des activités de production, favorise la compréhension d'autres produits présentés aussi sur support écran.

Je relèverais deux niveaux de paratexte-écran :

- une répartition propre de l'information, différente de celle inscrite sur papier : typographie, couleurs et contrastes, « blanc » (= espace « vide »), iconographie...
- des modalités d'interaction spécifiques, soit liées à une « barre de navigation », relativement normalisée, soit rattachées à n'importe quel élément présent à l'écran : titre, texte ou partie de texte, photographie, dessin...

³ Les polémiques développées notamment dans les colonnes du journal *Le Monde* (P. Virilio, R. Redecker...) s'appuient sur des situations de compréhension (de consommation ?)

⁴ Genette G. *Seuils*. Ed. Seuil 1989

Dans le même temps se pose la question de la compréhension : la maîtrise du paratexte-écran favorise-t-elle la compréhension de produits multimédia ?

C'est alors que peut se définir la problématique du sous-groupe :

La production d'un message multimédia améliore-t-elle les capacités de compréhension d'autres produits multimédia ?

Méthodologie et perspectives 2002-2003

• organisation et répartition de l'information (« paratexte »)

Automne 2002 : Proposer une rubrique de Mobiclic ou Toboclic, magazines mensuels multimédia réalisés par les éditions Milan Interactive, à plusieurs classes « vierges de production multimédia »

Par binôme, en décrire par le dessin le contenu et l'arborescence (pas de guidage de l'adulte)

Hiver 2002-2003 : réaliser une production multimédia

Printemps 2003 : Idem à automne 2002, avec une nouvelle rubrique de Mobiclic ou de Toboclic

• capacités de compréhension

Automne 2002 : test 1 (répondre à 3 questions en recourant à l'utilisation du cédérom « écocitoyenneté » - chronométrier le temps de recherche)

Ce travail, mené individuellement, devrait concerter au moins 10 élèves par classe.

Hiver 2002-2003 : réaliser une production multimédia

test 2 (id. test 1 sur des questions différentes, et observer les temps de recherche/la pertinence des réponses)

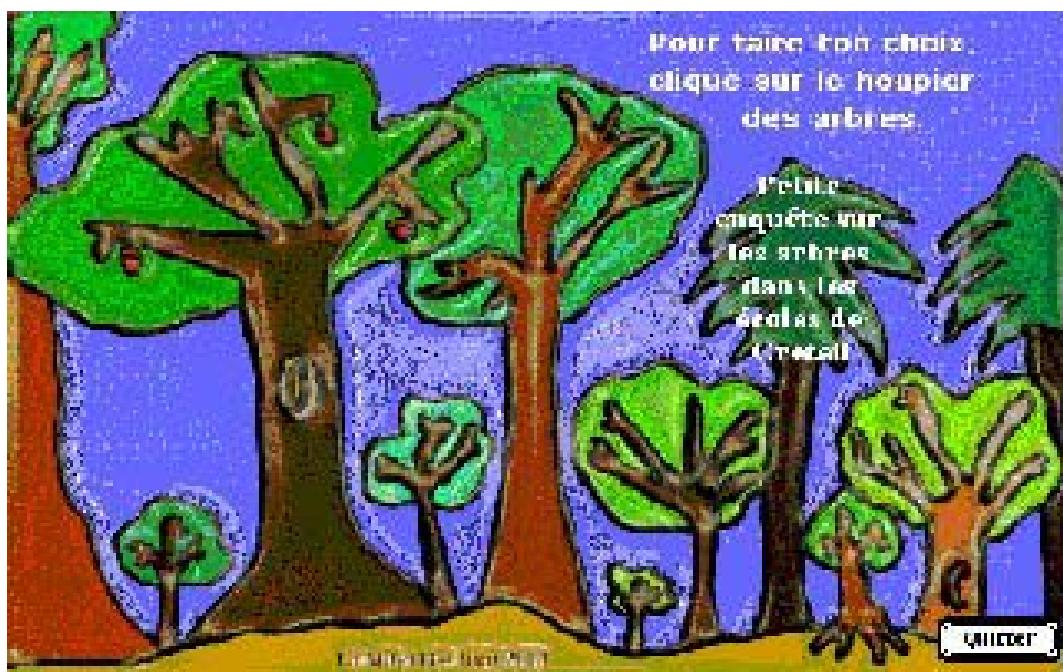
Ordre du jour de la réunion 1 :

- détermination du contenu des situations initiales (quelle rubrique de quel mois pour les C2, pour les C3 ? quelles questions de compréhension sur le cédérom « écocitoyenneté » ?) et adoption d'un protocole commun de passation des tests [25 CD « écocitoyenneté » offerts à chaque classe participante]
- déterminer un référentiel commun permettant d'aborder l'étape 2, celle de la production multimédia

Pierre Valade

Annexe

Ecran d'accueil général, avec lien vers le projet de l'école Victor Hugo (Créteil)



Chaque arbre représente une classe différente. 11 projets sont en effet réunis sur ce cédérom.

Disposition et répartition de l'information (projet de l'école Victor Hugo, Créteil)

