

PÉDAGOGIE FREINET

L'ÉDUCATEUR

SUPPLEMENT PERIODIQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES
au n° 11 de L'ÉDUCATEUR

26-27-28

30 Mars 78
51^e année

15 NOS par an : 67 F
avec supplément : 119 F

SAVOIR ECRIRE NOS MOTS

par Jean LE GAL

Essai de mise au point expérimentale d'une procédure efficace et rapide d'apprentissage de l'orthographe (mots du langage usuel des enfants d'une classe de perfectionnement)

TEMOINS :

Jean VIAL
Yves GUILLOUET

CORRECTEURS :

Aristide BERUARD
Roger FAVRY



Préface

S'il est une activité pédagogique qui désespère le maître, singulièrement le maître qui s'occupe d'enfants en difficultés, c'est bien l'orthographe. D'une part, elle se situe au plus haut niveau de complication objective, puisque l'erreur y amalgame l'imparfaite maîtrise des mécanismes de lecture, d'écriture à la méconnaissance des conventions orthographiques - certaines d'ailleurs se trouvant être purement arbitraires : à tel point que l'annexion du vocabulaire peut ne pas entraîner l'orthodoxie graphique. D'autre part, l'orthographe suscite la plus grande intensité de dramatisation scolaire, donc de perturbation subjective, à tel point qu'on a pu parler de "dictée lugubre", "d'exercice sinistre", qu'on parle de "fautes". Tout y concourt, le ton de l'exercice aussi bien qu'un système de "correction" inepte, puisque, qui a quatre-vingt-dix réponses bonnes sur cent, a dix-huit sur vingt en calcul et zéro pointé en dictée.

Et pourtant l'orthographe, limitée d'évidence à l'ordre acquis des tournures grammaticales et du vocabulaire d'usage, est nécessaire. Elle parfait la communication, contraint à une réflexion et à un effort salutaires, dès lors qu'ils sont agréés par l'élève et dédiés à un correspondant. Nul ne peut contester le rôle social de l'orthographe. Négativement, c'est parce qu'ils redoutent une certaine forme de mépris ou de raillerie que tant d'ouvriers, ou de paysans, renoncent, non seulement à la communication écrite de type banal, mais aussi l'acceptation de responsabilités politiques, syndicales, coopératives et sociales... pourtant de leur vocation et de leur compétence. Positivement, toute lettre d'obligation, surtout à adresser à l'administration, devient un véritable supplice...

D'ailleurs, si le maître le veut bien, il n'est point de discipline scolaire où les progrès peuvent être aussi spectaculaires. Par quoi l'orthographe passe de l'ordre (si nous pouvons dire) des activités perturbantes à l'ordre des activités valorisantes. C'est particulièrement net quand il s'agit d'enfants en difficultés : si un trouble apparemment global entraîne des échecs sectoriels, il est à attendre un gain global d'une réussite même sectorielle.

Encore faut-il aboutir à la définition, à l'essai d'une pédagogie de l'orthographe. C'est ce qui manque le plus. Il est curieux de constater la disproportion entre les recherches vouées à la lecture et celles consacrées à l'orthographe. Lorsque ces dernières se développent, elles reposent généralement sur une totale confusion avec l'écriture. C'est le cas de la plupart des tests américains. C'est le cas aussi de la presque totalité des typologies d'erreurs orthographiques, ces typologies s'appelant le plus souvent, ce qui est significatif "classification des fautes d'orthographe". De toute façon, les recherches connues s'en tiennent à ce dernier aspect du problème, presque qu'abstraitement saisi dans l'analyse de documents finis. Les chercheurs sont rarement des hommes de terrain, capables de voir le blé germer (ou ne pas germer) dans les sillons. Or, l'important est sans doute dans cette germination, si difficile et si lente. Au-delà aux typologies parfaites, c'est de pédagogie tâtonnante mais réfléchie d'abord incertaine, mais progressive, qu'il est question. Plus encore que de constat des carences, c'est de définitions, de conseils, qu'il s'agit. Comment apprendre ? Une telle pédagogie devra répondre à quelques règles impératives :

- 1) ne rien proposer (ou exiger) qui ne soit de l'ordre des acquisitions possibles (seuil mental) et désirables (utilité) ;
- 2) procéder par la voie expérimentale (recherche des constantes, explication des variables, tâtonnements réussis et consolidés) ;
- 3) utiliser toutes les occasions, motiver tous les exercices, réinvestir toutes les acquisitions (de la répétition au transfert).

Tout cela n'est possible qu'au prix de recherches précises et patientes, rationnelles et ingénieuses. Celles de Jean LE GAL, nées du terrain, prennent une valeur exemplaire. Il faut lui savoir gré d'avoir osé entreprendre une telle aventure, sur un tel domaine, avec ses élèves. Et d'avoir su tempérer l'enthousiasme nécessaire par une réflexion vigilante, une attention qui, en cette affaire, ne peut, elle, supporter l'exception.

Jean VIAL

PEDAGOGIE FREINET ET RECHERCHE EXPERIMENTALE

● Beaucoup de camarades utilisent dans leur classe des techniques d'apprentissage des mots (studiomètre, copies etc.) sans s'assurer par un contrôle précis des résultats obtenus, de l'efficacité de ces techniques. Par cet essai Jean Le Gal marque sa volonté de passer de l'empirisme à une pédagogie expérimentale.

Il n'a fait d'ailleurs que prolonger une piste de travail ouverte par C. Freinet qui en juin 1925 vantant l'imprimerie à l'école déclarait : "Le temps m'a manqué, jusqu'à présent, pour essayer de mesurer ce profit". Sa recherche offre justement un commencement de mesure.

Cet essai avait pour but d'être le premier volet d'une mise au point expérimentale d'une procédure efficace et rapide d'apprentissage de l'orthographe d'usage qui soit en accord avec les principes de la pédagogie Freinet. Ce point était incontestablement le plus délicat.

Le lecteur se rendra compte que c'est toute l'activité coopérative d'une classe, dans l'optique de l'autogestion, qui est évoquée à propos et à travers un problème spécifique, celui de l'orthographe.

Il s'agit donc d'un ensemble qui ouvre une série de questions :

- les méthodes naturelles et les apprentissages ;
- la situation du praticien-chercheur ;
- l'insertion coopérative des enfants dans la recherche pédagogique... etc.

De ce point de vue la recherche de J. Le Gal est exemplaire de la démarche du mouvement incapable d'isoler un problème pédagogique parce que les problèmes sont liés entre eux. Cette globalité naturelle de la démarche est déjà à elle seule un critère de la fidélité du travail à l'optique de Freinet.

Ce travail ouvre-t-il une piste neuve ? J. Vial répond oui. En effet il attaque un secteur peu exploité de la pédagogie. Il existe de nombreuses recherches sur les typologies d'erreurs orthographiques mais peu sur le "comment apprendre". Neuf encore par la détermination d'un corpus d'étude à partir des préoccupations des enfants. Neuf encore par la vision des problèmes d'un praticien-chercheur, neuf enfin parce qu'il s'agit à la fois d'une étude scientifique et du journal de bord d'une recherche.

Ce travail ouvre-t-il une piste féconde pour le tâtonnement expérimental du mouvement ?

Ceci se fait à deux niveaux :

- tâtonnement expérimental du chercheur lui-même : on le voit effectivement à l'oeuvre dans la manière dont J. Le Gal assume sa part du maître ;
- tâtonnement expérimental du mouvement : il reprend le triangle apprentissage-mémoire-tâtonnement au point où l'avait laissé le mouvement pour l'approfondir et donc faire franchir un palier.

Il faudrait définir d'une manière nette la nature de ce palier. A mon avis il réside dans le fait qu'une méthode naturelle d'apprentissage peut inclure une expérimentation organisée selon un protocole à la condition que ceci ait été pris en charge par le groupe-classe. On quitte ici le domaine du simple tâtonnement individuel pour arriver au tâtonnement collectif dans une démarche globalisante du tâtonnement. Comment s'opère le tâtonnement expérimental des groupes ? Telle est une des questions fondamentales qui se posent au mouvement et il me semble que J. Le Gal y apporte une réponse.

Ce travail est-il un témoignage de pédagogie scientifique ?

J. Le Gal à partir de l'observation du réel a émis une hypothèse qu'il a tenté de vérifier expérimentalement :

- mise en place d'un plan expérimental ;
- expériences sur le terrain intégrées aux activités globales de la classe et contrôlées par le conseil ;
- analyse quantitative et qualitative des données recueillies ;
- conclusion avec retour à la pratique sous forme de nouvelles hypothèses.

La démarche suit donc le processus : pratique - théorie - pratique. Une pédagogie scientifique doit s'appuyer sur cette démarche. Les outils et techniques doivent être introduits en fonction des objectifs définis et il est nécessaire d'évaluer si ces objectifs ont été atteints. Mais outils et techniques ne sont pas neutres ; ils doivent s'intégrer à notre philosophie et notre stratégie éducatives.

L'analyse scientifique ne suffit pas pour atteindre à la recherche expérimentale ; il nous faut intégrer les techniques de la recherche, choisir la voie des praticiens-chercheurs ; faute de quoi, demain, il y aurait les chercheurs qui créent et les praticiens qui exécutent.

Néanmoins, la démarche scientifique de J. Le Gal repose sur un postulat hardi : c'est le contrôle des recherches par le conseil. Contrôler c'est toujours perturber ce que l'on contrôle (exemple : mesure des courants dans un montage électronique). Généralement on s'en accommode en procédant à des correctifs. Ici J. Le Gal ne s'en accommode pas. Il fait de la diffi-

culté même le centre de sa recherche puisque les enfants eux-mêmes, objets de l'expérience, en sont les sujets et même les expérimentateurs. Le problème est de savoir si cette attitude est scientifique.

Si l'on se place dans la perspective d'une recherche scientifique mécaniste, certainement pas. Car incontestablement les enfants peuvent bousculer un protocole d'expérience qui ne leur convient pas et donc fausser la recherche.

Si l'on se place dans la perspective d'une recherche scientifique sensible cette démarche est recommandable. Déjà dans les C.H.R. les volontaires qui se "soumettaient" autrefois aux expériences médicales y collaborent maintenant et les chercheurs soulignent volontiers que cette attitude active fait avancer beaucoup plus rapidement la recherche ; le malade prend une attitude scientifique, devient réellement attentif aux phénomènes et permet à la recherche de ne pas s'engluer dans des impasses comme c'est le cas d'une recherche mécaniste. C'est exactement ce qu'ont fait les élèves de J. Le Gal.

Au reste, il affirme dès son avant-propos, la dette qu'il a à leur égard, évoquant "leur capacité à être les sujets actifs de la mise au point de leurs techniques d'apprentissage".

Roger FAVRY

Avant-propos

"Il faudrait inventer un grand crayon pour qu'on écrive bien du premier coup" (Colette - 11 ans).

Faute d'avoir découvert le grand crayon magique, il m'a fallu prendre la route des praticiens-chercheurs, une route à ras du sol, accrochée aux réalités quotidiennes, de notre classe de perfectionnement.

L'étude qui fait l'objet de cette B.T.R., constitue une première étape de la recherche destinée à répondre au problème qui s'impose à nous, dans l'ici et maintenant : comment permettre à chacun de maîtriser suffisamment l'orthographe, pour que l'expression et la communication écrites soient, pour lui une source de joie et non une tâche fastidieuse et dévalorisante.

Elle n'a pu être possible que grâce à :

— la précieuse collaboration de Jean VIAL, professeur à l'Institut des Sciences de l'Éducation de Caen, pour la partie "orthographe", et de Yves GUILLOUET, maître-assistant pour la partie "analyse quantitative" ;

— la coopération des enfants qui ont montré au cours de cet essai de recherche, leur capacité à être les sujets actifs de la mise au point de leurs techniques d'apprentissage.

Notre projet initial, élaboré en 1973-1974, avait pour BUT d'étudier l'influence de la technique d'apprentissage sur l'écriture correcte des mots du langage usuel des enfants. Je me demandais, en effet, si un apprentissage systématique permettait une mémorisation plus efficace que des pratiques se fondant sur des rencontres occasionnelles avec les mots, au cours des lectures, des copies de textes et de lettres, et des compositions à l'imprimerie de notre journal scolaire.

Parmi les multiples techniques utilisées dans les classes, j'avais retenu celles que moi-même j'avais eu l'occasion de proposer aux enfants, durant ces dernières années :

- apprentissage par visualisation en groupe ;
- apprentissage par copie ;

Pour que les résultats de l'étude soient relativement rigoureux, il aurait été nécessaire de recourir à des groupes d'élèves d'effectifs importants, mais il m'était impossible, pour cette première étape, d'engager d'autres classes que la mienne. C'est pourquoi les seuls participants prévus étaient mes quinze élèves.

Quant aux mots, je comptais les extraire des entretiens libres du matin, au cours desquels les enfants se font par des événements de leur vie, de leurs rêves, de leurs trouvailles, dans un langage familier.

Pour témoigner des difficultés rencontrées par un praticien qui tente une recherche expérimentale, je vais présenter, en un premier temps, le projet initial qui semblait répondre à la fois à nos objectifs et à nos conditions de travail. En un second temps, dans le compte rendu de la préparation et du déroulement de l'expérience, je mentionnerai les modifications que nous avons dû y apporter.

“Ne faut-il pas donner un savoir et un pouvoir-faire, mais plus encore un pouvoir-devenir ?

Ne faut-il pas apprendre à vivre et, au-delà de “cette dimension du bien-être” que souhaite Jean Fourastié, apporter le goût du bonheur ? ” Jean VIAL

Introduction

Dans ma pratique “d’Educateur Freinet”, l’orthographe n’est qu’une discipline secondaire et je refuse que les enfants soient obligés d’y consacrer leur temps et leur énergie, au détriment d’activités essentielles à leur développement culturel, affectif, social et physique.

Lorsqu’ils arrivent dans ma classe de perfectionnement, ils ont entre neuf et onze ans, en moyenne :

– les uns viennent de la classe de perfectionnement, niveau initiation, où ils ont pour la plupart appris les rudiments du savoir-lire.

Ils aiment écrire et il s’agit pour moi, dans un premier temps, tout en continuant l’apprentissage de la lecture, d’aider leur expression à s’amplifier et à s’approfondir.

– les autres viennent des classes banales, où ils étaient en situation d’échec et il s’agit avant tout de les déconditionner en leur redonnant confiance en eux-mêmes.

Les travaux manuels, l’expression graphique et picturale, l’éducation physique, les responsabilités diverses, sont pour eux l’occasion de montrer au groupe leurs possibilités, et l’occasion de réussites, créatrices de joie et de confiance en soi.

En ce qui concerne l’expression écrite, il me faut d’abord me soucier du déblocage, être attentif aux premiers essais, et les valoriser par le journal, les albums, la correspondance.

Aux uns et aux autres, j’apporte une aide importante : lorsqu’un enfant veut envoyer une lettre, mettre un texte dans le journal je corrige ses erreurs, erreurs dont le nombre diminue d’ailleurs peu à peu, grâce aux copies attentives et soignées, motivées par la nécessité de pouvoir être lu par les correspondants, la composition des textes à l’imprimerie complétant heureusement cette activité.

Mais ces pratiques ne suffisent pas aux enfants de ma classe pour atteindre un niveau qui leur permette de se passer de ma tutelle correctrice. L’autonomie orthographique est aussi l’un des aspects de l’autonomie générale qui est l’objectif principal de notre pédagogie autogestionnaire (1). Or, ils ne s’intéressent pas, a priori, à cette discipline où ils ont déjà connu de nombreux échecs : la plupart accepteraient volontiers, de demeurer des assistés orthographiques.

Alors vient un jour, où je refuse de continuer l’assistance à la demande :

● le jour où j’estime que l’expression est suffisamment lancée pour que mon refus ne soit pas un facteur de blocage ou de régression ;

● le jour où mes exigences peuvent être ressenties, non comme une marque d’autorité répressive, mais comme un respect et une reconnaissance des possibilités de l’enfant (2).

A ce moment, j’essaie d’orienter la demande de chacun vers les autres, afin que s’instaurent un enseignement mutuel et une entraide coopérative.

Je stimule les désirs d’autonomie que nos pratiques de vie de groupe (conseils - responsable du jour - responsabilités d’atelier...) ont contribué à faire naître.

Mais, tout cela est encore insuffisant pour que chacun, devienne apte à se corriger lui-même, puis atteigne une

orthographe spontanée qui lui permette de rédiger ses écrits avec un minimum d’erreurs.

Il me faut donc lui en donner les moyens : alors comment nos problèmes de procédure.

COMMENT AIDER LES ENFANTS A APPRENDRE ?

Depuis des décennies, les manuels foisonnent et offrent aux praticiens, d’après leurs auteurs, des solutions à tous leurs problèmes.

Pourtant, en 1965, les Cahiers du Centre d’Etudes et de Recherches Marxistes constatent que :

“les procédés des plus savants aux plus bêtifiants, à l’aide de tests, de statistiques, de “sélection” du vocabulaire, ont été et sont encore tentés, sans venir à bout d’une situation qui empire de jour en jour, et que la misère grandissante de l’enseignement public n’est pas faite pour améliorer” (3)

Et en 1977, la circulaire ministérielle (4) consacrée à l’enseignement de l’orthographe reconnaît “qu’on avance souvent que, dans nos classes, l’orthographe se serait dangereusement dégradée” et qu’ “il y a du vrai dans cette opinion”. Elle tempère cependant ce jugement en convenant “qu’un élève d’aujourd’hui ne commet probablement pas beaucoup plus d’erreurs de forte taille qu’un de ses devanciers placé dans une situation comparable, mais il commet de manière usuelle, un plus grand nombre d’erreurs de taille variée. Les défaillances n’épargnent aucun individu, aucun niveau”.

Le fait n’est pas nouveau, “la crise de l’orthographe existe en réalité depuis qu’il existe une orthographe d’ETAT, codifiée par l’Académie, et par conséquent obligatoire” (5).

“Depuis quatre siècles que le système graphique du français est fixé dans ses grandes lignes, il n’a jamais été véritablement maîtrisé, ni par la totalité de la population sachant lire et écrire, ni par la totalité de la classe intellectuelle” (6).

(1) P. Yvin, J. Le Gal, *Vers l’autogestion*, Editions de l’Ecole Moderne Française, 1971.

(1) J. Le Gal, *Organisation et mémoire des activités dans une expérience d’autogestion, Chantiers dans l’Enseignement spécial*, numéros 4-5, nov.-déc. 1976, Bulletin de l’A.E.M.T.E.S.

(2) Makarenko (A.S.), *Poème pédagogique*, Editions en langues étrangères, Moscou.

(3) La question de l’orthographe in *Les Cahiers du Centre d’Etudes et de Recherches Marxistes*, 1965

(4) Circulaire numéro 77-208 du 14 juin 1977. Enseignement de l’orthographe dans les écoles et dans les collèges.

(5) R. Thimonnier, L’orthographe : quelle réforme ?, revue “*Pour l’Enfant... vers l’homme*”, 150, mai 1977.

(6) J. Cellard, Un monument de la société bourgeoise, *Le Monde de l’Education*, 13, janvier 1976.

L'échec de l'école est manifeste, comme en témoignent ces trois "mots" reçus de deux pères et une mère de mes élèves, pour justifier une absence :

mon fil na pa été a l'école
li a vé malé au piré li a vé
des haute an calechous
sé se la qui glia
chaufé les piré

je sousigne
que mon fils na pas été à
l'école hier ventôt pour raison
qu'il se plaignais du malé de
venté Veuillez agréé nos salutation
Distinguer

Mmeuieu

je l'onore de vous informé
que mes fille ne son pas veunu
en classe samedi pour cose
Voi leure tante
je vous fait me salutation
Les plus chisetin yeun.

Ils ont fréquenté, pendant huit années, une école qui consacrait de nombreuses heures à l'orthographe, au détriment de l'expression, de la communication, et d'autres activités, plus importantes pour leur formation d'hommes et de femmes. Ils ont subi des sévices, tels que des mots à copier cent fois, des coups de règle sur les doigts, des retenues le soir. Tout cela pour aboutir à un échec !

L'école est-elle responsable ?

Pour Jean GUION (1), "il semble bien que le caractère essentiel de l'enseignement de l'orthographe soit l'anarchie.

On ne sait pas ce qu'on enseigne (pas de programme).

On ne sait pas comment on enseigne (techniques mal maîtrisées).

On ne sait pas pourquoi on enseigne l'orthographe (les fonctions de l'orthographe sont inconscientes ou méconues)".

Et il nous propose, lui aussi, un manuel (2), pour sortir de l'impasse orthographique.

Si l'on en croit Hélène HUOT (3), ce n'est pas là un moyen suffisant, car elle considère, que tant que les enseignants n'auront pas reçu "les moyens d'être critiques vis-à-vis du système graphique et des manuels en usage, il ne faut pas se faire d'illusion : l'enseignement de l'orthographe continuera d'être une sorte de bricolage pédagogique sans grande efficacité".

Ce n'est pas là la voie choisie par la circulaire ministérielle : elle fixe des compétences à atteindre, elle propose une progression, elle dispense des conseils de méthode, mais elle n'envisage pas l'accès des praticiens à un autre niveau que celui d'exécutant des directives officielles.

Ces instructions résoudre-t-elles le problème orthographique ?

Devant cet échec permanent de l'école, on peut penser comme Marcel COHEN (4) qu' "il est urgent de décomplicer l'enseignement en simplifiant son objet dans la mesure du possible".

C'était là aussi le souhait de Freinet (5) :

"qu'aboutissent les travaux de la commission officielle de la réforme de l'orthographe, et le problème scolaire perdra de son acuité, jusqu'à ne plus contrarier l'apprentissage naturel et normal de la langue..."

C'est, aujourd'hui, encore, une exigence du Mouvement de l'Ecole Moderne, qui a élaboré un projet de réforme (6).

Mais pour que toutes ces propositions aboutissent, il faudrait :

● abandonner les fonctions traditionnelles de l'orthographe :

– la "fonction d'enculturation" (7) qui permet d'utiliser l'orthographe, comme facteur de ségrégation sociale :

d'un côté les gens cultivés, de l'autre les gens incultes ;

– la "fonction de sélection" qui s'exerce à l'école, aux examens et dans la vie sociale ;

● et lui faire retrouver sa seule fonction véritable, celle d'un moyen de transcription au service de l'expression et de la communication écrites.

Un tel changement "ne paraît possible que dans une transformation profonde des structures sociales et culturelles de la France" (8).

(1) J. Guion, *L'Institution orthographe*, Le Centurion, 1974.

(2) J. Guion, *Apprendre l'orthographe*, Paris, Sermaphatier, 1977.

(3) H. Huot, Les illusions de la dictée, *Le Monde de l'Education*, 13, janvier 1976.

(4) M. Cohen, "L'orthographe dans le temps", in *L'Éducateur* 1977-78, n° 1, 3, 4.

(5) C. Freinet, La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue. Neuchâtel - Delachaux et Niestlé - 1968.

(6) *L'orthographe populaire*, dossier pédagogique de *L'Éducateur*, 4, 10 novembre 1976.

Se reposer les problèmes...

Devant les difficultés que rencontre l'apprentissage de l'orthographe, nombreux sont ceux qui s'interrogent sur ce problème. Notre solution sont des propositions de démythification de l'orthographe et de sa simplification.

Les objectifs de l'I.C.E.M. sont donc de :

a) préparer le terrain pour le déclenchement d'une campagne pour la réalisation de la réforme orthographique
b) étudier, en attendant cette réforme, une méthode naturelle d'apprentissage de notre écriture.

Il nous faut donc en accord avec nos principes pédagogiques proposer un processus d'apprentissage de l'orthographe que nous serions à même de théoriser.

Il s'avère nécessaire de revoir toutes les pratiques traditionnelles ou particulières : copie, dictée, exercice... en liaison avec les activités de la classe.

Recherches posées par deux interrogations de Jean Le Gal : "Quels mots apprendre ? Comment les apprendre ?". C'est dans ce projet que s'inscrit l'essai de mise au point expérimentale de "Savoir écrire nos mots".

Aristide Bérnard.

(7) J. Guion, op. cit. p. 37-54.

(8) C. Blanche-Benveniste, A. Chervel, *L'orthographe*, Paris Maspéro.

Mais en attendant cette réforme que faut-il faire ?

Faut-il se résigner à ne voir que quelques privilégiés maîtriser l'écriture ?

Dans ma classe de perfectionnement, la situation sur ce plan est tellement catastrophique, que je me demande parfois s'il est possible d'enseigner l'orthographe.

Mais plus une situation est désespérée, plus un éducateur doit avoir la volonté d'essayer. Or la réponse relève de la recherche scientifique en pédagogie, c'est pourquoi, après des années de tâtonnements, en 1974, j'ai décidé de tenter la mise au point expérimentale d'une procédure efficace et rapide d'apprentissage des mots du langage usuels des enfants de la classe, la deuxième étape de ma recherche étant, à partir des observations que j'aurai pu faire, de mieux préciser l'objectif (1) à atteindre (2).

L'histoire nous a appris que nul n'a jamais réussi, ni à enseigner, ni à apprendre les quelques quarante mille mots du Dictionnaire de l'Académie Française, cependant "tout se passe comme si l'enfant devait tout savoir, tout de suite" (3) alors qu' "on connaît grâce à de nombreuses études les mots les plus fréquents, ceux dont on a le plus besoin : avec huit mille d'entre eux, il y a de quoi écrire à peu près tout ce qu'on peut vouloir exprimer et communiquer" (4) et avec seulement deux mille huit cents mots on connaît 97 % des mots les plus couramment écrits.

Depuis déjà plusieurs années, je fonde l'apprentissage de la langue, sur le langage usuel des enfants ; je travaille sur le plan sémantique à partir des mots utilisés dans la classe et le quartier (entretiens enregistrés au cours des sorties d'étude du milieu) ; et je n'intègre que peu de mots nouveaux tant que nous ne maîtrisons pas parfaitement NOS PROPRES MOTS, LES MOTS DE NOTRE "TRIBU" (5)

C'est là, la direction d'alphabétisation que Paulo Freire (6) a utilisé au Brésil pour sa campagne d'alphabétisation et de conscientisation.

On peut évidemment m'accuser de vouloir maintenir l'enfant dans sa pauvreté culturelle. Cela, en effet, serait un risque si notre classe n'était pas largement ouverte, par la correspondance et l'étude du milieu, sur la vie extérieure et le monde des adultes.

Nous rencontrons plus de mots que nous ne pouvons en apprendre, or sur le plan graphique, il est essentiel, comme le souligne Jean Vial de "ne rien proposer (ou exiger) qui ne soit de l'ordre des acquisitions possibles (seuil mental) et désirables (utilisé).

Des travaux, en particulier ceux de Buyse (7) et de ses collaborateurs, Aristizabel, Dubois, Lambert, Pirenne, ceux de Ters, Mayer et Reichenbach (8), pourraient me servir de base pour déterminer les mots qu'il vaut mieux apprendre à un âge donné. *

Mais les capacités d'apprentissage de mes élèves sont difficiles à estimer, donc seule une observation clinique, peut me permettre de savoir quels mots peuvent être mémorisés, par chacun, parmi ceux qu'il utilise le plus fréquemment et qu'il est donc utile d'apprendre en priorité.

D'autre part les erreurs sont si variées, qu'il est nécessaire de proposer à chaque enfant, des moyens divers pour maîtriser ses difficultés. "Il convient, soit d'ajourner certaines acquisitions, d'en changer le rythme d'annexion, l'ordre de présentation, soit de modifier la définition même du corpus. S'agissant de procédures, il faut imaginer des itinéraires adaptés à des esprits divers, accédant plus ou moins bien, plus ou moins vite, à la pensée formelle" (9).

Pour mener un travail de recherche, j'ai dû concentrer mes efforts sur un aspect particulier de la pédagogie de l'orthographe, la mémorisation des mots.

Mais en tant qu'éducateur, j'ai continué à utiliser des moyens d'action multiples et polymorphes, car mon objec-

tif, n'est pas seulement de permettre à l'enfant de se constituer un capital de mots. Je dois tenter de le faire accéder à une maîtrise suffisante de la langue, en particulier une "lecture consciente" et une "écriture expédiée", afin qu'il puisse rédiger, avec un esprit disponible, ses textes et ses lettres, et éviter au maximum un travail fastidieux de correction.

MAIS COMMENT FAIRE POUR MEMORISER CES MOTS ?

Pour Inizan "c'est l'un après l'autre que chaque mot ou expression passe dans le stock des "faciès" familiers, à force d'avoir été rencontrés".

TERS (10) est aussi de cet avis :

"Il est certain que chaque mot, chaque forme verbale est à conquérir pour ainsi dire photographiquement".

L'observation attentive des particularités de la structure de chaque mot constituera l'élément déterminant, et il faut que chaque enfant "conquière lui-même le sens de l'observation essentielle" (10), il ne peut donc être question de contrainte : "La volonté d'atteindre l'objectif fixé doit relever de la décision de l'élève seul, ou de la classe" (11).

- Faut-il présenter le mot seul ?
- Faut-il le présenter, accompagné d'un co-occurent authentique : exemple : lancer la balle ?
- Faut-il l'insérer dans une phrase simple ?
- Faut-il présenter une liste de mots ?

Les travaux existants ne me fournissant aucune réponse nouvelle à mes questions, j'ai décidé donc de continuer à me centrer sur l'apprentissage de mots isolés, bien que ce choix soit critiqué par Marie de Maistre (12) en particulier, qui demande :

"a) ne jamais apprendre un mot isolé, mais des groupes de mots ayant des rapports de ressemblance ou de différence sur le plan phonétique, ou graphique ou sémantique, ou grammatical, ceci par le procédé de la *mise en contraste* ;

b) travailler, en utilisant les préfixes et les suffixes, les familles de mots. Travailler également les homophones (exemple : verre, vert, vers), et ceci non pas au hasard, de temps à autre comme on le voit sur les cahiers de français, mais de façon *systématique et rationnelle*".

Cette prise de position rejoint celle de Thimonnier (13) qui préconise un apprentissage par une démarche réflexive, s'appuyant sur l'organisation de séries analogiques (267 préfixales, 346 suffixales, 163 verbales, 3 708 familles de mots régulières).

Jean Vial (14) estime que cette théorie "autorise une méthode inductive, une pédagogie active. C'est l'existence d'ensembles homogènes qui rend fructueux le travail de recherche, de découverte".

Il n'est pas douteux que cette "procédure expérimentale" soit enrichissante car elle cultive l'attention et l'observation orthographiques. Je l'utilise pour la découverte des accords grammaticaux, simples, des graphies d'un son. Mais cette méthodologie ne peut être généralisée à l'école élémentaire et Thimonnier lui-même reconnaît qu' "il va de soi que cette nouvelle technique répond surtout aux besoins et au niveau mental des élèves du second degré".

L'enfant n'atteint pas le stade des opérations formelles avant l'âge de onze ans.

Guion apporte une autre critique à Thimonnier : il ne tient pas compte de "la notion fondamentale de fréquence des mots" (15) : "il considère donc comme d'égale importance au niveau de l'objectif les mots de base, ceux de disponibilité et ceux que l'on ne rencontre que très exceptionnellement".

En 1974, j'ai décidé de travailler à la recherche d'une procédure d'apprentissage efficace, rapide et simple, de mots isolés, les trois termes, efficace, rapide, simple, étant des facteurs déterminants, du choix qu'il me faut faire entre les différentes techniques, que je pourrais proposer aux enfants, pour atteindre l'objectif fixé :

efficace, car il faut que des succès confortent le désir d'apprendre des enfants et renforcent leur volonté de réussir ;

rapide, car ils ne peuvent consacrer toute leur énergie et leur temps, à une activité qui demeure malgré tout secondaire ;

simple, afin que le processus lui-même ne nécessite pas un long tâtonnement pour être automatisé.

Compte tenu de ces facteurs, j'ai opté pour une procédure de mémorisation directe des mots ; un tel conditionnement suppose évidemment la participation volontaire des enfants.

Ils seront d'ailleurs partie prenante de la recherche car ma démarche ne peut s'insérer dans une relation expérimentateur - cobayes ou observateur - objets d'observation, qui serait en contradiction avec une démarche éducative globale, dont le but est de les amener à autogérer leur vie et leur travail à l'école.

Octobre 1977

LE DEMARRAGE DE L'EXPERIENCE

En février 1974, j'établis un projet expérimental, mais je n'arrive pas à assurer le relevé lexicologique à partir des entretiens du matin, enregistrés par les enfants, faute de temps. Je dois donc abandonner ma tentative.

A la rentrée de septembre 1974, je propose aux dix anciens et cinq nouveaux, un nouveau processus de travail, qui intègre l'observation de Jean Vial (16) :

"l'enfant n'est pas capable, à la fois, de s'exprimer à façonner une lettre, de raisonner sur un accord, de retrouver la graphie d'un mot et de s'exprimer".

Ce qui compte dans un premier temps, c'est que l'écriture suive le rythme de la pensée. Si l'enfant doute d'un mot, il l'écrira comme il peut, en tentant cependant de respecter l'adéquation grapho-phonétique, pour pouvoir se relire. Mais c'est déjà là une étape difficile à atteindre pour certains.

"1.1. Chacun a :

- un cahier de textes, sur lequel il écrit ses textes libres, ses reportages pour le journal, ses comptes rendus de visites et d'enquêtes,

Il peut ne pas faire corriger ses textes libres.

- un cahier de lettres, sur lequel il écrit ses lettres.

1.2. Il écrit dans un premier temps, sans se soucier des erreurs orthographiques (cela afin d'éviter un blocage du flux des idées, par une réflexion sur l'orthographe).

1.3. Pour tous les anciens, je refuse d'assurer une correction des textes et des lettres, sans une tentative de correction personnelle :

— chacun essaie de corriger ce qu'il peut - (chaque enfant effectue donc une mise au point, portant sur le vocabulaire utilisé, les structures syntaxiques et l'orthographe).

1.4. Dans un troisième temps, la mise au point s'effectue avec moi.

Je relève les mots mal orthographiés et chacun les inscrit sur un carnet-répertoire.

1.5. Le texte ou la lettre est copiée.

Pour les nouveaux : je ne demande pas de correction préalable pour l'instant".

Par exemple Zoé a des difficultés importantes, je ne lui demande pas d'essayer de corriger son texte, mais de tenter de trouver quelques mots, dans "l'Orthodico" de

(1) B.S. Bloom, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, I - Domaine cognitif - Montréal - Education Nouvelle - 1969.

R.F. Mager, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier - Villars - 1971.

(2) L'ensemble constituera ma thèse de troisième cycle, en sciences de l'Éducation.

(3) F. Ters, *Orthographe et vérités*, Les éditions E.S.F., collection Sciences de l'Éducation - 1973 - page 92

(4) *ibid* page 91.

(5) J. Vial, *La pédagogie : Pour qui ? Pour quoi ?* Castermann - 1977 - page 24.

(6) P. Freire, *L'éducation pratique de la liberté*, Ed. Cerf 1971

(7) F. Ters, G. Mayer, D. Reichenbach, *L'Echelle Dubois-Buyse* - Paris - O.C.D.L. - 1975.

(8) F. Ters, G. Mayer, D. Reichenbach, *Vocabulaire orthographique de base*, Neuchâtel - Ed. Messelier - 1969

(9) J. Vial, *Vers une pédagogie de la personne*, Paris, P.U.F., p. 20

(10) F. Ters *Orthographe et vérités*, *op cit* page 42

(11) J. Guion *L'institution orthographe*, *op cit* page 175

(12) Marie de Maistre *Pour l'orthographe ou contre l'orthographe*, Paris, Ed. Universitaires, 1974.

(13) R. Thimonnier, *Le système graphique du Français*, Paris, Plon, 1967.

R. Thimonnier, *Pour une pédagogie rénovée de l'orthographe et de la langue française*, Paris, Hatier, 1974.

(14) J. Vial, *Pédagogie de l'orthographe française*, *Op. cit.* p. 129

(15) J. Guion, *L'Institution orthographe*, *Op. cit.* p. 158

(16) J. Vial, *Pédagogie de l'orthographe française*, Paris, P.U.F., 1970.

*
MOTS A APPRENDRE : LES ECHELLES DES DIFFICULTES ORTHOGRAPHIQUES, LES VOCABULAIRES ORTHOGRAPHIQUES DE BASE ? ...

Toute échelle et tout vocabulaire de base sont contestables et contestés pour l'apprentissage orthographique. Pourquoi revenir est-il classé plus facile que venir ? Les enfants écrivent très tôt sans erreur maison qui paraît difficile. Vaisselle est plus facilement assimilé que boîte contrairement à toute attente (voir p. 24).

Bien d'autres facteurs que la difficulté d'écriture sont à considérer pour la conquête des mots. Les facteurs psychologiques ne sont pas les moindres.

Si l'affectivité, selon Jean Piaget, ne modifie pas le processus d'apprentissage, par contre elle peut le déclencher ou l'accélérer. La motivation joue un rôle important lorsque les enfants sont mis en une véritable situation de communication par nos techniques : journal scolaire, correspondance scolaire...

Mots les plus fréquents, mots les plus urgents. Certes leur connaissance empêche de totaliser de nombreuses erreurs. Mais c'est peut-être un mot inconnu orthographiquement de l'enfant, appartenant pourtant à son vocabulaire, qu'il évitera d'écrire ou qui bloquera son écrit.

Et Jean Guion conseille : "Votre enfant apprendra plus facilement les mots qu'il utilise que les mots des adultes. Soyez très attentif à son langage (oral et écrit) et partez de là pour lui apprendre l'orthographe" (1).

Aristide Bérnard

(1) Jean Guion. *Nos enfants et l'orthographe* - Le Centurion p. 39

la C.E.L., et je lui retranscris son texte, pour qu'il le copie.

Le lapin et vache
un jour le lapin allé au bois il dit
dans sa tête j'ai a tantu du brille
dans les foyers il ~~la~~ allé voir s'été
une vache le lapin dit a la vache
ou tu va je ne se pas moi je vé
chacher des carotte je vé avec toi il
suala au chan il sa riva au chan
mer le barones ette cache avec son
suzi le lapin, et la vache ette
annilleu du chan de barones tira
prou nou la de vache ette vore
et le lapin il vé lou né.

EN NOVEMBRE

Au début du mois, plusieurs anciens proposent d'apprendre les mots du carnet-répertoire, en utilisant une technique déjà utilisée l'année précédente :

— les enfants groupés par deux, se dictent tour à tour les mots inscrits sur leur carnet ;

— puis chacun cherche les mots dont l'écriture est erronée,

— ensuite, il les copie autant de fois qu'il le veut et se les fait redicter par son coéquipier,

— aucun contrôle de l'efficacité de cette technique n'est prévu, mais un trait | inscrit après chaque mot connu à la première dictée, permet à l'enfant d'évaluer ses progrès.

Lorsque quatre traits ont été obtenus, le mot est considéré comme acquis et n'est plus redicté.

Tous les enfants ayant accepté de reprendre cette technique, des équipes sont constituées.

FIN NOVEMBRE : nous établissons ensemble un premier bilan, durant le conseil. Je leur propose alors l'expérience, qui aura pour buts :

1. de vérifier si l'apprentissage systématique des mots est efficace,

2. si oui, de voir si la technique individuelle de copie qu'ils utilisent, s'avère ou non, plus efficace, qu'une "nouvelle" technique que je leur propose

- à court terme,
- à moyen terme.

J.L.G. : "Si vous êtes d'accord, vous pourriez m'enregistrer trois entretiens du matin. Quand j'aurais cherché les mots que vous utilisez, je vous les dicterais pour voir ceux que personne ne sait écrire.

Alors nous ferions trois équipes de cinq :

- une apprendrait les mots en copiant,
- une apprendrait les mots en les regardant, seulement,
- une ne les apprendrait pas.

Nous pourrions voir, alors, comment on réussit le mieux. Qu'est-ce que vous en pensez ?

Est-ce que ça vous intéresse, qu'on cherche ensemble comment apprendre les mots, le plus vite possible ?

Aude : Dans l'équipe qui écrit, y aurait un qui fait copier les mots aux autres ?

Chaque jour on pourrait changer, comme ça, à la fin de la semaine, j'sais pas moi... elles auront passé... toutes.

Cécile : Si, admettons, y en a qui apprennent un peu plus vite que les autres, qui sauraient un peu mieux les mots ben... ils dictent un mot aux quatre... et les autres ils écrivent...

J.L.G. : Moi je ne vois pas ça, tout à fait comme ça. Dans l'équipe "copie", chacun travaille tout seul. Je lui donne une feuille avec trois mots dessus, chacun copie le mot autant de fois qu'il le veut, se fait une autodictée, puis corrige.

Il s'arrête quand il connaît les trois mots.

L'équipe qui travaillerait en regardant seulement, travaillerait avec moi. Je copierais les mots sur une feuille, en grand. Je présente le mot, chacun regarde, le temps de compter jusqu'à dix, puis il ferme les yeux... il essaie de voir le mot dans sa tête, il regarde à nouveau... il essaie de voir le mot dans sa tête... il écrit le mot sur un papier et il contrôle. Si vous êtes d'accord, nous nous entraînerons avant.

Geneviève : Moi je pense que c'est bien, parce que, ça pourrait nous apprendre à faire... à lire mieux et en même temps, ça pourrait nous apprendre à écrire... on pourrait commencer demain...

J.L.G. : L'an passé, vos camarades m'avaient enregistré des entretiens. Si vous voulez que nous démarrions tout de suite, nous pourrions prendre des mots, dans ces entretiens là... J'ai relevé 291 noms dans trois entretiens...

Béatrice : Moi j'suis d'accord avec Geneviève. On pourrait commencer demain...

Colette : Oui, mais, Simone... comment qu'elle fera ? Elle sait pas lire... pour les trois mots à lire ?

J.L.G. : Ça c'est un problème, ceux qui ne savent pas encore lire... on peut essayer.

Il faudrait d'abord que je vous dicte les 291 mots, des anciens, si vous êtes d'accord... pour voir les mots que vous ne connaissez pas...

Aude : On pourrait faire ça le matin, après l'entretien, comme ça on aurait causé, pi on écrit...

Bernadette : Ben ! pour Simone... ceux qui savent lire, ils pourraient apprendre à ceux qui savent pas.

J.L.G. : Oui... ça c'est l'atelier "apprendre à lire". Il y en a qui ont commencé à entraîner des camarades avec le magnétophone... on pourrait en discuter au conseil une autre fois... c'est à vous d'organiser ça !

Mais pour l'atelier "apprendre à écrire", est-ce qu'on commence ou pas ?

Barbara : Moi, je propose cet après-midi.

Denise : Oui, cet après-midi, après la danse.

Boris : Non... le matin.

J.L.G. : On pourrait prendre la position de Aude, et faire toujours au même moment, après l'entretien.

Tout le monde étant d'accord, on démarrera demain.

Etant donné la relative complexité de la démarche, je mets à la disposition du lecteur un tableau auquel il pourra se référer à tout moment, de son examen. Voir tableau n° 1 page 48.

PROJET INITIAL

Planification

La planification de l'expérience comprenait :

- 1) Techniques d'apprentissage
- 2) Mots à apprendre
- 3) Enfants
- 4) Déroulement de l'expérience

A1 - Techniques d'apprentissage

Cela constituera notre variable indépendante.

Elle prendra trois valeurs :

- technique d'apprentissage par visualisation ;
- technique d'apprentissage par copie ;
- pas de technique d'apprentissage systématique.

1.1. TECHNIQUE D'APPRENTISSAGE PAR VISUALISATION :

Le groupe d'enfants travaille avec moi-même comme animateur, assis face au tableau.

Je présente un mot, sur une bande de papier, en lettres de 5 cm environ, écrit en script.

- visualisation du mot : 10 secondes ;
- intériorisation du mot : 5 secondes ;
(les yeux fermés)
- visualisation du mot : 10 secondes ;
- intériorisation : 5 secondes ;
- écriture du mot, de mémoire ;
- visualisation de contrôle : 10 secondes.

1.2. TECHNIQUE D'APPRENTISSAGE PAR COPIE :

Chaque enfant dispose d'une feuille, avec les trois mots à apprendre. Il se sert de cette même feuille (21 x 29,7) pour ses copies.

- copie du mot ;
- autodictée ;
- correction.

Chaque enfant se met, seul, dans un des ateliers de la classe.

1.3. PAS DE TECHNIQUE D'APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE :

Les enfants de ce groupe ne participent pas à l'apprentissage systématique. Ils ne peuvent connaître les mots, sous leur forme écrite, que si les hasards de leurs copies, de leurs lectures, ou les activités collectives, les leur ont fait rencontrer.

A2 - Mots à apprendre

Les mots font partie du langage usuel du groupe d'enfants.

Programmation du choix de ces mots, voir tableau n° 2 page 48.

A3 - Enfants

Les quinze enfants de notre classe de perfectionnement participeront à l'expérience. Ce sont des enfants classés "déficients intellectuels" par des tests de niveau intellectuel (NEMI - WISC), mais nous ne tiendrons pas compte de cette variable "intelligence" (1) car nous ne croyons pas à la validité des tests. Pour moi, les causes des dif-

ficultés scolaires tiennent plus à l'origine socio-culturelle de mes élèves et à la relation de leurs familles à l'école et au savoir, qu'à des facteurs intellectuels (2).

Par contre la variable "niveau en orthographe d'usage" nous permettra :

- d'une part, de répartir les enfants en trois groupes de niveau équivalent ;
- d'autre part, de contrôler leur progression sur le temps de l'expérience, par rapport à l'échantillon qui a servi à l'étalonnage du ou des tests utilisés.

Les tests que j'ai retenus pour déterminer le niveau en orthographe sont :

TEST DES 15 MOTS		TEST DES 35 MOTS	
niveau CE1 - CE2		niveau CM1 - CM2	
1	une rose	1	une violette
2	un lit	2	un coquelicot
3	une voiture	3	un sirop
4	un jardin	4	un gendre
5	une robe	5	un herboriste
6	un berceau	6	un filleul
7	un gilet	7	une illusion
8	une soeur	8	un souhait
9	un fils	9	une quinzaine
10	un fromage	10	un rossignol
11	une violette	11	une truffe
12	un coquelicot	12	un paletot
13	un sirop	13	un parrain
14	un gendre	14	un hasard
15	un herboriste	15	une glacière
		16	une bibliothèque
		17	un carrosse
		18	une gibecière
		19	une malédiction
		20	une futaie
		21	de l'oxygène
		22	une carotte
		23	de l'iode
		24	une terrine
		25	un vice
		26	un goulot
		27	un instinct
		28	de la glycérine
		29	une exagération
		30	une dactylographe
		31	un nigaud
		32	un tiers
		33	un cor de chasse
		34	un assaut
		35	une hure

Technique :

Remettre à l'enfant une feuille.

Faire écrire le nom et l'âge en années et en mois.

Dictée la liste des mots.

Recommander aux enfants de n'écrire qu'un mot par ligne.

On ne répètera chaque mot que deux fois.

Relever les feuilles aussitôt la dictée terminée, sans laisser relire.

Etalonnage :

sur 15 mots		sur 35 mots	
réussites	âge	réussites	âge
15	10;6	32	13;6
14	10;2	30	12;10
13	9;10	28	12;03
12	9;6	27	12;00
11	9	25	11;4
10	8;10	24	11;1
9	8;6	22	10;6
8	8;3	20	10;1
7	8	19	10
6	7;9	18	9;10
5	7;6	17	9;8
4	7;4	16	9;6
3	7;1	15	9;4

(1) J. Le Gal, Non à toute orientation basée sur le Q.I., *L'Éducateur*, 3, octobre 1974, p. 10-11 (cf. annexe)

(2) J. Le Gal, Les échecs scolaires, *Lien F.I.M.E.M.*, 43, juillet 1974, numéro spécial, 47 pages.

Les enfants seront répartis en trois équipes :

	Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3
S	A	F	K
U	B	G	L
J	C	H	M
E	D	I	N
T	E	J	O
S			

Ces équipes seront mixtes mais nous ne tiendrons pas compte de la variable "sexe", bien que l'observation nous ait montré une différence au niveau de l'acquisition orthographique, entre garçons et filles. Il sera peut-être possible, lors du bilan, d'établir des comparaisons.

A4 - Déroulement de l'expérience

4.1.) Expérience avec le premier groupe de 12 mots (G1)

- Equipe 1 (E1) : Technique par visualisation (TV)
- Equipe 2 (E2) : Technique par copie (TC)
- Equipe 3 (E3) : Pas de technique (PT)

4.2.) Les mots sont étudiés, le matin, à 9 h 20, après l'entretien.

- E1 travaille avec moi, devant le tableau.
- E2 travaille derrière les bahuts du fond de la classe, dans les ateliers journal et peinture.
- E3 se retire dans les ateliers du couloir et ignore quels mots sont appris.

4.3) Les mots sont présentés par groupe :

- G11 un mardi.
- G12 le vendredi suivant.
- G13 le mardi suivant.
- G14 le vendredi suivant.
- (s'il y a un absent l'étude des mots est reportée au mardi ou au vendredi suivant).

4.4) Contrôle des acquisitions :

- dictée des 12 mots dans l'ordre d'apprentissage (même technique que pour les tests),
- le vendredi suivant la fin de l'apprentissage, aux trois équipes.

4.5) Expérience avec le deuxième groupe de 12 mots (G2)

Elle commencera le mardi suivant, avec une nouvelle répartition des techniques :

- E1 TC
- E2 TV
- E3 PT

Le déroulement sera le même que pour G1.

4.6) Notation : 1 point par mot juste.

- (il sera sans doute possible de faire, pour chaque enfant, une analyse qualitative des erreurs commises).

Protocole

Le protocole expérimental comportait :

- 1) Analyse des facteurs
- 2) PROTOCOLE DE BASE

B1 - Analyse des facteurs

ce que j'observe

le nombre de mots appris par chaque enfant et par chaque groupe.

ce qui m'intéresse

connaître la technique d'apprentissage la plus efficace, donc comparer le degré d'efficacité de chaque technique.

Cette variable "degré d'efficacité" constituera la variable dépendante, elle pourra prendre 13 valeurs :

0/12^e 1/12^e 2/12^e 3/12^e 4/12^e
5/12^e 6/12^e 7/12^e 8/12^e 9/12^e
10/12^e 11/12^e 12/12^e.

1.1) FACTEUR PRINCIPAL

Le degré d'efficacité est dépendant de la situation d'apprentissage dont le facteur principal est la technique d'apprentissage.

1.2) FACTEURS SECONDAIRES

Voir tableau n° 3 page 49.

1.3) VARIABLE DEPENDANTE

La variable dépendante "degré d'efficacité" sera contrôlée par le nombre de mots justes, obtenu à une dictée, passée dans les mêmes conditions que celle du test des quinze mots :

- disponibilité affective des enfants ;
- placement à leur pupitre habituel ;
- mots prononcés deux fois d'une voix haute.

Bien entendu le mot sera au singulier, en dehors d'une situation grammaticale exigeant une réflexion orthographique supplémentaire.

Pour chaque mot, la variable dépendante prendra deux valeurs :

1 et 0

Pour chaque expérience, avec G1 et G2, elle prendra 13 valeurs, sous forme de points :

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Pour l'ensemble constitué par les deux expériences, avec G1 et G2, et pour la comparaison entre, "pas d'apprentissage systématique" et "apprentissage systématique", elle prendra 25 valeurs, sous forme de points, de 0 à 24.

B2 - Protocole de base

2.1.) CODAGE DES VARIABLES

Situation d'apprentissage	Sujets	Mots				
TV TC PT	A B C D E F G H I J K L M N O	E ₁	1	G	11	G ₁
			2			
			3			
	E ₂	4	G	12		
		5				
		6				
	E ₃	7	G	13		
		8				
		9				
	G ₂	E ₁	10	G	14	
			11			
			12			
13			G			21
14						
15						
16	G	22				
17						
18						
19			G	23		
20						
21						
22	G	24				
23						
24						

Le protocole de base est défini comme une application de l'ensemble support des observations dans l'ensemble des comportements distinguables possibles. A chaque élément du support correspond un des comportements distinguables possibles :

Éléments du support des observations Ensemble des comportements distinguables possible



2.2) ENSEMBLE SUPPORT DES OBSERVATIONS

On peut décrire les éléments de cet ensemble à partir des variables :

- situation d'apprentissage ;
- identité des sujets dans chaque équipe ;
- numéro des mots.

● Quel est le nombre d'éléments du support des observations ?

La variable "situation d'apprentissage" a trois valeurs.

La variable "identité des sujets dans chaque équipe" a cinq valeurs.

La variable "numéro des mots" a vingt-quatre valeurs.

Le nombre d'éléments sera de :

$$3 \times 5 \times 24 = 360.$$

L'ensemble des éléments du support est le produit cartésien de l'ensemble des valeurs des différentes variables.

● Chaque élément du support identifie un sujet et précise ses caractéristiques individuelles ainsi que les conditions dans lesquelles il se trouve. Dans ces conditions le sujet a un certain comportement dont nous allons retenir comme aspects (traces) le mot écrit par le sujet en réponse à la question que je poserai au cours de la dictée :

"comment s'écrit le mot ... ?".

Ce mot pourra être écrit par le sujet de différentes façons dont une seule sera juste.

Il est impossible de définir par avance toutes les erreurs possibles et de les classer, aussi nous allons coder la variable dépendante "nombre d'erreurs".

Ensemble des valeurs possibles de la variable dépendante. (ensemble des comportements possibles) → Ensemble des valeurs possibles de la variable dépendante dérivée

Ensemble des valeurs possibles de la variable dépendante primitive. (erreurs commises) → Ensemble des valeurs possibles de la variable dépendante dérivée. (réponse codée comme

correcte +
incorrecte -)

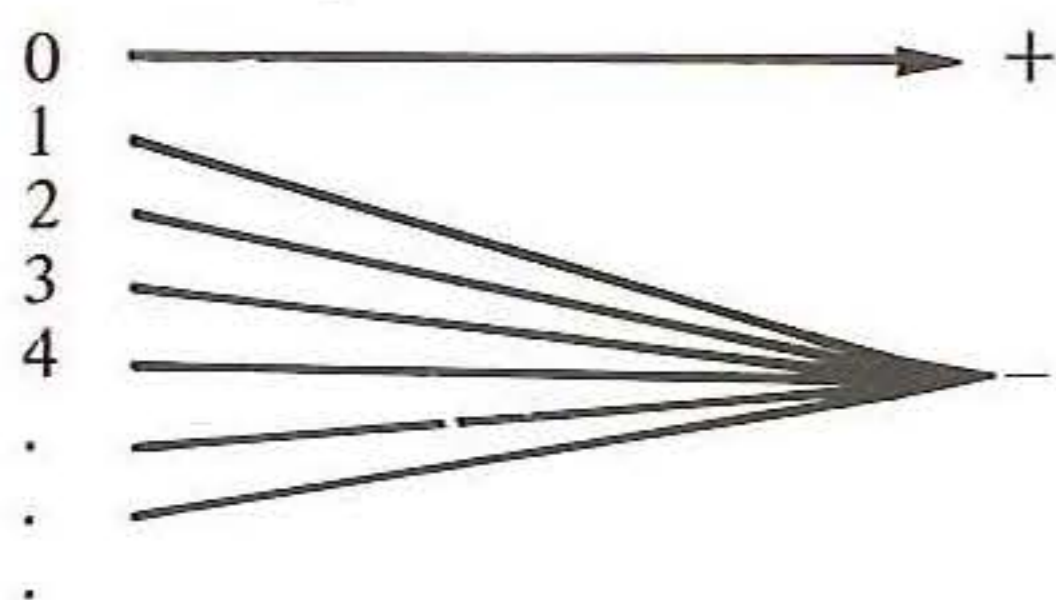


TABLEAU DE COLLECTE DES RESULTATS

voir tableau n° 4 page 50

EXPERIENCE

A. - Préparation

A1 - Techniques

A.1.1.) LES VARIABLES

Pour qu'une comparaison entre l'efficacité des deux techniques proposées aux enfants, soit significative, il était nécessaire qu'elles soient parfaitement connues, l'une et l'autre. C'est pourquoi, à la rentrée de janvier, après la fin des dictées des 291 mots, nous avons démarré un entraînement qui a duré jusqu'à la fin février. Ce n'était pas là du temps perdu puisque nous retenions, chaque matin, des mots rencontrés dans les lettres collectives et dans les comptes rendus d'enquête.

Cet entraînement a provoqué un processus de maturation, qui sans doute a eu le même effet sur les scores obtenus, par chaque enfant, aux deux techniques TV et TC, mais on peut penser qu'il n'a pas été le même pour tous. Or, les équipes ont été constituées d'après les niveaux orthographiques déterminés par les résultats aux dictées des 291 mots.

Etait-il possible de démarrer l'expérience immédiatement après les dictées ?

Il aurait fallu alors, durant le mois de décembre, mener simultanément les dictées et l'entraînement, ce qui était impossible pour deux raisons :

- nous avons décidé au conseil de ne consacrer que le minimum de temps à l'orthographe ;
- je tenais à éviter une fatigue qui aurait été préjudiciable aux différentes activités.

D'autre part, pour éviter qu'entre le prétest constitué par les dictées des 291 mots (nous retenons vingt-quatre mots inconnus de tous) et le début de l'expérience, des enfants acquièrent de façon fortuite certains des mots retenus, il aurait fallu démarrer les apprentissages dès la rentrée. Cela aussi était impossible car il m'a fallu près de deux mois, pour relever, classer et mettre en ordre les vingt-quatre mots.

Les deux variables parasites "processus de maturation" et "expérience personnelle" vont intervenir dans les scores finals sans qu'il soit possible d'en étudier statistiquement les effets.

D'autres variables vont d'ailleurs être introduites par les techniques TV et TC. J'établis ici un tableau qui nous sera utile ensuite, pour comprendre la décision prise par le conseil de classe de retenir la technique de copie (TC).

Plusieurs de ces variables ne figurent pas dans le projet initial, j'en ai pris conscience en étudiant divers documents (1). voir le tableau n° 5 page 50 et 51.

A.1.2.) L'ENTRAINEMENT

A la rentrée de janvier, je commence par entraîner les enfants à la technique de visualisation qui leur est inconnue. J'explique le processus et j'insiste sur le fait qu'il est nécessaire de regarder attentivement le mot, pour le retenir.

Je présente successivement trois mots relevés dans une lettre collective à nos correspondants :

pommier

poterie

électrophone

(1) G. Mialaret et collaborateurs. Perception des similitudes et des différences entre deux mots par de jeunes enfants. Contribution à l'apprentissage de la lecture, *Les Sciences de l'Education*, 4, 1972, p. 5-76.

J'écris le mot au tableau, les enfants ayant les yeux fermés, puis je suis le processus prévu au projet initial. Ensuite je dicte les mots et je présente le bilan collectif.

mots	réussite
pommier	12
poterie	11
électrophone	7

● Nous en discutons rapidement :

Germaine : "C'est bien, ça nous apprend... comme ça on pourra le faire mieux, à deux, après".

Bernadette : "C'est bien, ça fait faire des progrès !".

Colette : "Il faudrait que vous faites des grand mots comme électrophone "à ceux qui saient et des petits mots à ceux qui saient moins".

Boris : "Moi, je trouve qu'il faudrait avoir plus de temps quand on ferme les yeux".

Nous décidons pour la prochaine séance d'essayer dix secondes.

● Le lendemain, je présente la technique de copie, comme elle est prévue au projet initial, et je donne à chaque enfant une feuille avec trois mots, écrits en script.

poirier
roitelet
magnétophone

Chacun travaille seul ses mots. Je note que plusieurs enfants utilisent la technique de visualisation mise au point la veille :

- ils regardent le mot ;
- ils ferment les yeux pour l'intérioriser ;
- ils écrivent sans regarder.

Cette manière de faire me semble excellente car elle évite de copier le mot, en ne le regardant que par fragments. C'est ainsi que Simone s'y prend à trois fois pour copier "magnétophone" :

- elle regarde le mot ;
- elle copie "mag" ;
- elle regarde le mot ;
- elle ajoute "nétop" ;
- elle regarde le mot ;
- elle termine par "hone".

La copie est exacte mais Simone n'a sans doute pas mémorisé la graphie du mot en procédant de cette manière. Elle ne sait pas lire mais tient à participer cependant aux entraînements. Je constate que Zoé, Denise, Albert, procèdent eux aussi de façon semblable. Je vérifie s'ils savent déchiffrer "magnétophone". Devant leur échec, je décide désormais de lire d'abord à haute-voix, chacun des mots proposés.

Après la dictée, je présente le bilan.

mots	réussites
poirier	12
roitelet	13
magnétophone	9

Nous constatons :

- que les réussites sont plus nombreuses qu'avec la technique de visualisation, mais que peut-être c'est dû à une attention plus grande ;
- que les mots plus longs sont plus difficiles à retenir.

Je signale l'observation que j'ai faite et je propose que chacun essaie de modifier sa technique de copie :

- visualisation globale du mot ;
- intériorisation ;
- copie ;
- contrôle.

Durant le mois de janvier et de février, nous continuerons l'entraînement, chaque matin, en alternant les techniques et en les perfectionnant, ce qui m'amènera à ajuster mon projet expérimental.

Un autre élément va intervenir aussi : début mars, nous récupérons une salle annexe à notre local à la suite de la construction d'un restaurant scolaire neuf.

A.1.3.) AJUSTEMENT DU PROJET EXPERIMENTAL

1.1. TECHNIQUE D'APPRENTISSAGE PAR VISUALISATION :

Le groupe d'enfants travaille avec moi-même, comme animateur, assis à 2 m du tableau.

Les mots sont écrits comme prévu, en script.

- Chacun ayant les yeux fermés, je prononce le mot, et immédiatement je donne le signal de la visualisation ;
- Visualisation du mot : 10 secondes ;
- intériorisation les yeux fermés : 10 secondes ;
- Visualisation : 10 secondes ;
- Intériorisation : 10 secondes ;
- Ecriture du mot de mémoire ;
- Visualisation de contrôle : 10 secondes.

1.2. TECHNIQUE D'APPRENTISSAGE PAR COPIE :

Le groupe d'enfants travaille seul, dans la salle annexe. Chaque enfant dispose d'une feuille avec les trois mots écrits en script.

- Je lis les mots à haute-voix, chacun suit sur sa feuille ;
- Je quitte la salle où je n'interviendrai plus, durant les autres étapes du processus ;
- Visualisation du mot ;
- Intériorisation ou pas ;
- Copie du mot sans regarder ;
- Contrôle.

Eventuellement, le processus est repris s'il y a des erreurs.

1.3. PAS D'APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE :

Ce groupe qui constitue le groupe-témoin, ira faire des mesures et une enquête, pour nos correspondants, au nouveau restaurant scolaire.

A2 - Mots à apprendre

Dans mon projet initial, deux variables intervenaient dans le choix des mots :

- la fréquence d'utilisation par les enfants ;
- le nombre de syllabes.

N'ayant relevé que 291 noms dans les trois entretiens, j'ai dû abandonner la variable "fréquence d'utilisation". D'autre part, avec M.J. Vial, il nous a semblé plus rationnel d'utiliser une classification par nombre d'homographies, car en "français" la structure du mot est plus importante, sur le plan de l'orthographe, que sa longueur. Cependant cette dernière variable, me paraît importante pour des techniques qui font appel à des perceptions visuelles. Les erreurs peuvent ne pas être les mêmes dans les mots courts et dans les mots longs. Nous pourrions d'ailleurs le vérifier au cours de l'analyse qualitative des résultats.

PROGRAMMATION DU CHOIX DES MOTS

(Cette programmation est celle qui a remplacé la programmation initiale). voir tableau n° 6 page 51

A.2.1. ENTRETIENS

ENTRETIEN 1

Hier j'ai été chercher des lézards Joël Gaudin et puis on a été voir à une côte, et puis on a été chercher, et puis on n'entrouvait pas. On a défoncé une porte, et puis après, après on a défoncé la porte, on a entré là dans, on a vu quelqu'un, on s'est taillé en vitesse, pi après on... j'étais parti... j'ai vu Jean-Michel... pi... il était arrêté avec son copain... pi il l'avait pas eu le temps de venir avec moi alors il a reparti... j'étais, j'étais vers le chemin bleu à attendre Patrick, je l'ai pas... je l'ai attendu, je l'attendais sans arrêt... bon... il arrivait pas... je passe par-dessus une barrière et puis, je vais dans un pré là, il y avait un petit ruisseau, alors on faisait le tour... et puis Joël Gaudin lui, il voyait pas... un peu plus, il mettait son pied dans... dans l'eau. Et puis après on l'a reparti et puis c'est tout.

Ah ! euh ! Hier, on a été, s'amu... euh... s'amuser. Alors j'attendais mon frère, parce que lui il reste à l'étude et puis là y avait pas d'étude, il y avait le conseil des maîtres. Alors, nous on a... j'ai été cherch... j'ai été jouer avec mon copain... alors, avec les petits, le plus petit, il était goal... le goal, le tout petit ! Et pi, il attrape la balle... c'est l'autre après il a arrêté ; il jouait bien, et pi, après c'est un gars il s'appelait, que je connais qui s'amuse avec nous tous les jours, il s'appelle Jacky... C'est bien hein ! et pi euh, l'autre il s'appelait Pascal le frère à Didier là. Alors, alors il jouait. Et pi lui, le Pascal lui, il sa, il s'ar... il arrêtrait jamais les balles, alors tout le temps il y avait des buts. Et pi après, on a joué, euh, au... aux voitures. Et pi, c'était pendant les vacances hein, et pi, à chaque coup. Et pi, et pi alors Rivet là, il faisait que nous embêter, à chaque coup, alors il disait qu'il s'en va.

Et pi hier, euh, euh, il nous embêtait, on jouait au foot, il prend une pierre, il casse un pare-brise d'une voiture. Ah là là ! Tous les gens, tous sortent à cause de la voiture. Et pi, s'il aurait fait trop chaud, ç'aurait tout fait ça ! pi les verres, et pi il a été chercher un autre. C'est tout.

Hier on a été cueillir des fleurs, des boutons d'or et puis des pâquerettes, avec ma cousine, pi on, en avait euh, pris un gros bouquet. Et pi après on les a mis dans un vase. Elle en a pris un peu pour elle, pi moi j'en avais pris un peu. Après euh ! on est reparti en chercher. Et pi une dame, elle m'a... elle nous a demandé si on voulait pas un petit lapin. Pi nous on a dit non parce qu'on en avait déjà un. Alors après on est parti chez nous. Pi c'est tout. Stop.

Hier, euh, hier soir, on a été voir les oeufs comme y avait des poules, parce qu'on y va toujours. Tout d'un coup, je vais, on va dans le pou, dans, on va, on va ramasser toujours les oeufs. Alors on y va. Alors tout d'un coup je mets la main dans le nid. Qu'est-ce que je vois ? Y avait du, tu sais, comme un petit noeuf, gros comme un pigeon, tout petit. Pi mon père il dit c'est... ils pondent plus. Y en a une qui ponde plus... et pi

autrement y avait, y avait, y en a à côté, à côté du nid, y avait un gros noeuf. Mon père il a dit qu'il y a deux jaunes dedans...

- c'est fini ?

- stop.

Hier, j'ai joué avec ma voisine.

Hier, j'arrive de... de l'école. Et puis, je vais acheter des balles. Pi je joue aux balles avec mon frère. Il arrive de l'école alors on joue... Alors tu sais, il y avait le milieu, et puis après on faisait des traits pour aller plus loin. Voilà la route..., la..., je lance la balle trop forte, la voilà qui va sur la route. Il venait juste une voiture. Alors on la laisse passer, après on arrivait pas parce qu'il fallait faire dix points pour reculer, on n'arrivait pas. On se... pi ce soir on va recontinuer le jeu. Stop.

Hier soir ma mère était... j'sais où qu'elle était ben, et ben on a, mon frère Guy il est arrivé et pi il avait faim. Et puis il y avait pas de manger de préparé. Alors ma mère... euh, moi j'ai fait une omelette. Elle était grillée en dessous, pi ma mère elle arrive juste au moment, et pi, elle fait une omelette elle aussi, elle était encore plus grillée, moi ! Après ma mère elle dit "tu vois c'est moi qui a réussi".

Je regarde en dessous l'omelette, c'était toute grillée. Alors j'ai dit "c'est moi qui a gagné, j'ai vu la plus mieux". Puis après on a mangé. Puis mon frère Marc, il est venu. Puis ma mère elle a discuté avec lui. Stop.

Hier soir euh, en sortant de l'école, j'ai vu, on a, j'ai, on a été tous les deux jusqu'au sur la grande route. Il a arrêté chez Honoré, puis moi j'ai... j'ai... j'attendais que le feu se met au vert, et puis après je suis filée... Et puis le grand magasin il va s'ouvrir, demain matin 22 heures. Et puis euh, ma mère elle m'a dit que j'irais demain matin faire les courses voir, voir si c'est bien. Et puis y avait, y avait, ce matin ils ont mis des... les portes. Et puis euh, et puis euh, ce midi je suis allée chercher ma petite sœur, et puis ma petite voisine. Ce soir je vais les rechercher, et puis, et puis j'irai, mon frère ira peut-être faire les commissions. Il ira faire les commissions chez... aux platanes, en attendant que ça ouvre demain. Stop.

Euh ! Hier, je sors et pi, ma copine elle était pas encore arrivée parce que... alors son petit frère il sort, il dit : "elle est en train de faire ses leçons" alors j'attends. D'un coup elle sort et puis on joue au ballon avec... avec son frère. Après on, on se promène, pi, on voit mon autre copine. Elle vient. Pi elle avait son vélo avec une copine qu'elle avait de l'école. Et son frère il arrive, il avait une baguette, il lui lance en pleine tête. Elle avait un petit trou, elle saignait là. Pi, alors, elle va chez elle, pi sa sœur elle... parce qu'elle a une grande sœur elle dit : "elle viendra pas jouer". Pi, alors, on... moi j'ai rentré... pi c'est tout. Stop.

Hier, j'étais, j'étais voir le marchand de vélos, pi il était pas arrivé. Ça fait un mois qui... on... réparé, pi il est pas arrivé... et pi après je repars chez moi, je vois (rires-passage incompréhensible)... sur le vélo... le porte-bagage qui descend... manqué tombé... pi, après, toujours (incompréhensible)... Sylvie elle ressaye... pareil ! et choizic autant... après j'ai reparti... et puis, après quand j'suis revenu chez moi, je vois ma mère, pi j'ai attendu mon frère. C'est tout.

Ah ! euh ! et pi ! tous les jours on va, on va euh, le matin on va, c'était... non c'est après le, le midi, après l'école. Et pi, euh, je dis "au lieu de faire deux tours, au soir, on... il peut faire, que le, le soir, parce que comme ça ça ferait un tour... si il y est. Et pi... c'était pendant les vacances, j'ai été jouer... c'était la pre... euh ! jouer au vélo. Et pi, le vélo, y avait plein de petits graviers, et pi, j'ai tombé, moi j'zi, le vélo il a tombé, par dessus moi. Ban ! oh la la et pi, man euh, ma manche de survêtement, y avait un trou là,

un trou là. Et puis, et puis euh, j'ai ramassé mon vélo, pi je l'ai relevé, et pi non... j'ai montré ça à mes copains, je dis : "j'ai un trou, un trou dans... sur mon survêtement". C'étaient d'autres petits. Et pi, et pi euh, non, mon copain on a été chez lui, et pi, on a euh, euh c'était samedi là, l'autre samedi, y avait un, tu sais bien dans les yaourts chambourcy, y a des trucs, et pi, et pi faut les coller euh dans, sur de la colle forte. Euh, avec mon copain on avait essayé avec, la colle là, pour le papier, ça a pas collé. Et pi, c'était le dimanche, mon frère, il l'a fait avec de la colle forte... tout collé ! ET pi, moi je, des... tu sais bien sur... c'est un petit carré... où y a des avions, n'importe quoi, dans le chambourcy, non dans la roche aux fées, et pi, c'est des petits carrés noirs, ou marron, c'est du rouge, mon copain c'est du marron, et pi mon autre copain, le tout petit, c'est du rose.

Hier, hier, parce que tous les soirs on s'entraîne parce que je vais aller... m'inscrire au match de foot, alors tous les soirs je m'entraîne avec mon frère. On faisait euh, deux goals. Bon ! on... y avait que moi et mon frère... pi euh... y avait, y avait mon, deux cousins. Ils jouaient au goal, ils faisaient les goals parce qu'ils savaient, pas trop jouer. Bon ! tout d'un coup je... mon frère il tire un grand, un grand coup de pied dans le ballon. Et le goal (rire) il le reçoit en pleine tête... Tout... le ballon était sale en plus, il l'avait reçu... la figure était toute marron. Pi après, après, c'est sur chacun notre tour, après il voulait plus jouer. C'est tout.

Euh ! tous les jours, même le dimanche, tu n'en fais ?

C'est qui, qui a gagné ?

Tous les deux !

Combien ?

Un à un

Euh ! c'est un, c'est un vrai ballon ?

Non !

Les buts ?

Les buts étaient combien de mètres ?

J'sais pas moi ! Euh ! un mètre !

Euh ! est-ce que les goals ils sautaient en... sur terre ?

Euh ! non

Est-ce que vous avez un grand terrain ?

Ouais.

Est-ce que les goals plongaient ?

Oui.

Comme moi, moi, euh, quand je suis goal, à chaque coup, y a des buts mais à chaque coup, je saute sur la route.

Euh, hier ma chatte Mumuse... j'arrive chez moi pi, a voit mon chien qui rentre, et pi elle juste au moment, elle s'a, elle se met par terre, parce que des fois elle se met par terre. Et pi, a s'allonge... et pi mon chien i s'allonge juste à côté. Tout d'un coup elle regarde et pam ! elle a sauté dessus ! dessus mon chien pi mon chien ! pi mon chien i, i criait, pi il est parti derrière la c... elle a sauté dessus jusqu' , jusqu'au... jusqu'à tant qu'il sorte... pi après il est sorti, parce qu'il avait peur.

Euh ! Tu m'as dit que tantôt tu venais pas à l'école, Sylvie ?

Oui, parce que, parce que ma mère elle s'en va, pi mon père, euh, mon frère Marc, il va faire un mot.

Pourquoi ta chatte Mumuse, elle a sauté sur ton chien ?

Parce qu'elle est jalouse de mon chien, pi elle l'aime pas.

Comment il s'appelle ton chien ?

Pollux !

Moi... je veux parler... ah ! ah non ! c'est quelque chose de mon chat, ma chatte !

Quel âge il a ?

Alors je sais pas, là, hein !

Moi... je veux parler, moi...

Comment il s'appelle ton chat ?

C'est une chatte.

Elle a quel âge ?

Alors là je sais pas, hein !

Ah ! moi ma chatte, euh, c'est hier, elle s'est sauvée encore. Ma mère elle sav..., elle sa, elle se rappelait plus que, qu'elle s'avait sauvé parce qu'elle l'avait pas vue, mon père il le savait. Alors j'avais demandé : "où qu'elle est la chatte ?" parce que un jour, c'était pendant les vacances, la, euh, l'armoire était ouverte ; elle a été dans ! Ma mère, elle l'a pas fait le cas, on l'a pas vue, et parce que la, elle se cache bien, hein ! et pi elle s'allongeait, elle ronronnait. Et pi, c'était le matin ça, et pi, le soir, il était au moins six heures ou cinq heures, et ben ! elle était, euh, je dis : "je veux, je veux un autre pull over" parce que j'avais froid, on ouvre. La chatte qui était d'dans : miaou ! elle miaulait. Et pi, euh, on l'a enlevée. Et pi, c'était hier, euh ma chatte, elle s'allongeait sur le, tu sais bien la vieille machine à coudre, tout le temps, il y avait nos manoraks comme ça, elle faisait que ronronner. Et pi, on a vu un chat, chez une voisine, c'est un chat chanois, ben il fait que pleurer, à chaque coup, quand ils sont même partis, et pi hier, on l'a vue la dame, elle lui a donné un coup de pi, coup de pied et pi il a pleuré. Pi après il a arrêté de pleurer parce que mon copain, il l'avait pris, et pi elle restait tout le temps, elle restait tout le temps à côté de nous, et pi on, et pi on, et pi mon père l'a appelé, et pi on a été s'amuser.

Quel âge elle a, quel âge elle a ton chat ?

J'sais pas.

Il était caché dans l'armoire ?

Oui

Comment il a rentré dans ?

Parce que l'armoire l'avait ouvrir et pi, des fois, truc, elle saute comme ça boum !

Hier, euh, j'ai été chercher des yaourts Chambourcy pour ma petite cousine et mon petit cousin. Et pi, et pi, y avait un petit dessin, et pi y ont donné des petits carrés en caoutchouc, et pi c'est pour mettre dans une grue. Y a, j'sais pas moi, c'est un petit dessin, pi y a une grue, pi y a des petits carrés, faut coller les petits carrés. Seulement j'ai mis ça dans ma poche, et pi je les colle pas. Oui c'est une grue dessinée sur un papier, pi, dedans la grue y a des petites formes de petits carrés, pi les petits carrés en caoutchouc faut les coller dessus. C'est tout.

C'est ça que mon frère, il a. C'est une grue comme ça ;

y a une brouette... parce que moi mon frère il a un truc comme ça, une grue, pi là comme ça, pi là il a une brouette.

Ma soeur, aussi elle en a, mais elle les défait tous, pi elle les met dans, dans sa trousse.

Ce matin, je me lève, et pi, d'un coup mon chat il était là, il venait de rentrer, pi ma mère elle dit : "arrête de miauler !" Il faisait : miaou, miaou. Il voulait sortir. Alors ma mère elle prend le bateau, le bâton. Pi, alors, elle dit : "va dans ta chaise !" Il voulait pas. Alors elle dit : "va dans..." Il se cachait derrière la chaise, lui, pi, alors, ma mère elle dit : "veux-tu !" Tout d'un coup, il se cache, hop il saute. Pi, alors elle dit : "va dans ta chaise !" Il va dans sa chaise, il faisait que miauler. Ma mère, elle s'en va dans la chambre chercher des papiers, il fait, il faisait que miauler, alors... miaou, alors moi je dis : "je peux le laisser partir ?" Alors je lui ouvre. Pfut ! Il était déjà parti ! pi, hier, euh, hier euh, après mi, après midi, avant de partir de l'école, il voulait monter dans un arbre, alors je le chatouillais de la branche pi il venait, pi hop il s'en allait. C'est tout.

Euh ! euh ! euh tu l'as... est-ce que... où qu'il était caché avant là quand il allait là ?

Ah oui parce que... y avait, euh, lui, eh ben avant il me suivait pi, l'autre jour il a été cher... ma mère elle a été chercher le lait, il la suivait, pi il a dû me voir partir alors, il va à l'école, pi, y a, y a un p'tit chat, j'sais plus où il est rendu, il doit être mort, j'chais pas, ben il l'avait suivi pi ils se battaient là juste devant chez

Pourquoi i voulait pas monter dans sa chaise ?
euh ! parce que il voulait partir dehors.

euh ! est-ce qu'i va tout le temps dans... chez le laitier boire de l'eau ? non du lait !

ben dam' non parce que la dame des fois, elle a pas beaucoup de lait alors, alors ou alors elle lui donne dans une gamelle, mais il va souvent, pi y a une chatte alors.

euh, de, demain, je vais aller avec ma mère, ou je vais aller toute seule avec ma petite nièce, parce qu'il faut qu'elle va faire sa pique, alors je vais aller toute seule, ou avec elle, pi après je vais aller, euh, faire les courses, on va faire les magasins, et pi après, ben je sais pas ! Soizic m'a, Soizic m'avait invitée à aller la voir mais je sais pas si ma mère veut.

Comment qu'elle s'appelle ?

Qui ?

Ta nièce ?

Nathalie.

Quel âge elle a ?

Deux ans

Comment il s'appelle ton chat ?

Marquis !

Il a quel âge ?

euh ! trois ans

Ma voisine, elle a un chien, il s'appelle Marquis.

J'ai quelque chose à dire... il a... Il va avoir ses trois ans mais il les a pas tout à fait encore.

Hier... c'était pendant les vacances, c'était pendant les grandes, y avait, y avait une voisine qui était pas, ah pendant, elle passait des vacances, et pi son... quand mon père est allé chercher parce qu'il déménageait là, c'était chez une tante..... il y avait deux chats, alors pi... il était gris et un peu jaune, et pi en a un autre chat est tout noir. Il s'appelle Margote.

Euh ! c'était... quand elle sort ma chatte, elle va sur le toit. Et puis, et puis euh, y a le toit, et pi y a un chat, j'sais pas, j'sais pas comment il s'appelle, il est à côté de chez ma, ma voisine là, il s'appelle, chez Marie-Christine là Poupon. Et pi, leur chatte, ou leur chat, j'sais pas, eh ben il saute, il saute dans l'autre jardin. Et pi ma chatte, elle veut pareille, oh pi elle arrive jamais parce que je regarde dans la fenêtre. Pi, al, al, et pi, c'est un jour, la, la porte était ouverte pi elle a, non ! c'était le... dans les voitures c'était ouverte la fenêtre et pi, elle voulait sortir, elle miaulait, elle faisait que miauler, et pi elle a, elle a sauté de la fenêtre, et de là flaann ! oh la la ! quel bruit ça fait ! et pi elle s'est sauvée, quelle vitesse ! Et pi, c'était l'autre jour, je voulais, je voulais lui donner à manger, et pi elle elle a peur, des fois elle veut pas, parce qu'elle, elle croit qu'on va la prendre pi la mettre chez nous, parce que des fois on fait ça, alors, et pi, quelle vitesse elle part ! oh pi, et pi, c'est comme là-bas, je voulais la prendre pour lui donner du lait, j'ai, je suis tombé, j'ai voulu l'attrapper, elle s'est sauvée... et pi ça va trop vite, hein ! tu l'as vue ?

ENTRETIEN 2

Y avait ma copine, on était en train de faire... on avait trouvé des craies, puis on traçait des bonshommes pour faire des sculptures, tout ça, puis, euh, je voulais faire quelque chose, d'un coup je tape un coup de marteau, boum ! tout s'est cassé. Alors, après, euh, on voit, non ! ma copine elle dit "je vais, je vais au, je vais faire du basket là-bas". Pi, elle est revenue avec sa copine, elle a été au magasin, pi quand elle est revenue, j'ai demandé à ma mère si je pouvais y aller, non, elle voulait pas que je vais, elle dit : "c'est trop tard !". Alors j'y vais pas, j'y vais, samedi, je crois, samedi tantôt... C'est tout.

Hier soir, euh, mon père... non, j'avais fait ma vaisselle, pi ma mère, me l'essuie, je balaye, j'essuie la table, je regarde un peu la télé. Ensuite, je vais me coucher avec ma soeur. Je me déshabille, je me mets en pyjama, ma elle aussi...

Mon père, il arrive, il voit, un bonhomme à côté d'un... tu sais, il y a la belle-soeur de ma mère, puis après il y a d'autres maisons, alors, euh, il y a un portail, et pi, le bonhomme il était, il était en petit slip, pi il avait un paquet... pi, mon père, il vient, pi il dit : "qu'est-ce que tu fais ?" alors l'autre, il dit : "j'sais pas". Après il se met à courir, il a été jusqu'aux Trois Moulins, tout le monde l'a vu... pi, après, ma mère, elle va, elle va dans ma chambre porter des affaires qu'elle avait à repasser, pi elle me le dit. Je m'suis mise à rire pi après ma soeur elle me dit : "qu'il revient pas le bonhomme, qu'il revient pas !".

La trouille après ! on se cache en dessous les draps, et pi euh, euh ...

Cette nuit j'ai fait qu'en rêver, alors je pouvais pas dormir. Ma soeur, elle dit : "arrête ! arrête !".

Ah je me suis trop bien amusée ! Je dis à ma mère : "qu'il soit pas là encore ce soir, autrement c'est moi qui sors !".

Comment s'appelait le bonhomme ?

Je sais pas moi !

Eh ben, tu dois le savoir parce qu'il habite à côté de chez toi.

Non ! c'est la dame qui habite à côté de chez moi, je sais pas où qu'il habite lui !

Et pi, il sortait de chez la dame ?

Mais non ! parce que, il venait des Chateliers, par..., des Chateliers, pi il s'est arrêté dans une maison... pi, ce soir, s'il est là, je sors moi avec mon père, je vais trop rire !

A quelle heure qu'il était quand ton père l'a vu ?

Oh neuf heures moins le quart, par là, quand il l'a vu...

Euh, hier après midi, j'ai été avec ma nièce, on a été chercher des nids... pi euh, y avait des petits œufs, oh pi je dis : "euh ! on les laisse" oh pi, je les ai laissés, parce que, faullait pas les prendre, parce qu'il allait sortir les, les petits oiseaux.

Et pi euh, je le dis à ma mère, et pi ma mère elle dit : "vous avez eu raison de pas les prendre parce que si vous les auriez pris je vous aurais disputées".

Bon, après, j'ai été voir le nid qu'il y avait dans mon arbre, et pi, il res..., y a, deux petits œufs, ils sont, euh, moitié blancs, des petites taches rouges comme ça... Et pi, moi je vais le dire à ma mère, ma mère elle a été les voir... et pi ma mère, elle m'a aidée, j'ai fait le jardin... pi j'ai été voir les vignes - on a des vignes - et pi, c'est par rangées. Alors ma mère m'a aidée, aussi je les ai faits aussi.

Pi auh, après j'ai été voir ma tante... et pi euh... l'après midi, y avait... c'était... euh ma petite nièce, elle voulait pas écouter, elle était chez ma tante, ma nièce. Et pi, après elle a, elle a, elle a pleuré. Elle voulait toujours aller jouer dehors, ma tante voulait pas, et pi alors, elle a pleuré... Pi, ma mère elle a, ma tante l'a mis quand même dehors. Elle a été jouer au ballon pi moi je suis partie chez moi.

Y avait des petits oiseaux dedans ? Dans le nid ?

Euh oui !

Quelle heure qu'il était quand vous avez été, voir le nid ?

Il était... midi

Y avait des petits dedans ?

Oui !

Quel âge ils avaient les petits ?

Oh ! je sais pas !

C'était mercredi, pi, chez moi, y a une vieille voiture, et pi euh, y avait Michel, et pi mon frère, mes deux frères, euh et pi, ils... ils avaient... y avait une veille... une vieille voiture chez moi...

Et pi eusses ils ont eu des lance-pierres, et, pi, y avait... ils ont tout cassé les carreaux à la voiture. Moi je vais le dire à mon père. Et pi, après, je leur mets, pour plus qu'ils cassent les carreaux, je leur mets, des boîtes de conserve, vides... Et pi je leur mets des boîtes en carton, pi ils tiraient dans. Pi ils arrivaient jamais à l'avoir.

Et pi toi aussi, tu nous aidais bien dans les... tu nous cherchais des cailloux.

Qu'est-ce que t'avais dit là, tout à l'heure, pour les cartons ?

Ils tiraient dans les carreaux, dans les vitres de la voiture.

Hier je me promenais dans un pré, à côté de chez moi. Et puis euh, on était cachés derrière un petit buisson, puis il sortait tout un groupe de gars, ils taillaient des fourches, des avec un grand bout de bois, pour euh... dans les taillis - parce qu'il y a un bois à côté de chez nous - Alors ils coupent et puis j'avais... ils avaient chacun - les autres... et puis y avait euh ... Y avait des veaux et puis

ils couraient après... et puis ils les faisaient peur les veaux pi ils couraient. Moi et mon frère, on a été euh, chercher le maître, le patron qui... qui l'a les veaux. On a été le chercher. Il a dit qu'il vient, il est venu avec nous, et pi il les, ils les a rouspétés. Et pi même il a dit si... il a dit... attends... il a dit... ah oui... il a dit euh, ah oui il a dit... (Rires)... il a dit s'ils recommencent, eh ben il appelle la gendarmerie parce que, c'est nous qu'on habite à côté pi, c'est nous qu'on reçoit tout... c'est tout.

Vous êtes venus comment là avec...

Ben, avec le monsieur ! On est venu avec mon frère et moi et pi le monsieur.

Oui mais à pied ou en vélo ?

Ben à pied ! c'est à côté de chez moi.

Hier soir, je regardé le film, après qu'i y avait les messieurs qui parlaient, j'sais pas quoi, comment il s'appelait le titre là ; j'ai regardé. Et puis l'autre dans le camionnette... le petit il monte là-dans, celui là dit : "va manger plus loin" il a dit : "va manger, c'est l'heure manger !". Alors lui, il va pas manger ses... mais quand il est prêt démarrer, il monte là-dans le camion... pi la bonbonne qui fuit... toujours... toujours... sans arrêt... et pi... y avait des... je sais pas... des... des machins les voitures, des trucs comme ça, qu'étaient cassés, alors... je crois, je vais monter là-d'sus, et puis, je faisais que des virages, alors ils ont dérapé, pi il a juste, la bonbonne l'a tombé, il a eu juste le temps de la jeter. autrement ils explosaient tous. Alors ça a pris le feu, alors il a dit : "a terre !" et pi le petit... le père il a dit "c'est que tu fais là ?" Ben le petit... il a rien répondu. Pi après il l'a emmené chez lui, pi il a... la femme elle était pas contente, sa tante, elle dit : "allez ! va donc prendre une douche, après on va manger". Alors... pi après ils partent. Pi, il était camouflé le petit dans des bonbonnes de gaz... il veut demander comment s'appelait...

Ça y est ! c'est reparti pour un tour !

il allait pas chez sa mère, il allait chez, chez sa tante... et pi, et pi euh, quand, quand il a pris de l'essence là, il avait pas d'argent, ben il donnait des jouets, pi le monsieur voulait pas.

Qui, qui donnait des jouets ?

Celui-là, là, celui qui avait le chapeau, dans l'immortel là, tu sais ?

P. là, quand il parle, il met son micro tout en bas là, il faut le mettre là.

Euh hier... euh... j'étais avec ma copine. Ma copine, elle me dit : "tu vois le petit oiseau !" - parce qu'il y a un nid, pi, y a un petit oiseau qui va, alors, y a le père il est dans un arbre, et pi y a la mère, elle est dans le nid. Pi, y avait des œufs, pi tout d'un coup, elle me dit : "Y a des œufs ou un œuf, il est par terre".

On voyait de tous petits morceaux, ils étaient cassés. Pi, moi j'osais pas ouvrir les yeux, mais enfin, ma copine elle les a vus elle... c'est tout.

C'est ce matin ?

Non, c'était l'après-midi.

Ce matin, j'ai été faire des courses, à côté de chez, euh... chez Trottin là, et puis j'avais vu à côté de chez toi, je sais pas - c'était pas, c'était pas, à côté de chez toi - c'est... tu sais y a un mur... où y a un vieux toit, eh ben à côté, y avait un petit oiseau jaune et gris, et pi il était écrasé à côté. Pi il était vers ce côté là... sur la route.

... Le nid où qu'on a vu nous, il est pas là. Il est dans un champ.

Hier, une dame, elle nous a donné un petit chat, et pi, il est tout petit. Mon père il dit : "on va lui couper la queue !" Et pi y avait pas de ciseaux pour lui couper la queue, alors il a pris le sécateur et crac ! un tout petit bout, on lui a coupé.

Pourquoi vous lui coupez la queue ?

Pour qu'il a la queue plus belle après, quand il sera grand.

Euh ! en allant à l'école, Michel, il nous a fait voir un nid, de ? de pie ? un nid de pie. Pi, pourquoi les nids de pie c'est toujours haut ?

L'autre jour, avec son frère, on a été voir un nid de pigeon, et pi les petits ils étaient partis, et pi ils avaient la coque en bas. Son frère, il monte. Il dit : "bon, il n'y a rien".

On redescend et pi, on s'en va, et pi, on a trou - on avait trouvé un nid avec la Marina, pi son frère Jacky - et pi on a été voir, pi il y avait plus de petits dedans. Alors on s'est, alors on a parti chez lui.

Ou que c'est que vous avez été chercher des nids ?

Dans le bois des Poyaux. Et pi, on a trouvé un autre nid, c'est, dans le bois de la lune avec deux œufs gris, dans un arbre... y en avait deux... un avec quatre petits.

Ce matin, ma mère elle va aller au... dans... au magasin là, avec ma sœur pi ma petite nièce. Pi Nadine elle m'a dit qu'ils donnaient des cadeaux là. Et pi le vendredi, ils ferment jusque... ils ferment à dix heures...

Hier, ma mère elle a été là-bas pi, oh c'était... y avait beaucoup de monde, ... elle pouvait plus ressortir, et pi elle a acheté, euh, plein de choses... Euh, et pi euh... et pi euh, les paniers ben ils sont trop grands, et pi des fois, ma sœur, le matin, avant de partir à l'école, elle va faire les courses... et pi, le panier... elle avait que un kilo de pommes, et pi d'autres choses à prendre, les paniers ils étaient grands eh... et pi euh, c'est tout.

Euh, euh... qu'est-ce que je voulais dire déjà ? Ah oui ! Tu sais où que j'habite toi ?

L'autre jour, on a été avec le maître !

Et puis, et puis... oh pi je m'en souviens plus.

Et puis, dans le nouveau... comment ça s'appelle déjà là ? ... magasin là, ben j'avais été moi aussi, ben, on pouvait plus sortir. On était serrés... puis, les, paniers sont trop grands, pi y avait une dame, il était rempli le panier, on pou... oh la la ! il ét... et pi euh, et puis... oh pi c'est tout.

Euh, hier matin, je vais au catéchisme, pi, alors euh, y avait... j'avais pas été l'autre jour parce que, fallait que je vais au dentiste, alors, alors je lui dis à la dame, pi, elle nous parle que, y avait une autre dame là, qui vient l'aider, la sœur Gilberte, pi, alors, elle était partie à Lourdes l'autre jeudi, pi, en souvenir elle nous a ramené une petite carte là où qu'il y a Bernadette pi Marie. Pi, y avait une prière derrière, alors, elle dit : "ceux là qui veulent faut la réciter tous les soirs".

Hier euh, j'ai été avec ma grand-mère faire des courses et pi, euh, un coup rendue au carrefour, elle voulait plus aller au grand magasin. Et pi euh, bon on a été à la petite épicerie, et pi, on a été à la boucherie, pi on a... devant y avait le petit train qui passe, pour dire : "le grand magasin est ouvert". Il était arrêté, ah je l'ai regardé, il était très bien.

C'était hier, y avait sa mère, elle dit : "bon, je vais aller faire les commissions" avec son père à Nadine, et pi, sa petite sœur elle voulait y aller, pi son père a dit non. Et pi Manuel il dit rien, il va derrière la voiture, il se cache derrière le siège, et pi, bon, sa sœur elle monte. Et puis son père et sa mère. Ils s'en vont. Rendus, rendus plus loin, au carrefour, Nadine elle veut toucher, elle a touché.

Pas moi !

Non, Violette, elle touche : "qu'est-ce que je sens là ? Elle dit Erica !".

Manque de pot, c'était Manuel !

Et puis, Manuel il est resté dans la voiture, et puis Violette et pi sa mère, elles ont été dans... au magasin.

ENTRETIEN 3

- Pi on partait, pi mais on était, euh, arrivé loin, pi Michel y s'rend compte qu'il avait oublié son vélo à l'école, obligé d'y retourner. Moi, nous on n'a pas retourné, retourné avec mon frère, et pi, euh, il l'a monté et pi après ils ont reculé, y sont partis chez moi, et pi nous on a couru tout le long pour les rattraper, et pi arrivés là-bas on était essoufflé et pi aussi ils étaient en train de manger.

- Ton quel frère ?

- Manuel.

- Euh hier soir, j'avais euh, en atelier là, et pi après j'ai copié mes mots alors on l'a écrit, et après j'suis parti avec Sylvie, on a été sur le vélo à Soizick, Soizick elle est venue, pi euh, alors on mange non, je m'en vais euh au centre Leclerc. Je voulais acheter queque chose au... et pi je trouvais pas. Alors je vois Monsieur (.....) tu sais bien qui vient là, alors je lui dis "bonjour", y me dit "bonjour ma petite". Il avait un enfant. Alors euh, son enfant y veut un survêtement. Alors euh, y vont au rayon de survêtement. Moi j'étais là-bas aussi. Pi euh, après le survêtement y dit : "Ah non alors la dame elle a tout défait ses trucs de survêtements ! Elle était obligée de tout ranger ! Après y dit : "Oh non j'aime pas ça". Ah y m'faisait trop rire, il voulait qu'que chose, pi après y dit : "oh non j'veux pas ça". Alors la bonne femme elle a rouspété, pi elle a tout rangé après... tous ses trucs... y voulait qu'que chose, après y voulait plus, et pi après j'suis partie chez moi, pi euh on a mangé, j'me suis couchée, pi ma mère elle a été euh, voir si le bonhomme était là hier soir... et pi euh, elle l'a pas vu.

- Euh... c'est quel âge il a pour toi le p'tit gars à Monsieur ?

- Je sais pas moi.

- Il est grand ?

- Comme un enfant. Grand comme Patrick par là.

- Mon frère il a dit : "les chariots y sont grands hein ?" Ah ! et pi... euh, pi... dans, il a... on a, on a pris d'la crème... et pi y avait des choses qui fallait... gagner dedans. et pi... j'leur ai pas demandé s'ils avaient gagné qu'que chose, et pi, et pi, il a dit qu'il a été, été en même temps chercher son vélo. Li... euh, quand il a été avec les parents, et pi euh, et pi hier j'ai passé à côté, avant y avait qu'un bout de truc bleu ? ben, maintenant y a plein de trucs bleus, et pi, c'est... hier, j'regarde Poly, et pi Poly c'est bien, y avait son père il l'a trouvé, il était sur le mamouth - c'est le mamaouth ça ? qui disait - et pi, c'était... et pi en premier moi j'crois, j'croisais qu'c'était son père ou le bandit. Alors moi je... et pi... mon frère il avait peur ! et pi... et pi c'était son père. Et pi... aussi... euh... il a été le soigner parce

que y s'étaient malades et pi la police elle est venue plus tard parce que... elle est... comment y s'appelle le monsieur ? le vieux ? Oui comment ?

— L'oncle Théodore.

— Ah oui l'oncle Théodore, et pi... et la police elle est venue... et pi... elle a... il a vu la police oncle Théodore, alors il a dit à... le père à... au petit "euh faut qu'tu caches... y s'est caché en dessous le lit, en dessous le bassin y avait un creux, et pi, et pi la police elle cherche partout, et pi la fille... après ils partent, y dit "oh y a rien", il la pousse, il l'a poussée comme ça... et pi... et pi... y sont partis... et pi le mons... le bandit il est revenu et pi y avait oncle Théodore au café et pi il leur dit bonjour, et pi c'était lui le bandit, hein ? en vrai c'est lui le bandit. Stop.

— Euh... hier, j'ai été me promener, euh dans un champ, et pi... alors on a cueilli des fleurs ; après on est revenu... et pi, et pi j'ai été donner de l'herbe aux petits lapins. Pi après ma mère a dit : "euh, viens manger". Après on a été manger... pi... on avait allumé la télé... pi... y avait rien. Alors on l'a éteint. Pi après j'ai regardé un livre. C'est tout. Stop.

— Euh... hier ma sœur elle a été euh, chercher euh, deux p'tits canards. Y sont tout petits, grands comme ça y sont. Et pi, y en a un noir et jaune, l'autre il est tout marron. Et pi, euh, ma petite nièce, elle l'avait mis dans le coffre, dans elle a un coffre dans sa maison. Elle l'mettait dans son coffre. La p'tite patte du canard est restée coincée et pi, euh... le p'tit canard avait la patte cassée. Ah jusque sa petite cuisse... jusque l'aile. Ah la la. Ma sœur el'dit : "si seulement j'essayais d'lui mettre un petit bout de bois ! J'lui mets un p'tit bout de bois, et pi il a marché tout'l'tour... tout l'tour... Après il a marché, pi on lui a laissé le p'tit bout de bois, j'ai mis un pansement et pi du... j'ai mis pi du... comment que ça s'appelle là ? Oui c'est ça - Et pi du... le machin exprès là qu'ma mère a acheté - C'est pour les animaux, elle en avait pris pour les... les machins avec... ma mère. Alors euh... après y marchait. j'lui ai donné à boire. Y voulait plus boire. Pi j'prend un petit machin comme une allumette là pour faire boire là... le pigeon... qui... tu sais là ? Alors il a bu, et pi après y, y faisait "tuit, tuit", après il a marché, et pi il a été avec son frère, le pauvre petit canard. Et pi après j'les ai laissés et pi y sont partis chez moi. Stop.

— J'te pose une question : "ta sœur elle a pas..., elle a rien, elle va jusqu'à la laverie toute seule à pied ?

— Ma sœur à moi ?

— Oui.

— Un seul coup, j'la rencontre... c'est pas ta sœur ?

— Si, si, si.

— Et pi, euh, euh, euh, vers la route de... euh... j'lai... euh j'l'ai vue elle, elle s'dit bon. J'croyais en premier qu'elle avait une voiture. C'est laquelle qu'a une voiture alors ?

— Mon autre sœur.

— Alors... moi... et pi euh et pi ça fait longtemps elle va tout le temps à pied. Pourquoi elle a pas d'mobylette ? Ou un solex ?

— Hein ?

— Pourquoi elle a pas d'mobylette ou un solex ?

— Parce qu'elle file avec une fille qu'a une mobylette bleue là, une fille qu'habite près de... le fille qu'habite...

euh... par la route que tu passes là, par le bout d'chemin ; sur le côté là y a une maison là, qu'a été faite. Ah ! la p'tite fille là qui va à l'école qu'est...

— Celle qu'avait eu son vélo volé à l'école là

— Ah oui !

— T'en as trois sœurs ?

— Non, mais moi j'parle que trois. Deux qui travaillent à celle là qui travaille à l'usine de et l'autre à la laverie et pi l'autre qu'a la voiture rouge là qui vient vous emmener à l'école, elle travaille pas ?

— Oui.

— Ah oui parce que moi j'me disais, j'croyais que c'était votre mère celle-là.

— Euh, euh, ton frère Jean là... euh, jeudi là, t'as été euh à la couture ? Oui j'l'ai vu avec ta mère.

— C'est où qu'tu vas, c'est à la Carterie. C'est vers, c'est vers la y a une croix que, euh... y a l'église de Saint-Paul ?

— Oui et pi y a une autre croix euh... y a une cour après plus loin ? Là pi y a une croix ? ben c'est là le catéchisme.

— A Saint-Paul ? Et pi plus, et pi plus loin c'est la Carterie hein ? hein ?

— Oh, ton chat y s'est, y, il monte tout l'temps aux arbres ?

— Pas tout l'temps. Ca dépend quand il a envie.

— Oh, tu savais pas l'âge de ton chat, maintenant tu l'sais ? Quel âge qu'il a ?

— J'te l'ai dit l'autre jour... deux ans.

— Euh... c'est le matin, ma chatte.

(Discussions)

— Euh, hier, j'vais devant chez ma copine, pi elle était encore pas là, alors j'l'attendais pi après j'dis : "oh la la elle vient pas". Alors j'vais, parce que y a une place devant chez moi. J'y vais pi je joue au palet. Pi "ah j'dis oh elle vient pas". Alors j'suis rentrée chez moi. Tout d'un coup j'l'entends elle vient devant chez moi. Alors je sors. J'lui dis : "tu viens, on va jouer. Alors après... euh... ma copine... euh... son frère il lui... prenait son ballon. Alors elle dit : "arrête de prendre mon ballon". Alors elle voulait plus jouer. Alors moi j'vais chez mon autre copine, pi elle avait une... une copine avec elle. Alors euh... j'y vais pi après elle est partie (...) sa mère et ben elle a dû lui dire de rentrer de bonne heure, pi elle habite pas à côté. Alors nous, on a joué à la balle et pi après y avait euh un... un grand gars, j'sais pas quel âge qu'il a. Pi alors il voulait prendre la balle parce que y avait une petite balle sur le toit. Pi il voulait la prendre mais il arrivait pas au truc. Alors il a dit : bon on la laisse là. Y faudrait une échelle. Alors après j'suis rentrée parce qu'il était temps. Pi ah ! oui... j'voulais dire quelque chose. Attends ! Oui... l'autre jour, l'autre jour ma mère, y a déjà un moment d'ça, elle sort devant chez moi, pi qu'est-ce qu'è voit ? qu'est-ce qu'è voit ? è voit un pigeon voyageur, alors elle l'prend. Pi è dit à mon père. Alors mon père y prend une scie, pi y coupait la p'tite truc de fer parce que ils ont euh... un... un truc de fer là où quand c'est qu'ils ont été nés. Mon père il l'a coupé, ça le bout d'fer parce que ça... le bout d'fer ça lui rentrait dans la patte. Alors mon père, on l'a soigné, on lui a mis

une bande, on l'a bien gardé. Pi mon père il a dit : "bon maintenant faut alors on a regardé dans l'placard c'qu'y a c'est à Saint-Sébastien qu'il habitait. Pi alors... y a... on a fait venir un monsieur. Pi il a dit : "non c'est pas d'mon équipe" ah parce qu'y gardait des pigeons voyageurs. Alors y dit : "bon, j'irai voir un... un j'sais plus comment qu'il appelle. Pi on l'a jamais su s'il l'a redonné rien. Pi ce pigeon là ah la la il faisait drôle, il était beau, c'est tout.

— Vous l'avez gardé ? Ou vous l'avez remis en liberté ?

— Y a un monsieur qui l'a emmené. On l'a pas gardé parce que si... il est pas... s'il avait été mort... que... que on l'avait tué, ben ça nous aurait coûté cher hein !

— Euh... c'est... c'est un pigeon ?

— Oui.

— Quel âge qu'il a ?

— J'sais pas moi ! il... c'est un adulte on... mais il était pas vieux hein.

— C'est, c'était euh... une femelle ?

— Non, non c'est un pigeon, je crois. Parce qu'on l'appelle le pigeon voyageur. On dit pas la pigeonne voyageur.

— Sur la bande qu'est-ce que vous avez mis ?

— On a mis de l'eau oxygénée, après on a mis du mercurochrome. Pi après on a mis la bande, pi on l'a bien gardé. Pi après on l'a enlevée, on l'a laissé... parce que... faut pas mettre la bande par-dessus autrement. Alors on l'a laissé comme ça, pi l'air ça lui a fait du bien.

— Et pi euh... c'est où qu'vous l'avez mis chez vous ?

— On l'a mis avec les autres pigeons, pi... comme c'était pas des mêmes on serait trompé alors on l'a, euh, on l'a mis dans une grande cage et pi quand... le monsieur on l'a fait venir le lendemain ou l'après-demain. Non on l'a fait venir le samedi. C'était le... le vendredi j'crois. Oui on l'a, oui on l'a fait venir le samedi. Il est parti le samedi matin.

— Que lui donnez-vous à manger ?

— On lui a donné des graines pi de l'eau... oui mais avant on lui a donné du lait parce que... le lait c'est contre le poison, alors... ça lui fait du bien. Mon chat, j'me rappelle un jour, on l'avait fait boire avec une cuillère, il voulait pas boire le lait, on lui a pris une bille, on lui a rentré ça dans le bec ! Oh la la. Tout d'suite il avalait. Il s'est guéri toujours comme ça, mon chat.

— C'est pas pour poser d'questions, mais sur la pie que j'vous avais dit là. Euh, euh la pie on l'avait pas attrapée, quand j'vous avait parlé de la pie là, et pi on l'a rattrapée hier euh hier après-midi, non... oui... hier après-midi on l'a rattrapée. Pi elle avait l'aile de cassée, son aile, écoute Patrick. Elle avait l'aile de cassée, pi euh... j'ai dit... j'ai dit à ma mère... parce que elle était à moi la pie. Alors euh, j'l'ai amenée... ma mère elle a été ; elle l'a amenée à un monsieur là, à un vétérinaire, tu sais ? Oui parce que ma mère elle aime pas voir des animaux qui... qui sont blessés. Ma mère l'a amenée au vétérinaire, pi... c'était l'aile, elle était cassée jusque dans les reins. Ah la la ! le vétérinaire l'a gardée... faut qu'on aille la chercher, euh... vendredi... vendredi soir à sept heures. Pi qui vont faire quelque chose. Et pi euh... j'vais aller... la voir euh... j'sais plus quand... mardi. Voilà. Si mardi soir je vais peut-être aller la voir. Stop.

— Euh, euh... (écoute) c'est une pie à toi ?

— Oui.

— Comment elle s'appelle ?

— J'sais pas, j'lui ai pas donné de nom.

— Hier, j'ai regardé le film. C'était la première fois. Il était drôlement bien, euh. Y a quelque chose j'ai pas compris. Si y a quelque chose que j'ai pas compris : parce que l'autre il ouvre la porte et pi il donne un coup de poing au policier et l'policier il est tombé en bas pi il a tiré en même temps ! Y avait personne qu'avait appuyé sur la gachette ! et pi l'autre était blessé alors j'ai pas compris... alors et pi après les gens partaient vers la "drotte". Et pi la police qu'la police faut qu'elle arrive pour des pierres volées. Et pi à la fin, c'était, ils ont été prisonniers eux. L'autre était... à la fin l'autre était mort. Et le chauffeur il avait été blessé ici et pi il a conduit euh... deux jours ou un jour ? la nuit et pi le jour. Pi il est mort l'autre... à la fin...

— Quand t'as dit tout à l'heure, t'as dit une "drotte", qu'il a dit, une "drotte" ! (Rires) au lieu de dire la "grotte" !

— Euh, mais si... là... le gardien là il arrivait avec le pistolet pi il avait... pi il a appuyé sur la gachette, pi quand le monsieur il a donné un grand coup sur son bras, ça fait appuyer sur la gachette.

— Euh, euh, un pistolet tu l'cherches, tu l'fais tomber, ben ça tire

— Si.

— Ça dépend quel pistolet qu'c'est.

— Oui mais vous disez ça mais ça dépend des pistolets. Pi s'il avait pas chargé.

— Hier euh, j'ai regardé le feuilleton là : l'inconnu du Vol 141. Et puis, et pi elle est allé chez ses parents pi elle se rappelle plus de rien, pi elle a été voir un monsieur là... où... qui lui fait voir des photos. Son mari parce que dans le pays qu'elle a été, elle s'avait marqué pi elle s'en rappelait plus, pi ils ont appris un accident en avion, pi son mari il était pi le chauffeur aussi. pi elle. Elle, elle a été blessée, pi elle a perdu la mémoire, pi elle est partie. Et pi après, j'avais envie de dormir et pi j'ai dit : "Ah faut qu'fais des textes pour le journal. J'ai ai écrit... quatre, et pi, j'ai fait quatre textes et puis, y en a un que j'ai pas terminé et après j'ai été m'coucher, j'ai pas regardé le film parce que je m'endormais.

— Euh, hier soir mon tonton y devait, parce qu'il est parti mardi à Saint-Brieuc, et pi il est revenu vendredi, et pi euh... j'ai j'ai dit : "Est-ce que à ils ont dit qu'il y avait de la grève à Saint-Brieuc ? et pi il a dit j'lui ai demandé euh, qu'est-ce qu'y a, euh, si y avait beaucoup de gens. Et pi y avait d'la casse là-bas. Et pi y avait de la casse là-bas. Et pi euh, euh... il était j'sais pas quelle heure c'était, le film était pas fini, euh... j'entends un camion, j'étais en train de lire un livre parce que j'voulais pas regarder, j'voulais pas regarder le film. Et pi j'entends le camion. Je, j'demandais pi je regardais à la fenêtre si c'était lui. Pi je savais que c'était lui parce que c'était une camionnette, parce que je j'avais entendue, parce qu'il est venu, euh, le matin. Alors on a été, pi il est venu manger, pi y repart lundi ou mardi j'crois... encore à Saint-Brieuc. Pi, au film, au film, euh, l'autre là... y avait les poneys, le monsieur quand il est mort parce que après j'avais regardé un tout p'tit bout, eh ben le monsieur il est mort, et pi, euh, les poulains sont là, pi la femme elle est partie. et pi, attends, et pi ma chatte, ah c'était ma chatte là. Et pi et pi c'est ma chatte c'matin elle

miaule, elle miaule plutôt. Et è s'sauve et pi è saits pas qu'est-ce qu'è voulait, elle était sur l'échelle après. Tu sais bien j'ai une vieille échelle. Et elle était comme ça. Elle était comme ça là. Ah la la j'dis : "Oh pars don, en attendant les résultats, tu peux partir, tu vas aller te promener". Alors elle est partie, pi moi j'suis partie en vélo parce que, et pi c'était hier soir, è s'est sauvée, elle est revenue, et pi elle a encore miaulé et pi elle est ressortie pi encore, pi elle est revenue... euh... hier soir.

— Hier soir, j'me suis amusée à la balle, j'l'ai lancée haut ma balle, pi, pi j'lance très haut, la balle qu'était sur l'toit ! et pi je cherche quelque chose pour rattraper la balle. Elle était dans la gouttière, elle est dans la gouttière. Et pi moi, quand mon frère est arrivé, j'ai dit à ma mère que ma balle était sur la gouttière, dans la gouttière. Elle m'a dit, è m'dit : "tu vas voir demain". J'ai dit : "Oh ben tant pis t'as qu'à la laisser. Toutes les façons j'en ai une autre". Et pi après, j'ai allumé la télé j'ai... qu'est-ce qu'y avait ? Ils parlaient d'Apollo, ils avaient six heures de retard. Et pi euh, après j'ai toujours regardé la télé. Y avait un film américain. C'était : "Jamais ?" un film américain c'était. Et pi après c'était Aglaé et Sidonie, j'ai regardé ça. C'est marquant. J'adore ça ! Et pi après mon p'tit frère dit : "Maman, Babar, Babar Babar" et pi ma mère è m'dit : "Ah oui c'est Babar" y faut qu'mon p'tit frère emmène ma mère parce que pour voir euh Babar, et pi Aglaé et Sidonie. Et pi après c'était "Pays de Loire" après les... "Réponse à tout". Ah j'aime pas ça moi.

— Euh... les astronautes c'est encore une technique pour quand y vont démarrer... et bé... là y aura des dangers encore parce que y prennent des "rix" parce que y en a qui tourne autour de la terre, sur la lune plutôt. Et pi sur la deuxième chaîne y a "coup double", des fois c'est "coup double", après c'est un autre jeu c'est "les mots les plus, ... euh ... les lettres". C'est bien ça.

— Hier soir, j'venais d'faire mes commissions, et pi... j'ai vu Martine avec ma sœur, en voiture. Elle m'a dit bonjour. Pi ma p'tite sœur avançait pas vite, pour faire avancer la poussette, pi elle est tombée.

A.2.2. RELEVÉ DES NOMS

A	boîte	chaise
accident	bonhomme	chambre
adulte	boucherie	chapeau
affaire	bouquet	chariot
âge	bout	chat
aile	bout de bois	chatte
allumette	bout de fer	chauffeur
an	bouton d'or	chemin
animal	branche	chien
anorak	bras	chose
après-midi	brouette	ciseaux
arbre	buisson	coffre
argent	but	colle
armoire	C	commission
astronaute	cadeau	conseil
atelier	café	consève
avion	cage	copain
B	caillou	copine
baguette	camion	coque
balle	camionnette	coup
ballon	canard	coup de pied
bande	caoutchouc	coup de poing
bandit	carré	cousin
barrière	carreau	cousine
basket	carrefour	cour
bateau	carte	courses (les)
bâtar	carton	couture
belle-sœur	casse	côté
bille	catéchisme	crème
bois	chaîne	croix
		cuiller

cuisse	leçon	police
D	lendemain	policier
dame	lettre	pomme
danger	lézard	poney
dentiste	lit	portail
dessin	livre	porte
dimanche	lundi	porte-bagage
douche	lune	poule
drap	M	poulin
droite	machine à coudre	poussette
E	magasin	pré
eau	maison	prière
eau oxygénée	maître	pull-over
échelle	maman	pyjama
école	manche	Q
église	marchand	question
enfant	mardi	queue
épicerie	mari	R
équipe	marteau	rayon
essence	match	rein
étude	matin	résultat
F	mémoire	risque
femelle	mercredi	route
femme	mercurochrome	ruisseau
fenêtre	mère	S
feu	mètre	samedi
feuilleton	micro	sculpture
figure	midi	sécateur
fille	milieu	siège
film	mobylette	slip
fin	mois	sœur
fleur	moment	soir
fois	monde	survêtement
foot	monsieur	T
forme	morceau	table
fourche	mot	tache
frère	mur	taillis
G	N	tante
gamelle	nid	technique
gachette	nièce	télé
gardien	nom	temps
gars	nuit	terrain
gendarmérie	O	terre
gens	œuf	tête
goal	oiseau	texte
gouttière	omelette	titre
graine	oncle	toit
grand-mère	P	tonton
gravier	palet	tour
grève	panier	train
groupe	pansement	trait
grotte	papier	trou
grue	pare-brise	trousse
H	parents (les)	truc
herbe	pâquerette	U
heure	paquet	usine
I	patron	V
inconnu	patte	vacances (les)
J	pays	vaisselle
jaune	père	vase
jardin	petit	veau
jeu	photo	vélo
jeudi	pie	vendredi
jouet	pied	verre
jour	pierre	vétérinaire
journal	pigeon	vieux
L	pigeonne	vigne
lait	pigeon-voyageur	virage
laitier	piqûre	vitre
lance-pierre	pistolet	voisine
lapin	placard	voiture
laverie	place	Y
	poche	yaourt
	point	yeux (les)
	poison	

A.2.3. CLASSEMENT DES MOTS

voir tableau n° 7 page 52

A.2.4. REGROUPEMENT

voir tableau n° 8 page 52

A.2.5. DICTÉE

Méthodologie

Chaque enfant reçoit une feuille imprimée (modèle ci-dessous - pour les besoins de la mise en page, j'ai dû supprimer les cases 17, 18, 19, 20).

1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

Après chaque dictée, la colonne qui a servi, est découpée et collée sur une feuille (ci-dessous les feuilles de Brigitte).

Brigitte

	R ₁	R ₂	R ₃
1	mère -	film	arbre
2	frère -	œuf	carrié -
3	père -	pigeon	cou -
4	sœur	tree	filles
5	chat	chien	maison
6	châta	heure	oiseaux -
7	jour	lait	samedi
8	nid	pie	temps
9	voiture	ballon	toit
10	école	copin -	tour
11	copine	nièce -	vacances
12	âge	petit	alumette -
13	balla	suivément -	bandes -
14	vélo	lente -	bois de bois -
15	dame	matin	canard
16	magasin	police	chèse -
17	monsieur	route	chambre
18	soir	voisine	choses -
19	bohème -	aile	comission -
20	gaule -	après-midi -	côté
Mots justes	15	15	11

Avant la première dictée, je donne les directives :
 "Vous placez vos pupitres face au tableau ;
 Je vous dirai le mot trois fois, deux fois avec son article, 1 fois seul (*) ;
 à mon signal, vous l'écrirez, seul ;
 Je relèverai les feuilles, dès que la dictée sera terminée".

Les résultats demeureront secrets, en accord avec les enfants. Voir tableau n° 9 page 53.

A.2.6. CLASSEMENT des mots suivant le nombre d'enfants ayant su les écrire. Voir tableau n° 10 page 53. Classement des mots ignorés de tous, voir tableau n° 11 page 53.

Classement des 24 mots retenus en 2 groupes. Voir tableau n° 12 page 54.

Mise en ordre des mots., voir tableau n° 13 page 54.

Codification des mots, voir tableau n° 14 page 54.

A3 - Enfants

A.3.1. AJUSTEMENTS AU PROJET INITIAL

A.3.1.1.) ECHANTILLONNAGE

Mon but étant de mettre au point avec les enfants de ma classe, et pour eux, une technique d'apprentissage, ils devaient tous participer à l'expérience.

Mais, en 1973-1974, tous étaient capables de déchiffrer la plupart des mots, alors que cette année, Simone ne sait ni lire, ni écrire. Il n'est donc pas possible de tenir compte de ses scores.

Or, les trois équipes comportent le même nombre de sujets, il me faut donc n'en retenir que douze au lieu de quinze et modifier le protocole de base.

Ce ne sera pas là une sélection qui pourra me fournir un échantillon reflétant fidèlement la population qui fréquente les classes de perfectionnement. C'est empiriquement que je devrai décider d'un choix, parmi des élèves qui sont différents chaque année, en particulier en âge, sexe et niveau scolaires.

A.3.1.2.) CRITERES DE FORMATION DES EQUIPES

A.3.1.2.1. - Le niveau orthographique de base

Afin que le degré d'efficacité des techniques puisse être soumis à une comparaison, mon projet expérimental prévoyait la constitution d'équipes, de niveau orthographique équivalent, à partir d'épreuves standardisées.

Or ces tests comportent des mots étrangers au langage usuel des enfants. Il m'a semblé préférable de retenir les scores obtenus aux dictées des 291 noms, pour établir un classement. Le degré de difficulté de ces mots varie, à l'échelle Dubois-Buyse (1), de l'échelon 1 pour maison à l'échelon 38 pour commission. Cette épreuve m'a semblé constituer un test valable, pour situer le niveau orthographique de base de chaque enfant. Les résultats sont l'aboutissement, ici et maintenant, de l'histoire scolaire de chacun mais, il s'agit plus de la mesure d'un acquis que de l'évaluation d'une capacité d'apprentissage orthographique.

J'aurais pu tenter d'élaborer un test à partir de l'échelle Dubois-Buyse mais, "comme tout instrument de mesure, une échelle objective exige un certain entraînement préalable à son emploi aisé et fructueux" (2) or je n'ai pas cet entraînement.

(*) S'il y a homophonie, je donne le mot dans un contexte verbal qui permettra de l'identifier.

(1) F. Ters, G. Mayer, D. Reichenbach *L'échelle Dubois-Buyse*, OCDL, Paris, 1975

(2) id p. 12

L'analyse statistique nous montrera si les scores sont en relation avec le niveau orthographique de base, si elle n'est pas faussée par l'intervention des variables parasites :

- "processus de maturation" que j'ai déjà évoqué.
- "expérience personnelle" (1). Durant les mois de janvier et de février, les enfants ont continué à lire, écrire et copier des lettres et des textes, chacun à son rythme et j'ai été amené à organiser des travaux collectifs à propos :

- de la distinction des accents de "é" et "è" ;
- des graphèmes correspondant aux phonèmes { ξ } { α } { ξ }

D'autre part, il est possible que des enfants de l'équipe "pas d'apprentissage systématique" aient rencontré de façon fortuite, quelques uns des vingt-quatre mots.

L'attention orthographique a été stimulée par les entraînements et elle est en nette progression, sauf pour Colette, Denise, Simone, Albert, Blaise et Zoé.

A.3.1.2.2. - Les relations affectives entre les enfants

L'observation clinique m'a montré que chaque enfant travaille mieux lorsqu'il fait partie d'une équipe homogène sur le plan affectif, ou lorsqu'il est près d'un camarade qu'il aime, pour ses activités individuelles. C'est pourquoi j'ai pensé qu'il était nécessaire de tenir compte de ce facteur.

Durant les activités en groupes et les activités individuelles, j'ai observé :

- la formation spontanée des groupes et des couples ;
- les interactions intragroupales et les interactions intergroupales ;
- la progression des travaux.

Puis, le 6 janvier 1975, j'ai proposé un test sociométrique aux enfants.

A.3.1.2.3. - Les facteurs institutionnels

Les règles de vie de notre collectivité-classe sont décidées par le conseil de coopérative, je ne peux les transgresser. C'est pourquoi j'ai demandé au conseil s'il maintenait sa décision de ne plus autoriser les quatre garçons à se mettre ensemble durant les activités - ils perturbaient les travaux des autres -.

Après discussion, nous avons décidé qu'ils pourraient se mettre par deux.

A.3.1.2.4. - Le niveau de lecture

Cette variable intervient dans la capacité d'acquisition de la graphie d'un mot, mais je n'ai pas eu le temps de mesurer le niveau de chaque enfant. J'aurais pu utiliser le "test des mots séparés" (2) mis au point sous la direction de M.G. Mialaret, par le laboratoire de psychopédagogie de Caen. L'épreuve consiste à faire lire quatre-vingt-dix-huit mots et semblait convenir à notre recherche.

A.3.2. LISTE DES ENFANTS ET RENSEIGNEMENTS voir tableau n° 15 page 54.

A.3.3. TEST SOCIOMETRIQUE

A.3.3.1.) PROPOSITION

Le 6 janvier, je propose un test sociométrique (3) : "Vous avez demandé que ce soit moi qui propose des équipes. Voulez-vous m'écrire sur une feuille avec qui vous voulez être ?".

Les enfants ayant unanimement accepté, nous décidons de prévoir ce choix, en rentrant, l'après-midi.

A.3.3.2.) DEROULEMENT

A 13 h 45, je place les pupitres face au tableau et j'y pose les deux feuilles que j'ai tirées (la liste des noms et un imprimé de choix) ainsi qu'un crayon.

A 14 h, chacun est installé à une place (personne n'a de pupitre personnel, cette année).

Je présente les feuilles et je demande de mettre en numéro 1, celui ou celle, avec qui, on préfère être d'abord.

Quand tout le monde a terminé, je procède de même pour le numéro 2 puis le numéro 3, en spécifiant que personne n'est obligé de choisir deux ou trois, ou quatre camarades.

A partir du numéro 4, chacun continue à son rythme.

Je recueille les feuilles, au fur et à mesure que les enfants terminent et je demande de ne pas communiquer les choix, comme cela avait été convenu le matin.

A.3.3. MATRICE DES CINQ PREMIERS CHOIX voir tableau n° 16 page 54

A.3.4. SOCIOGRAMME DES TROIS PREMIERS CHOIX voir tableau n° 17 page 55

A.3.4. COMPOSITION DES EQUIPES

A.3.4.1.) METHODOLOGIE

A.3.4.1.1. - Choix des sujets

J'ai pensé qu'il était préférable de ne pas tenir compte des scores obtenus, aux épreuves de contrôle à court et à moyen terme, par :

- Simone, qui ne sait ni lire, ni écrire ;
- Denise, qui a des difficultés à déchiffrer ;
- Zoé, qui est classé quatorzième et qui ne semble pas particulièrement motivé.

Ces enfants seront cependant intégrés à une équipe et ils ignoreront que leurs résultats ne seront pas comptabilisés pour l'analyse statistique.

A.3.4.1.2. - Composition des équipes

Il me faut classer, en trois équipes, mes douze sujets, en tenant compte des trois critères :

- "niveau orthographique de base",
- "relations affectives",
- "facteurs institutionnels"

Le sociogramme confirme mes observations cliniques :

- Il existe deux groupes compacts, celui des garçons et celui des quatre anciennes : Germaine, Barbara, Geneviève, Bernadette ;
- Aude et Cécile, se choisissent réciproquement : elles sont cousines, gitanes, et elles viennent de la même classe ;
- Les nouvelles : Denise, Simone, Béatrice, sont isolées.

Les critères "niveau orthographique de base" et "facteurs institutionnels" m'amènent à partager les constellations en deux :

Geneviève-Bernadette Germaine-Barbara	Les deux sœurs qui ne travaillent pas en couple, sont séparées
--	--

Boris-Blaise Albert-Zoé	Le groupe Albert-Zoé risque de perturber son équipe
----------------------------	---

Simone est très instable, je la place avec l'équipe la plus homogène affectivement.

116. tableau 11

équipe .		équipe ..		équipe ...	
Enfants	scores	Enfants	scores	Enfants	scores
Brigitte	179	Geneviève	155	Barbara	134
Colette	99	Bernadette	99	Germaine	123
Béatrice	93	Boris	90	Aude	96
Albert	83	Blaise	67	Cécile	87
Zoé		Denise		Simone	
Total	454	Total	411	Total	440

Il m'a été impossible d'avoir trois équipes qui aient un niveau orthographique équivalent et une homogénéité affective équivalente :

— l'équipe, Brigitte, Colette, Béatrice, Albert, Zoé, est la plus forte, mais la moins homogène affectivement. Il serait bon que ce soit elle qui ne participe pas aux apprentissages ;

— l'équipe, Geneviève, Bernadette, Boris, Blaise, Denise, est la plus faible et d'autre part, Blaise risque de perturber les activités par son besoin de se valoriser auprès des filles - ceci n'intervenant pas pour la technique TV que j'animerai.

— l'équipe Barbara, Germaine, Aude, Cécile, Simone est la plus solide sur le plan affectif, malgré la présence de Simone, car celle-ci est très motivée par les apprentissages. D'autre part l'écart des performances entre la plus "forte" et la moins "forte" est le plus petit :

équipe *	écart :	179 - 83 = 96
équipe **	écart :	155 - 67 = 88
équipe ***	écart :	134 - 87 = 47

A.3.4.2.) DECISION

La décision revient au conseil. Je lui présente mes propositions le 20 janvier. J'explique comment j'ai procédé : "J'ai essayé de composer des équipes de même force et de mettre chacun avec un camarade qu'il a choisi. Que pensez-vous de ces trois équipes ?

Geneviève : "Moi, je pense que c'est bien, parce que là on est mélangés, parce qu'il y en a, ils choisissent que les anciens... et les nouveaux se choisissent entre eux... Comme ça, on sera mélangés".

Germaine : "C'est bien parce qu'on est mélangés. Si j'aime pas quelqu'un, je l'aiderai à être avec moi".

Denise : "C'est bien, ça nous apprend à nous regrouper !".

Zoé : "A nous connaître...".

Je demande si quelqu'un n'est pas d'accord. Blaise souhaite être avec Zoé.

J'explique le choix que j'ai fait :

"Tu avais choisi Boris en premier, je t'ai mis avec Boris".

Un examen rapide de mon tableau (non communiqué aux enfants puisque les scores doivent rester secrets) me montre que la permutation Blaise - Albert, permettrait de mieux équilibrer les équipes :

équipe * : 438
 équipe ** : 427
 équipe *** : 440

Mais Albert préfère rester avec Zoé, aussi le conseil décide de maintenir Blaise dans l'équipe ** :

"Blaise, il pourra bien se mettre avec Zoé pour d'autres activités, l'orthographe ça ne dure pas toute la journée !".

Blaise accepte la décision.

A.3.5. REPARTITION DES EQUIPES

Au conseil du 28 février, à la fin des entraînements, je propose les modalités de choix suivantes :

"Lorsque j'ai proposé les équipes, le 20 janvier, il y en avait une qui était un peu plus forte que les autres. Je propose que ce soit celle-là qui n'apprenne pas les mots, comme ça nous verrons, au moment des dictées, si elle est toujours la plus forte.

Si elle est encore la plus forte, c'est que les entraînements ne servent à rien, c'est du temps perdu.

Si elle est moins forte, c'est que les entraînements ont servi.

Pour que les camarades de cette équipe ne perdent pas leur temps, ils pourraient commencer à mesurer le restaurant scolaire et poser des questions à la cuisinière, pour nos correspondants".

Ma proposition est acceptée. Je révèle alors les noms des membres de cette équipe : Brigitte, Colette, Béatrice, Albert, Zoé. Je leur demande s'ils sont d'accord. Ils acceptent.

Puis nous tirons au sort, pour savoir quelle équipe commencera par la technique de copie. C'est l'équipe, Barbara, Germaine, Aude, Cécile, Simone, qui est désignée.

Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3
Geneviève	Barbara	Brigitte
Bernadette	Germaine	Colette
Boris	Aude	Béatrice
Blaise	Cécile	Albert
Denise	Simone	Zoé

A.3.6. CODIFICATION

Equipes	enfants	code
Equipe 1 E1	Geneviève	A
	Bernadette	B
	Boris	C
	Blaise	D
Equipe 2 E2	Barbara	E
	Germaine	F
	Aude	G
	Cécile	H
Equipe 3 E3	Brigitte	I
	Colette	J
	Béatrice	K
	Albert	L

(1) L. Vandeveld, Etude critique des dispositifs expérimentaux en pédagogie - *Les Sciences de l'Education*, 2-3, avril-septembre 1973, p. 62-63 Didier Ed.

"L'effet expérience personnelle".

Le résultat au post-test peut n'être pas seulement la conséquence de la méthode utilisée mais également de l'acquis personnel des élèves.

L'effet "expérience personnelle"... pourrait constituer un produit secondaire de l'initiative didactique soumise à expérimentation. On pourrait même imaginer, à la limite, que le traitement proprement dit ne joue quasi aucun rôle. Rien n'interdit de supposer que l'atmosphère générale engendrée par le traitement ou la recherche personnelle provoquée par ce même traitement, soient seules responsables du résultat.

Ainsi, par le détour du contrôle de l'effet "expérience personnelle", pourrait-on découvrir des propriétés marginales d'initiatives pédagogiques en cours d'expérimentation".

(2) J. Guglielmi, D. Lavenu, P. Maddens, Niveau de lecture et correction orthographique, "Sciences de l'Education" 4, 72, p. 106-115.

(3) B. Raymond-Rivier, *Choix sociométriques et motivations*, Delachaux et Niestlé.

A4 - Déroulement

La situation pédagogique évolue tant dans ses objectifs que dans ses conditions matérielles (espace - temps - techniques - outils) et ses conditions humaines (enfants - éducateur). C'est pourquoi, comme pour les "techniques", les "mots à apprendre", les "enfants", nous sommes amenés à apporter des ajustements au projet initial.

Au conseil du mardi 4 mars, je présente les modalités de notre expérience :

- les techniques d'apprentissage ; (cf. p. 12)
- la composition des équipes et leur répartition ; (cf. p. 22-23)
- la planification.

G 1		G 2	
Equipe 1 E 1	visualisation T.V.	Equipe 1 E 1	Copie T.C.
Equipe 2 E 2	copie T.C.	Equipe 2 E 2	visualisation T.V.
Equipe 3 E 3	Pas de Technique P.T.	Equipe 3 E 3	Pas de technique P.T.

- les modalités pratiques, qui avaient été prévues antérieurement, par les enfants fréquentant la classe en 1973-1974 :

- les mots seront étudiés par groupe de 3, le matin, après l'entretien, le mardi et le vendredi ;
- TV travaille, avec moi, devant le tableau ;
- TC travaille derrière les bahuts du fond de la classe ;
- PT se retire dans le couloir, dans les ateliers.
- le contrôle des acquisitions se fait par une dictée, une semaine après la fin de l'apprentissage des douze mots.

Nous discutons des modalités pratiques. Les enfants remarquent immédiatement que nous n'avons plus de couloir, mais que nous pouvons disposer d'une salle annexe. En effet nos lieux d'activités se sont modifiés :

- en mars 1974, nous avons dû quitter notre pré-fabrique pour nous intégrer dans un local du groupe scolaire. Dans cette opération nous avons perdu notre couloir et notre jardin.

- en mars 1975, nous avons récupéré une salle annexe à notre classe, à la suite de la construction d'un nouveau restaurant scolaire.

Compte tenu de ces nouvelles données, nous décidons que :

A.4.1.) APPRENTISSAGE DES MOTS

- TV se passe avec moi, dans la salle de classe, devant le tableau ;
- TC se passe dans la salle annexe, à la table servant pour l'entretien du matin ;
- PT, l'équipe ira faire une enquête, au nouveau restaurant scolaire, pour nos correspondants.

Nous étudierons chaque matin, un groupe de trois mots, sauf le lundi car nous avons le conseil de coopérative :

"Comme ça, on aura fini pour les vacances de Pâques et on pourra choisir".

A.4.2.) CONTROLE

Cela remet en cause les modalités du contrôle. Je propose deux contrôles, au lieu d'un, ce qui modifiera aussi le protocole de base :

- un contrôle à court terme, dix minutes après l'étude des mots ;
- un contrôle à moyen terme, après les vacances de Pâques, un mois après la fin des apprentissages.

Après discussion, nous décidons :

- deux contrôles ;
- bilan après chaque contrôle des trois mots appris, mais sans donner les résultats personnels ;
- bilan et choix d'une technique avant de partir en vacances.

A.4.3.) DEMARRAGE

Nous démarrerons le jeudi 6 mars, après l'entretien.

A5 - Protocole de base modifié

5.1.) Codage des variables Tableau n° 18 page 55

5.2.) Ensemble support des observations

La variable "situation d'apprentissage" a trois valeurs. La variable "identité des sujets dans chaque équipe" a quatre valeurs.

La variable "numéro des mots" a vingt-quatre valeurs.

La variable "épreuve de contrôle" a deux valeurs.

Le nombre d'éléments sera de :

$$3 \times 4 \times 24 \times 2 = 576$$

5.3.) Tableau de collecte des données n° 19 p. 55

B. - Déroulement

B1 - Démarrage

Le mercredi 5 mars, je prépare le matériel expérimental nécessaire pour notre "grande première", que chacun attend avec impatience. Hélas, le jeudi 6, à 8 h 45, c'est la déception générale :

Albert et Geneviève sont absents !

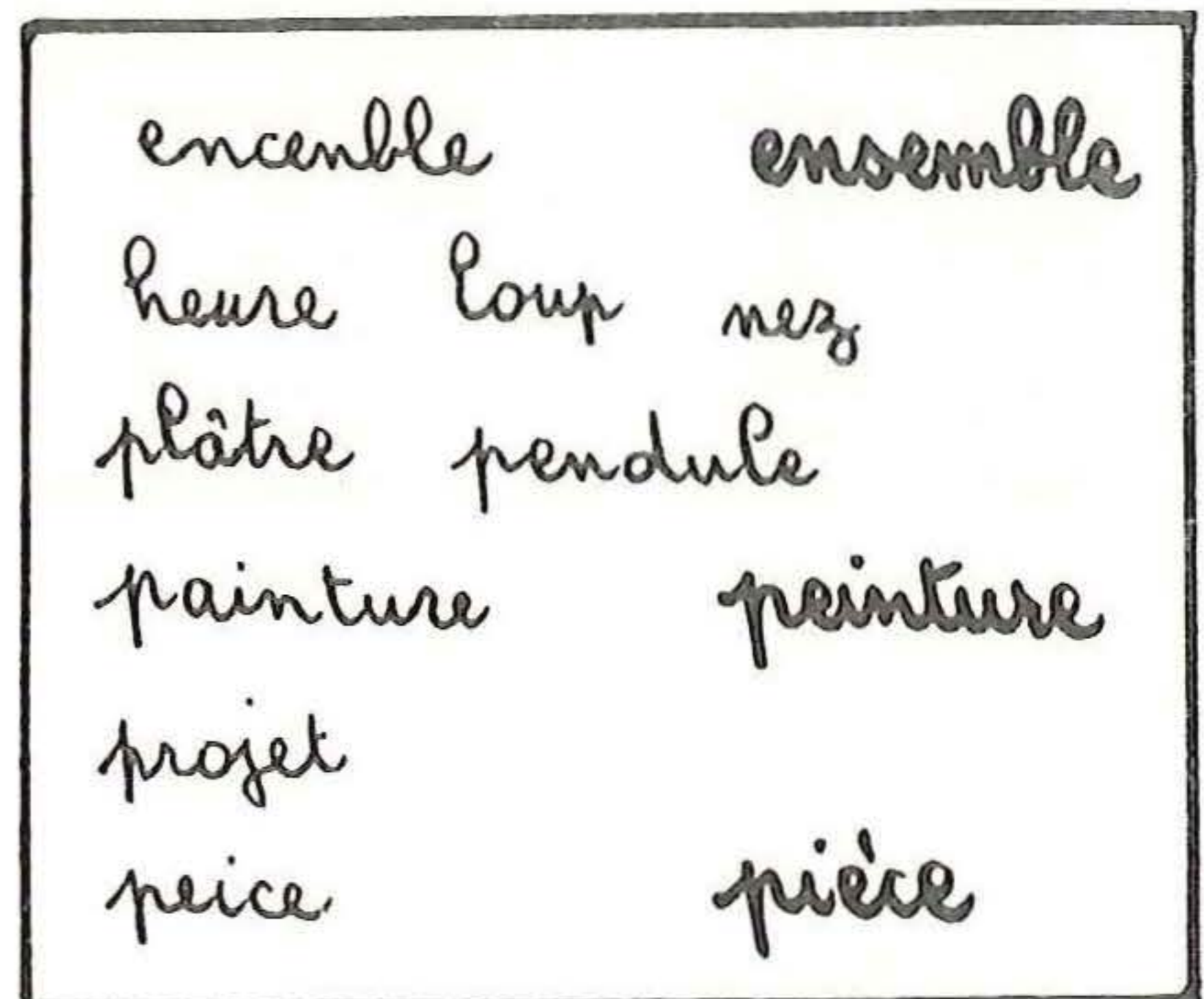
Impossible de commencer !

Alors qu'allons nous faire à la place de cette activité collective programmée au plan de travail de la semaine ?

Nous décidons de faire une séance de travail au carnet de mots qui a été plus ou moins abandonné depuis que nous nous entraînons collectivement. Ce sera une bonne occasion de rediscuter de notre processus d'apprentissage. Je participe moi aussi à une équipe : je dicte ses mots à Béatrice. Cela me permet de prendre conscience des modifications à apporter. Je les propose au cours du conseil-bilan de fin de matinée, et elles sont adoptées :

- 1) Le "dicteur" dicte un mot et le contrôle.
- 2) Si le mot est écrit correctement, il trace un trait sur le carnet de son coéquipier.
- 3) Si le mot comporte une erreur, il écrit le mot correctement à côté, pour que son camarade puisse découvrir son erreur.
- 4) A trois erreurs, la dictée est terminée et on inverse les rôles.
- 5) Lorsque chacun a trois erreurs, il les travaille avec notre technique de copie.

Voici la feuille de brouillon de Béatrice.



Je lui ai dicté neuf mots et lui en ai écrit trois. Il ne s'agit pas ici de chasse aux erreurs - nous ne notons sur le carnet que les réussites - mais d'un moyen pour l'enfant de savoir ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas encore.

A midi, un émissaire du conseil va chez Albert et Geneviève, s'enquérir des raisons qui ont motivé leur absence et de la date de leur retour :

"Ils ne pourront venir avant le lundi 10 mars, car ils sont malades !".

Comme ce lundi, les douze enfants, qui doivent quitter notre classe pour entrer à la S.E.S. en septembre, vont au centre d'Orientation et d'Information, voilà notre "machine expérimentale" bloquée jusqu'au mardi.

Le mardi matin, tout est prêt, une fois encore !

Hélas, cette fois, c'est Cécile qui a une angine et qui ne reviendra que le vendredi 14.

Si les avatars continuent, il ne me restera plus qu'à ranger mon projet expérimental dans l'armoire des "accessoires inutiles pour un praticien".

De toute façon, il nous faut modifier notre programmation pour terminer avant les vacances.

Le vendredi 14, tout le monde est présent. Je propose d'organiser l'étude de deux groupes de trois mots, au lieu d'un :

première séquence	Equipe 1 T.V.
	Equipe 2 T.C.
	Equipe 3 P.T. mesures au restaurant
L'équipe 3 revient lorsque nous avons fini les apprentissages des trois premiers mots. (G 11)	
Je dicte les trois mots étudiés	

Chaque équipe rejoint son lieu d'activité et la deuxième séquence a lieu, selon le même processus.

Les enfants acceptent ma proposition. NOUS DEMARRONS.

B2 - Groupe 1

B.2.1. G 11 et G 12

● SEQUENCES D'APPRENTISSAGE

● L'équipe 3 se rend seule au restaurant scolaire pour son enquête.

● J'installe l'équipe 2, dans la salle annexe, je donne à chacun sa feuille d'entraînement (cf. annexe 6) et nous lisons les mots :

1. les enfants silencieusement,
2. moi, à voix haute.

Puis je redonne les consignes et je les laisse seuls.

● J'installe l'équipe 1, à deux mètres du tableau. Chacun est assis à un pupitre, avec devant lui un crayon et une feuille.

chacun a choisi librement sa place

x JLG

tableau

Denise →

	B	A	C	D
--	---	---	---	---

● Je demande à chacun de fermer les yeux. Boris et Blaise ont du mal à se concentrer, ils ouvrent à plusieurs reprises les yeux.

J'attends...

Je prononce le mot et je dis immédiatement :

"regardez",

puis :

"fermez les yeux, essayez de voir le mot dans votre tête".

Bernadette épelle à voix basse le mot.

Je recommence le même processus :

- je prononce le mot ;
- "regardez" ;
- "fermez les yeux, essayez de voir le mot dans votre tête".

Puis je demande d'écrire le mot et enfin de contrôler sa graphie par comparaison avec le modèle.

Nous recommençons de la même manière avec les deux autres mots.

● Lorsque nous avons terminé, je passe dans la salle annexe pour inviter l'équipe 2, à venir nous rejoindre dès que tous auront achevé leur apprentissage et j'envoie Denise chercher l'équipe 3, au restaurant scolaire.

L'équipe 2 nous rejoint très rapidement, l'équipe 3 arrive deux minutes après.

● Dix minutes après la fin des apprentissages, chacun est assis, prêt, avec devant lui sa feuille de contrôle.

Je dicte les mots successivement, en les prononçant :

- deux fois avec un article ;
- une fois seuls.

Pour "mètre" je précise qu'il s'agit du mètre pour mesurer.

Je recueille immédiatement toutes les feuilles.

Nous commençons alors la deuxième séquence.

● BILAN AU CONSEIL

Comme prévu, je présente au tableau les résultats de chaque équipe, à chacun des mots, mais je n'écris pas ces mots car une nouvelle visualisation, hors expérience, risquerait de fausser l'épreuve de mémorisation à court terme.

Tableau III

mots	E 1	E 2	E 3	totaux
1	1	3	0	4
2	4	4	1	9
3	4	4	0	8
4	3	4	0	7
5	4	4	0	8
6	3	4	0	7
totaux	19 (*)	23	1	43

* Ce tableau inclut les scores de Denise (E1), Simone (E2) et Zoé (E3) ; seule Denise a apporté un point à son équipe, au mot "siège".

N.B.) Ce tableau nous a permis un excellent entraînement de calcul : calcul des totaux, comparaison des scores, lecture d'un tableau à double entrée.

Immédiatement les enfants sont frappés par la différence entre les scores des équipes 1 et 2 et ceux de l'équipe 3, qui était la plus forte (1) au départ. Aude tire la conclusion pour tous :

"Et ben ! ça sert à quelque chose de s'entraîner !".

(1) Les constatations que les enfants et moi-même, sommes amenés à faire s'avèreront peut-être différentes de celles de l'analyse statistique, car dans les tableaux de résultats (mémoire à court terme) j'inclus les scores de Denise, Simone et Zoé. Cela intervient peu pour G 1 puisque seule Denise apporte 1 point à son équipe (mot 5 "siège") mais son apport est plus massif pour G2 puisqu'elle réussit, avec la TC, huit mots, soit presque autant que Geneviève (9).

Le rapport de force initial calculé à partir des niveaux orthographiques de base est différent si l'on compte les cinq sujets dans les équipes :

	E 1	E 2	E 3
niveau orthographique avec 4 sujets	411	440	454
niveau orthographique avec 5 sujets	449 (Denise 38)	440 (Simone 0)	466 (Zoé 52)

Nous essayons de raffiner et nous constatons que le mot 1 (mètre) n'a été réussi qu'une fois par E1. Nous cherchons pourquoi :

Geneviève : "on a peut-être fait moins attention au premier mot !".

Boris : "moi, je crois que j'étais un peu énervé !".

Blaise : "oui... je crois que c'est ça !".

Bernadette : "on n'était pas comme avant... vous écriviez au tableau, ici, c'était sur un papier, le mot...".

Denise : "moi aussi j'étais un peu énervé !".

Je contrôle alors les mots écrits à la fin de la séquence d'apprentissage et je constate avec surprise que tous avaient écrit "mètre". Donc ils avaient bien mémorisé le mot en mémoire immédiate.

Le fait se renouvelle d'ailleurs pour le mot 5 (siège) et le mot 6 (grève).

	Geneviève	Bernadette	Boris	Blaise	Denise
mémoire immédiate	mètre		mètre	mètre	mètre
contrôle à court terme	mettre		naitre	mètre	méter
mémoire immédiate	siège			grève	
contrôle à court terme	siege			gèvre	

Il me semble qu'il s'agit bien comme le disent les enfants d'un problème d'attention et de concentration. Pour fixer dans la mémoire, un mot, il est nécessaire d'être particulièrement attentif.

Nous constatons que l'E2 avec la TC obtient de meilleurs résultats que l'E1 avec la TV, et que les réussites aux mots, si on exclut "mètre" ne semblent pas dépendre de leur longueur.

B.2.2. G 13 et G 14

• SEQUENCES D'APPRENTISSAGE

Le samedi 15 mars, nous accueillons quatre petits dont la maîtresse est malade. Ceci retarde le démarrage de nos activités : nous ne pourrions commencer nos séquences d'apprentissage qu'à 9 h 45.

Je demande aux petits que nous avons installés à l'atelier peinture, de bien vouloir se taire durant notre travail. C'est ce qu'ils font durant la première séquence (G13) mais ensuite ils s'agitent et ceci se conjugue avec les bruits de la récréation des petits, qui a lieu normalement après notre deuxième séquence.

• BILAN AU CONSEIL

Je présente le tableau des résultats et nous procédons aux calculs des totaux, puis nous observons.

Tableau IV

mots	E1	E2	E3	Totaux
7	3	4	0	7
8	4	4	0	8
9	4	4	0	8
10	1	4	0	5
11	3	4	1	8
12	1	4	1	6
Totaux	16	24	2	42

Nous nous étonnons de la différence des réussites de l'E1 à G13 et G 14 :

G13 : 12

G14 : 5

Les enfants pensent que ça vient du bruit, celui de la

cour et celui des petits de la classe.

Mais l'E2 fait remarquer qu'eux aussi étaient dérangés car leur salle est attenante au préau :

"Il y en avait qui donnaient des grands coups de pied dans la porte !".

Pourtant ils obtiennent un meilleur résultat que le vendredi.

Alors faut-il penser que le bruit génère plus une activité collective, demandant une attention constante, qu'une activité individuelle ?

B3 - Groupe 2

B.3.1. G 21 et G 22

• SEQUENCES D'APPRENTISSAGE

Le lundi 17, tout le monde est présent, mais notre horaire du lundi est différent de celui des autres jours car nous commençons par le conseil de coopérative qui dure jusqu'à 10 h 30.

Mais la crainte d'une absence est telle que les enfants décident de commencer notre journée par les séquences d'apprentissage de G 21 et G 22.

Nous intervertissons donc les équipes, pendant que E 3 continue ses mesures et son enquête.

J'installe E1 dans la salle annexe, je lui donne son matériel et les directives, puis je sors. Mais je dois intervenir car ils ne démarrent pas, ils continuent à discuter. Je leur signale qu'ils risquent de ne pas avoir suffisamment de temps pour étudier parfaitement les trois mots, et je rejoins E2 qui m'attend en silence.

Le comportement des enfants de E2 est différent de celui de E1. E2 est plus concentré, plus autonome. Est-ce dû au fait que la structure affective de ce groupe est plus forte que celle de E1 ? Est-ce dû au fait que cette équipe ne comporte que des filles ?

Dès le mot 13, premier mot que je leur présente, je note une différence avec E1 :

les enfants analysent le mot à voix basse, en notant les difficultés (sauf Simone qui cependant est attentive elle aussi).

Au moment de l'intériorisation, les yeux fermés, Cécile écrit le mot, en l'air, avec le doigt, en l'épellant phonétiquement, alors que Germaine et Aude l'épellent littéralement.

• BILAN AU CONSEIL

Le tableau est attendu avec impatience car il semble qu'une compétition s'installe entre E1 et E2.

"On va voir si on a gagné cette fois-ci" dit Blaise.

Tableau V

mots	E1	E2	E3	Totaux
13	4	4	1	9
14	3	4	0	7
15	3	4	1	8
16	5	4	0	9
17	5	4	0	9
18	4	4	2	10
Totaux	24	24	4	52

Vingt-quatre contre vingt-quatre, c'est l'égalité. Les enfants remarquent que E2 obtient des résultats constants, alors que E1 fait mieux pour G 22, au cours de la deuxième séquence. Geneviève et Denise en accusent les garçons :

"Ils faisaient que parler au lieu de commencer et

ça nous a dérangés et retardés" (1).

Le rappel des résultats obtenus à G1 nous permet de constater que les résultats de E1 sont les mêmes avec TC que ceux qu'avaient obtenu E2 avec cette même technique. Mais par contre E2 fait mieux avec TV que E1. Une discussion alors s'engage :

Blaise : "oui, mais nous d'abord, on était énervés pour commencer !".

Bernadette : "et on a été dérangés par les petits !".

Cécile : "ben, nous aussi, on a été dérangés par la récré".

Geneviève : "c'est plus facile avec la copie !".

J.L.G. : "nous verrons si c'est pareil demain !".

Nous constatons que le total des réussites de la classe entière est largement supérieur à ceux obtenus pour le groupe de mots G1 :

52 contre 43 et 42

Les résultats faibles de E3 confirment qu'une technique d'apprentissage est plus efficace que pas de technique.

B.3.2. G 23 et G 24

• SEQUENCES D'APPRENTISSAGE

Mardi 18, nous sommes tous là, nous allons donc pouvoir terminer. Nous démarrons cette fois à 9 h 30, après l'entretien. Mais je dois intervenir dans la salle annexe car on y parle fort.

L'E2 est toujours aussi attentive.

• BILAN

Nous faisons cette fois le bilan immédiatement.

Tableau VI

Mots	E1	E2	E3	Totaux
19	5	4	0	9
20	4	2	1	7
21	5	4	1	10
22	4	4	0	8
23	5	4	1	10
24	4	4	2	10
Totaux	27	22	5	54

Cette fois c'est l'E1 qui obtient le meilleur score. Boris nous confirme qu'il y avait pourtant de l'énervement dans l'équipe :

"On s'énervait la deuxième fois... on se disait avec Boris : faut qu'on gagne" (2).

(1) Quelles ont été les erreurs commises ?

• Blaise écrit "darp". L'analyse de sa feuille d'entraînement montre qu'il a aussi écrit "darp" dans son autodictée des trois mots, alors qu'il l'a écrit deux fois correctement avant.

drap	crème
drap	darp
drap	survêtement
apprentissage au recto sous le modèle	auto-dictée au verso

• Denise écrit "crem", "sure", "dap". Sa feuille montre qu'elle n'a pas eu le temps de se faire une autodictée de contrôle, ce qu'elle fera pour les mots de G 22. On peut se demander si pour elle, ses difficultés ne viendraient pas d'un rythme lent d'apprentissage.

• Geneviève écrit "suvêtement" et "pière".

Je constate aussi ces deux erreurs à l'autodictée d'apprentissage.

Je demande à Geneviève de m'épeler ces mots. Elle les épelle correctement. Il ne s'agit donc pas d'un défaut de mémorisation mais plutôt d'un défaut d'attention.

Je compare alors l'écriture des mots et je constate qu'en fait ce seraient des erreurs venant de l'utilisation de l'écriture anglaise :

Les deux mots erronés sont les troisièmes de chaque groupe, or Geneviève a de grandes difficultés à rester attentive plus de quelques minutes, au cours d'une activité collective. On peut supposer qu'elle ne m'écoutait plus lorsque j'ai prononcé ces mots et donné le signal d'écrire, et que surprise, elle a écrit en raccourcissant les graphies, ce qui arrive aussi aux adultes lorsqu'ils écrivent trop vite. Mais cela n'expliquerait pas pourquoi ces mêmes erreurs ont été commises dans l'autodictée.

apprentissage	auto.dictée	contrôle
survêtement		
survêtement	survêtement	survêtement
prière		
pière	pière	pière

(2) Quelles ont été les erreurs commises ?

Blaise : écrit "lance-pierr", or il l'avait correctement écrit dans son autodictée.

Denise : écrit "coup de poinge" or elle aussi l'avait correctement orthographié dans son autodictée.

Germaine : écrit "marhand". L'analyse de sa graphie montre qu'il ne s'agit pas cette fois d'une erreur d'écriture car elle avait commencé par écrire un "c" et elle l'a recouvert par le "h". Elle me confirme d'ailleurs ce fait inexplicable car elle ne commet pas habituellement d'erreur à "ch".

apprentissage	auto.dictée	contrôle
marchand	marchand	marhand

La compétition si elle est stimulante, peut aussi être perturbatrice. Elle est ici un effet de notre processus décidé avec les enfants. Elle est, en effet, née des bilans présentés en cours d'expérience. La comparaison des résultats obtenus avec chaque technique est devenue pour les enfants, la comparaison des résultats des deux équipes en compétition, E1 et E2. E3 a joué le rôle de public, faute de pouvoir "être dans la course".

Le score de E2 est le plus faible depuis le début de l'expérience. Aude et Germaine n'ont pas su écrire le mot 20, "coup de poing". Aude fait remarquer, à la classe, bien que je n'aie pas donné, comme convenu le nom de ceux qui ont commis des erreurs :

"Moi j'avais bien écrit... mais après le stop du maître, j'ai mis un "d" à la place du "p" (1).

Nous décidons de discuter de l'ensemble de nos résultats le jeudi 20 mars et éventuellement de choisir une technique d'apprentissage, pour le troisième trimestre, puisque tel était le but de notre recherche.

B4 - Débat au conseil

B.4.1. PRESENTATION DES RESULTATS

Je présente les résultats obtenus par les trois équipes : (*)

	E1	E 2	E 3	totaux *
G 1	35	47	3	85
G 2	51	46	9	106
↳ totaux	86	93	12	

	E1	E2	totaux *
TV	35	46	81
TC	51	47	98

(*) Les totaux ont été faits en cours de débat

Vous regardez... Qu'est-ce que vous en pensez ?

Colette : "Moi, je pense que c'est l'équipe 2 qui a gagné..."

Germaine : "C'était pas une course, on n'a pas gagné !"

Geneviève : "Non, c'est pas une course !"

Colette : "Notre équipe aurait peut-être gagné si on avait fait comme eux..."

Geneviève : "Moi, je trouve qu'avec "copie"... c'est plus efficace. On est tout seul, on arrive mieux".

J.L.G. : L'équipe 1, qu'est-ce que vous pensez de vos résultats ?

Geneviève : "On était un peu énervés à "voir" y en avait qui n'écoutait peut-être pas bien ! " (2)

Boris : "oui, on était énervés... on aurait peut-être fait aussi bien que les autres, si on n'avait pas été énervés !"

Aude : "Moi, je trouve que E2 est plus forte".

Germaine : "Dans E2, quand on était à "copie", on parlait pas, on criait pas, on travaillait. Je trouve que ça vient de nous qu'on a plus".

Simone : "Ceux qui parlent pas, ils écrivent plus !"

B.4.2. CHOIX D'UNE TECHNIQUE

J.L.G. : "Oui, E2 a obtenu des résultats un peu meilleurs mais ce n'est pas ça que nous cherchions. Ce qu'on

veut c'est trouver une technique pour apprendre plus vite et mieux les mots. Quelle est la technique qui permet le mieux d'apprendre les mots ?"

Germaine : "Moi, je pense que c'est "copie".

J.L.G. : "Faisons les totaux pour voir !"

Unanimement nous reconnaissons la supériorité de "copie".

J.L.G. : "Maintenant, nous pourrions chercher ensemble quelle technique nous allons garder pour le troisième trimestre ?

Quelle est la plus pratique pour vous ?

Quelle est la plus facile à mettre en place dans nos activités ?

Geneviève : Moi, je trouve que c'est "voir"... parce que "copie"... si, il y en a qui ont l'intention de tricher, ils peuvent.

J.L.G. : "Je ne comprends pas ce que tu appelles "tricher" !

Geneviève : "Admettons, on prend un mot très difficile comme "magnétophone" par exemple... et qu'il y a des lettres qu'il n'arrive pas à écrire, et ben, il regarde".

J.L.G. : "Pour qui est-ce qu'on apprend les mots ?"

Bernadette : "Pour nous !"

J.L.G. : "S'il y en a un qui trouve une technique plus pratique que celle que nous aurons choisie, il nous le dira. S'il y en a un qui copie les mots et dit qu'il les sait, il ne trompera que lui-même. Chacun travaille pour lui et personne n'est obligé d'apprendre les mots de son carnet."

Denise : "Moi je trouve que je sais mieux avec "copie".

Boris : "Moi, aussi... on copie plus souvent le mot".

Barbara : "Avec "copie" on réussit mieux, on est tout seul, tandis qu'à "voir" il faut regarder ensemble".

J.L.G. : "Barbara vient de dire qu'à "copie" on est tout seul. A "voir" il faut être ensemble, au même moment, devant le tableau, et pour apprendre les mêmes mots".

Béatrice : "C'est mieux tout seul !"

Blaise : "Quand on est avec les autres, on cause des fois !"

Bernadette : "Tout seul on a plus tendance à se débrouiller et à travailler".

Zoé : "Copie", on peut faire n'importe où !"

Cécile : "Oui il suffit de prendre une feuille, d'écrire le mot, cacher, réécrire dessous de mémoire".

Aude : "On n'est pas obligé d'apprendre les mêmes mots que les autres ! Moi... je trouve que "voir" c'est bien... c'est amusant ! Vous nous faites fermer les yeux... vous nous dites le mot et on le déchiffre... et on le cherche dans notre tête... et puis après, on le regarde encore, on essaie de l'écrire dans notre tête, et puis après on écrit... Moi je trouve que c'est bien !"

J.L.G. : "Est-ce que ça marche mieux avec "voir" qu'avec "copie" ?"

Aude : "Oui ça marche mieux. L'autre jour j'avais écrit "mercurochrome", je sais encore l'écrire".

Colette : "Ben ! t'as qu'à regarder le tableau", tu verras que c'est pas "voir", c'est "copie".

J.L.G. : Si nous choisissons "voir", il nous faudra continuer à étudier les mêmes mots comme pendant les entraînements, en janvier et février.

Si vous voulez apprendre les mots de votre carnet, est-ce que c'est possible ?

Germaine : "Ah non, m'sieu, on a chacun ses mots, puisqu'on n'a pas les mêmes textes et les mêmes lettres".

Geneviève : "On pourrait apprendre nos mots pendant les activités personnelles (3) avec "copie".

Bernadette : "Oui... et si on a des mots pour tous dans les lettres collectives, on fera avec "voir".

J.L.G. : "Voilà ce que je propose :

Nous gardons la technique "copie" pour étudier les mots du carnet. Nous reverrons son fonctionnement à la rentrée.

Si nous avons des mots communs, des mots pour tous, je les présenterai d'abord avec la technique "voir". Ensuite chacun les copiera sur son carnet, car il ne suffit pas toujours d'avoir vu un mot, une fois, pour s'en souvenir. A la rentrée, je vous redicterai les vingt-quatre mots, et nous pourrons contrôler, si nous nous en souvenons toujours.

B5 - 2e contrôle

Au conseil de coopérative du lundi 14 avril, nous décidons de programmer le contrôle de G1 le jeudi 17 avril et celui de G2 le vendredi 18. Je présenterai le bilan au conseil du lundi 21.

Les épreuves ont lieu comme prévues. Le lundi 21, je présente au tableau, les résultats des deux contrôles :

Tableau VII

	E 1		E 2		E 3	
	D1 *	D2	D1	D2	D1	D2
G 1	35	9	47	22	3	8
G 2	51	8	46	17	9	5
totaux **	86	17	93	39	12	13

* contrôle fait lors de chaque séquence d'apprentissage et D1 évaluant la mémorisation à court terme ;

D2 contrôle fait les 17 et 18 avril pour évaluer la mémorisation à moyen terme.

** les totaux seront faits au cours du bilan.

● Les enfants sont frappés par les pertes subies en un mois.

Je dédramatise en expliquant que cela est tout à fait normal : il ne suffit pas d'avoir appris un mot, une fois, pour être certain de s'en souvenir. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, sur le carnet de mots, j'avais demandé de ne considérer le mot comme acquis, que lorsqu'il avait été correctement écrit à quatre dictées : 1

Maintenant que nous avons pris conscience de ce phénomène qu'allons-nous faire ?

Je me propose de montrer à ceux qui désirent essayer, qu'il s'agit d'une question d'apprentissage :

- je tire les vingt-quatre mots au duplicateur ;
- la feuille est collée dans le carnet ;
- chacun revoit les mots s'il le désire, avec la technique TC ;
- cette révision peut se faire pendant les activités personnelles ou à la maison ;
- je ferai trois contrôles :
 - le samedi 29 avril
 - le mardi 13 mai
 - le samedi 24 mai

Je précise à tous que personne n'est obligé de participer, ceux qui ne veulent pas faire la dictée de contrôle du 29 avril seront libres de faire autre chose.

Après discussion, ma proposition avec ses différentes modalités est acceptée. Nous avons précisé à la suite d'une question de Germaine, qu'il était possible de travailler par équipes de deux, comme pour les mots du carnet.

● Colette me demande pourquoi les camarades de l'équipe 2 se souviennent mieux que ceux de l'équipe 1 :

"Je n'en sais pas plus que vous, c'est un problème que je vais essayer d'étudier. Si on pouvait arriver à le savoir, cela permettrait de chercher le moyen pour que tout le monde se souvienne mieux.

Je pense que plus on a envie de retenir quelque chose, plus on y fait attention, plus on se le répète, mieux on le retient. Nous verrons si ceux qui revoient les vingt-quatre mots les connaissent mieux que les autres, le 29 avril".

● Nous constatons que malgré les oublis, les résultats sont quand même supérieurs à ceux de l'équipe 3, mais cependant de très peu pour E1.

Après l'enthousiasme des contrôles à court terme, c'est un peu la déception. Depuis le début de l'année, la mémoire nous pose des problèmes (4).

B6 - Tableaux des résultats

Le lecteur trouvera en annexe 1 :

- le tableau des réussites à D1 et le tableau des réussites à D2,
- les feuilles de contrôle de chaque enfant, pour les épreuves D1 et D2 (Tableau de collecte des résultats),
- le tableau des différentes graphies des vingt-quatre mots choisis, au prétest "D0" (dictée des 291 noms),
- le relevé pour chaque enfant, des erreurs commises.

Aux contrôles : D 0 (dictée des 291 mots)

D 1 (mémoire à court terme)

D 2 (mémoire à moyen terme)

D 3 (contrôle du 29 avril)

D 4 (contrôle du 13 mai)

D 5 (contrôle du 24 mai)

N.B. Béatrice - Denise - Simone - Albert - Zoé n'ont pas participé à T3, T4 et T5 parce qu'ils ne désiraient pas apprendre à nouveau les vingt-quatre mots. Brigitte était absente pour une opération.

Il m'a été impossible d'inclure dans les annexes, les feuilles des dictées des 291 mots et les feuilles d'entraînement de la technique TC, malgré l'intérêt de ces documents.

(1) Quelles sont les erreurs commises ?

	mémoire immédiate TV	contrôle en mémoire à court terme
Germaine	coup de poing	coup de coing
Aude	-coup de poing	-coud de poing

On remarque chez Aude, en mémoire immédiate, une erreur d'écriture due à l'utilisation du script mêlé à la cursive : q

(2) "voir" : appellation de la technique de visualisation, entre nous

(3) J. Le Gal, La mémoire des activités, *L'Éducateur*, 13, mars 1975, p. 21-25

J. Le Gal, Organisation et mémoire des Activités dans une expérience d'autogestion op. cit.

(4) J. Le Gal *Organisation et mémoire des activités*, op. cit.

APRES L'EXPERIENCE

A - Carnet de mots

Au conseil de coopérative de la rentrée, le lundi 14 avril, après avoir programmé le deuxième contrôle de G1 et G2 et étudié la possibilité d'une révision par notre technique de copie, nous réexaminons l'utilisation du carnet de mots, problème que nous n'avons plus abordé depuis le jour de notre démarrage manqué.

Je redonne le processus que j'ai vu quelques enfants utiliser, les autres faute de temps ayant abandonné l'étude individuelle de mots.

A.1. LES MOTS URGENTS

Je propose, compte tenu du peu de temps dont nous disposons ce trimestre (nous irons deux fois à la piscine par semaine : activité programmée par la municipalité pour les enfants de 9 ans et plus, des C.M.1 et classes de perfectionnement), de n'essayer d'apprendre que les mots les plus urgents :

"Il y a des mots que l'on utilise plus souvent que d'autres, il vaudrait mieux apprendre ceux-là. Savoir des mots c'est important, mais il ne faudrait pas y passer toutes nos activités personnelles. Il y a des choses encore plus importantes : lire, écrire, inventer.

Quand je corrigerai un mot dans un texte ou dans une lettre, je vous le recopierai dans la marge. Je tirerai un trait dessous si c'est "un mot urgent", deux traits si c'est "un mot très urgent". Ceux qui n'auront pas de trait seront à mettre dans le carnet mais il est inutile de les apprendre pour l'instant.

Quand vous viendrez me faire corriger vos textes et vos lettres, vous viendrez avec votre carnet.

Colette : "Comment que vous ferez pour savoir s'il faut mettre des traits ?"

J.L.G. : "Je me servirai d'un petit dictionnaire qui m'a été prêté (1). Il indique les mots urgents à apprendre. Les plus urgents sont écrits avec des lettres plus grasses, plus noires. Il y en a soixante-dix et vous en connaissez déjà beaucoup. Les "mots urgents" sont écrits avec un chiffre devant. Il y en a cinq cent dix."

Germaine : "On pourrait acheter des petits dictionnaires comme ça. Ce serait bien."

J.L.G. : Si vous êtes d'accord et s'il y a de l'argent dans la caisse de coopérative, c'est possible !

Avec ce petit dictionnaire, vous pourriez essayer vous-mêmes de savoir ceux qui sont urgents à apprendre.

J'avais pensé à autre chose, mais comme nous sommes arrivés déjà au mois d'avril je le proposerai l'année prochaine :

— Quand vous venez me faire corriger vos textes, à chaque fois que je trouve une erreur dans un mot déjà écrit sur le carnet, je mets un point à côté de lui. Quand il y a cinq points, je le souligne pour qu'il soit dans la liste des mots à apprendre.

IL EST DECIDE DE FAIRE LES COMPTES DE COOPERATIVE, le mardi.

Comme il nous reste un peu d'argent, j'achète les dictionnaires le mercredi.

A.2. DICTIONNAIRE

Ces dictionnaires seront souvent utilisés mais nous n'avons pas pu programmer des séances collectives d'entraînement pour une meilleure utilisation, comme cela a été proposé par un enfant.

Pourtant je pense qu'il est possible d'accélérer le processus

de l'expérience tâtonnée, comme le conseille Freinet (2) en systématisant les réussites et en diminuant les risques d'erreur.

Mais notre organisation du travail, cette année, repose sur des apprentissages individualisés qui ont lieu pendant les activités personnelles. Les temps collectifs sont réservés :

- aux activités nécessaires à la vie de notre collectivité :
 - lettres collectives,
 - lecture de lettres et textes reçus,
 - conseils,
 - résolution de problèmes divers (comptes de coopérative - voyage - achats...)
- aux activités physiques :
 - éducation physique avec un moniteur,
 - plein air avec les C.M.1 et C.M.2,
 - piscine
- aux sorties d'étude du milieu, aux visites et réceptions,
- à diverses activités d'expression.

Il m'aurait fallu pouvoir mettre au point un "programme" et des outils qui permettent un apprentissage personnalisé.

"Ouvrir un dictionnaire et... repérer un mot à l'endroit où il se trouve, c'est un petit exercice qui est pour les enfants quelque chose de très long. Il faut donc apprendre cela aux enfants et ce n'est que dans la mesure où les enfants seront capables de trouver très rapidement tel mot, que l'emploi du dictionnaire dans l'enseignement... commence à devenir intéressant...", disait M. Roller au Ve Colloque International de Pédagogie Expérimentale de Caen en 1957, en présentant ses recherches à ce sujet.

B - Révision des 24 mots

B.1. DEMARRAGE

- Le lundi 21 avril, je présente le résultat des épreuves D1 et D2, destinées à l'évaluation de notre apprentissage :
 - D1 pour notre mémorisation à court terme ;
 - D2 pour notre mémorisation à moyen terme (un mois).

Comme je l'ai relaté précédemment, les enfants sont déçus :

— nous cherchions une technique efficace et rapide, et nos deux techniques s'avèrent inefficaces.

Aux volontaires, je propose une révision qui leur montrera qu'il s'agit là d'un phénomène normal qui ne met en cause :

- ni l'efficacité de nos techniques ;
- ni leur capacité à apprendre les mots qu'ils utilisent.

"Il s'agit d'un problème de mémoire qui est le même pour tous y compris pour les grandes personnes. Certains retiennent plus vite, je ne sais pas pourquoi. C'est le cas de l'E2 par rapport à l'E1. Il y a sans doute beaucoup de facteurs qui interviennent :

- l'attention,
- le désir de retenir le mot,
- la volonté de le retenir".

A la fin du conseil, je demande s'il y a des volontaires pour la révision que je propose :

— Zoé ne veut pas participer, il est en général très peu

intéressé par l'expression écrite, car c'est dans ce domaine qu'il éprouve le plus de difficultés.

— Albert, du même coup, décide lui aussi de ne pas participer. Il est très peu autonome et suit souvent les choix de Zoé.

— Béatrice préfère apprendre les mots de son carnet.

— Denise et Simone ont des difficultés en orthographe, elles préfèrent continuer ensemble leur entraînement à la lecture, au magnétophone.

Je n'insiste pas pour les inciter à effectuer cette révision, car pour Denise et Simone, il est préférable, en effet, qu'elles se consacrent à la lecture d'abord. Quant à Béatrice, Zoé, Albert, il est inutile de les "forcer" car ce n'est pas en obligeant les enfants qu'on leur donne le goût de l'effort, or il s'agit ici d'une concentration difficile (3).

Brigitte étant absente, l'ancienne équipe 3 sera réduite à une seule représentante, Colette, pour laquelle il ne s'agira pas de révision mais d'un premier apprentissage.

B.2. PREMIER BILAN

Dans le courant de la semaine, je tire la liste des mots au duplicateur et je la colle sur tous les carnets.

● Le lundi 28 avril, au conseil, nous prévoyons deux contrôles au lieu d'un, car nous ne voulons pas y consacrer plus de cinq minutes, le matin après l'entretien, d'autant plus qu'il n'y aura pas classe le jeudi 1^{er} mai :

— contrôle pour G1 : mardi 29 mai,

— contrôle pour G2 : vendredi 2 juin.

Après le conseil, chacun remplit son plan de travail personnel, et fait ses prévisions :

Aude- Barbara, Bernadette - Cécile- Colette- Geneviève- Germaine	prévoient l'étude de G1, pour le lundi, en activités person- nelles.
Aude- Bernadette- Geneviève	prévoient l'étude de G2 pour le mardi, en activités per- sonnelles.
Barbara- Bernadette- Cécile- Germaine	prévoient l'étude de G2 à la maison.
Boris et Blaise ne prévoient pas de révision, de G1 et G2 Colette ne prévoit pas de revoir G2	

● Le mardi 29, je dicte donc les mots de G1 et chacun corrige lui-même afin de faire son évaluation. "L'enfant doit pouvoir prendre conscience de l'erreur commise, comme l'on découvre qu'on s'est trompé de chemin" (4). Les mots justes sont indiqués par un trait |, sur le carnet.

Nous n'en discutons pas, puisque nous n'avons pas prévu de temps pour cela.

● Le vendredi, nous procédons de même pour G2. Chacun m'indique alors à voix basse, son nombre de mots justes.

● Au conseil du lundi 5 mai, nous décidons qu'un bilan sera présenté à toute la classe, le mardi 6, je demande si je dois donner les résultats individuels ou pas. Il y a accord de tous. Je précise que si nous voulons constater l'avancée du progrès, il faut aussi donner les scores des deux autres épreuves, qui sont demeurés secrets jusqu'ici. Il n'y a pas unanimité :

● Aude : "M. Le Gal, il pourrait bien dire si on a fait mieux !"

● J.L.G. : "A tous ou à chacun ?"

● Germaine : "Ben ! pourquoi on dirait pas à tous !".

Unanimité pour que je donne la progression de chacun, au cours du bilan.

● Le mardi 6 mai, je ne dispose que de cinq minutes pour présenter les résultats, c'est pourquoi je le fais oralement, et nous en discutons rapidement.

enfants	scores, à l'épreuve D3			progression
	G1	G2	total	
Aude	11	11	22	+ 8
Barbara	12	9	21	+ 8
Bernadette	11	5	16	+ 14
Cécile	11	8	19	+ 15
Colette	5	1	6	+ 6
Geneviève	11	8	19	+ 8
Germaine	11	9	20	+ 12
Boris	3	1	4	0
Blaise	5	1	6	+ 6
totaux	80	53	133	+ 77

Le moral est revenu ! Ensemble nous avons "gagné" soixante-dix-sept mots.

L'analyse des résultats montre que chacun a vu ses efforts récompensés :

- Aude, Barbara, Cécile, Geneviève et Germaine ont entre dix-neuf et vingt et un mots justes.
- Bernardette en a seize : elle a moins bien revu G2. Elle a onze mots justes à G1 et seulement cinq à G2.
- Colette a six mots justes : elle n'a étudié que les sept premiers mots de G1, et elle sait en écrire correctement cinq.
- Blaise a six mots justes : il a seulement étudié les huit premiers mots de G1 et il sait en écrire cinq.
- Boris n'a pas révisé ses mots, il ne progresse pas. Il nous sert, en l'occurrence de sujet-témoin.

D'une façon générale, les réussites sont plus nombreuses à G1 qu'à G2. Les enfants pensent que cela vient de la plus grande durée entre le moment de leur révision et celui de la dictée, pour G2.

Je propose une deuxième évaluation pour le mardi 13 mai, après notre congé (nous sommes en vacances du 7 mai au 11 mai). Cette fois je dicterais les vingt-quatre mots.

Les neuf participants sont d'accord. Je leur signale que je n'en reparlerai plus, à eux de s'en souvenir.

B.3. DEUXIEME BILAN

● Le lundi 12 mai, l'organisation de notre travail ne prévoit pas de séance d'activité personnelle, car le conseil de coopérative nous prend une heure de plus que d'habitude :

— nous examinons les possibilités d'un voyage au bord de la mer, ce qui nous amène à chercher ensemble tous les problèmes que cela pose et tous les moyens nécessaires pour les résoudre.

Pour le plan de travail collectif du mardi, personne ne pense plus à l'évaluation prévue. Je ne dis rien, mon silence faisant partie de mon attitude en face des oublis du groupe.

(1) R. Pierre, L. Lobstein, Ph. Lobstein, *Vers la maîtrise du français*, Dictionnaire orthographique des mots essentiels de la langue française, Paris, Ed. OGE, 1973.

(2) C. Freinet, *La Méthode naturelle*, tome I. *L'apprentissage de la langue*, Delachaux et Niestlé.

(3) J. Vial, *Pédagogie de l'orthographe française*, P.U.F., Paris, 1970.
p. 57, "En réalité, c'est de réflexion concentrée et agile, ferme et diversifiée, qu'il est question. Il s'agit d'utiliser toute l'attention, l'acuité, la sûreté sensorielle..."

(4) J. Vial, op. cit. p. 141

Il est vrai qu'à ce conseil, il y avait des problèmes plus importants pour nous :

- le voyage - dont la décision est remise en attendant le bilan financier,
- la fête des mères - avec la décision d'acheter des plantes et d'en apprendre les noms,
- la décoration de la classe - un film devant être tourné le 23 mai.

● Le mardi 13 mai, après l'entretien, je rappelle qu'une dictée est prévue. C'est la surprise :

Mais plusieurs ont revu les mots, pendant les vacances :
Aude - Cécile - Geneviève - Germaine -
Blaise a vu seulement G2: " parce que j'avais pas vu, l'autre fois "
Boris , Colette et Bernadette, n'ont pas revu les mots .
Barbara n'a étudié que G1: "je n'ai pas eu le temps "

● Le jeudi 16 mai, je présente le bilan, sous forme de tableau : (le tableau encadré de deux traits seulement).

enfants	scores à l'épreuve D4			Progression par rapport à D3
	G1	G2	Total	
Aude	12	12	24	+ 2
Barbara	12	4	16	- 5
Bernadette	9	6	15	- 1
Cécile	12	12	24	+ 5
Colette	5	1	6	0
Geneviève	11	9	20	+ 1
Germaine	12	12	24	+ 4
Boris	2	1	3	- 1
Blaise	1	11	12	+ 5
Totaux	76	68	144	+ 11

Nous faisons les totaux ensemble et nous lisons les résultats. (quelques enfants ont encore de la difficulté à lire les nombres).

J'inscris alors les totaux de la première révision (D3).

G1	G2	total
80	53	133

Nous constatons que c'est moins bien pour G1, mieux pour G2 et pour G1 + G2.

Nous calculons les différences et j'introduis le nombre négatif (déjà entrevu pour les températures cet hiver).

Je donne alors la progression par rapport à D3 et les enfants constatent au cours de leurs échanges, qu'une fois encore, chacun a vu ses efforts récompensés.

Blaise, en particulier, est satisfait de voir qu'il obtient onze points à G2 - il en perd quatre à G1 qu'il n'a pas revu :

"C'est comme au foot, quand on ne s'entraîne pas, on joue moins bien !". Et le foot, ça nous connaît, car tous les matins nous en faisons une partie, avec les Cours Moyens, pendant la récréation sur le plateau d'Education Physique !

B.4. TROISIEME BILAN

● Au conseil du mardi 20 mai, pas d'oubli cette fois : la dictée est bien prévue pour le samedi 24 mai.

Mais il y a des urgences :

- apprendre le nom des plantes pour la fête des mères,

- préparer notre visite à la SES le jeudi après-midi (1),

- prévoir la venue de nos amis, professeurs au C.P.-T.R. (2) de Nantes, qui viennent tourner un film. et peu de temps.

Aussi Germaine constate : "On n'aura peut-être pas le temps de voir les mots".

J.L.G. : "Tant pis, il vaut mieux apprendre le nom des plantes, ça vous sera plus utile. (3).

Et puis, ceux qui ne reverront pas, pourront voir ainsi ce qui leur reste après huit jours.

● Le vendredi 23 mai, avant la mise en place des activités personnelles, je rappelle que le lendemain, je redicte les vingt-quatre mots après l'entretien, et, qu'ensuite, je fais passer le "brevet des plantes" (3).

● Le samedi 24 mai, je dicte les vingt-quatre mots. Comme d'habitude, je relève les noms de ceux qui se sont entraînés :

personne n'a revu les mots

par conséquent chacun va pouvoir évaluer ses résultats, en mémoire à moyen terme.

● Mais au conseil du lundi 26 mai, il est impossible de prévoir un temps suffisamment long, pour une analyse des scores obtenus. (bien entendu chaque enfant connaît son score et ses erreurs, puisque, comme pour la première dictée, il a lui-même assuré sa correction).

Le temps nous manque car il nous faut aussi faire le bilan de notre étude du nom des plantes et préparer les activités qui auront lieu durant mon absence du 29 mai au 4 juin (examens universitaires).

C'est pourquoi je présente très rapidement les derniers résultats et nous en tirons ensemble des conclusions qui seront confirmées par ceux de l'apprentissage du nom des plantes.

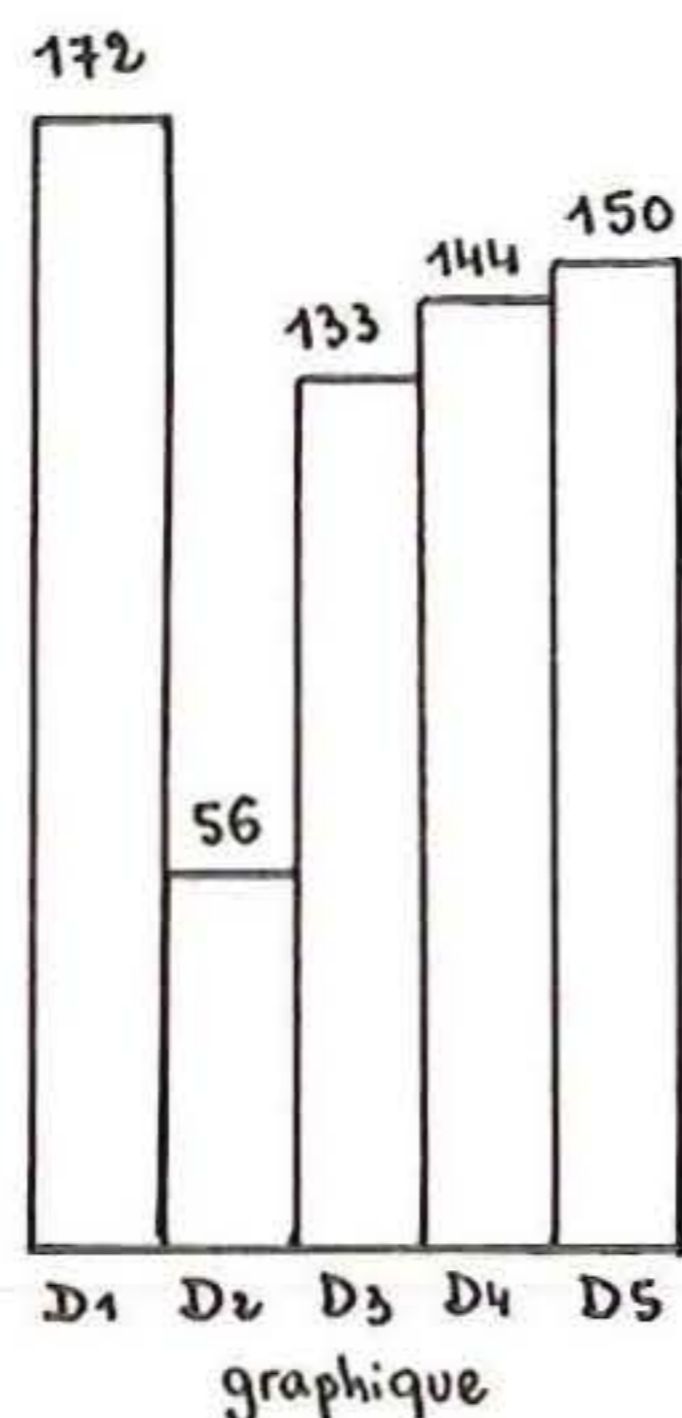
N.B. Le tableau et le graphique ci-dessous ne seront pas présentés, faute de temps. Le lecteur trouvera à l'annexe 1, le tableau des erreurs commises par chaque enfant aux différentes épreuves auxquelles il a participé, et le graphique de sa progression.

enfants	scores à D5			Progression par rapport à D4
	G1	G2	total	
Aude	12	10	22	- 2
Barbara	11	9	20	+ 4
Bernadette	10	5	15	0
Cécile	11	11	22	- 2
Colette	6	2	8	+ 2
Geneviève	9	10	19	- 1
Germaine	11	11	22	- 2
Boris	5	2	7	+ 4
Blaise	7	8	15	+ 3
Totaux	82	68	150	+ 6
D2	31	25	56	
D3	80	53	133	+ 77
D4	76	68	144	+ 11

Tableau des scores

CONCLUSIONS

- 1) Il ne suffit pas de voir et/ou de copier, en général, un mot pour le connaître.
- 2) Quand on a oublié un mot, si on le revoit, on s'en souvient.
- 3) Avec notre technique de copie, nous sommes capables d'apprendre nos mots.



C - Le nom des plantes

MEMORISATION DE NOMS DE PLANTES

Fête des mères : Les enfants discutent pour savoir ce qu'ils pourraient offrir. Je leur propose l'achat de plantes à la section horticulture d'une S.E.S. (Section d'Education Spécialisée) et la décoration de pots à l'atelier-émaux.

Ma proposition ayant été retenue, un trésorier choisi, le vendredi 16 mai, je présente les plantes et je donne oralement les noms :

coleüs irrésine séneçon philodendron

Un petit exercice de reconnaissance des plantes montre que les noms ne sont pas retenus et que les plantes ne sont pas reconnues. Aussi nous décidons d'apprendre les mots par notre technique TC et nous programmons l'activité.

- 1) Je tire les quatre noms sur une feuille (un exemplaire par enfant).
- 2) Je les fais lire à chaque enfant, de 10 h à 10 h 15 au cours des activités personnelles.
- 3) Temps collectif

- 3.1. Chacun apprend les mots durant une période de 10 minutes (il s'arrête quand il estime avoir terminé)
- 3.2. Je dicte les quatre mots pour que chacun fasse le point
- 3.3. Je fais le bilan au tableau : pour chaque enfant pour le groupe

LEZ 30/05/83	coleüs	séneçon	irrésine	philodendron
Geneviève	kɔləz -	+	+	+
Bernadette	kulœr -	+	irezē -	+
Boris	kɔlyz -	səlasĩ -	irezĩ -	+
Blaise	kɔlœr -	səmazĩ -	irezĩtā -	+
Barbara	+	+	+	+
Germaine	+	səmasĩ -	+	+
Aude	kɔləz -	+	+	+
Cécile	kɔlie -	+	+	+
Colette	kɔlyz -	sənesĩ -	+	+
Béatrice	+	+	+	+
Albert	kɔly -	+	iresinā -	-
Zoé	+	sənasĩ -	+	filodā -
Denise	kɔlœr -	-	-	-
Simone	-	-	-	-

+ sait lire le mot

- ne sait pas lire le mot

PREMIERE DICTEE (immédiatement après l'entraînement) vendredi 16 mai

	coleüs	séneçon	irrésine	philodendron
Geneviève	+	+	+	+
Bernadette	+	+	+	+
Boris	+	+	+	+
Blaise	+	séneçon	irrésin	+
Barbara	+	séneçon	+	+
Germaine	+	+	+	+
Aude	+	+	+	+
Cécile	+	+	+	+
Colette	+	+	+	+
Béatrice	coléüs	+	+	filodendron
Albert	+	séneçon	+	+
Zoé	+	séneçon	irrésin	+
Denise	coleu	sé	irrén	philoderdeons
Simone	+	+	nirdnosi	dibnereni

Après la dictée, à la demande des enfants, je fais l'analyse des résultats :

Nous avons eu 42 réussites
14 erreurs

- Béatrice a deux erreurs, j'ai noté qu'elle a arrêté son entraînement au bout de deux minutes.
- Denise a travaillé environ quatre minutes, elle a quatre erreurs.
- Blaise et Zoé discutaient : ils ont deux erreurs.
- Simone a utilisé ses dix minutes d'entraînement et elle a réussi deux mots.

Simone nous précise qu'elle n'a eu le temps que d'étudier les deux premiers mots.

Nous décidons de refaire un bilan le mardi 20 mai, après les vacances, pour voir combien de mots nous aurons conservés.

DEUXIEME DICTEE, mardi 20 mai

	coleüs	séneçon	irrésine	philodendron
Geneviève	+	séneçon	+	+
Bernadette	+	+	+	+
Boris	+	séneçon	+	+
Blaise	+	séneçon	+	+
Barbara	+	+	+	+
Germaine	+	séneçon	+	+
Aude	+	+	+	philodendron
Cécile	+	+	+	+
Colette	coleüs	séneçon	+	+
Béatrice	+	+	+	filodendron
Albert	+	séneçon	+	philodendron
Zoé	coléüs	séneçon	irrésine	philodendron
Denise	coléüs	séneçon	séneçon	cephalanthus
Simone	calnu			

Je présente l'analyse des résultats : 34 réussites
22 erreurs

Nous calculons nos "pertes" : 8

Je donne une analyse plus raffinée :

- trois ont une meilleure réussite qu'à la première dictée (Blaise et Béatrice et Barbara)
- deux ont fait le même résultat (Bernadette et Cécile)
- neuf ont perdu des mots : 11 mots ont été perdus
3 coleüs
5 séneçon
3 philodendron

IDENTIFICATION DES PLANTES

Le 16 mai, après la dictée, nous organisons un petit jeu :
1. un enfant va chercher une plante dans notre salle

(1) SES (Section d'Education Spécialisée) qui reçoit les enfants des classes de perfectionnement, et les garde de douze à seize ans. Il s'agit ici de l'invitation de nos anciennes élèves.

(2) C.P.T.R. (Centre Pédagogique et Technique Régional) qui forme les moniteurs et professeurs de l'A.F.P.A. Nous recevons la visite de stagiaires et nous irons au mois de juin, utiliser leur circuit intérieur de TV.

(3) cf. pages 33-35

d'expression et demande à un camarade :

"qu'est-ce que c'est ?"

ou "comment s'appelle la plante ?"

2. nous disons chacun son tour, à un autre :

"va me chercher"

Au bout de quinze minutes, TOUS les enfants savent identifier oralement, les quatre plantes.

Le 20 mai, avant la dictée, pour voir si les quatre noms ont été mémorisés, je propose que chacun vienne, durant les activités personnelles, me donner les noms dont il se souvient et essayer d'identifier les plantes. Ma proposition ayant été retenue, elle est inscrite en "activité obligatoire" au plan de travail de chacun.

	coleüs	séneçon	irrésine	philodendron
Geneviève	?	+	+	?
Bernadette	?	+	-	+
Boris	+	?	+	+
Blaise	?	-	?	+
Barbara	+	?	+	+
Germaine	+	+	?	+
Aude	+	-	-	+
Cécile	?	+	+	?
Colette	+	-	-	-
Béatrice	+	?	+	+
Albert	+	+	?	+
Zoé	+	-	?	?
Denise	?	?	-	+
Simone	+	-	-	-

Après avoir présenté l'analyse des résultats de la dictée, je fais l'analyse des identifications :

nombre d'identifications : 28

nombre de non-identifications : 28

Puis je raffine :

	identification	non-identification
coleüs	9	5
séneçon	5	9
irrésine	5	9
philodendron	9	5
	28	28

(Nota : J'indique seulement sur le tableau le nombre d'identifications, les enfants cherchent eux-mêmes, les "non-identifications" et font à ce propos d'intéressantes remarques sur la symétrie).

AU CONSEIL DE COOPERATIVE DU MARDI 20 MAI, après avoir discuté des résultats, en ce qui concerne, l'ÉCRITURE DES NOMS des plantes et l'IDENTIFICATION, nous décidons :

- de placer les quatre plantes sur la table-observation ;
- de mettre devant chaque plante, une étiquette avec son nom ;
- d'organiser un entraînement pendant les activités personnelles :
 - remettre devant chaque plante, la bonne étiquette,
 - identifier oralement les plantes,
 - apprendre à écrire les noms
- de passer un "brevet des plantes" le samedi matin avec deux épreuves :

1. écrire seul, les noms sur quatre étiquettes et venir les placer devant les plantes ;
2. écrire les noms, à la dictée.

voir tableau n° 20 page 55

Au CONSEIL, je présente le tableau des résultats collectifs (n° 20)

Ensuite nous en discutons :

Bernadette : "Quand on regarde le tableau, on voit qu'on reconnaît mieux que d'écrire (1)."

Barbara : "Moi, je dis comme Bernadette, c'est plus facile de reconnaître que d'écrire".

Geneviève : "Je vois que quand on a fait des entraînements, on a eu plus de points. Sans entraînement on en a moins".

J.L.G. : "Colette est la seule qui n'a reconnu aucune plante le 24 mai, or elle n'a pas fait d'entraînement pendant les temps de travail personnel".

Blaise : "Moi, je trouve que "philodendron" on le connaît mieux".

Germaine : "C'est peut-être parce que c'est un drôle de nom !".

Béatrice : "Oui, à la fin, il y a "dendron" alors on se rappelle".

Aude : "Coleüs", quand on a fait des dictées, il faut faire attention au "et au "e" (2), et on s'en souvient".

J.L.G. : "Sur notre carnet de mots, nous pourrions mettre en couleur rouge, par exemple, les lettres difficiles !".

Comment ça s'est passé, à la maison, pour les plantes ?

Aude : "J'ai dit à ma mère que c'était une "irrésine" et elle m'a dit : "comment que ça s'écrit ?". Alors je lui ai dit "écris-le si tu sais !". On a écrit... elle avait des fautes dedans, pas moi ! Elle m'a dit "c'est bien !" (3).

Cécile : "Moi, quand j'ai apporté la plante, ma mère m'a dit : "qu'est-ce que c'est comme plante ?". Je lui ai dit : "c'est un "coleüs". Elle me dit alors : "tu sais l'écrire ce mot-là ?". On l'a écrit toutes les deux. Elle avait pas mis les " Je lui ai fait... elle a dit : "eh bien, la prochaine fois je saurai !".

Blaise : "Moi c'était pareil que Cécile ! Ma mère, elle a écrit et elle me disait : "toi tu t'es trompé !". Elle me croyait pas ! Alors on est allé chercher le dictionnaire.

Alors elle a dit : "j'ai tort... alors j'ai rien dit !". Geneviève : "Moi j'ai montré à ma mère. Elle m'a dit : "qu'est-ce que c'est ça ?". Alors j'ai dit que c'était un "irrésine". Elle a dit "faudra demander à Monsieur Le Gal si ça s'arrose beaucoup".

J.L.G. : "Je ne sais pas plus que toi, alors si tu veux, tu pourras écrire au professeur d'horticulture".

Béatrice : "Moi quand j'ai donné ma plante, j'ai demandé à maman si elle savait ce que c'était. Elle a dit "oui". On a écrit le mot. Elle avait bon et pas moi. C'était un philodendron. Elle a écrit avec un "ph" comme "philippe" et moi, avec un "f" comme "frère".

J.L.G. : "Tu as écrit le mot comme ça depuis la première dictée. Il faudrait que tu essaies de le revoir avec notre technique.

Zoé : "Samedi quand je suis arrivé chez moi, ma mère elle m'attendait. Je lui ai dit :

"Tiens voilà la plante ! Je parie que tu ne sais pas le nom !

- Ben non !

- C'est de l'irrésine rouge !"

Elle l'a mis sur le frigidaire, avec une assiette, et elle a mis un verre d'eau".

Bernadette : "A maman, on lui a donné nos trois plantes et je lui ai dit les noms "irrésine", "coleüs", "philodendron" et je lui ai dit : "répète-les". Elle a dit "je suis pas capable".

J.L.G. : "On a bien fait d'apprendre les noms. Et ça montre qu'en s'entraînant on arrive à apprendre même des mots difficiles !

• RIGUEUR ORTHOPHONIQUE

J.L.G. : "Sur quinze erreurs orthographiques, cinq sont des erreurs d'accent, je propose que nous fassions une recherche de mots contenant "é" et "è", dans nos dictionnaires (4).

Chacun pourrait chercher pendant cinq minutes".

Ma proposition étant acceptée, la responsable distribue les dictionnaires, et nous cherchons.

Ensuite, je demande à chacun de donner trois mots, en articulant lentement, en détachant parfaitement les syllabes, et je fais corriger immédiatement les erreurs (5). Je conserve au tableau deux séries de mots et nous les lisons en travaillant l'articulation et la prononciation.

é	è
hérisson météo poupée métro étranger bébé	élève mère (B) frère dès (B) père (B)

• DOUTE ORTHOGRAPHIQUE

Au conseil du lundi 9 juin, Bernadette propose de voir "si on se rappelle des mots". Nous programmons cette activité pour le début de l'après-midi, aucun réapprentissage n'étant prévu.

Avant la dictée, je demande à chacun d'apprécier l'exactitude de ses souvenirs (le doute orthographique) :

- si je suis certain de l'écriture du mot, je ne mets rien ;
- si je ne suis pas certain de l'écriture, si je doute, j'ajoute une croix (+) après le mot ;
- si je suis certain de ne pas savoir l'écrire, je ne l'écris pas, ou si j'essaie, j'ajoute deux croix (++) après le mot.

	colella	séneçon	irrésine	philodendron
Geneviève	colella	cèneçon ++	irrésine +	philodendron
Bernadette	colella	séneçon	irrésine +	philodendron
Boris	colella	séneçon	irrésine	philodendron
Blaise	colella	séneçon +	irrésine +	philodendron
Barbara	colella	séneçon	irrésine	philodendron
Germaine	colella	séneçon	irrésine +	philodendron
Aude	colella	séneçon	irrésine	philodendron
Cécile	colella	séneçon	irrésine	philodendron
Brigitte	coléusse++	séneçon	irrésine +	philodendron
Colette	colella	séneçon +	irrésine	philodendron +
Béatrice	colella	séneçon	irrésine+	philodendron
Albert	colella	séneçon	irrésine	philodendron
Zoé	colella +	séneçon +	irrésine +	philodendron +
Denise	colella	séneçon ++	irrésine ++	philodendron ++
---Simone	n'essaie pas d'écrire			

Les résultats globaux sont sensiblement les mêmes que ceux obtenus le 24 mai. Brigitte qui était absente, lors des apprentissages, ne sait écrire aucun des mots, ce qui nous confirme dans notre conviction qu'un apprentissage est nécessaire et efficace, car Brigitte est considérée comme la plus forte en orthographe. Je note qu'elle ne doute pas suffisamment de ses capacités à écrire des mots inconnus.

Trente-quatre mots estimés justes ont été écrits justes,

Quatre mots estimés justes sont erronés,

Sept mots sur lesquels était porté un doute sont justes,

Six mots sur lesquels était porté un doute sont erronés,

Cinq mots considérés comme non connus ne sont effectivement pas connus.

Les appréciations exactes sont donc de quarante-quatre sur cinquante-six mots. On peut considérer cela comme excellent.

Cette expérience va m'amener à proposer un processus similaire pour la correction des textes :

Douter de l'écriture d'un mot est nécessaire pour entreprendre les démarches nécessaires pour découvrir la graphie exacte.

D - Doute orthographique

D.1. GRAPHIES INCORRECTES

Faut-il ou non laisser l'enfant utiliser des graphies incorrectes ?

C'est là une question souvent posée et qui soulève des débats passionnés.

Pour ma part, j'aimerais évidemment que mes élèves puis-

(1) "Toute acquisition de nature sémantique entraîne l'annexion globale du mot, retenu dans sa formulation sonore aussi bien que dans son visage graphique. Mais la réflexion objective et la recherche scientifique ont dégagé une constatation et une contradiction. Il n'y a pas corrélation entre la commodité d'assimilation sémantique et l'aisance de transcription" J. Vial, Pédagogie de l'orthographe française, P.U.F., p. 101

(2) Notation phonétique.

(3) "Le Professeur Dugas a fort bien montré que la dysorthographe se pose en termes de pathologie de l'échec. Il convient donc de prouver à l'enfant qu'une action curative, est à la fois, désirable et possible. Pour ce, il faut, avec l'aide des parents, créer une "motivation affective", J. Vial, op. cit. p. 150.

(4) L' "orthodico" et "dictionnaire pour les petits", C.E.L., "Le mini-dictionnaire" J. Auverdin, Ed. Education Populaire - Belgique
"Vers la maîtrise du français", op. cit.

(5) Je ne demande cette "rigueur orthophonique" que lorsque les enfants ont compris la nécessité d'en entraînement et que tout esprit de compétition a disparu au sein du groupe.

(6) Ces mots nous amènent à une comparaison graphique avec leurs homophones "mer", "des", "paire".

TATONNEMENT EXPERIMENTAL : LES CODES INITIAUX, LE DOUTE ORTHOGRAPHIQUE...

Bien que l'on affirme - avec quelle légèreté - que les méthodes globales d'apprentissage de la lecture sont responsables de la mauvaise orthographe actuelle, a-t-on songé qu'après l'acquisition de la lecture par des méthodes analytiques, il faut que l'enfant emploie à bon escient les lettres parasites de mots nouveaux et les multiples graphies d'un même son.

L'apprentissage de la lecture ne s'est-elle pas faite souvent sur des textes infantiles expurgés des lettres muettes et des accords grammaticaux.

La correspondance phonographique du code de l'orthographe populaire (1) est susceptible d'être utilisée comme code d'initiation pour l'apprentissage de la lecture permettant un accès rapide à l'écrit. C'est le cas de l'I.T.A. anglais et de l'Orthocode de Roger Lallemand. Des expériences sont en cours dirigées par René Thimonnier lui-même et ses collaborateurs. Les premiers résultats obtenus au cours préparatoire avec un code provisoire - à chaque son correspond un seul signe et réciproquement - semblent les satisfaire et paraissent confirmer les avantages escomptés de l'adoption de l'orthographe populaire.

Pour l'enseignement du français, si l'on considère que l'enfant est en apprentissage, il est toléré provisoirement des "erreurs" de syntaxe : répétitions, liaisons superflues, vocabulaire imprécis... Pourquoi ne serait-il pas admis pour l'écriture, dès que la prononciation est respectée, des "erreurs" d'orthographe, tout au moins pour l'école élémentaire ?

Très tôt, l'attention des enfants doit être attirée par les différences de l'oral et de l'écrit. Ils seront invités à signaler eux-mêmes leur doute orthographique par des signes conventionnels. Le maître peut également noter les erreurs orthographiques par des symboles comme on le pratique fort souvent pour la syntaxe.

"Douter de l'écriture d'un mot, est nécessaire pour entreprendre les démarches nécessaires pour découvrir la graphie exacte", remarque Jean Le Gal.

Aristide Béraud

(1) op. cité.

sent écrire spontanément leurs textes, dans une orthographe correcte,

mais cela n'est pas, quand ils m'arrivent ;
et cela n'est pas, quand ils quittent la classe.

Alors faut-il les empêcher d'écrire ?

Faut-il leur dire : "Tu écriras quand tu sauras le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire, la conjugaison ?".

Avec Freinet, nous avons refusé cette démarche scolaire et nous disons à l'enfant :

"Écris sans te soucier de l'orthographe. Ensuite nous corrigerons ensemble et petit à petit tu sauras écrire les mots et les accorder ensemble".

Alors chacun écrit sans crainte du ridicule ou de la sanction !

Le petit cochon barre
sur sont l'archon.

Le petit chien aboi dans
le jardin.

Le petit lapin joue avec
le tino.

et fait mon bébé que
fait tu dans le poudable.

Parfois on me dit :

"Mais tu pourrais demander aux enfants de laisser un blanc à la place des mots qu'ils ne connaissent pas, cela leur éviterait d'utiliser des graphies incorrectes qu'ils risquent de fixer dans leur mémoire !".

Puisqu'il est vrai que pour retenir l'image correcte d'un mot, il faut le fréquenter souvent, il est fort possible qu'une graphie incorrecte se fixe elle aussi. Mais dans la classe, les enfants savent, puisque je corrige les textes, que finalement je privilégie les graphies correctes :

- ce sont elles qui seront calligraphiées pour le correspondant ;

- ce sont elles qui seront données comme modèles à la composition du journal ;

- ce sont elles qui seront vues dans les journaux que nous recevons.

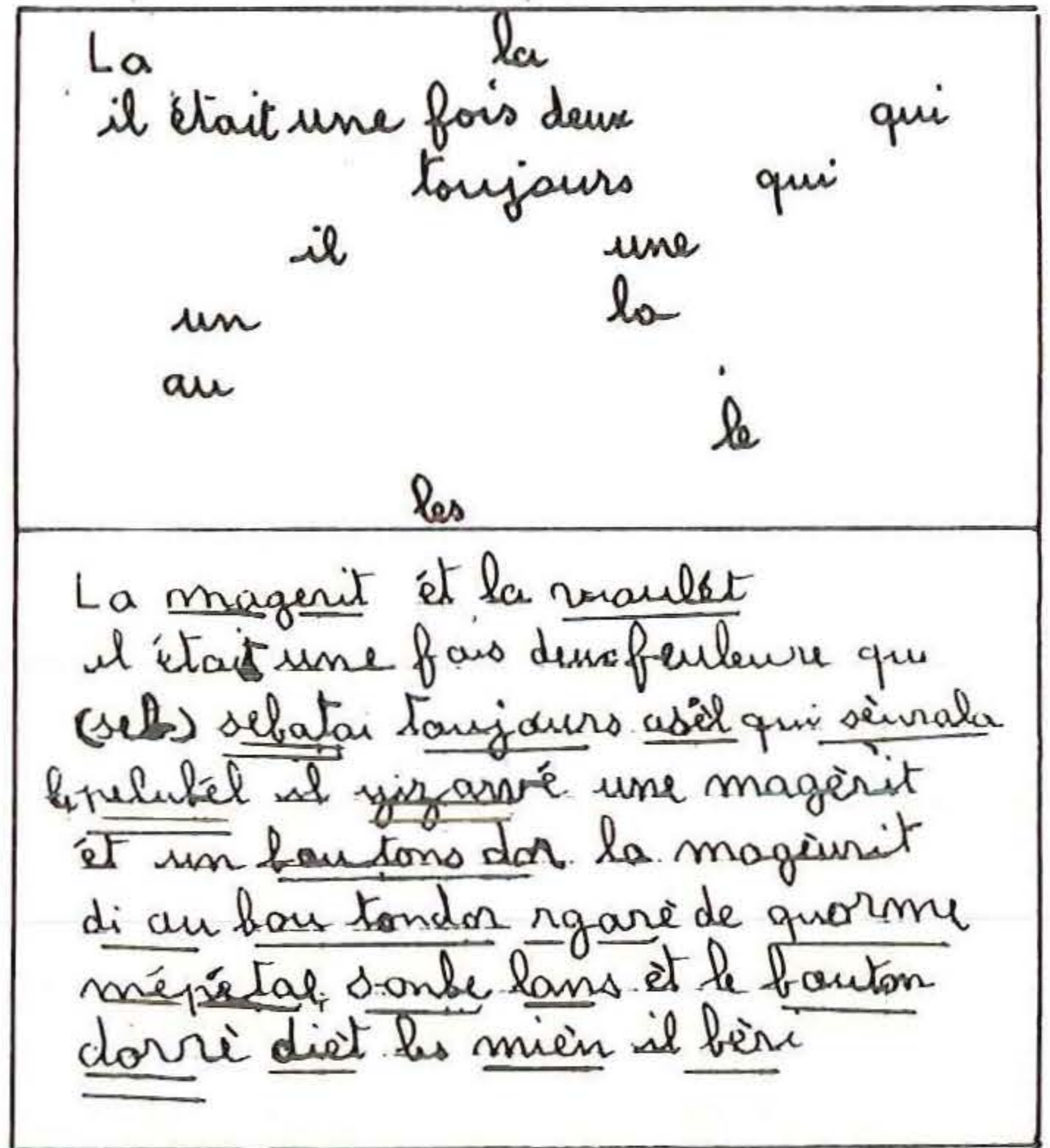
Je pense donc que l'enfant aura tendance à retenir les graphies correctes.

La solution de laisser des blancs, n'est pas à rejeter pour autant.

Mais elle ne peut pas être au début, elle est déjà un aboutissement.

Pour laisser des blancs, il faut déjà savoir qu'on ne sait pas et c'est là être à un stade avancé de la réflexion orthographique, c'est avoir un doute orthographique développé (1).

Et puis, certains enfants font tant d'erreurs, que je vois mal comment ils pourraient relire un texte constellé de trous !



La magerit et la roulét
il était une fois deux feulleure qui
(se) sebatat toujours asél qui sevrata
brulubel et yizarré une magerit
et un bautons dor la magerit
di au bas tondor rgare de quorme
mépétat sonbe lans et le bauton
dorri diet les mien il béri

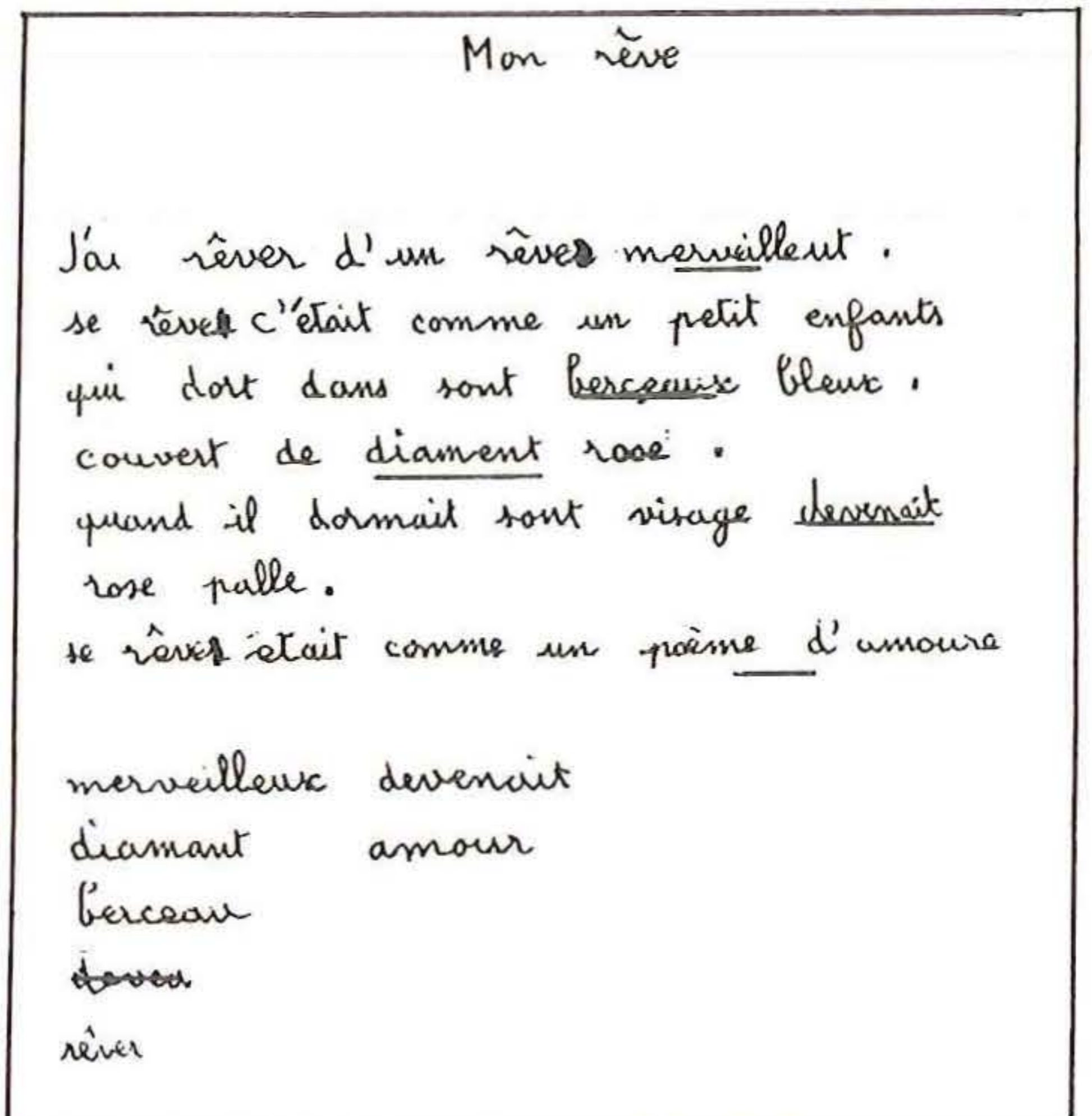
Nous sommes au mois de juin, l'enfant qui a écrit ce texte a souligné

vingt-deux mots {
• quatre de deux traits : ce qui dans notre code veut dire : je suis sûr de ne pas connaître ce mot ;
• dix-huit d'un trait : ce qui indique : je doute de l'écriture de ce mot.

Il a finalement oublié peu d'erreurs. Les corriger ce sera une autre affaire pour lui. Ce serait tellement long et fastidieux qu'il en perdrait le désir d'écrire or c'est là l'essentiel.

Pour d'autres ce sera plus rapide et plus facile :

Colette doute de cinq mots, elle réussit à les trouver dans le dictionnaire. Pour le reste nous verrons ensemble.



Geneviève aussi découvre un bon nombre de ses erreurs et est capable de les corriger, après plusieurs essais parfois.

Nous sommes arrivés là, au stade, où un entraînement organisé individuellement, pour l'utilisation rapide du dic-

tionnaire, serait accepté volontiers par les enfants.

Nous nous en servons d'ailleurs de plus en plus, et en toute occasion :

- recherche de l'orthographe d'un mot,
- recherche de mots pour des ensembles lexiques (2),
- recherche du sens d'un mot

Le vent souffle

Geneviève

Le vent souffle « souffle sur les oiseaux, dans l'air
graitille dans le vent »

Le vent souffle « souffle sur la mer, la mer est si belle
avec ses montons bleus de froid »

Le vent souffle « souffle sur le temps « le temps est
si beau, il prend tous ses temps à se balader dans le
vent »

Le vent souffle « souffle, sur ^{un} trai fiotte fiotte, les
qui trahit sur hélène doré, la plane comme une
paupée »

Enfin que le vent est doux et souffle « souffle
comme sur une paupée désignée »

side grétille - monton - paupée - fiotte - trahit
hélène - trahit - désignée - aïlle

il était une fois une fleur géante .
qui dormait tout à coup elle entendit un
petit bruit et c'était une autre fleur
géante la fleur gros géante était belle
elle avait des belle couleurs rouge bleus
verts blancs le soir le soleil était tout
jaune mais la fleur et elle était grande
elle était joyeuse un jour plus tard
il commençait à pleuvoir la fleur fleur
avait soif mais la pluie pluie tombait sur
le soir et la nuit commençait à
il tombait tombait tomber le ciel
le soir le ciel était rouge .

Brigitte approche du texte sans erreur. Comme nous l'avons déjà constaté pour les noms de plantes, elle manque de doute orthographique.

Ici, elle a souligné des mots pour faire comme les autres, à l'atelier-écrire.

D 2 DICTIONNAIRE

L'application du doute orthographique a donc conduit les enfants à se servir plus souvent des dictionnaires.

Nous nous sommes heurtés aux différentes graphies d'un même son. C'est ainsi qu'Aude qui a souligné le mot "caumaires" dans son texte, vient me trouver en me disant :

- "Il n'est pas dans le dictionnaire !".

Je lui demande :

- "Où le cherches-tu ?"

- "Ben ! à "ca" !"

- "Fais appel à quelques camarades pour t'aider et nous allons chercher ensemble".

Les voilà à cinq. Tout y passe : l'orthodico, le dictionnaire orthographique de Pierre et Lobstein, le dictionnaire des petits, le Petit Larousse.

Il faut se rendre à l'évidence : "ce mot-là, il n'est pas dans nos dictionnaires !".

Je rassemble alors toute l'équipe autour du tableau et j'écris :

caumaire

↓ ↓

o e
eau e
 e
 e

Lisons la première syllabe :

Est-ce qu'on ne pourrait pas écrire [o] autrement ? Et les découvertes commencent.

Et [E] ne pourrait-on pas l'écrire autrement ? Autre découvertes.

Finalement, nous dénichons la "commère" dans le Petit Larousse !

Et ensuite nous partons à la "chasse aux mots" dans tous nos documents, mettant en pratique, la méthode expérimentale décrite par Jean Vial (3).

Les mots commençant par caum -

Les mots commençant par COM -

Puis nous rassemblons nos trouvailles et au conseil nous les livrons rapidement à l'ensemble de la collectivité. Une lecture à haute-voix permet d'attirer l'attention sur la différence de prononciation entre "caum" et "com".

D 3 UNE FIN QUI ANNONCE UN COMMENCEMENT

La fin de l'année approche et je terminerai ce compte rendu par "nos derniers mots".

Un jour, vers la mi-juin, Aude accourt en me disant :

"M'sieu, y a un gars de chez Madame ... qui veut l'électrophone !"

- "Va lui donner, si tu veux !".

Elle revient au bout de deux minutes :

"Je ne sais pas ce que c'est !".

Je suis surpris ! Voilà un mot que j'utilise relativement souvent et Aude qui se sert de cet appareil ne connaît pas son nom !

Je l'accompagne donc. Mais je vois le "gars" qui repart en courant. Je l'appelle :

"Attends, on va te donner l'électrophone !".

(1) "Très souvent, l'enfant qui ignore l'orthographe d'un mot ne sait pas qu'il l'ignore et ne se pose pas de problème. C'est ce qui explique que même avec un dictionnaire entre les mains, à la grande fureur des adultes qui, eux, en principe, savent mieux ce qu'ils ignorent, les enfants laissent tant d'erreurs..."

J. Guion, *Nos enfants et l'orthographe*, Le Centurion - 1973 - p. 99

(2) J. Vial, op. cit. p. 123 à 128

(3) J. Vial, op. cit. p. 129

– “J’ai pas demandé d’électrophone. J’ai dit qu’on vous appelait au téléphone !”.

- un appareil familier dont le nom n’est pas connu...
- une confusion entre deux mots...

Voilà de quoi bâtir tout un programme ! Aude raconte sa mésaventure au conseil. Plusieurs proposent d’apprendre le nom de tous nos appareils : c’est la boulimie !

Finalement nous nous contenterons de mettre une étiquette à :

électrophone magnétophone duplicateur imprimerie

Et Simone, qui restera dans la classe l’année prochaine, a le mot de la fin :

“L’année prochaine, on pourrait commencer par mettre des étiquettes partout !”.

ANALYSE DES RESULTATS

A. - Analyse quantitative

REMARQUES

1. Les travaux ayant été menés sur trois groupes de quatre sujets, l’analyse ne peut se faire que sur des effectifs de quatre, au mieux huit sujets. C’est dire la prudence avec laquelle il faut inférer des graphiques et comparaisons statistiques qui suivent.
 2. Il n’empêche que du recoupement des différentes comparaisons, des hypothèses sont suggérées, à confirmer ou à affirmer (au sens de renforcer !) par des essais ultérieurs, sur des échantillons plus larges et/ou plus nombreux.
 3. Les similitudes ou différences constatées (ou suggérées !) par l’analyse, restent, bien sûr, à interpréter, ce qui relève des observations effectuées au cours et après l’expérience.
4. GLOSSAIRE

E1	Equipe 1	D1	Epreuve à court terme
E2	Equipe 2	D2	Epreuve à moyen terme
E3	Equipe 3	TV	Technique de visualisation
G1	1ère série de 12 mots	TC	Technique de copie
G2	2e série de 12 mots	P7	Pas de technique

A1 - G1

A.1.1. COMPARAISON des réussites à la première série de douze mots pour E1 , E2 , E3.

Voir tableaux page 56

1.1.1. TABLEAUX DES DONNEES

1.1.2. REPRESENTATIONS GRAPHIQUES CORRESPONDANTES

1.1.2.1. Comparaison de E1 , E2 , E3 , sur D1 (mémoire à court terme)

1.1.2.2. Comparaison de E1 , E2 , E3, sur D2 (mémoire à moyen terme)

1.1.2.3. Comparaison de E1 aux épreuves D1 et D2

1.1.2.4. Comparaison de E2 aux épreuves D1 et D2

1.1.2.5. Comparaison de E3 aux épreuves D1 et D2

1.1.3. HYPOTHESES SUGGEREES PAR LES GRAPHIQUES

1.1.3.1. De 1.1.2.1. et 1.1.2.2.

1.1.3.1.1. Une technique systématique s’impose.

1.1.3.1.2. La technique de copie est supérieure à la technique de visualisation à court et à moyen terme.

1.1.3.1.3. A moyen terme, la technique de visualisation est très peu différente de pas de technique

1.1.3.2. De 1.1.2.3., 1.1.2.4., 1.1.2.5.

1.1.3.2.1. Le phénomène d’oubli est manifeste pour E1 et E2.

1.1.3.2.2. L’oubli n’est pas atténué par une technique plus que par l’autre.

1.1.3.2.3. L’oubli ne semble pas en liaison avec les performances à l’épreuve D1

1.1.4. JUGEMENTS STATISTIQUES SUR CES RESULTATS (cf. plus loin au 6)

A2 - G2

A.2.1. COMPARAISON des réussites à la deuxième série de douze mots pour E1 , E2 , E3.

Voir tableaux page 57

2.1.1. TABLEAUX DES DONNEES

2.1.2. REPRESENTATIONS GRAPHIQUES CORRESPONDANTES

2.1.2.1. Comparaison de E1 , E2 , E3 , sur D1 (mémoire à court terme)

2.1.2.2. Comparaison de E1 , E2 , E3 , sur D2 (mémoire à moyen terme)

2.1.2.3. Comparaison de E1 aux épreuves D1 et D2

2.1.2.4. Comparaison de E2 aux épreuves D1 et D2

2.1.2.5. Comparaison de E3 aux épreuves D1 et D2

2.1.3. HYPOTHESES SUGGEREES PAR LES GRAPHIQUES

2.1.3.1. De 2.1.2.1. et 2.1.2.2.

2.1.3.1.1. Une technique systématique s’impose.

* 2.1.3.1.2. Copie et visualisation sont très peu différentes à court terme, à moyen terme, la technique de visualisation est supérieure

* 2.1.3.1.3. A moyen terme, la technique de copie est très peu différente de pas de technique.

2.1.3.2. De 2.1.2.3. , 2.1.2.4. , 2.1.2.5.

2.1.3.2.1. Le phénomène d'oubli est manifeste pour E1 et E2.

2.1.3.2.2. L'oubli n'est pas atténué par une technique plus que par l'autre.

2.1.3.2.3. L'oubli ne semble pas en liaison avec les performances à l'épreuve D1

2.1.4. JUGEMENTS STATISTIQUES SUR CES RESULTATS

(cf. plus loin au 6)

* Si l'on note l'interversion des équipes E1 et E2, entre les séries G1 et G2, on peut se demander si les résultats sont avant tout liés aux sujets.

A3 - G1, G2

A.3.1. Comparaison des réussites de l'équipe 1 et de l'équipe 2, aux épreuves de la première série (G1) et à celles de la deuxième série (G2).

Voir tableaux pages 58-59

3.1.1. TABLEAUX DES DONNEES

3.1.2. REPRESENTATIONS GRAPHIQUES CORRESPONDANTES

3.1.2.1. Comparaison des réussites de l'équipe 1 (E1) avec la TV et la TC, à l'épreuve 1 (D1) - (mémoire à court terme).

3.1.2.2. Comparaison des réussites de l'équipe 1 (E1) avec la TV et la TC, à l'épreuve 2 (D2) - (mémoire à moyen terme)

3.1.2.3. Comparaison des réussites de l'équipe 1 avec la TV, à court terme (D1) et à moyen terme (D2)

3.1.2.4. Comparaison des réussites de l'équipe 1 avec la TC, à court terme (D1) et à moyen terme (D2)

3.1.2.5. Comparaison des réussites de l'équipe 2 (E2) avec la TV et la TC, à l'épreuve 1 (D1) - (mémoire à court terme)

3.1.2.6. Comparaison des réussites de l'équipe 2 (E2) avec la TV et la TC, à l'épreuve 2 (D2) - (mémoire à moyen terme)

3.1.2.7. Comparaison des réussites de l'équipe 2 (E2) avec la TV, à court terme (D1) et à moyen terme (D2)

3.1.2.8. Comparaison des réussites de l'équipe 2 (E2) avec la TC, à court terme (D1) et à moyen terme (D2)

3.1.2.9. Comparaison générale de la TV et de la TC

3.1.2.9.1. Comparaison de TV et TC pour l'épreuve 1 (D1) - (mémoire à court terme)

3.1.2.9.2. Comparaison de TV et TC pour l'épreuve 2 (D2) - (mémoire à moyen terme)

3.1.2.9.3. Comparaison de TV 1 et de TV 2

3.1.2.9.4. Comparaison de TC 1 et de TC 2

3.1.3. HYPOTHESES SUGGEREES PAR LES GRAPHIQUES

3.1.3.1. De 3.1.2.1. et 3.1.2.5.

La technique de visualisation TV est inférieure à la technique de copie TC, dans l'épreuve à court terme (D1) avec cependant peu de différence pour 3.1.2.5.

3.1.3.2. De 3.1.2.2. et 3.1.2.6.

Il y a peu de différence entre les techniques, dans l'épreuve à moyen terme (D2)

3.1.3.3. A. de 3.1.2.3., 3.1.2.4. , 3.1.2.7. , 3.1.2.8.

La perte est importante entre les épreuves D1 et D2 (mémoire à court terme et mémoire à moyen terme).

3.1.3.3. B. De 3.1.2.3. , 3.1.2.4. , 3.1.2.7. , 3.1.2.8.

Il n'existe pas de liaison entre les performances à l'épreuve 1 (D1) et les performances à l'épreuve 2.

3.1.3.4. De 3.1.2.2. , 3.1.2.5. , 3.1.2.6. , 3.1.2.9.2.

Des parallélismes entre TV et TC, apparaissent, chez les mêmes sujets. Le facteur SUJET serait-il plus important que la technique ?

3.1.3.5. (Comparaison générale).

De 3.1.2.9.1.

La technique de copie (TC) est supérieure à la technique de visualisation (TV), à l'épreuve 1 (D1), cela étant plus net pour les sujets "faibles" que pour les sujets "forts", aux épreuves.

3.1.3.6. (Comparaison générale).

De 3.1.2.9.2.

Il y a peu de différence entre les techniques, à l'épreuve 2 (D2), (mémoire à moyen terme).

3.1.3.7. A. (Comparaison générale).

De 3.1.2.9.3. et 3.1.2.9.4.

La perte est importante entre les épreuves D1 et D2 (mémoire à court terme et mémoire à moyen terme).

3.1.3.7. B. (Comparaison générale).

De 3.1.2.9.3. et 3.1.2.9.4

Il n'existe pas de liaison entre les performances à l'épreuve 1 (D1) et les performances à l'épreuve 2 (D2).

3.1.3.8. De 3.1.2.9.3. et 3.1.2.9.4.

Une technique systématique s'impose.

3.1.4. JUGEMENTS STATISTIQUES SUR CES RESULTATS

(cf. plus loin au 6)

A4

A.4.1. COMPARAISON des performances au niveau orthographique de base

Tableaux pages 60-61

4.1.1. TABLEAU DES DONNEES

4.1.2. REPRESENTATIONS GRAPHIQUES CORRESPONDANTES

4.1.2.1. Comparaison niveau de base - Première épreuve épreuve (D1) de la première série (G1)

- 4.1.2.2. Comparaison niveau de base - Deuxième épreuve (D2) de la première série (G1)
- 4.1.2.3. Comparaison niveau de base - Première épreuve (D1) de la deuxième série (G2)
- 4.1.2.4. Comparaison niveau de base - Deuxième épreuve (D2) de la deuxième série (G2)
- 4.1.2.5. Comparaison niveau de base - scores totaux aux deux épreuves D1 et aux deux épreuves D2
- 4.1.2.6. Comparaison niveau de base - scores totaux aux quatre épreuves
- 4.1.2.7. Comparaison niveau de base - Différences des scores entre la première et la deuxième épreuve de la première série (G1) et la première et la deuxième épreuve de la deuxième série (G2)

4.1.3. HYPOTHESES SUGGEREES PAR LES GRAPHIQUES

- N.B. : A) Il n'y a pas de comparaisons possibles entre la première épreuve (D1) de la première et de la deuxième série de mots, puisque la nature des techniques est différente.
 B) Il en est de même pour la deuxième épreuve (D2).
 C) Il n'est pas possible de comparer le niveau de base aux différences de scores sur les quatre épreuves (différence des scores entre la première et la deuxième épreuve de la première série (G1) + différence des scores entre D1 et D2 de la deuxième série (G2) pour le même motif qu'en A et B.

4.1.3.1. De 4.1.2.1. et 4.1.2.4.

Il n'existe pas de liaison entre niveau de base et premières épreuves (mémoire à court terme) des première (G1) et deuxième série (G2).

4.1.3.2. De 4.1.2.1. et 4.1.2.3.

La technique de copie est supérieure à la technique de visualisation, à court terme, pour la première série de mots mais cela n'est pas vérifié sur la deuxième série de mots (noter l'interversion des équipes et le fait que, pour la deuxième série (4.1.2.3.), la technique copie est très peu différente de la technique visualisation).

4.1.3.3. De 4.1.2.2. et 4.1.2.4.

Il existe peut-être une légère liaison positive entre niveau de base et deuxième épreuve (mémoire à moyen terme) des première et deuxième séries :

- TC : séries 1 (G1) et 2 (G2)
- TV : série 1 (G1)
- non vérifié pour TV, série 2 (G2)

4.1.3.4. De 4.1.2.2. et 4.1.2.4.

La technique de copie est supérieure à la technique de visualisation, à moyen terme, pour la première série de mots (G1) mais cela n'est pas vérifié sur la deuxième série de mots (G2). (Il faut noter l'interversion des équipes et le fait que pour G2 (4.1.2.4.), la TC est en liaison avec le niveau de base.

4.1.3.5. De 4.1.2.5. et 4.1.2.6.

Il n'existe pas de liaison marquée entre niveau de base et scores totaux :

- pour les deux premières épreuves (D1)
- pour les deux deuxième épreuves (D2)
- pour les quatre épreuves.

4.1.3.6. De 4.1.2.7.

Il existe peut-être des liaisons positives entre niveau de base et différence des scores à moyen terme - court terme pour TV - G1 et TC - G2 mais cette hypothèse n'est pas suggérée par les courbes TV - G2 et TC - G1. Il faut noter qu'entre la première et la deuxième série, il y a eu inversion des équipes.

4.1.3.7. De 4.1.2.1. à 4.1.2.6.

Une technique systématique s'impose

4.1.4. JUGEMENTS STATISTIQUES SUR CES RESULTATS

(cf. plus loin 6)

A5 - Jugements statistiques

A.5.1. REMARQUES PREALABLES

5.1.1. Les comparaisons qui suivent portent sur des séries de valeurs à faibles effectifs (4, 8 ou 12 valeurs). Les tests statistiques sont donc mis en oeuvre dans leurs conditions limites d'emploi. Il convient donc d'en examiner les résultats avec une particulière prudence.

5.1.2. Dans les cas de jugements sur des échantillons indépendants, j'ai eu recours au test non-paramétrique de Mann et Whitney (1). Je vais le présenter sur un exemple :

- Soit la comparaison de E1 et E2 à D1, sur la série G1

- Le tableau des données est :

E1 : 8 - 10 - 9 - 7

E2 : 12 - 12 - 11 - 12

- Hypothèse nulle : Les deux séries ne diffèrent pas significativement au seuil de probabilité $p = .05$

- Critère statistique : On remplace les valeurs par les rangs dans l'ensemble des deux séries. On obtient ainsi :

E1 : 2 - 4 - 3 - 1 T = 10

E2 : 7 - 7 - 5 - 7 T' = 26

T et T' sont les totaux des rangs pour chaque série.

- La table de Mann et Whitney donne, pour valeurs théoriques de T et T', 10 et 26 (deux séries de quatre valeurs). Les valeurs constatées n'étant pas comprises dans l'intervalle compris entre les valeurs théoriques, on écarte l'hypothèse nulle.

- Conclusion : Les deux séries diffèrent significativement au seuil de probabilité $P = .05$.

N.B. : Les effectifs étant très faibles, les valeurs constatées de T et de T' ne peuvent être, au maximum, qu'égales aux valeurs théoriques de la table.

5.1.3. Dans les cas de jugements sur des échantillons appariés, j'ai eu recours à l'épreuve des signes (1). Je vais la présenter sur un exemple.

- Soit la comparaison des sujets de E1 à D1 et D2, sur la série G1 :

- Le tableau des données est :

Sujets	A	B	C	D
D1	8	10	9	7
D2	5	1	3	0

– Hypothèse nulle : Les deux séries ne diffèrent pas significativement au seuil de probabilité $P = .05$

– Critère statistique : On calcule les différences des scores à D2 et à D1. On obtient ainsi :

Sujets	A	B	C	D
Différences	-3	-9	-6	-7

On considère le plus faible nombre de signes + ou -

– La table de l'épreuve des signes donne, pour valeur limite théorique du nombre le plus faible de signes, 0. (échantillon d'effectifs ≤ 8).

– On peut donc poser que lorsque tous les signes des différences sont semblables (+ ou -), l'hypothèse nulle est infirmée au seuil .05. Inversement la présence d'un seul signe différent des autres conduit à confirmer l'hypothèse nulle.

– Dans mon exemple, je conclus, que les deux séries diffèrent significativement au seuil de probabilité $P = .05$.

N.B. : La présence d'une différence nulle conduit à accepter l'hypothèse nulle.

5.1.4. Dans les cas de comparaison des performances des sujets à leur niveau orthographique de base, j'ai eu recours au coefficient de corrélation de Spearman (2). J'ai utilisé la formule classique :

$$r = 1 - \frac{G \sum d^2}{N(N^2 - 1)}$$

dans laquelle :

- d est la différence entre les rangs d'un même sujet,
- N est l'effectif de l'échantillon.

A.5.2.

Afin de simplifier la présentation des jugements, je vais les résumer sous forme de tableaux à cinq colonnes.

5.2.1.

- La colonne 1 indique la nature de la comparaison.
- La colonne 2 indique le tableau des résultats comportant les valeurs employées.
- La colonne 3 indique le type de test utilisé.
- La colonne 4 indique la conclusion correspondante au seuil de probabilité $P = .05$ sous la forme S : différence significative, NS : absence de différence significative.
- La colonne 5 permet la mention d'observations particulières.

Voir tableau n° 21 page 55.

5.2.2.

Pour ce qui est de la comparaison des sujets à leur niveau orthographique de base, (voir ci-dessus la section 4 des représentations graphiques et le tableau des résultats n° 8), l'usage de modèles statistiques (coefficients de Spearman) est limité. On note, en effet, que dans cinq cas sur sept correspondant aux graphiques 4.1.2.1., 4.1.2.2., 4.1.2.3., 4.1.2.4., 4.1.2.7., les séries ne comprennent que quatre valeurs. Les calculs de corrélations seraient, dans ce cas, illusoire.

Par contre, dans les deux cas concrétisés par les

graphiques 4.1.2.5., et 4.1.2.6., des coefficients établis sur huit valeurs peuvent être calculés.

5.2.2.1. Comparaison niveau de base - scores totaux aux deux épreuves D1, pour les sujets des équipes E1 et E2.

Le tableau de calcul est le suivant :

Sujets	Rang niveau de base	Rang total Epreuve 1	d	d ²
D	1	1,5	-0,5	0,25
H	2	7,5	-5,5	30,25
C	3	3	0	0
G	4	4,5	-0,5	0,25
B	5	4,5	+0,5	0,25
F	6	6	0	0
E	7	7,5	-0,5	0,25
A	8	1,5	+6,5	42,25

On a $\sum d^2 = 73,50$

La valeur de r correspondante est : 0,125

La corrélation est donc particulièrement faible

5.2.2.2. Comparaison niveau de base - scores totaux aux deux épreuves D2, pour les sujets de équipes E1 et E2

Sujets	Rang niveau de base	Rang total Epreuve D2	d	d ²
D	1	1	0	0
H	2	3,5	-1,5	2,25
C	3	3,5	-0,5	0,25
G	4	8	-4	16
B	5	2	+3	9
F	6	5	+1	1
E	7	7	0	0
A	8	6	+2	4

on a $\sum d^2 = 32,50$

$r = +0,62$

La corrélation est d'intensité moyenne

5.2.2.3. Comparaison niveau de base - scores totaux aux quatre épreuves pour les équipes E1 et E2.

Le tableau de calcul est le suivant :

Sujets	Rang niveau de base	Rang total Epreuve D1 D2	d	d ²
D	1	1	0	0
H	2	4,5	-2,5	6,25
C	3	3	0	0
G	4	7	-3	9
B	5	2	+3	9
F	6	6	0	0
E	7	8	-1	1
A	8	4,5	+3,5	12,25

On a $\sum d^2 = 37,50$

La valeur de r correspondante est : 0,55

La corrélation est d'intensité moyenne

(1) J.M. Favrege, *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*, Paris, P.U.F., 1969, (Tome 2).

(1) J.M. Favrege, *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*, Paris, P.U.F., 1969, (Tome 1).

(2) G. Mialaret et D. Pham, *Statistiques à l'usage des éducateurs*, Paris, P.U.F., 1969.

A.5.3. REMARQUES FINALES

Au terme de cette section, je suis particulièrement conscient du caractère limité des jugements statistiques que j'ai établis. Ils permettent cependant de compléter les hypothèses suggérées par les graphiques sur les points suivants :

5.3.1. Trois hypothèses se trouvent quelque peu remaniées :

5.3.1.1. L'hypothèse 1.1.3.1.2. (établie sur G1) (voir page 38) posait que la technique de copie était supérieure à la technique de visualisation, à court terme et à moyen terme. Les calculs ne permettent pas de confirmer cette supériorité.

5.3.1.2. L'hypothèse 2.1.3.1.2. (établie sur G2) (voir page 38) posait que la technique de visualisation était supérieure à la technique de copie à moyen terme. Les calculs ne conduisent pas à considérer cette supériorité comme significative.

5.3.1.3. L'hypothèse 3.1.3.5. (page 39) (Comparaison générale) posait que la technique de copie était supérieure à la technique de visualisation à l'épreuve D1. Les différences constatées ne semblent pas significatives.

A6 - Synthèse des hypothèses

Cette section a pour but de confronter et de synthétiser les hypothèses précédemment énoncées.

A.6.1. Si l'on se reporte à l'hypothèse 3.1.3.4. (voir page 39), (Voir graphiques 3.1.2.2., 3.1.2.5., 3.1.2.6., et 3.1.2.9.2.), on note que des concordances apparaissent entre performances TV et TC, chez les mêmes sujets. Dès lors se pose la question :

Le facteur "sujet" l'emporterait-il sur le facteur "technique ?".

Le graphique 3.1.2.1. ne le confirme pas.

A.6.2. Des hypothèses 1.1.3.1.1., 2.1.3.1.1., 3.1.3.8., 4.1.3.7. : convergence remarquable :

– Les performances des équipes "techniques" sont supérieures à celles de "pas de technique".

– Une mémorisation sinon systématique, du moins organisée, s'impose.

– Encore faut-il, en recoupant cette hypothèse par la 5, la tempérer pour le moyen terme.

A.6.3. Des hypothèses 1.1.3.1.2., 2.1.3.1.2., 3.1.3.1., 3.1.3.5., 4.1.3.2.

Quand on examine les performances à court terme (première épreuve) des séries de mots G1 et G2 :

- $TC > TV$ pour G1 (non confirmé par le jugement statistique)
- $TC \approx TV$ pour G2

Il semble qu'il y ait incohérence, mais entre G1 et G2, il y a interversion de E1 et E2. Les résultats seraient-ils liés à une différence de niveau de base entre E1 et E2 ?

Si l'on examine : NIVEAUX DE BASE

E1		E2	
A	155	E	134
B	99	F	123
C	90	G	96
D	67	H	87
$\Sigma = 411$		$\Sigma = 440$	

Cette différence qui va dans le sens des différences de résultats, suffit-elle à rendre compte de l'incohérence ?

Si oui, on pourrait poser que $TC > TV$ à court terme (non confirmé par le jugement statistique) vu la faible différence entre TC et TV pour G2 ($TC \approx TV$ pour G2).

N.B. : (hypothèse 3.1.3.5.) la supériorité de TC sur TV serait plus nette chez les sujets ayant de faibles performances aux épreuves.

A.6.4. Des hypothèses 1.1.3.1.2., 2.1.3.1.2., 3.1.3.2., 3.1.3.6., 4.1.3.4.

Quand on examine les performances à moyen terme, (deuxième épreuve) des séries de mots G1 et G2, il semble qu'il y ait peu de différences entre TV et TC.

On notera que :

- $TC > TV$ pour G1
 - $TV > TC$ pour G2
- } non confirmé par les jugements statistiques

Il semble cependant que les différences soient plus faibles dans le cas de G2 :

(écarts pour G1 : $2 + 3 + 4 + 4 = 13$)

écarts pour G2 : $2 + 3 + 3 + 2 = 10$).

Mais entre G1 et G2, il y a interversion de E1 et E2. Voir le commentaire pour l'hypothèse 3.

A.6.5. Des hypothèses 1.1.3.1.3., 2.1.3.1.3.

$TV \approx PT$ à moyen terme pour G1

$TC \approx PT$ à moyen terme pour G2

Mais entre G1 et G2 il y a interversion de E1 et E2. Voir le commentaire pour hypothèse 3.

On peut donc supposer qu'à moyen terme, les effets d'une mémorisation organisée sont moins sensibles qu'à court terme.

A.6.6. Des hypothèses 1.1.3.2.1, 2.1.3.2.1., 3.1.3.3. A. et 3.1.3.7. A.

Un phénomène "d'oubli" sensible joue entre court terme et moyen terme pour E1 et E2, à G1 comme à G2.

Pour E3 le phénomène est moins net, mais on n'oublie que ce qu'on a acquis !

A.6.7. Des hypothèses 1.1.3.2.2. et 2.1.3.2.2.

L' "oubli" à moyen terme ne paraît pas atténué par une technique plus que par l'autre.

A.6.8. Des hypothèses 1.1.3.2.2., 2.1.3.2.2., 3.1.3.3. B., 3.1.3.7. B. L' "oubli" à moyen terme ne paraît pas

en liaison avec les performances à court terme pour E1 et pour E2, à G1 et à G2. Pour E3, voir remarque faite en 6.

A.6.9. Des hypothèses 4.1.3.1. et 4.1.3.5. :

Il semble qu'il n'y ait pas de liaison marquée entre niveau de base et performances à court terme.

A.6.10. De l'hypothèse 4.1.3.5. :

Il semble qu'il n'y ait pas de liaison marquée entre niveau de base et performances à moyen terme.

A.6.11. De l'hypothèse 4.1.3.5. :

Idem 9 et 10 pour la somme des performances aux quatre épreuves.

A.6.12. De 4.1.3.3. :

Il y a peut-être, à moyen terme et pour les première et deuxième série, une légère liaison positive entre niveau et base et :

- TC pour la série 1 et la série 2
- TV pour la série 1.

Ceci ne semble pas se vérifier pour TV série 2.

A.6.13. De l'hypothèse 4.1.3.6. :

Il y a peut-être des liaisons positives entre niveau de base et différence des scores (moyen terme - court terme) pour :

- TV - première série G1
- TC - deuxième série G2

Ceci ne semble pas se vérifier pour :

- TV - deuxième série G2
- TC - première série G1

N.B. Entre la première et la deuxième série, il y a interversion de E1 et E2. Or, le "total niveau de base" de E2 est supérieur à celui de E1. Cette liaison serait-elle l'apanage du "groupe faible" ?

J'aboutis ainsi, à un ensemble de treize hypothèses qui permettent de décrire les principaux constats réalisables sur l'ensemble des résultats de l'expérience. C'est à dessein que j'utilise le terme d'hypothèse pour bien exprimer que ces constats sont simplement probables.

Encore faut-il ajouter qu'il s'agit d'hypothèses descriptives et non explicatives.

Cet essai d'analyse quantitative débouche donc sur une tentative d'interprétation qualitative que je vais mener dans les pages suivantes.

B. - Analyse qualitative

FAUT-IL ORGANISER LA MEMORISATION DES MOTS ?

INTRODUCTION

En m'appuyant sur :

- les observations cliniques,
- l'analyse des erreurs commises dans l'écriture des mots,
- les phénomènes de mémorisation,

je vais tenter une analyse qualitative.

Par cette collaboration "étude clinique - analyse statistique", j'espère approcher d'une interprétation pouvant me servir de base solide, pour la mise en place d'une stratégie orthographique qui sera mise en œuvre en septembre 1975.

B1 - Une mémorisation

sinon systématique, du moins organisée s'impose-t-elle ?

A court terme (hypothèse 2) les performances des équipes "techniques" sont supérieures à celles de "pas de techniques", donc une mémorisation sinon systématique, du moins organisée semble s'imposer.

Mais à moyen terme (hypothèse 5), les effets de la mémorisation organisée sont moins sensibles qu'à court terme, car un phénomène d'oubli (hypothèse 5) est intervenu, phénomène qui :

- n'est pas atténué par une technique, plus que par l'autre (hypothèse 7) ;
- n'est pas en liaison avec les performances à court terme (hypothèse 8) ;
- et dont on peut se demander s'il est en liaison avec le niveau orthographique de base (hypothèses 10, 12, 13).

L'analyse par les enfants de l'épreuve à court terme portant sur G11 et G12 (p. 25) les a amenés à percevoir la supériorité d'une technique d'apprentissage sur "pas de technique" : en effet l'équipe 3 n'a obtenu qu'un point, alors que E1 avec TV en a obtenu dix-neuf et E2 avec TC vingt-trois.

Albert (E3) a su écrire "gars" mais il semble que cela soit un effet du hasard, car au cours de l'épreuve D2, il l'écrit "gât".

On peut se demander comment les enfants de l'équipe 3 (E3) qui n'ont pas participé aux apprentissages, ont réussi à écrire juste un certain nombre de mots, tant au test D1 (mémoire à court terme) qu'au test D2 (mémoire à moyen terme) où leurs résultats globaux sont sensiblement égaux à ceux de E1, qu'elle utilise TV pour G1 ou TC pour G2, alors que E2 a toujours des résultats supérieurs.

épreuve D2					
	E1		E2		E3
G1	9	TV	22	TC	8
G2	8	TC	17	TV	5

Cependant il faut remarquer que sur treize mots réussis par E3, neuf reviennent à Brigitte. Béatrice écrivant correctement quatre mots de G1.

Son niveau orthographique de base (179), (cf. tableau p. 22) et son orthographe spontanée dans ses textes (texte ci-joint) sont nettement supérieurs à ceux de ses camarades - pourtant elle est handicapée à la fois sur le plan visuel et sur le plan auditif (elle n'entend pas d'une oreille). Elle parle peu mais par contre, elle lit, écrit, copie beaucoup. L'analyse des erreurs au pré-test (D0) pour les mots qu'elle réussit ensuite (voir tableau annexe 1 p. 99 à 101) nous donne le classement suivant :

non-accord avec lecture	non-accord avec orthographe à convention arbitraire	non-accord avec orthographe à convention régulière
vaiselle crème survément nièce prière	bou de bois grote chario comission terrin	cou de poind marchant

les étoiles brilles

les étoiles brilles au clair de lune
un matin la lune s'éveille les
étoiles sont tout autour de la lune
mais la lune regarde si les étoiles sont
toujours la un soir la lune était dans
le noir les étoiles étaient beaucoup il était 10
étoiles la lune restait parmi les étoiles
courait très loin et plus loin il y
avait un grand jardin où les étoiles se
paraient la lune était dans le ciel la
lune tomba sur la terre la terre tourna
autour des étoiles le matin et le soir
le matin il faisait jour et le soir et
le matin soir tombait un jour quelque
fois plus tard il y avait une mystère
étoiles. mais les autres étoiles apparus dans
la lune les étoiles étaient belle elle
était de toute les couleurs se rose, rouge,
verts, bleus,

Brigitte

On peut supposer qu'aux épreuves D1 et D2, Brigitte a été plus attentive, plus concentrée. D'autre part, j'ai été amené en janvier et février, à organiser des travaux collectifs (cf. p. 22) à propos de la distinction des accents é et è, et à lui expliquer, en particulier, comment trouver la lettre terminale d'un mot (procédé de l'écho : marchand, marchande). Ceci expliquerait qu'elle ait su écrire, "crème", "nièce", "prière", "marchand". Pour les autres mots, je n'ai aucune explication.

Malgré le phénomène d'oubli, je pense qu'il est nécessaire d'organiser des rencontres avec des mots correctement écrits, soit de façon systématique par des techniques d'apprentissage, soit en multipliant les occasions d'écrire des textes, de les corriger et de les copier (ce qui semble avoir été bénéfique à Brigitte). Piaget (1) dit qu' "un enseignement systématique de l'orthographe ne donne pas des résultats meilleurs qu'un apprentissage reposant sur les enregistrements automatiques dus à la mémoire visuelle". Mais nous savons que cet enseignement se passe souvent dans un climat de contrainte, qui ne permet pas à l'enfant d'utiliser au maximum ses capacités. Lorsque l'entraînement systématique suscite l'activité propre de chacun, s'appuie sur ses besoins et ses intérêts, alors il déploie toutes ses ressources pour atteindre un but qu'il s'est fixé lui-même. C'est le cas pour nos fichiers et cahiers autocorrectifs, cela a été le cas aussi après notre expérience, pour l'apprentissage du nom des plantes (cf. pages 33 à 35).

J'aurai l'occasion dans ma conclusion de revenir sur cette organisation des rencontres avec les mots. Piaget parle de **mémoire visuelle**. Nous avons constaté, les enfants et moi, après le contrôle D2, qu'une seule rencontre avec le mot, est en général insuffisante pour le retenir. Nous ne sommes pas de ces surdoués dont Rémi Chauvin écrit, qu'il leur suffit de lire une seule fois, ce qui les intéresse pour le retenir (2).

Il me semble, à voir les résultats obtenus dans l'apprentissage du nom des plantes, que les capacités de rétention en mémoire à court et à moyen terme se sont accrues - Je compte l'année prochaine, prévoir, si les enfants sont d'accord (en principe, il y aura douze nouveaux sur quinze), une étude expérimentale pour confirmer ou infirmer mon hypothèse (3) :

Le temps de visualisation nécessaire pour l'apprentissage d'un mot (mémoire à moyen terme) diminue avec l'entraînement. Il n'est pas question pour moi d'organiser un enseignement systématique de l'orthographe d'usage, je compte beaucoup sur les enregistrements automatiques dus à la mémoire visuelle (lecture) et à la mémoire graphique (copie de textes et lettres, motivée par la correspondance). Donc si ces mémoires peuvent se cultiver, je dois les cultiver, car alors les acquisitions fortuites seront plus nombreuses.

En psychologie expérimentale on a pu constater que par entraînement, on augmente les capacités de discrimination des animaux.

Ceci est sans doute vrai aussi pour les enfants, on doit pouvoir perfectionner leurs outils sensoriels et les former à bien les utiliser :

Il a des yeux et il ne voit pas.

Le tâtonnement expérimental suppose me semble-t-il trois éléments :

- avoir des outils sensoriels et des outils effecteurs en bon état de fonctionnement ;
- savoir se servir de ces outils (apprentissage par tâtonnement) ;
- être mis en situation de les faire fonctionner.

La formation implique le développement de capacités, on peut donc parler à propos de notre expérience, non pas d'apprentissage de mots mais de formation orthographique, qui a développé :

l'attention,
la concentration,
la mémoire.

La visualisation des mots pose le problème de la sensation et de la perception visuelles. La perception s'éduque écrit L. Amouriq (4)

"L'éducation habitue à employer les parties des organes qui possèdent la discrimination la plus fine et à augmenter leur rendement par le mouvement explorateur. La perception précise d'une forme, d'une structure est favorisée par un mouvement. Savoir percevoir, c'est savoir effectuer ces mouvements".

Mais percevoir n'est pas mémoriser, c'est nécessaire, ce n'est pas suffisant.

J'ai noté par exemple, pour l'équipe 1, à TV, que des mots écrits correctement en auto-dictée, c'est-à-dire en mémoire immédiate, ne l'étaient plus, en mémoire à court-terme, dix minutes après (cf. p. 25).

Nous avons constaté par ailleurs, au cours de notre analyse statistique que le phénomène de l'OUBLI, n'est pas atténué par une technique plus que par l'autre, en ce qui concerne la mémoire à moyen terme (hypothèse 7) et qu'il n'est pas en liaison avec les performances à court terme.

Pour qu'il y ait mémorisation à long terme, trace définitive, il faut qu'il y ait répétition des apprentissages, comme le montre nettement nos essais de recherche avec les enfants.

Par exemple Cécile et Boris ont obtenu sensiblement les mêmes résultats à la première épreuve de contrôle (épreuve à court terme).

Cécile vingt-quatre points sur vingt-quatre.

Boris vingt et un points sur vingt-quatre.

Les oublis lors de la deuxième épreuve (mémoire à moyen terme) sont aussi du même ordre :

Cécile : vingt mots,

Boris : dix-sept mots.

Or nous constatons qu'ensuite les résultats diffèrent nettement, parce que Cécile a revu les mots, à deux reprises, alors que Boris n'a pas fait de nouvel apprentissage.

A la cinquième épreuve :

Cécile a vingt-deux mots justes alors que Boris n'en a que sept.

On peut observer le même phénomène lors de la "mémorisation des noms de plantes".

L'oubli, très net de la deuxième épreuve de contrôle, est récupéré après ré-apprentissage. Nous avons noté avec les enfants, que Colette, la seule qui n'a pas fait ce réapprentissage non obligatoire, est aussi la seule qui ne reconnaît aucune plante.

L'oubli doit donc être intégré comme un facteur normal dans toute méthodologie destinée à l'acquisition de connaissances. Il convient donc de prévoir sur-apprentissage, reproduction répétée, rappels échelonnés dans le temps... mais sans oublier que :

"l'individu qui apprend n'est pas seulement une mémoire, le facteur émotionnel et affectif peut aussi bien favoriser la rétention qu'empêcher l'évocation" (5) ; et que la mémoire à long terme est "provoquée par des désirs très profonds et très intenses de l'individu... une mémoire qui ne dépend plus que de l'individu lui-même, c'est-à-dire de sa volonté de se rappeler et de se souvenir, de sa volonté de "garder". Et comme toute activité, cette activité s'enracine dans l'affectivité du sujet" (6).

Pour mémoriser, il faut donc une attention et une volonté qui ne peuvent naître que d'un besoin fortement ressenti. La fixation dépend de l'attention que porte le sujet à l'événement et au retentissement que cet événement a sur lui.

C'est ainsi que l'apprentissage des noms des plantes à offrir pour la fête des mères, fortement motivé, a permis l'apprentissage de mots difficiles, dont un contrôle montre qu'il y a eu fixation durable.

La mémoire est donc soumise à la loi d'intérêt, et parmi la multitude de souvenirs qui théoriquement pourraient revenir à la conscience, elle fait un tri.

Dans notre expérience orthographique, on voit en action trois niveaux de mémoire :

Le premier niveau : rassemble "tous les registres sensoriels qui sont supposés conserver l'information transmise par les récepteurs (œil, oreille, etc.) pendant un temps très court, de l'ordre de quelques secondes en moyenne, temps au bout duquel l'information est définitivement perdue dans ces registres.

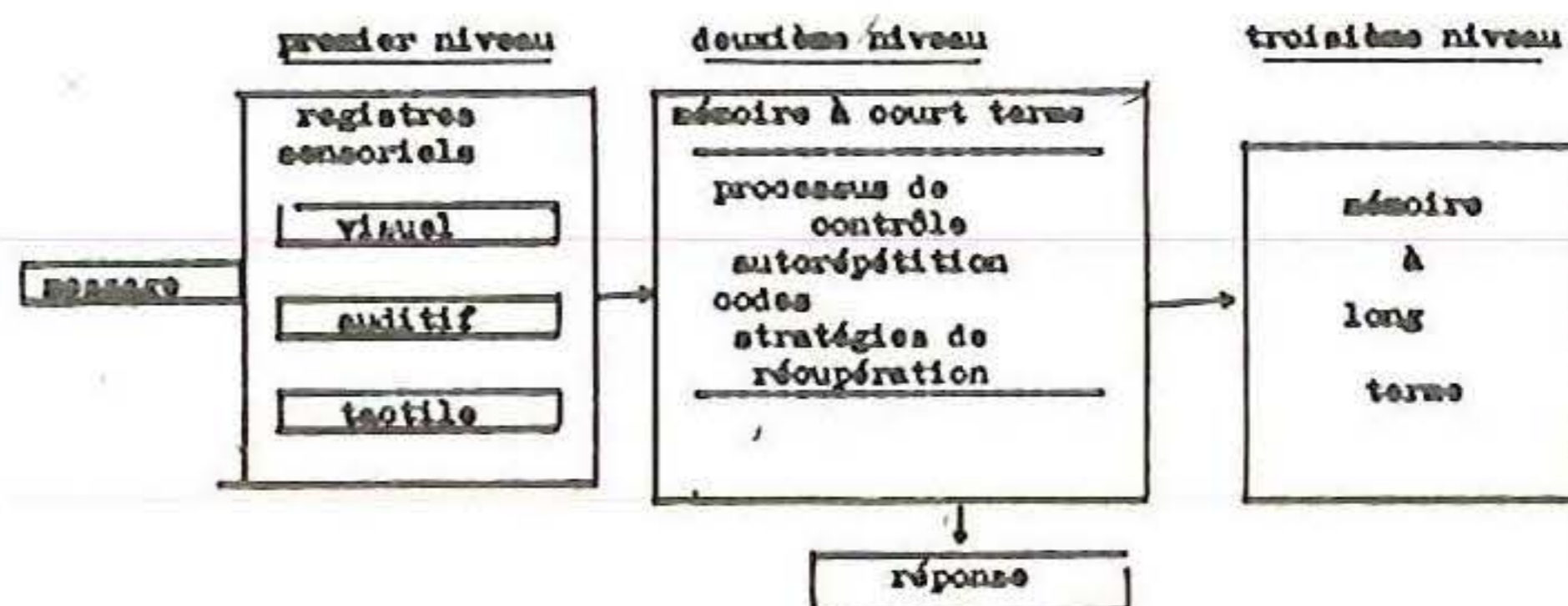
... Le registre visuel conserverait, pour la moyenne des sujets, l'information pendant moins d'une seconde et le registre auditif pendant trois à cinq secondes".

C'est ce niveau de mémoire qui me semble entrer en jeu, dans nos techniques d'apprentissage par visualisation, bien qu'on puisse aussi supposer, sinon prouver pour l'ensemble des enfants, qu'il y ait des phénomènes d'autorépétition lorsqu'ils ferment les yeux pour interioriser le mot. J'ai remarqué que certains l'épelaient à voix basse (épellation littérale ou épellation phonique : épellation des sons) d'autres l'écrivaient dans l'espace avec la main, ceci pour la technique de visualisation en groupe.

Le deuxième niveau : qu'on appelle "mémoire à court terme" est celle qui intervient au cours de notre première épreuve de contrôle, qui a lieu dix minutes environ

après l'apprentissage. C'est une mémoire temporaire de travail qui permet de conserver l'information des registres par, par exemple, l'autorépétition qui renvoie l'information dans les registres auditif et articulaire. L'information est copiée dans la mémoire temporaire et les copies passent dans la mémoire permanente qui constitue le troisième niveau.

R.C. Atkinson et R.M. Shiffrin (in Scientific American Août 71) proposent un modèle de type cybernétique qui montre le traitement de l'information au cours de la mémorisation.



Mais toutes les informations ne passent pas dans la mémoire à long terme, il se produit un filtrage, que François Richaudeau (7), nous présente fort clairement, par son schéma analogique.

LES DEUX MÉMOIRES ET LE LANGAGE ANALOGIE AVEC UN CIRCUIT HYDRAULIQUE

1. Arrivée des informations : de suites de mots entendus ou lus.
2. Trop-plein au-delà de la capacité de la mémoire immédiate, ou *empan*; les informations au-delà du niveau A sont non stockées, expulsées du souvenir. Les « unités d'information » comptabilisées pour calculer cette capacité ou *empan* sont des super-signes : mots ou groupements usuels de mots (super-mots). L'ordre de grandeur de l'*empan* est de :
 - 5 mots sur une suite de mots non significative;
 - 15 mots (ou 5 super-mots) sur une suite de mots significative (phrase ou sous-phrase)¹.
3. Fuite ou détérioration spontanée de l'information, dont le déclin est fonction du temps écoulé (et non pas de la quantité stockée comme en 2). Cette fuite correspond à l'oubli qui, en quelques secondes, réduit puis détruit l'information stockée par la mémoire immédiate.
4. Robinet symbolisant le passage discontinu des informations de la mémoire immédiate à la mémoire à long terme; généralement la suite de mots d'une phrase courte; ou la partie significative d'une phrase longue (sous-phrase).
5. b. Filtre symbolisant la sélection des informations de la mémoire immédiate, acceptées par la mémoire à long terme.
6. Trop plein évacuant du souvenir les informations - en général des mots - non retenues par la mémoire à long terme.
7. Les seules informations transmises à la mémoire à long terme : parfois des mots; le plus souvent des « intégrés mentaux » ou « patterns ».

A. Niveau maximal du réservoir « mémoire immédiate » correspondant à sa capacité maximale ou *empan*.
B. Position du circuit où interviennent les réponses aux tests de mémorisation immédiate décrite dans le présent article.

1. Voir F. Richaudeau : "Les mots, les phrases et la mémoire", in *Communication et Langages* (Paris, C.E.P.L., n° 9, 1971).

(1) Cité dans L'Éducateur, numéro spécial : L'enseignement du français à l'école élémentaire. 20 - juillet 1973 - p. 32

(2) R. Chauvin, *Les Surdoués*, STOCK,

(3) Cette expérience a effectivement eu lieu et a confirmé mon hypothèse.

(4) L. Amouriq, *Éléments de psychophysiologie* - cours ronéoté de licence de psychologie - Université de Nantes.

(5) P. Osterrieth, *Faire des adultes* - Dessart - 1966

(6) M. Lobrot, *L'intelligence et ses formes*, Dunod - 1973.

(7) F. Richaudeau, *La mémoire et le langage*, *Psychologie*, 30 - 1972.

Paul Chauchard (1) distingue trois principaux niveaux de filtrage du point de vue neurologique : le filtrage sensoriel, le filtrage affectif, le filtrage intellectuel.

● **Le filtrage sensoriel** : l'empan de mémoire limite, au niveau des récepteurs sensoriels, les capacités d'absorption mnémorique, à un certain nombre d'unités. L'entraînement mnémorique peut augmenter l'empan, mais de façon limitée.

● **Le filtrage affectif** : une information sensorielle, déclenche des affects, réactions en relation avec le vécu du sujet, et qui provoquent son intérêt ou son absence d'intérêt pour l'information. Si celle-ci suscite une réaction affective positive, c'est-à-dire qui fait plaisir, elle a beaucoup plus de chances d'être retenue.

● **Le filtrage intellectuel** : au niveau du cortex, les processus de filtration sont encore mal connus. Les lois de la perception interviennent et Piéron a montré que "ce qui est perçu n'est pas ce qui est, c'est ce que nous savons qui est". Notre regard est donc "socialisé" et nous percevons et retenons de préférence "ce que notre expérience et notre milieu nous enseignent à considérer comme préférable" (1).



Au départ de l'expérience, je pensais que la technique de copie allait permettre une mémorisation supérieure à celle obtenue par la technique de visualisation, car d'une part, elle met en jeu la mémoire visuelle et la mémoire graphique, et, d'autre part, elle permet à l'enfant de répéter son apprentissage, autant de fois qu'il le désire.

Mais en fait, il me semble maintenant, que l'enfant s'arrête dès la première vision s'il écrit correctement à son autodictée. Le seul avantage de ce point de vue - car il en existe d'autres sur le plan de l'adaptabilité - c'est la possibilité, si l'enfant a commis une erreur à l'autodictée de recommencer son apprentissage.

La motivation de la plupart des enfants étant forte, j'ai été frappé aussi, par les pertes importantes subies par certains enfants, en particulier par Bernadette (- 20) et Cécile (- 20) qui étaient parmi les plus intéressées et qui se classaient au premier rang dans leur équipe respective, à l'épreuve D1. Je ne m'explique pas l'importance de cet oubli.



Quant à la liaison entre le niveau orthographique de base et les performances à moyen terme, il est moins net que je l'avais supposé au départ. (hypothèses 10 - 12 - 13). Il me semblait que les enfants qui connaissaient le plus de mots, à la dictée des 291 mots, étaient ceux qui avaient les meilleures capacités de rétention, donc ceux qui avaient le plus de chance de réussir les scores les plus élevés. Mais sans doute, comme je le pensais en présentant les ajustements du projet initial des variables parasites sont-elles intervenues : processus de maturation - expérience personnelle.

D'autre part la dictée des 291 mots évaluait un acquis mais non une capacité d'apprentissage orthographique.

J'ai été étonné par la maturation d'Aude et de Cécile, arrivées dans la classe cette année et qui ont mis trois mois à s'adapter à nos techniques, en particulier à nos pratiques autogestionnaires. Elles ont montré ensuite des capacités qu'elles ignoraient elles-mêmes. Aude se classe au premier rang pour l'ensemble des cinq épreuves D1, D2, D3, D4, D5, (tableau p. 117 annexe 1) alors qu'elle n'était que septième au classement par niveau orthographique de base.



Les techniques que nous avons utilisées ont donc mis en jeu, la capacité orthographique de chacun, mais aussi sa capacité à travailler seul, de façon autonome, au sein d'un groupe (nous avons vu les problèmes posés par l'équipe 1) et son aptitude à se concentrer (pour la technique de visualisation en particulier).

On peut donc se demander à la lumière de ces remarques, si la technique de copie est supérieure à la technique de visualisation, puisque tel était le but de notre expérience.

B2 - La technique copie est-elle supérieure à la technique visualisation

Pour G1, à court terme, $TC > TV$, sans que cela soit significatif mais pour G2, $TC \approx TV$ (hypothèse 3).

Or à moyen terme (hypothèse 4)

$TC > TV$ pour G1
mais $TV > TC$ pour G2.

Entre G1 et G2, il y a interversion des équipes. Une comparaison n'est possible entre les performances de E1 et E2 que si ces équipes ont un niveau de départ sensiblement équivalent.

Si nous classons les sujets de ces équipes par rapport à leurs scores à la dictée des 291 mots, nous obtenons :

Sujets	scores	rang			
A	155	1	G	96	5
E	134	2	C	90	6
F	123	3	H	87	7
B	99	4	D	67	8

Le test non-paramétrique de Mann et Whitney montre qu'il n'existe pas de différence significative entre le niveau des deux équipes, mais comme je l'ai indiqué précédemment, des variables parasites sont certainement intervenues. Le classement final, au total des cinq épreuves, montre qu'il existe une différence significative, à la fin des apprentissages (cf. annexe page 117).

G	104	1	A	86	5
F	97	2	B	70	6
E	94	3	D	39	7
H	93	4	C	50	8

Cependant il me faut tempérer ce jugement statistique car l'entraînement libre pour T3, T4, T5, n'a pas été suivi de façon égale par tous les enfants.

Afin que des comparaisons soient possibles j'avais prévu dans notre projet expérimental, des équipes de niveau orthographique équivalent, mais aussi des groupes de mots de niveau de difficultés équivalents.

J'avais classé les mots par nombre d'homographies possibles, or ce classement n'est pas en corrélation avec les difficultés rencontrées par les enfants, en cours d'apprentissage soit organisé, soit libre :

C'est ainsi que "boîte" classé parmi les mots faciles (tableau page 109 annexe 1) (rang 2) est un des mots les plus difficiles (rang 10,5 au total de D1, D2, D3, D4, D5). Par contre "vaisselle" classé difficile (rang 9,5) est un mot facile à retenir (rang 1,5 pour D1 + D2 ; rang 2,5 au total).

J'aurais pu classer les mots à l'aide des coefficients de difficulté au prétest D0 (tableau p. 109 annexe 1) mais il n'y aurait pas eu non plus corrélation. Par exemple "boîte" aurait été classé le plus facile, par contre "bout

de bois" aurait été classé au rang 12 alors qu'il s'est avéré le plus facile à mémoriser.

L'échelle Dubois-Buyse ne nous aurait pas non plus, donné un classement correspondant aux difficultés réelles rencontrées. Ce fait remet en cause l'utilisation possible d'une échelle orthographique, dans ma classe, pour déterminer les mots qu'il vaut mieux apprendre à un âge donné. Mais cette expérience n'ayant porté que sur vingt-quatre mots, je me garderai de conclure sur cette seule observation. Les années à venir m'apporteront de nouvelles données qui me permettront peut-être une analyse plus approfondie.

La comparaison entre les résultats obtenus à G1 et G2 (cf. tableau de classement en annexe, p. 117) montre que les résultats de G2 sont supérieurs à ceux de G1, sans pourtant que la différence soit significative. Ce fait peut être dû, non à la différence de niveau de difficultés entre les deux groupes de mots, mais aux capacités nouvelles de mémorisation acquises au cours de l'apprentissage de G1. Malgré tout, il faut conclure, qu'il est très difficile, de constituer des groupes de mots de niveau de difficultés équivalents.

Cependant on peut noter (hypothèse 1) que des concor-

dances apparaissent entre performances TV et TC, chez les mêmes sujets. Dès lors se pose la question : Le facteur "sujet" l'emporterait-il sur le facteur "technique" ?

Le graphique 3.1.2.1. (p. 58) ne le confirme pas. Examinons le :

Geneviève, sujet A, obtient huit points avec TV. Or (p. 26) nous avons observé qu'elle écrit correctement "mètre" et "siège" à l'autodictée, mais ensuite commet une erreur. On peut penser qu'il s'agit là d'une erreur d'inattention, bien que cela puisse être aussi un problème de mémoire à court terme.

Accordons lui ces deux points : elle aurait $8 + 2 = 10$. Avec TC, elle obtient neuf points mais commet deux erreurs qui sont d'écriture et non d'orthographe (p. 27). Elle aurait pu obtenir $9 + 2 = 11$ points.

Le décalage subsiste, entre TC et TV.

Il en est de même pour les trois autres enfants.

Cette équipe a eu des difficultés à concentrer son attention durant TV et elle commet des erreurs qui n'apparaîtraient pas pour E2 :

- mots écrits correctement à l'autodictée, erronés par la suite à D1,
- mots erronés dès l'autodictée.

Geneviève		Bernadette	
D1	Auto-dictée	D1	Auto-dictée
siege	siège	pâquerite	pâquerite
boite	boite	charioe	chariot
mèrurochrome	merurochrome		

Boris		Blaise	
D1	Auto-dictée	D1	Auto-dictée
naitre	mètre	pâquerette	pâquerette
siege	zierge	gèvre	grève
inconnu	iconnu	mercurorhorme	mercurorhorme
mercurorhomme	mercurorhomme	groette	grotte
chariote	chariot	charo	charoit

Elle réussit mieux avec TC, bien que la série de mots, G2, soit plus difficile que G1, ceci pour l'épreuve à court-terme. Par contre à D2 (moyen terme) seule Geneviève fait mieux.

On peut aussi noter que Geneviève qui se classait au rang 3,5 avec dix-sept points pour D1, se trouve au rang 1 pour D2 avec onze points (ses coéquipiers ont 2, 4, 0). Elle témoigne donc d'une capacité supérieure aux autres.

Au terme de cet essai d'analyse, je retiendrai, qu'une mémorisation organisée s'impose mais qu'il ne m'est pas possible de comparer l'efficacité des deux techniques utilisées. Nous pourrions les retenir l'une et l'autre, car elles peuvent se compléter :

TV pour la présentation et une première visualisation d'un mot commun à tous ;
TC pour l'apprentissage des mots personnels et les révisions nécessaires.

TV nous a permis, en outre, de faire évoluer la technique de copie des enfants (p. 12).

(1) P. Chauchard, *Connaissance et Maîtrise de la mémoire*, C.E.P.L., 74

TABLEAU SYNOPTIQUE

Dates	Expérience	Cadre			
		matériel	humain	matériel	autres
1973 1974	Février 1974: Projet expérimental de recherche d'une technique d'apprentissage des mots (orthographe d'usage) à partir de 3 entretiens du matin	classe de perfectionnement 2 ^e niveau enfants de 10 à 12 ans.	15 enfants 4 garçons 11 filles sachant lire	local Préfa. briques	Pédagogie Freinet Expérience avec l'audio-cassette

Avril 7h	Relevé lexicologique: travail trop long pour le temps dont je dispose. J'abandonne mon projet expérimental			Mars 1985 Nous changeons de local Nous intégrons une classe dans le bâtiment scolaire: plus de confort	Nous sommes plus de temps à l'étude du milieu
----------	--	--	--	--	---

Sept 7h		même école	Arrive à 5 enfants nouveaux: 1 garçon et 4 filles. Nous sommes 15: 11 filles et 4 garçons	même local	Je propose un processus de travail pour la rédaction et la correction des textes et des lettres
---------	--	------------	---	------------	---

oct 7h			une fille part dans une autre école. Elle est remplacée		
--------	--	--	---	--	--

Nov 7h	Je propose mon projet expérimental, dans lequel je retiendrais seulement les noms, pour le relevé lexicologique				Proposition des enfants d'apprendre les mots du carnet
--------	---	--	--	--	--

Déc 7h	Dictée des 291 noms relevés dans les 3 entretiens par groupes de 20 mots				les enfants continuent à apprendre les mots du carnet
--------	--	--	--	--	---

	Techniques	Mots	Enfants
Janv 6 Jan 20/1 Févr.	Entraînement aux techniques d'apprentissage	Bilan des dictées - Classement des mots. Choix des 24 mots	Test sociométrique Composition des équipes Répétition des équipes en fonction des techniques
28/2			Je propose une modification du travail au carnet

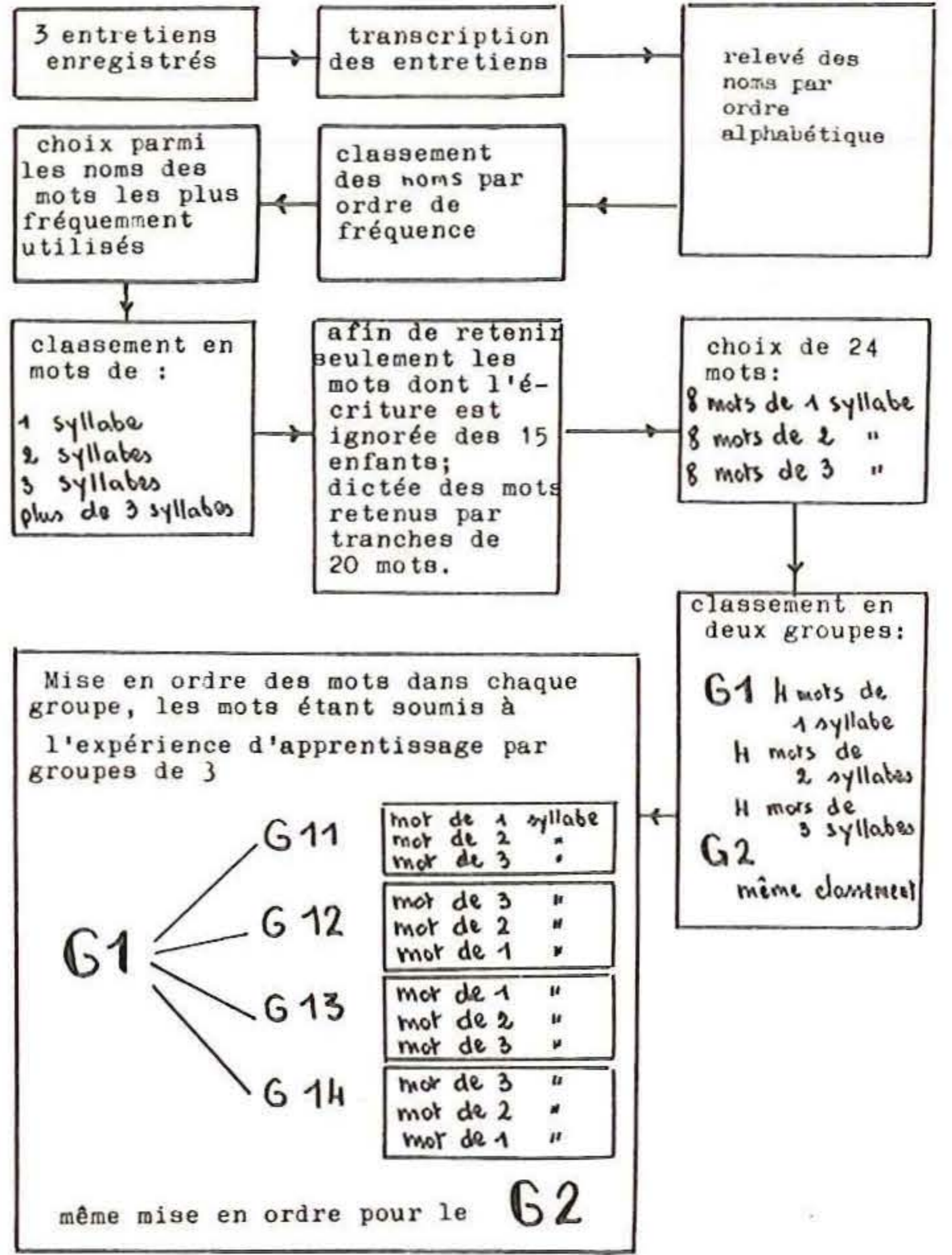
Mars	EXPERIENCE	Le restaurant scolaire neuf est ouvert. Nous pourrions disposer de la salle annexe de notre local (annexe central)	Siège collective d'étude des mots du carnet nouveau processus
11/3	Présentation des modalités de l'expérience et rappel de la composition des équipes		
6/3	Début programmé et remis par des absences		
12/3	Début remis pour une autre absence		
14/3	Démarrage avec modification du projet expérim.		
15/3	Etude de G 11 et G 12 } 1 ^{er} groupe de 12 mots		
17/3	" G 13 et G 14 } 2 ^e groupe de 12 mots		
18/3	Etude de G 21 et G 22 } 3 ^e groupe de 12 mots		
20/3	" G 23 et G 24 } 4 ^e groupe de 12 mots		
21/3	Débat pour le choix d'une technique		

Avril 14/4		Mise au point du travail d'apprentissage des mots du carnet:
17/4	2 ^e épreuve d'évaluation de la mémorisation, pour G 1	étude uniquement des "mots magiques" repérés à l'aide d'une table de fréquence
18/4	2 ^e épreuve pour G 2	
21/4	Bilan général au Conseil	
25/4	Révision des 24 mots	
25/4	Dictée de G 1	Mai 16/5
25/4	Dictée de G 2	16/5
6/5	Premier bilan	20/5
13/5	Dictée de G 1 et G 2	20/5
16/5	Deuxième bilan	24/5
24/5	Dictée de G 1 et G 2	26/5
26/5	Troisième bilan	26/5
juin	Je suis absent du 29 Mai au 11 Juin pour examens universitaires	

9/6		Le doute orthographique essai avec le nom des plantes de repier ce que je sais ce dont je ne suis pas sûr ce que je ne sais pas Utilisation d'un code de doute pour l'auto-corrrection des textes utilisation du dictionnaire fourni au travail d'apprentissage avec le carnet de mots
Suite du mois		

n°1

n°2



liés aux sujets	liés à la situation
<p>âges</p> <p>Je ne tiendrai pas compte de l'âge chronologique pour la composition des équipes.</p> <p>L'âge mental aurait pu être cherché par un examen psychologique, mais je conteste la validité des tests de niveau mental.</p> <p>De toute façon il ne me semble pas qu'il favorise plus une technique qu'une autre. On pourrait le constater en</p>	<p>mots</p> <p>Le degré d'efficacité d'une technique peut dépendre de :</p> <p><u>longueur des mots</u> Nous avons choisi un nombre égal de mots de 1 syllabe, 2 syllabes et 3 syllabes et permuté l'ordre d'apprentissage suivant cette longueur, afin de pouvoir étudier l'efficacité, pour l'ensemble des mots et pour des mots de différentes longueurs.</p> <p><u>structure des mots</u> L'intervention de lettres parasites, peut jouer.</p>

<p>âges</p> <p>comparant les résultats obtenus par chaque élément de E1 et E2, avec les 2 techniques TV et TC.</p> <p>AGE ORTHOGRAPHIQUE</p> <p>Un test donnera ces âges qui serviront de base pour la constitution d'équipes de niveau équivalent. La permutation de E1 et E2, au cours de l'expérience permettra de contrôler une influence du niveau orthographique de départ de chaque équipe (E1 et E2) car les niveaux ne seront peut-être pas exactement équivalents.</p> <p>D'autre part, il sera aussi possible de comparer les scores de chaque enfant, à son âge orthographique.</p>	<p>mots</p> <p>Nombre de mots</p> <p>L'apprentissage d'un nombre de mots élevé pourrait entraîner une fatigue, en particulier dans la technique TV. Nous avons limité le nombre à 3.</p> <p><u>Fréquence d'apparition du mot dans le langage usuel</u> : Nous avons choisi les mots d'apparition la plus fréquente.</p> <p><u>Implication affective des mots choisis</u></p> <p>Les études faites sur troubles du langage écrit chez l'enfant, montrent que certains mots ont une résonance affective positive ou négative chez l'enfant. Le mot n'est pas neutre. Il est le symbole d'un objet ou d'une situation, en général. Parfois, comme chez les psychotiques, il existe, indépendamment du réel, qu'il a pour rôle de signifier, confusion du signifiant et du signifié. (1)</p> <p>Nous ne tiendrons pas compte de ce facteur, que nous nous proposons d'étudier ultérieurement.</p> <p>(2)</p> <p>WAELEHENS (de Alphonse) La psychose Ed Nauwelaerts 4 rue de Fleurus Paris VIe</p> <p>CASTETS (B) GIBELLO (B) LEJEUNE (M) Réflexions sur le langage écrit et quelques unes de ses singularités l'information psychiatrique, Oct 1967, N°8</p>
<p>sexe</p> <p>Nous ne tiendrons pas compte de ce facteur, dont nous pourrions cependant vérifier l'influence par un calcul statistique au moment du bilan</p>	
<p>niveau en lecture</p> <p>En principe, tous les enfants seront aptes à lire les mots écrits par moi-même en script.</p> <p>vision</p> <p>Ce facteur peut intervenir, en particulier pour le groupe TV. Les enfants seront à 2m du tableau et je vérifierai au préalable que chacun peut lire un mot, écrit en lettres de 5 cm, de cette distance.</p>	

<p>audition</p> <p>Ce facteur est important pour une bonne liaison entre phonèmes et graphèmes, tant au moment de l'apprentissage qu'au moment des dictées de contrôle des acquisitions. Je vérifierai avant l'expérience, avec le médecin d'hygiène scolaire, si chaque enfant entend bien.</p> <p>capacité de mémorisation</p> <p>Je ne la connais pas, cette expérience peut permettre de la tester. On pourrait aussi envisager des tests de mémoire (à court terme et à moyen terme - mémoire visuelle - mémoire auditive - mémoire graphique) avant l'expérience.</p>	<p>jour et heure d'apprentissage</p> <p>(voir " capacité d'attention)</p> <p>placement des enfants dans l'espace</p> <p>TV : les enfants seront avec moi, devant le tableau chacun, assis à un pupitre. Ma présence garantira l'attention.</p> <p>TC : Chaque enfant se placera librement, derrière les bahuts. Il devra lui-même déterminer son rythme de travail.</p> <p>PT : L'équipe sera dans le couloir et chacun pourra s'occuper à des activités libres.</p>
---	--

capacité d'attention

Cette capacité joue un grand rôle dans l'apprentissage de l'orthographe. J'ai donc proposé les jours qui m'ont semblé les plus favorables, compte-tenu de mes observations antérieures :

JOURS : mardi et vendredi;
Heure : 9h30 - après l'entretien du matin.

La capacité d'attention varie avec :

le jour - les lendemains de congé, les enfants sont, en général, moins attentifs, en particulier le lundi (coucher tardif - sortie... le dimanche);

l'heure - plus nous avançons dans la journée, plus l'attention se disperse.

respect du silence

L'intériorisation des mots ne peut se faire dans le bruit, car elle nécessite une grande concentration.

Le nombre limité de mots à apprendre - 3 - nous permettra de réduire le temps de travail intensif, à 5 mn environ. On peut penser que cela évitera la fatigue et la déconcentration.

Ce travail ne commencera qu'au moment où chaque enfant sera prêt :

disponible affectivement;
(attention - silence)
disponible matériellement;
(assis à un pupitre - ses outils prêts)

Le facteur " respect du silence " interviendra aussi pour la technique de copie, mais il me sera impossible d'intervenir pour le faire appliquer.

rythme

L'organisation rythmique me paraît importante, car on a observé qu'elle est plus tardive chez les enfants qui ont un trouble du langage oral et écrit. " Il y a presque toujours une corrélation importante avec le rythme " (1)

Le rythme de travail interviendra, tant pour la TV, où les enfants doivent progresser au même rythme, que pour la TC, où le temps sera lui aussi limité. Je veillerai cependant à laisser un temps suffisant.

Connaissance de l'espace

" On découvre plus de gauchers chez les dyslexiques que chez les normaux. Et ce sont des enfants qui ont un mauvais repérage spatial " (2)

Nous ne tiendrons pas compte du facteur " connaissance de l'espace " car il ne me semble pas qu'il favorise plus une technique que l'autre.

disponibilité affective

Certains enfants ont des problèmes relationnels avec avec père, mère ou frères et sœurs. Ils arrivent parfois le matin, passifs, opposants ou agressifs et inaptes par conséquent, à un travail qui demande attention, calme et concentration.

Il nous sera difficile de cerner cette variable.

l'éducateur

L'éducateur, par ce qu'il est et par ce qu'il sait, produit, dans le groupe d'élèves, un certain nombre d'attitudes et de comportements qui ont des incidences sur la réalisation des objectifs envisagés. (3)

Je ne mènerai pas cette étude, car il m'est difficile, sinon impossible, d'être à la fois observateur et observé.

les parents

L'attitude des parents influe sur l'attitude des enfants: Une exigence excessive peut paralyser l'enfant alors qu'un intérêt pour les activités menées en classe est un élément important de la motivation nécessaire. Au cours de l'analyse des résultats, nous aurons peut-être l'occasion de noter l'effet de ce facteur.

(4)

LAUNAY (C) Dyslexie, dysorthographe. Ouest Médical, 1974, N° 2, 25 Janvier, p. 79-87

(5)

ROSENTHAL (R.A.)
JACOBSON (L)
Pygmalion à l'école
Paris, Casterman, 1971.

état physique et physiologique

Quelques uns des enfants de la classe vivent dans des familles très pauvres, qui ne peuvent leur assurer des conditions de vie satisfaisantes, en particulier sur le plan de la nourriture, du sommeil.

Bien que ce facteur soit très important, je ne suis pas en mesure d'en étudier les effets.

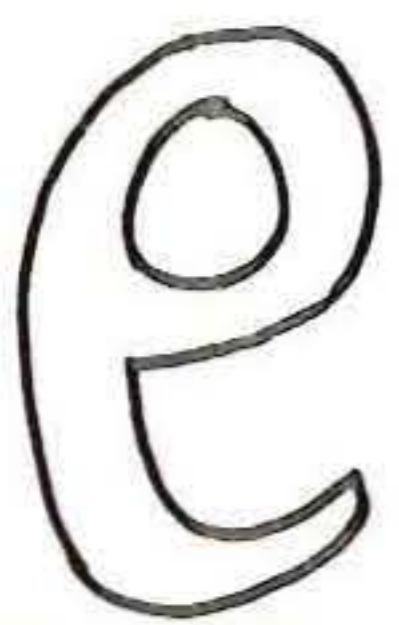

relation de l'enfant au savoir.

L'expérience ne sera possible et n'aura une signification, que si chaque enfant est profondément motivé par l'apprentissage de l'écriture correcte des mots, qu'il utilise pour sa propre expression. (textes - lettres) .

Éléments	Situation	Sujets	Mots	Epreuve 1 D1		Epreuve 2 D2	
				mot écrit	réponse codée	mot écrit	réponse codée
1	TV	A	1				
2	"	"	2				
3	"	"	3				
4	"	"	4				
5	"	"	5				
6	"	"	6				
7	"	"	7				
8	"	"	8				
9	"	"	9				
10	"	"	10				
11	"	"	11				
12	"	"	12				
13	TC	"	13				
14	"	"	14				
...							
25	TV	B	1				
26	"	"	2				
27	"	"	3				
28	"	"	4				



n°4

n°5

Technique de visualisation TV	Technique de copie TC
1 Le stimulus	
choix du caractère	
<p>" On n'a pas procédé à l'étude de la forme des lettres qu'il faut présenter aux enfants pour favoriser à la fois la généralisation nécessaire (la liaison établie avec un stimulus reste valable pour un stimulus voisin) et l'inhibition complémentaire indispensable" (le stimulus est distingué de plus en plus de ce qui n'est pas lui) G. MIALARET (L'apprentissage de la lecture) (2)</p> <p>J'ai choisi d'écrire les modèles en script car c'est là mon écriture habituelle au tableau, pour les documents photocopiés et pour les corrections. Il peut y avoir certaines confusions en script, par exemple entre l et r, p et q, b et d, qui n'auraient pas lieu en anglaise. Il me semble que ce facteur peut intervenir plus particulièrement, dans la technique de visualisation pour laquelle l'enfant n'a recours qu'une fois à son écriture personnelle.</p>	
grandeur	
Le corps est égal à 5cm	Le corps est égal à 10m
	
longueur	
La longueur des mots varie de 21 cm pour " drap " à 53 cm pour " coup de poing "	La longueur des mots varie de 4,5 cm pour " drap " à 10 cm pour " coup de poing "
couleur	
Les mots sont écrits noir sur blanc.	

(1) Citation extraite de *Sciences de l'Education*, 4, 1972, p.6

(2) cf. modèle en annexe

2 la présentation du stimulus	
durée	
temps limité temps fixé par l'éducateur de façon empirique, à 10 secondes (1)	temps libre chaque enfant s'organise comme il le désire
nombre	
nombre limité nombre limité à deux de façon empirique; aucune possibilité de recommencer	libre chaque enfant peut recommencer s'il constate qu'il n'a pas mémorisé le mot
distance entre le stimulus et l'enfant	
distance fixée distance fixée à 2m, pour que les angles de vision correspondent à 0,40m en T.C.	libre chaque enfant détermine lui-même la distance qui lui convient le mieux.
plan de présentation	
plan vertical celui des activités collectives utilisant le tableau	plan horizontal celui des activités individuelles de copie
angle de vision	
sur le plan de la hauteur	
angle de 2° 	libre
sur le plan de la longueur	
angle de 6° pour le mot le plus court " drap " de 15 pour le mot le plus long " coup de poing " 	libre
présence de l'éducateur	
présence constante qui influera positivement sur la concentration et l'attention	présence pour le démarrage; distribution du matériel et lecture des mots à haute voix (mémoire auditive)

(1) Il serait intéressant d'étudier expérimentalement dans quelle mesure le temps de visualisation nécessaire pour une mémorisation du mot, diminue avec l'entraînement. La présentation peut-elle devenir de l'ordre de une seconde ? En TV on pourrait utiliser un projecteur de diapositives et en TC une visionneuse.

3 la mémorisation	
mémoire auditive	
Dans le projet initial je n'avais pas prévu de prononcer le mot à haute voix. Mais il m'a semblé nécessaire d'établir une liaison entre phonie et graphie. Elle est ici instantanée.	Dans le projet initial, je n'avais pas prévu de lire les mots à haute voix, avant le démarrage de l'apprentissage. Cela m'a paru nécessaire car des enfants ont encore des difficultés à déchiffrer
mémoire visuelle	
La durée de la visualisation est fixée à 10 secondes pour tous les enfants de l'équipe et celle de l'intériorisation à 10 secondes aussi (modification apportée au projet initial après le bilan des entraînements.	La durée de la visualisation est libre et chacun peut, ou non, intérioriser le mot, les yeux fermés, avant de le copier.
mémoire graphique	
Le nombre de copies a été limité à 1, pour tous les enfants de l'équipe. Si cette copie n'est pas conforme au modèle, il n'existe aucune possibilité de rattrapage.	Le nombre de copies est libre. Chaque enfant peut recommencer le processus - visualisation, intériorisation, copie, contrôle autant de fois que c'est utile.
attention	
L'attention doit être constante. Toute inattention provoque une rupture, que l'enfant ne peut rattraper, dans le processus.	Chaque enfant ajuste son attention à la tâche, comme il le désire. Cette liberté est sans doute favorable aux enfants autonomes mais pas aux autres.
rythme	
Le rythme est le même pour tous. Ceci est un facteur défavorable aux enfants les plus lents.	Chacun détermine son rythme. Il doit cependant respecter le temps global de 5 mn, qui a été fixé, après le bilan des entraînements. (2)

(1) Cette contrainte n'existe plus, durant les activités personnelles chacun consacre le temps qu'il veut à ses apprentissages.

H le contrôle

Le contrôle par l'enfant de la validité de son apprentissage se fait par la comparaison du mot écrit par lui au modèle. La technique de visualisation permet seulement de contrôler la reproduction en mémoire immédiate, alors que la technique de copie permet à la fois le contrôle en mémoire immédiate et en mémoire à très court terme (3 à 4 mn).

Ce contrôle fait intervenir des variables dont je ne pourrai pas analyser statistiquement les effets :

- la distance entre les deux stimuli ;
- le transport spatial (" ceux-ci se produisent lorsqu'il s'agit de comparer deux figures trop éloignées l'une de l'autre pour pouvoir être appréhendées dans le même champ de centration. " (1))
- le plan de présentation ;
- la grandeur des caractères ;
- la longueur des mots ;
- la différence d'écriture.

distance entre les deux stimuli

La distance sera de 2 m

La distance est libre. Chacun peut écrire le mot immédiatement sous le modèle, ce qui évitera un déplacement du regard, ou en un lieu écarté, ou même au verso.

transport spatial

Le transport spatial est nécessaire entre la feuille que je présente et la feuille sur laquelle écrit l'enfant. Je n'ai pas prévu dans mon dispositif expérimental de situer au départ, les possibilités de chaque sujet, ni d'observer les parasitages éventuels de l'attention, dus à une perception non simultanée.

Cette variable dépend de l'enfant lui-même. Elle interviendra ou n'interviendra pas selon l'utilisation topographique de la feuille. Je conseillerai de l'éviter, afin d'avoir une perception simultanée des deux éléments à comparer.

plan de présentation

Les deux éléments à comparer seront sur des plans différents :

- plan vertical pour le modèle ;
- plan horizontal pour le mot écrit par l'enfant,

ce qui accroît les difficultés.

Les deux éléments seront sur le plan horizontal.

grandeur des caractères

Le rapport mot écrit / Modèle sera d'environ 1 / 15

Le rapport me / M sera d'environ 1/3

longueur des mots

Le rapport me / M sera de 1 / 10 environ

Le rapport me / M sera de 1/2 environ

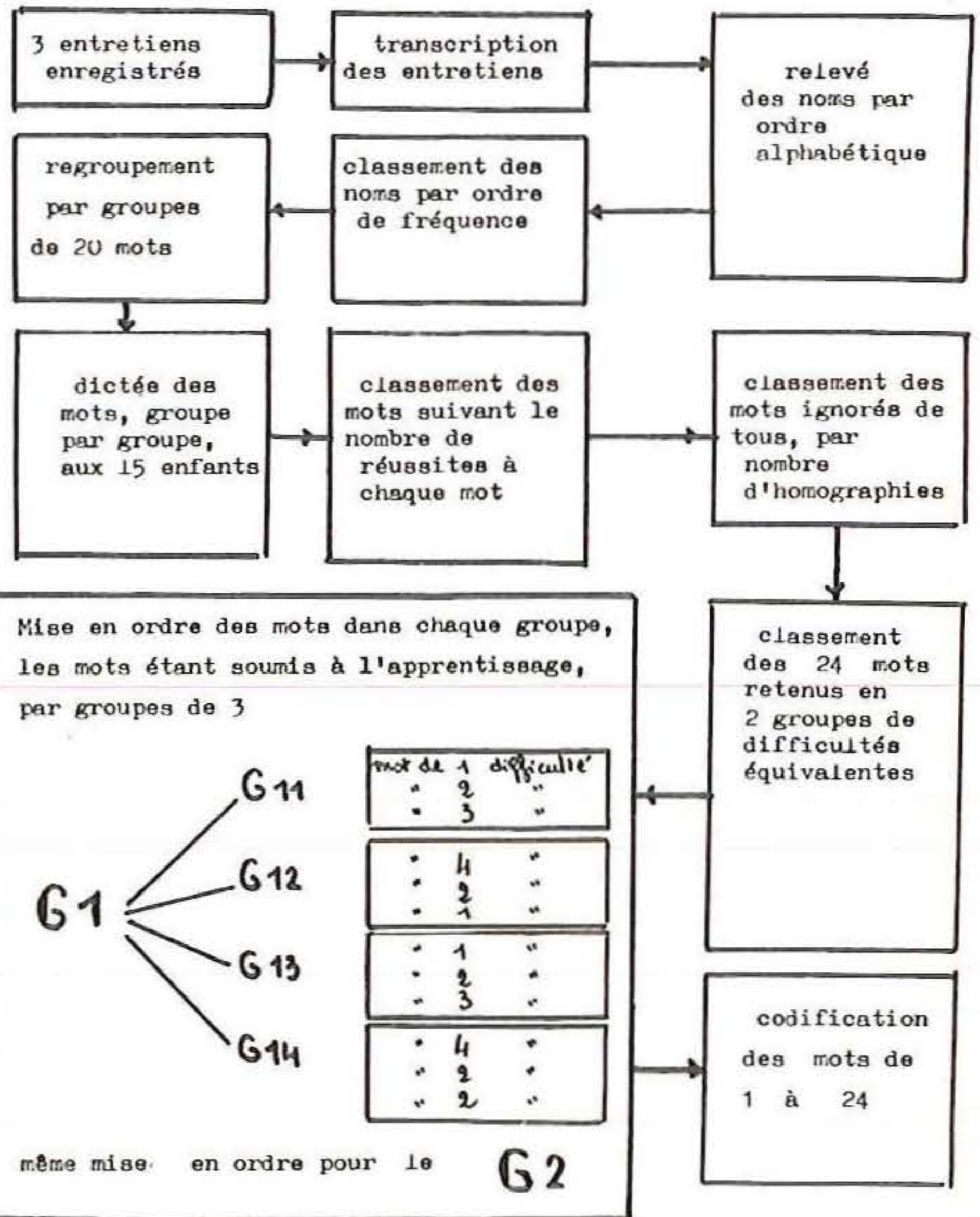
différence d'écriture

La différence d'écriture entre le script du modèle et l'écriture personnelle de l'enfant, que je lui conseille d'utiliser, ne me semble pas avantager une technique plus que l'autre. Elle peut par contre avoir des effets différents suivant les enfants, mais de nombreuses copies ont donné à chacun l'habitude.

nombre de contrôle

Le contrôle sera unique (cf mémoire graphique)

Le nombre de contrôle sera libre, ce qui permettra des rattrapages éventuels et sans doute une meilleure fixation.



n°6

fréquence	mots
47	mère
29	frère
22	père
19	soeur
16	chat
15	chatte - jour - nid - voiture
14	école
13	copine
12	âge - balle - vélo
10	dame - magasin - monsieur - soir
9	bonhomme - goal - film - oeuf - pigeon - truc
8	chien - heure - lait - pie
7	ballon - copain - nièce - petit - survêtement - tante
6	courses (les) - matin - police - route - voisine
5	aile - après-midi - arbre - carré - coup - fille - maison - oiseau - samedi - temps - toit - tour - vacances
4	allumette - bandit - bout de bois - canard - chaise - chambre - chose - commission - côté - gars - gouttière - mardi - oncle - panier - pied - porte - queue - terre - vigne -
3	animal - armoire - bande - but - carreau - coffre - dimanche - eau - échelle - en fait - femme - gachette - gens - midi - mot - papier - parents (les) - trou - veau - vendredi - vétérinaire - télé -
2	avion - bois - boîte - bout de fer - brouette - camionnette - casse - catéchisme - colle - cousin - cousine - coup de pied - fenêtre - feu - fleur - foot - jardin - jeu - jouet - laverie - maître - maman - mari - mètre - monde - nuit - omelette - pierre - policier - pré -
1	accident - adulte - affaire - an - anorak - argent - astronaute - atelier - baguette - barrière - basket - bateau - bâton - belle-soeur - bille - boucherie - bouquet - bout - bouton d'or - branche - bras - buisson - cadeau - café - cage - caillou - camion - caoutchouc - carrefour - carte - carton - chaîne - chapeau - chariot - chauffeur - chemin - ciseaux (des) - conseil - conserve - coque - coup de poing - cour - couture - crème - croix - cuiller - cuisse - danger - dentiste - dessin - douche - drap - droite - eau oxygénée - église - épicerie - équipe - essence - étude - femelle - feuillet - figure - fin - fois - forme - fourche - gamelle - gardien - gaz - gendarmerie - graine - grand-mère - gravier - grève - groupe - grotte - grue - herbe - inconnu jaune - jeudi - journal - laitier - lance-pierre - lapin - leçon - lendemain - lettre - lézard - lit - livre - lundi - lune - machine à coudre - manche - marchand - marteau - match - mémoire - mercredi - mercurochrome - micro - mobyette - mois - milieu - moment - morceau - mur - nom palet - pansement - pare-brise - piquette - paquet - patron - patte - pays - photo - pigeon - pigeon-voyageur - piquette - pistolet - placard - place - poche - point - poison - pomme - poney - portail - poule - porte-bagage - poulain - poussette - prière - pull-over - pyjama - question - rayon - rein - résultat - risque - ruisseau - sculpture - séateur - siège - slip - table - tache - taillis - technique - terrain - tête - texte - titre - tonton - train - trait - trousse - usine - vaisselle - vase - verre - vieux - virage - vitre - yaourt - yeux (les)

code	regroupement les mots, par groupes de 20, en utilisant le classement par ordre de fréquence
R1	mère - frère - père - soeur - chat - chatte - jour - nid - voiture - école - copine - âge - balle - vélo - dame - magasin - monsieur - soir - bonhomme - goal -
R2	film - oeuf - pigeon - truc - chien - heure - lait - pie - ballon - copain - nièce - petit - survêtement - tante - matin - police - route - voisine - aile - après-midi -
R3	arbre - carré - coup - fille - maison - oiseau - samedi - temps - toit - tour - vacances - allumette - bandit - bout de bois - canard - chaise - chambre - chose - commission - côté -
R4	gars - gouttière - mardi - oncle - panier - pied - porte - queue - terre - vigne - animal - armoire - bande - but - carreau - coffre - dimanche - eau - échelle - enfant -
R5	femme - gachette - gens - midi - mot - papier - trou - veau - vendredi - vétérinaire - télé - avion - bois - boîte - bout de fer - brouette - camionnette - casse - catéchisme - colle -
R6	cousin - cousine - coup de pied - fenêtre - feu - fleur - foot - jardin - jeu - jouet - laverie - maître - maman - mari - mètre - monde - nuit - omelette - pierre - policier -
R7	pré - accident - adulte - affaire - an - anorak - argent - astronaute - atelier - baguette - barrière - basket - bateau - bâton - belle-soeur - bille - boucherie - bouquet - bout - bouton d'or - branche - bras - buisson -
R8	branche - bras - buisson - cadeau - café - cage - caillou - camion - caoutchouc - carrefour - carte - carton - chaîne - chapeau - chariot - chauffeur - chemin - conseil - conserve - coque - coup de poing - cour - couture - crème - croix - cuiller - cuisse - danger - dentiste - dessin - douche - drap - droite - eau oxygénée - église - épicerie - équipe - essence - étude - femelle -
R9	feuillet - figure - fin - fois - forme - fourche - gamelle - gardien - gaz - gendarmerie - graine - grand-mère - gravier - grève - groupe - grotte - grue - herbe - inconnu - jaune -
R10	jeudi - journal - laitier - lance-pierre - lapin - leçon - lendemain - lettre - lézard - lit - livre - lundi - lune - machine à coudre - manche - marchand - marteau - match - mémoire - mercredi - mercurochrome - micro - mobyette - mois - milieu - moment - morceau - mur -
R11	mercurochrome - micro - mobyette - mois - milieu - moment - morceau - mur - palet - pansement - pare-brise - piquette - paquet - patron - patte - pays - photo - pigeon - pigeon-voyageur
R12	piquette - pistolet - placard - place - poche - point - poison - pomme - poney - portail - poule - porte-bagage - poulain - poussette - prière - pull-over - pyjama - question - rayon - rein -
R13	résultat - risque - ruisseau - sculpture - séateur - siège - slip - table - tache - taillis - technique - terrain - tête - texte - titre - tonton - train - trait - trousse - usine -
R14	vaisselle - vase - verre - vieux - virage - vitre - yaourt - courses (les) - parents (les) - ciseaux (des) - yeux (des)

Les mots au pluriel seront dictés bien qu'ils ne seront pas retenus dans la liste des 24 mots. Ils se retrouvent dans le R15 sauf " gens " (dans 5) et " vacances " (dans R3)

La fréquence d'utilisation des mots, au cours des trois entretiens utilisés, a dépendu :

- 1) de la répétition du mot par l'enfant qui raconte ;
- 2) de la reprise du mot dans le dialogue éventuellement provoqué ;
- 3) des thèmes abordés .

n°7

n°8

Tableau 1

	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 8	R 9	R 10	R 11	R 12	R 13	R 14	R 15	Total	Rendement moyen %
	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	291	%
Brigitte	15	15	11	13	13	12	10	13	11	14	16	13	6	10	7	179	61
Genevieve	14	14	13	11	10	12	8	12	6	11	11	8	8	9	8	155	53
Barbara	14	13	9	11	9	13	7	12	7	5	13	5	11	9	3	134	45
Germaine	16	12	10	14	6	14	5	8	7	5	11	11	5	3	3	123	42
Bernadette	8	9	7	7	5	7	11	6	8	5	12	3	5	8	5	99	34
Colette	10	10	7	9	6	8	11	9	7	7	9	5	1	5	2	99	34
Aude	10	8	11	11	10	3	5	9	6	7	13	5	1	6	2	96	32
Beatrie	10	10	5	8	7	11	3	11	7	11	9	2	11	11	5	93	31
Boris	9	9	11	8	6	8	6	11	5	7	10	11	3	6	1	90	30
Cécile	9	11	11	9	9	9	2	5	7	3	9	3	2	11	1	87	29
Albar	10	6	11	6	11	10	11	7	5	5	10	0	11	11	11	83	28
Blaise	11	10	3	8	11	8	1	5	5	2	8	1	3	3	2	67	22
Denise	5	11	8	3	5	1	1	0	2	1	11	1	2	1	0	38	13
Zoe	3	3	1	2	2	2	1	11	3	2	5	1	1	2	0	32	11
Simone	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Totaux	137	134	90	120	96	118	61	94	86	78	140	65	119	74	113	1375	
% des réussites (M)	18,90	17,05	12,10	16,04	12,80	15,75	8,15	12,55	11,30	10,70	18,95	9,00	15,60	17,50	16,10	15,55	33,75

(*) Simone ne sachant pas écrire, je n'ai pas tenu compte d'elle, pour le calcul du rendement moyen de chaque enfant, du rendement moyen de la classe, du pourcentage des réussites pour chaque groupe de mots.

n° 9

Classement des mots ignorés de tous

	1 homographie	2 homographies	3 homographies	4 homographies
I ne, qui s'écrit que d'une façon	slip			
II ₁ voyelles	boîte mètre grève prière crème rayon	astronote		
II ₂ consonnes	coffre			
II ₃ homographies coupées (voyelles + consonnes)		siège grotte terrain gouttière nièce affaire piqûre carrière marchand chariot trait	inconnu commission vaisselle	pâquerette essence
III lettres inutiles	gars drap taillis caoutchouc résultat technique			
IV mots composés	pare-brise	bonhomme bout de bois coup de poing	survêtement	mercurochrome eau oxygénée lance-pierre
V mots étrangers	goal	basket pony anorak pull-over		
VI distorsion		Sculpture		

n° 11

0	affaire - anorak - astronaute - barrière - basket - boîte - bonhomme - bout de bois - caoutchouc - chariot - coffre - commission - coup de poing - crème - drap - essence - inconnu - gars - goal - gouttière - grève - grotte - eau oxygénée - lance-pierre - marchand - mercurochrome - mètre - mobylette - nièce - pare-brise - pâquerette - pigeon-voyageur - piqure - pony - prière - pull-over - rayon - résultat - sculpture - siège - slip - survêtement - taillis - technique - terrain - trait - vaisselle -
1	allumette - après-midi - bandit - bâton - belle-sœur - tour de fer - bouton d'or - tut - caillou - camionnette - carreau - carrefour - catéchisme - chaîne - ciseaux - copain - coup de pied - croix - cuiller - cuisine - épicerie - fenêtre - gamelle - gaz - gendarmerie - grand-mère - lendemain - pansement - pays - pied - pigeon - placard - point - porte-bagage - postain - poussette - pyjama - ruisseau - séateur - yacht
2	accident - âge - chaise - chauffeur - colle - coup - courses - côte dentiste - église - herbe - feuilleton - gens - grue - jouet - machine à coudre - match - mémoire - moment - palet - patte - pistolet - portail - rein - temps - train - trousse - vétérinaire
3	adulte - an - argent - baguette - boucherie - bout - bras - buisson - casse - chambre - chapeau - chose - coque - frère - gachette - jardin - laverie - mercredi - mère - morceau - nom - oiseau - parents - père - pigeon - place - police - policier - question - vieux - yeux
4	cadeau - carre - feuille - femme - gramme - légon - lézard - mois - mur - onnette - payet - pierre - poisson - tour - truc
5	ail - armure - bois - bouquet - brochette - équipe - feu - foot - gravier - jeune - maître - monsieur - mot - pl. tv. poche - risque - vacuum - verre - vigne
6	balle - bulletin - bateau - camion - chemin - échelle - école - heure - film - marteau - milieu - pré - queue - titre - toit - veau
7	animal - atelier - canard - chatte - conseil - cour - danger - eau - feu - fleur - fouets - groupe - jeu - magasin - merci - oncle - télé - teste - trou - usine - virage - terre -
8	branches - carton - conserve - étude - nuit - œuf - patron - pû - pommes - vase
9	aéron - carte - cousin - cousine - dessin - droite - figure - fin - jardin - laitier - maison - nid - panier - poule - soir - table - vitre -
10	café - chien - couture - enfant - forme - journal - lune - manche - mari - monde - sœur - tache - tante - vélo - vendredi - voiture - mardi -
11	arbre - bande - bille - cage - dame - lait - lundi - midi - tête - voisine -
12	chat - copine - dimanche - douche - fille - jour - lettre - lit - livre - papier - petit - porte - samedi - tonbon -
13	lapin - maman - route
14	jeudi - matin

nota : une des enfants est incapable actuellement d'écrire un seul des mots dictés.

n° 10

Classement des 24 mots retenus en 2 groupes.

	Groupe 1	Groupe 2
1 difficulté	mètre grève boîte	crème prière rayon
2 difficultés	gars chariot siège grotte bout de bois	drap marchand nièce terrain coup de poing
3 difficultés	inconnu vaisselle	commission survêtement
4 difficultés	pâquerette mercurochrome	essence lance-pierre

Les mots ont été retenus de façon à pouvoir former des couples, et en approchant autant que possible d'une équivalence de nombre : 8 mots à 1 difficulté

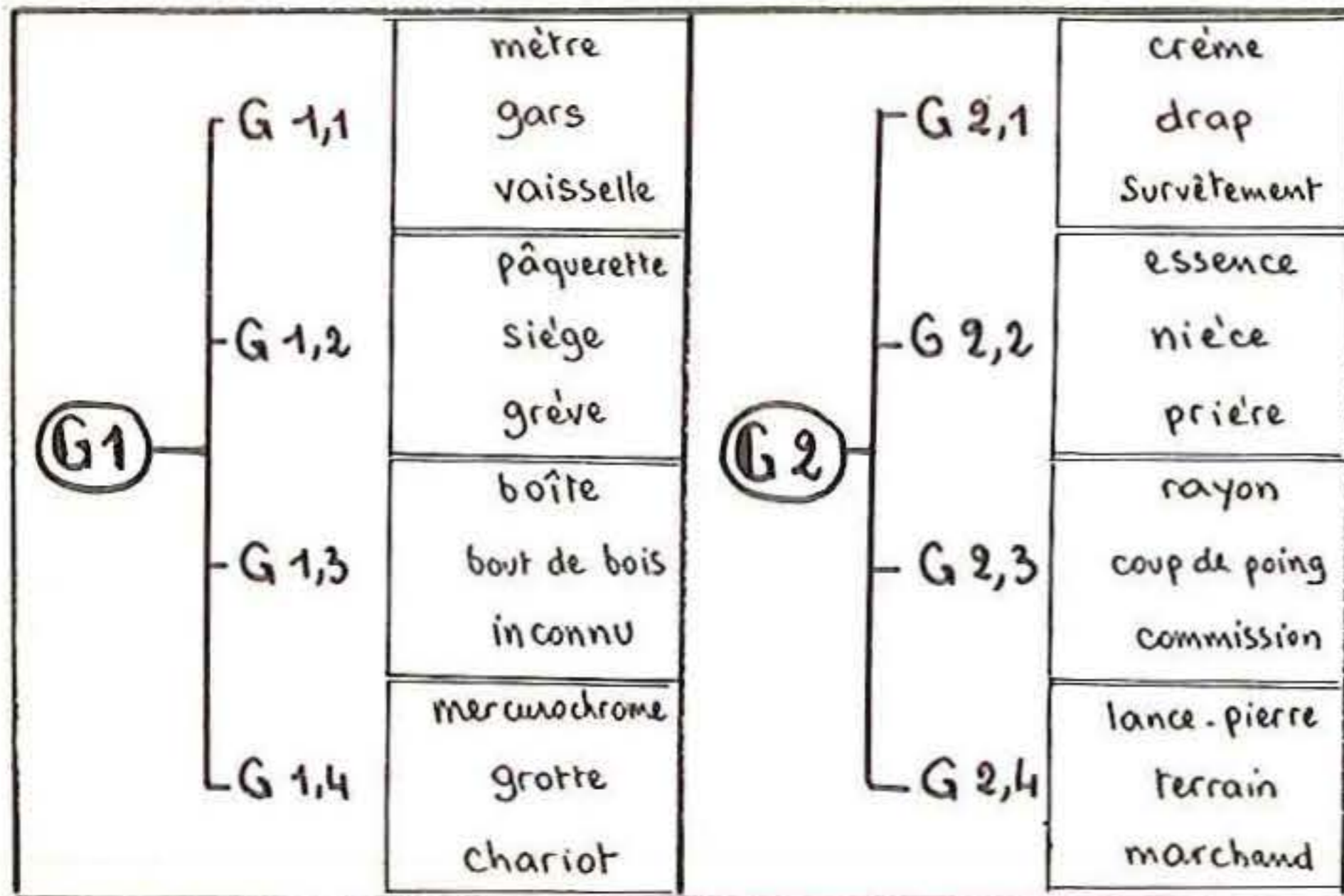
8 mots à 2 difficultés

8 mots de 3 ou 4 difficultés.

Il a manqué 2 mots à 1 difficulté.

n° 12

Mise en ordre des mots



n° 13

Codification des mots

1	mètre	13	crème
2	gars	14	drap
3	vaisselle	15	survêtement
4	pâquerette	16	essence
5	siège	17	nièce
6	grève	18	prière
7	boîte	19	rayon
8	bout de bois	20	coup de poing
9	inconnu	21	commission
10	mercurochrome	22	lance-pierre
11	grotte	23	terrain
12	chariot	24	marchand

Pour cette codification, j'ai choisi l'ordre dans lequel seront présentés les mots au cours de l'expérience d'apprentissage.

n° 14

LISTE des enfants et renseignements

Enfants	Tranches d'âge			ancienneté dans la classe				classe d'origine
	10-11 ans ont une année à leur cours	11-12 ans doivent quitter la classe l'année prochaine	12-13 ans auront dû être en classe l'année dernière	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	
Aude		+		+				cours élémentaire 1 ^{ère} année
Barbara			+				+	
Béatrice	+			+				classe de perfectionnement "initiation"
Bernadette			+			+		
Brigitte			+				+	
Cécile		+		+				cours élémentaire 1 ^{ère} année
Colette		+			+			
Denise			+	+				classe de perfectionnement "initiation"
Geneviève		+				+		
Germaine			+			+		
Simone	+			+				classe de perfectionnement "initiation"
Albert		+			+			
Blaise		+			+			
Boris	+			+				classe de perfectionnement "initiation"
Zoé		+			+			

(1) S.E.S. Section d'Education Spécialisée. Elles n'y sont pas entrées faute de place.

Tableau de classement par scores décroissants aux dictées des 294 mots

Brigitte	179	Colette	99	Albert	83
Geneviève	155	Aude	96	Blaise	67
Barbara	134	Béatrice	93	Denise	38
Germaine	123	Boris	90	Zoé	32
Bernadette	99	Cécile	87	Simone	0

n° 15

Matrice des cinq premiers choix

Test sociométrique du 6-1-75

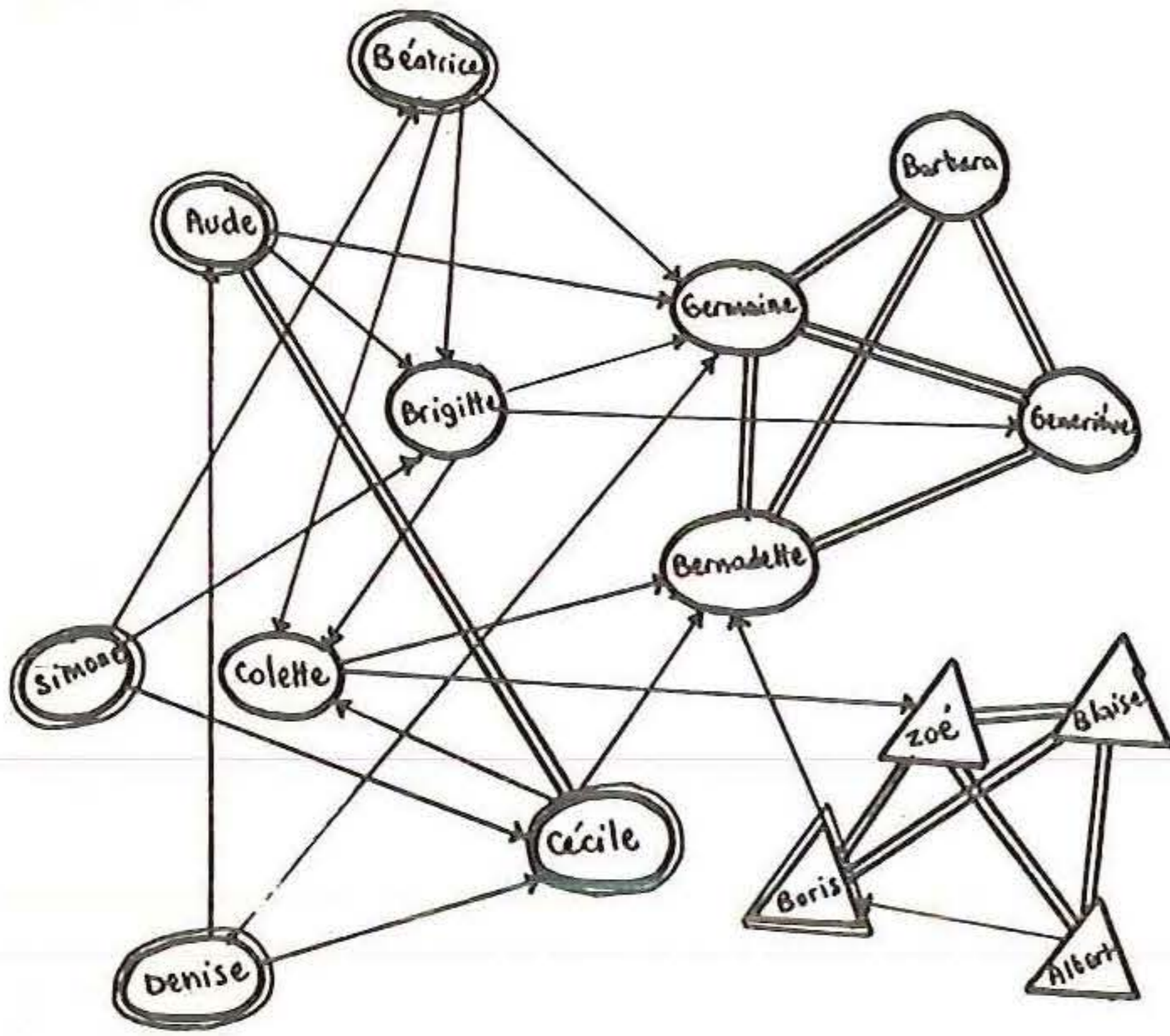
choisit	Aude	Brigitte	Bernadette	Barbara	Béatrice	Colette	Cécile	Denise	Geneviève	Germaine	Simone	Albert	Boris	Blaise	Zoé	Total
Aude		2	4				1			3						4
Brigitte				4		1			3	2						4
Bernadette				3					2	1						3
Barbara			2						1	3						3
Béatrice		2		4		1			5	3						5
Colette			2											1		2
Cécile	1		2			3										3
Denise		1			4	2				3			5			5
Geneviève			1	2						4						3
Germaine			2	3					1							3
Simone		2			3	1										3
Albert							4						3	2	1	4
Boris				3									1	2		3
Blaise												2	1		3	4
Zoé												2	3	1		4
Total des choix reçus	2	3	7	5	2	3	6	0	5	7	0	2	4	3	4	

○ choix réciproque

○—○ choix réciproque (1^{er} choix)

n° 16

Sociogramme des trois premiers choix



♀ 1ère année dans la classe → choix simple
 ♂ → choix réciproque

. Bernadette et Barbara sont jumelles. Boris est leur frère

n° 17

IDENTIFICATION

	colella		néneçon		irrésine		philodendron	
	savoir écrire le nom	savoir identifier	savoir écrire le nom	savoir identifier	savoir écrire le nom	savoir identifier	savoir écrire le nom	savoir identifier
Geneviève	+	+	+	+	irrésine	+	+	+
Bernadette	+	+	+	+	+	+	+	+
Boris	+	+	+	+	+	+	+	+
Blaise	+	+	+	+	+	+	+	+
Barbara	+	+	+	+	+	+	+	+
Germaine	+	+	sèneçon	+	irrésine	+	+	+
Aude	+	+	+	+	+	+	+	+
Cécile	+	+	+	+	+	+	+	+
Colette	+	-	sèneçon	-	irrésine	-	+	-
Béatrice	+	+	+	+	+	+	filod.	+
Albert	+	+	sèneçon	+	+	+	+	+
Zoé	coléuse	+	+	+	+	+	+	+
Denise	+	+	sienene	-	irrésine	-	philodendron	+
Simone	choûn	-	?	+	?	-	?	+

DICTÉE

samedi 24 Mai

	colella	sèneçon	irrésine	philodendron
Geneviève	+	+	irrésine	+
Bernadette	+	+	+	+
Boris	+	+	+	+
Blaise	+	+	+	+
Barbara	+	+	+	+
Germaine	+	sèneçon	irrésine	+
Aude	+	+	+	+
Cécile	+	+	+	+
Colette	+	sèneçon	+	+
Béatrice	+	+	+	filodendron
Albert	+	sèneçon	+	+
Zoé	coléuse	+	+	philodendron
Denise	+	niçon	irrésine	philodendron
Simone	choûn	cerunalia	irrésine	lantsche

Au CONSEIL, je présente le tableau des résultats collectifs

	IDENTIFICATION			DICTÉE		
	16 Mai	20 Mai	24 Mai	16 Mai	20 Mai	24 Mai
colella	14	9	12	12	10	12
sèneçon	14	5	12	9	5	9
irrésine	14	5	11	10	11	10
philodendron	14	9	13	11	8	10
totaux	56	28	48	42	34	41

n° 20

Codage des variables

Situation d'apprentissage	Sujets	Mots	Epreuves de contrôle
TV	A	1	D1
PT	B	2	D2
E3	D	4	E2
E2	F	6	E1
E1	H	8	E3
E3	J	10	E2
E2	L	12	E1
E1	N	14	E3
E3	P	16	E2
E2	R	18	E1
E1	T	20	E3
E3	V	22	E2
E2	X	24	E1
E1	Z	26	E3
E3	AB	28	E2
E2	AD	30	E1
E1	AF	32	E3
E3	AH	34	E2
E2	AJ	36	E1
E1	AL	38	E3
E3	AN	40	E2

n° 18

Tableau de collecte des données

Situation	Sujets	Mots	Éléments	D1		D2		Temps
				mot écrit	mot écrit	mot écrit	mot écrit	
TV	A	1	1					25
"	"	2	2					26
"	"	3	3					27

n° 19

1	2	3	4	5
comparaison	Tableau nb	test	Conclusion	observations
E1 - E2 - D1 - G1	1	Mann-Whitney	S	comparaisons sur la première série de mots
E2 - E3 - D1 - G1	1	"	S	
E1 - E3 - D1 - G1	1	"	S	
E1 - E2 - D2 - G1	1	"	NS	
E2 - E3 - D2 - G1	1	"	NS	
E1 - E3 - D2 - G1	1	"	NS	
E1 - D1 - D2 - G1	2	Signes	S	comparaisons sur la seconde série de mots
E2 - D1 - D2 - G1	2	"	S	
E3 - D1 - D2 - G1	2	"	NS	
E1 - E2 - D1 - G2	3	Mann-Whitney	NS	
E2 - E3 - D1 - G2	3	"	S	
E1 - E3 - D1 - G2	3	"	S	
E1 - E2 - D2 - G2	3	"	NS	
E2 - E3 - D2 - G2	3	"	NS	
E1 - E3 - D2 - G2	3	"	NS	
E1 - D1 - D2 - G2	4	Signes	S	
E2 - D1 - D2 - G2	4	"	S	
E3 - D1 - D2 - G2	4	"	NS	
E1 - TV - TC - D1	5	Signes	S	comparaison générale TV-TC-D1
E1 - TV - TC - D2	5	"	NS	
E1 - TV - D1 - D2	5	"	S	
E1 - TC - D1 - D2	5	"	S	
E2 - TV - TC - D1	6	"	NS	
E2 - TV - TC - D2	6	"	NS	
E2 - TV - D1 - D2	6	"	S	
E2 - TC - D1 - D2	6	"	S	
comparaison générale TV-TC-D1	7	"	NS	
comparaison générale TV-TC-D2	7	"	NS	
comparaison générale TV1 - TV2	7	"	S	
comparaison générale TC 1 - TC 2	7	"	S	

n° 21

A11 comparaison des réussites à la première série de 12 mots pour E1, E2, E3.

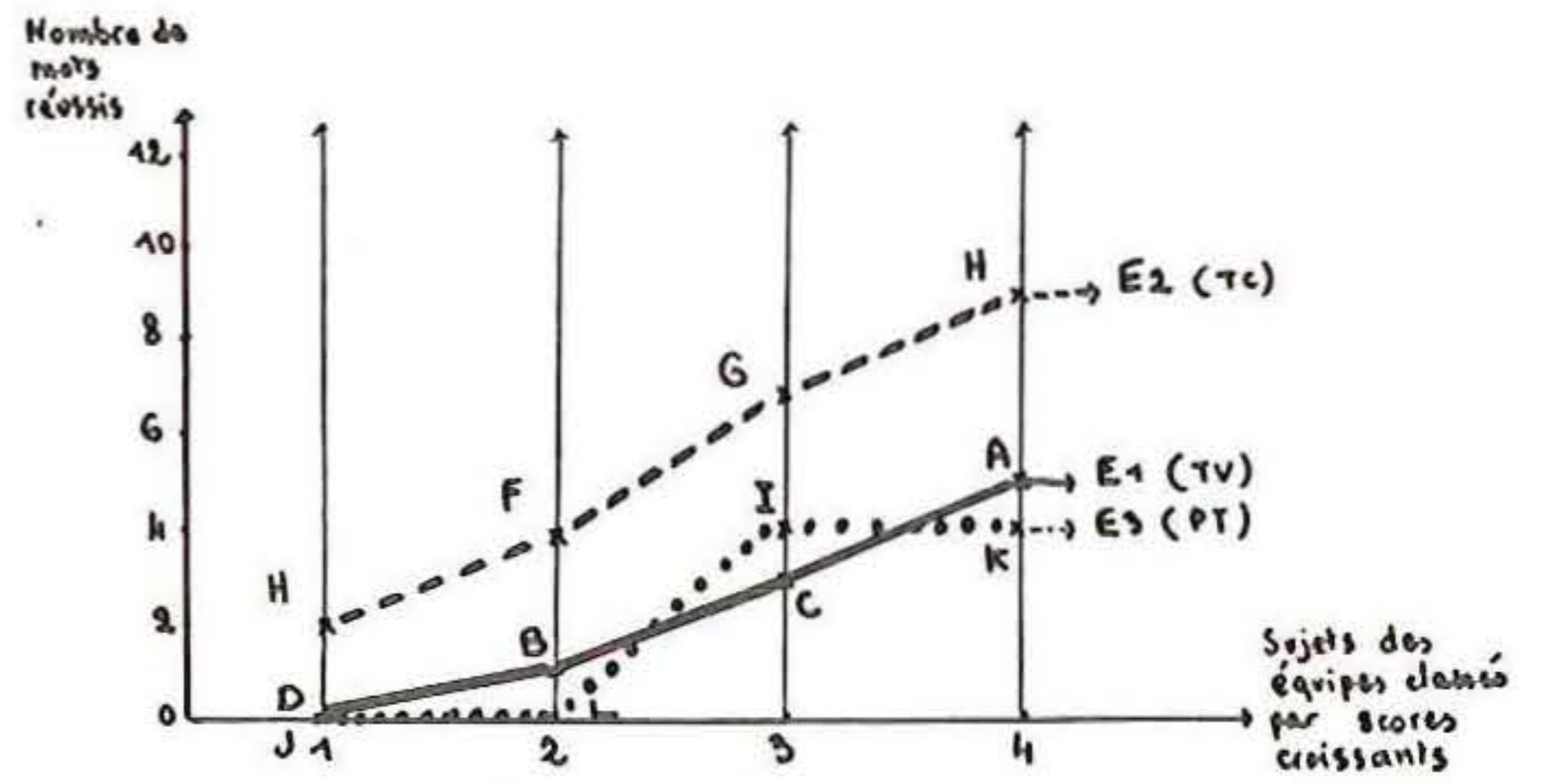
111 TABLEAUX DES DONNEES

Comparaison des réussites à la première série de 12 mots (G1) pour E1 constituée des sujets A, B, C, D, E2 " E, F, G, H, E3 " I, J, K, L.

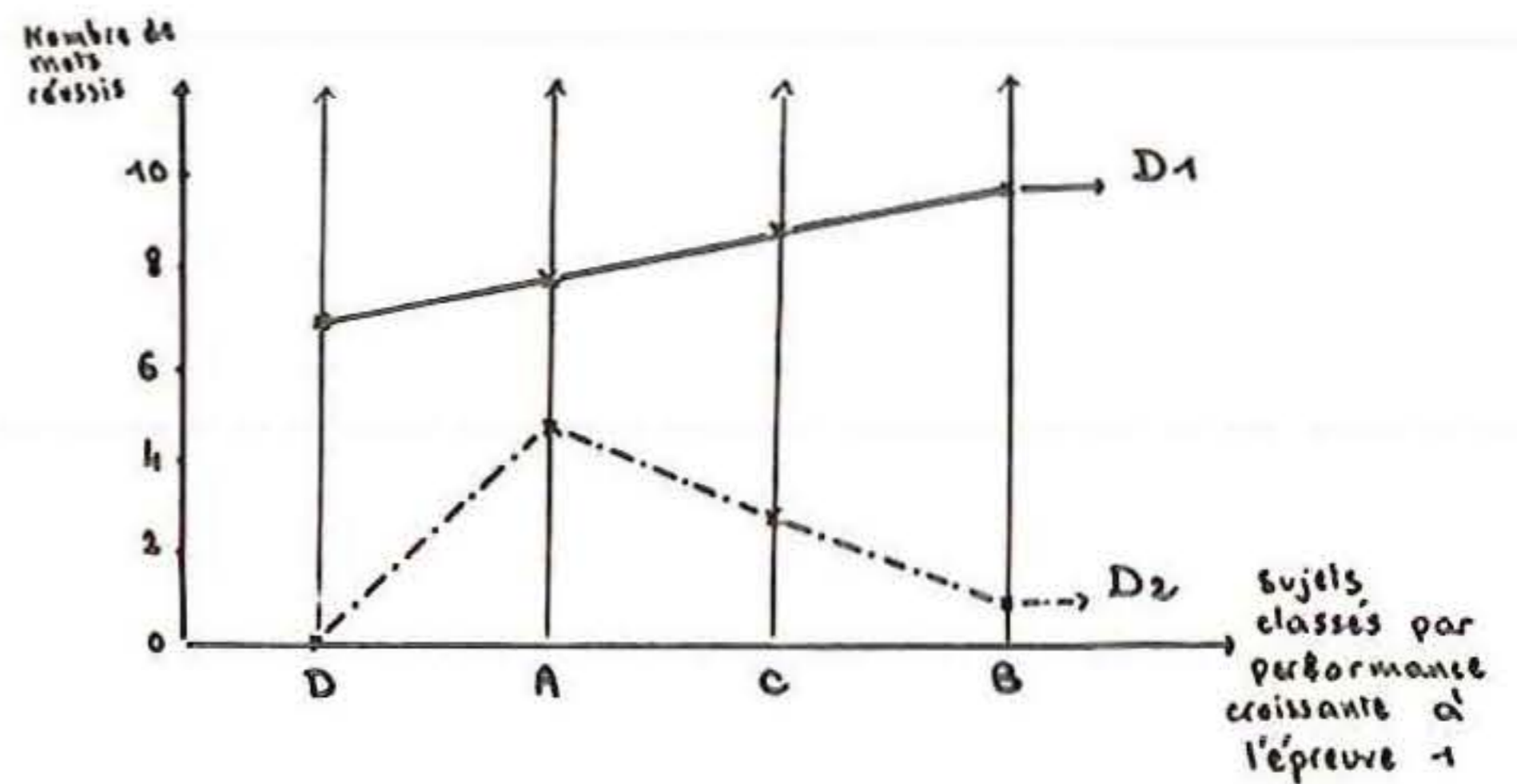
Epreuve mémoire à court terme (D1)	E1	TV	A1	B1	C1	D1	Total
			8	10	9	7	
E2	TC	E1	F1	G1	H1		
		12	12	11	12	47	
E3	PT	I1	J1	K1	L1		
		1	1	0	1	3	

Epreuve mémoire à moyen terme (D2)	E1	TV	A2	B2	C2	D2	Total
			5	1	3	0	
E2	TC	E2	F2	G2	H2		
		9	4	7	2	22	
E3	PT	I2	J2	K2	L2		
		4	0	4	0	8	

Tableau 1



1123 Comparaison de E1 aux épreuves D1 et D2

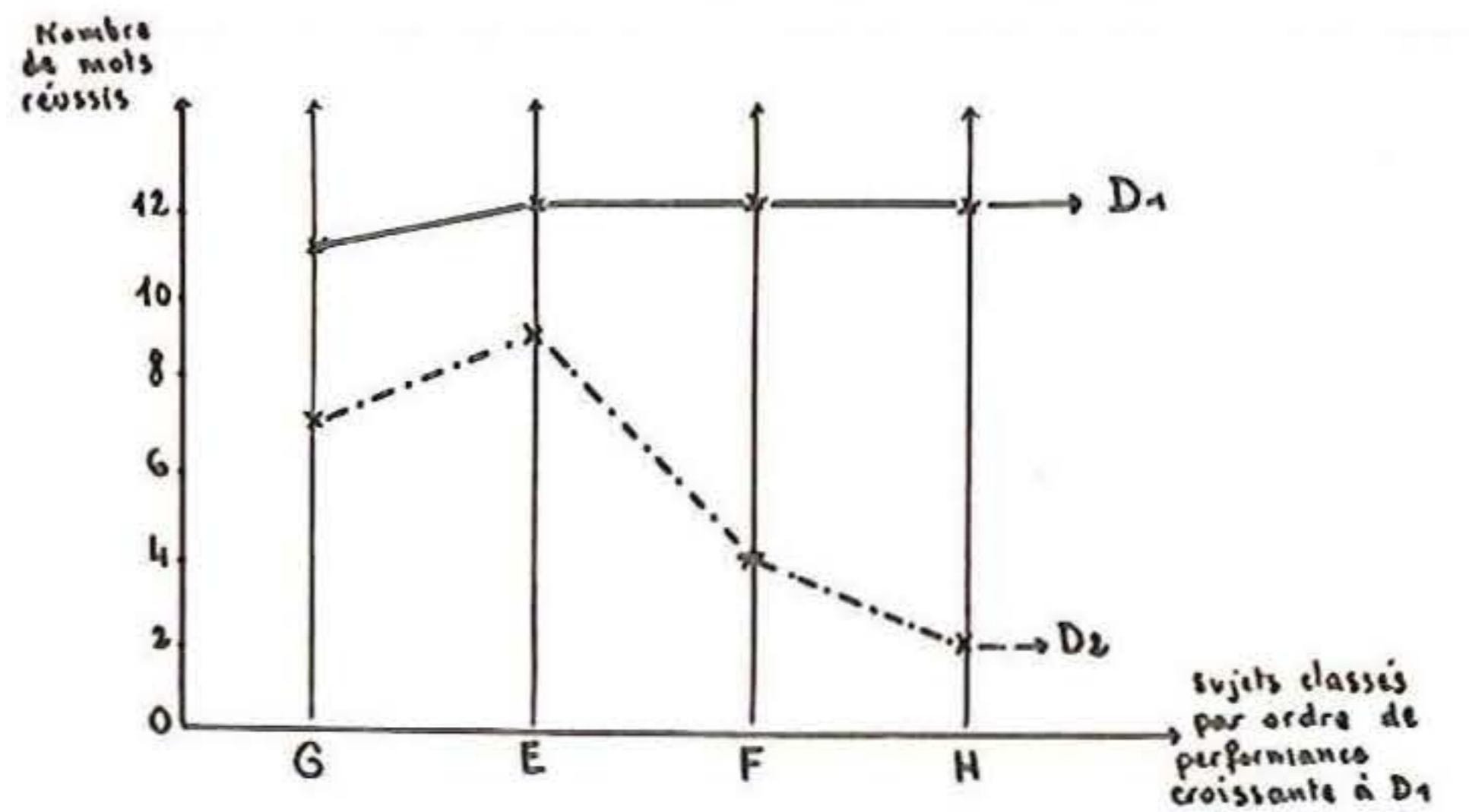


Comparaison des réussites pour chaque enfant et chaque équipe aux épreuves D1 et D2 à la 1ère série de mots (G1)

Equipe	Epreuve	A1	B1	C1	D1	Total
		D1	8	10	9	
E1	Epreuve D2	A2	B2	C2	D2	
		5	1	3	0	9
Equipe 2	Epreuve D1	E1	F1	G1	H1	
		12	12	11	12	47
E2	Epreuve D2	E2	F2	G2	H2	
		9	4	7	2	22
Equipe 3	Epreuve D1	I1	J1	K1	L1	
		1	1	0	1	3
E3	Epreuve D2	I2	J2	K2	L2	
		4	0	4	0	8

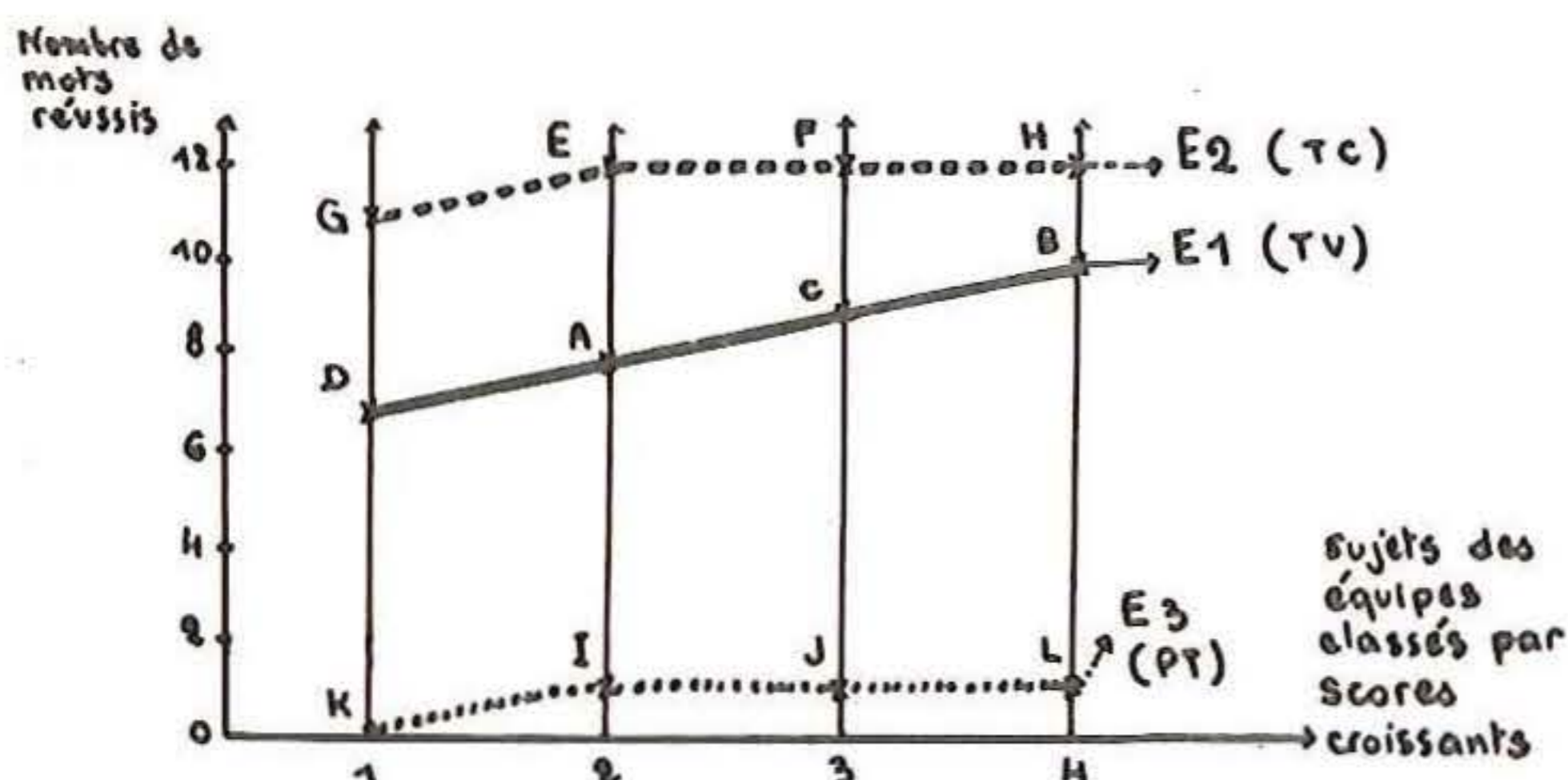
Tableau 2

1124 Comparaison de E2 aux épreuves D1 et D2

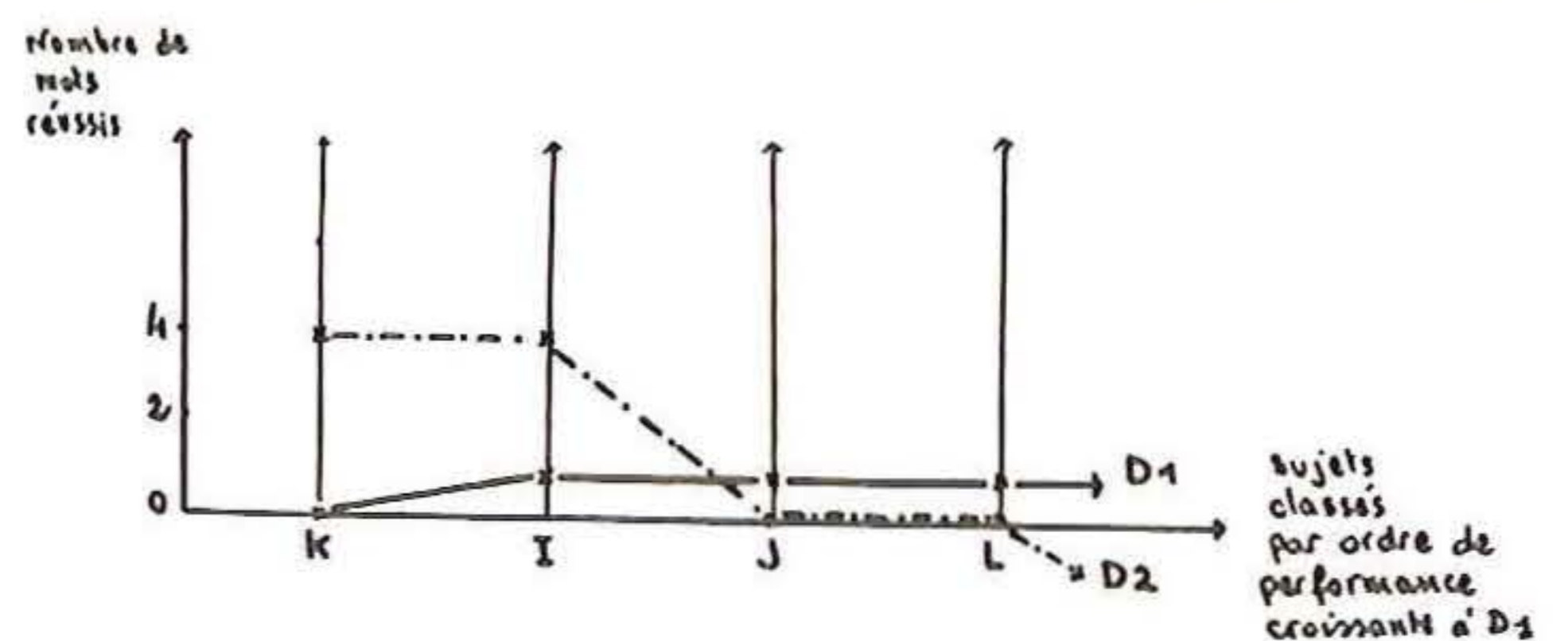


112 REPRESENTATIONS GRAPHIQUES CORRESPONDANTES

1121 Comparaison de E1, E2, E3, sur D1 (mémoire à court terme)



1125 Comparaison de E3 aux épreuves D1 et D2



A21 comparaison des réussites à la deuxième série de 12 mots pour E1, E2, E3.

211 TABLEAUX DES DONNÉES

comparaison des réussites à la deuxième série de 12 mots (G 2) pour E1 constituée des sujets A, B, C, D, E2 " " " E, F, G, H, E3 " " " I, J, K, L.							
Epreuve mémoire à court terme (D 1)	E1	TC	A 3	B 3	C 3	D 3	Total
	E2	TV	E 3	F 3	G 3	H 3	
	E3	PT	I 3	J 3	K 3	L 3	
Epreuve mémoire à moyen terme (D 2)	E1	TC	A 4	B 4	C 4	D 4	
	E2	TV	E 4	F 4	G 4	H 4	
	E3	PT	I 4	J 4	K 4	L 4	

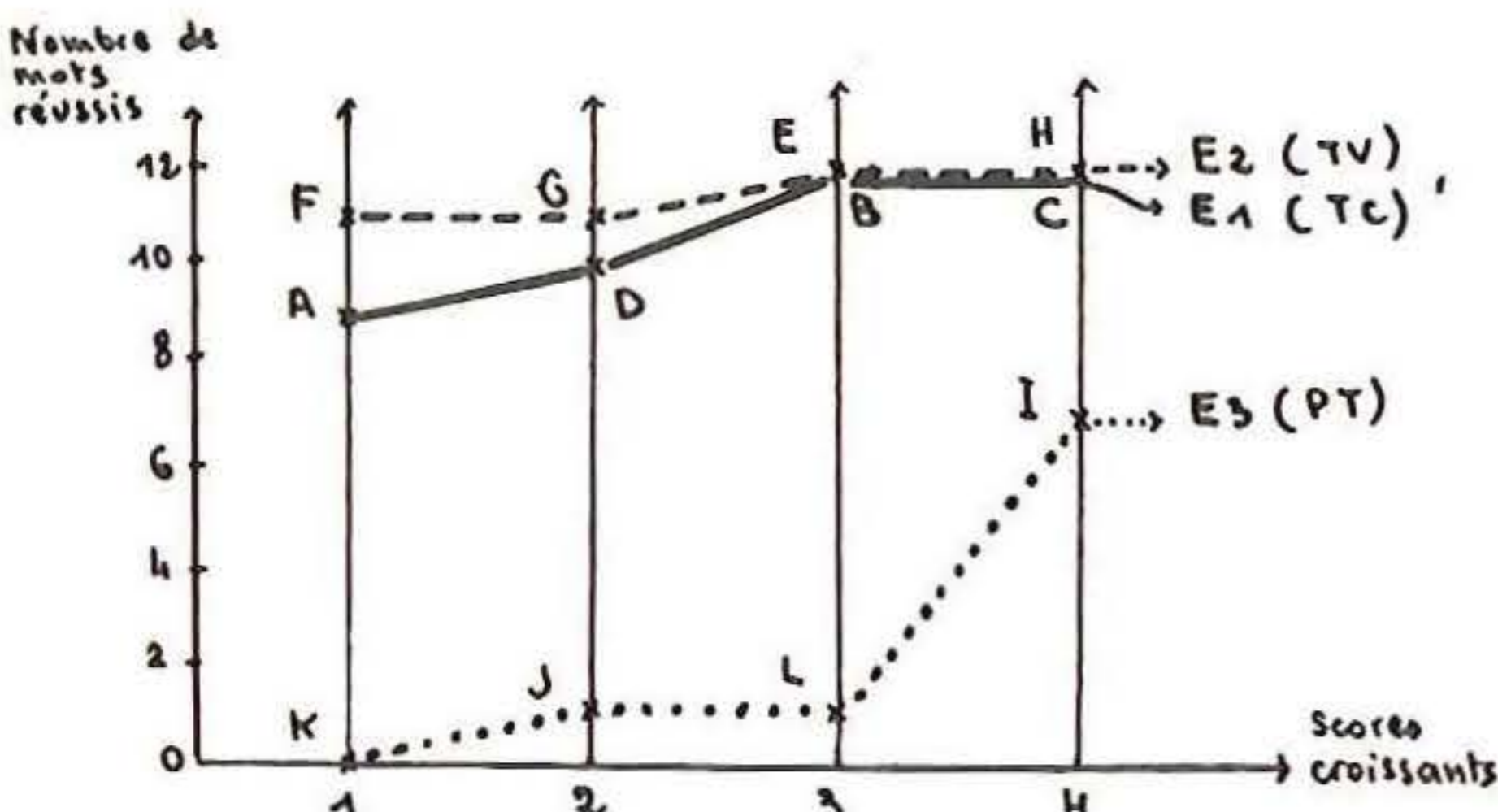
Tableau 3

comparaison des réussites pour chaque enfant et chaque équipe aux épreuves D1 et D2, à la 2e série de mots (G 2)						
Equipe 1 E1	Epreuve D1	A 3	B 3	C 3	D 3	Total
	Epreuve D2	A 4	B 4	C 4	D 4	
Equipe 2 E2	Epreuve D1	E 3	F 3	G 3	H 3	
	Epreuve D2	E 4	F 4	G 4	H 4	
Equipe 3 E3	Epreuve D1	I 3	J 3	K 3	L 3	
	Epreuve D2	I 4	J 4	K 4	L 4	

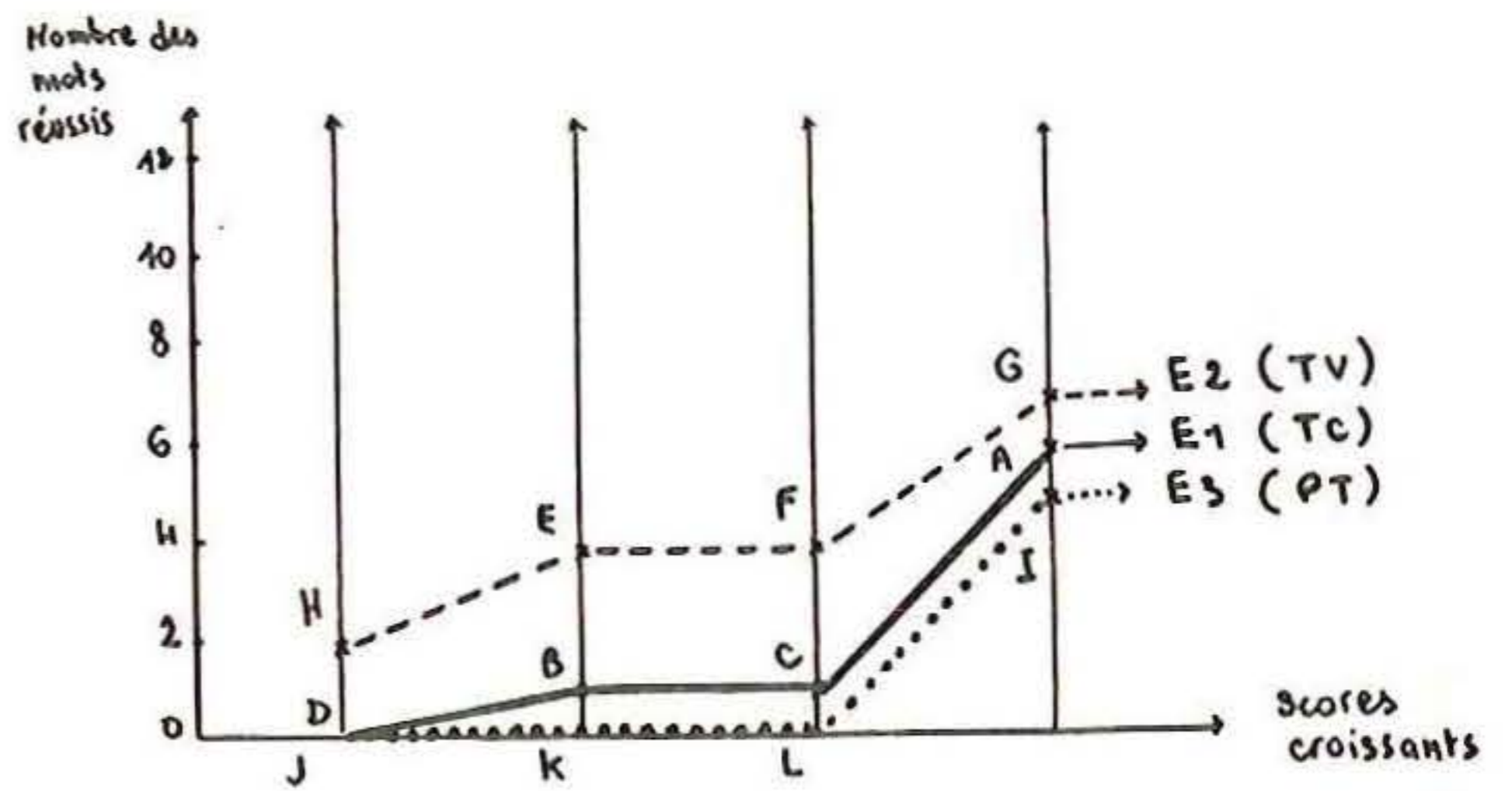
Tableau H

212 REPRESENTATIONS GRAPHIQUES CORRÉLATIONNELLES

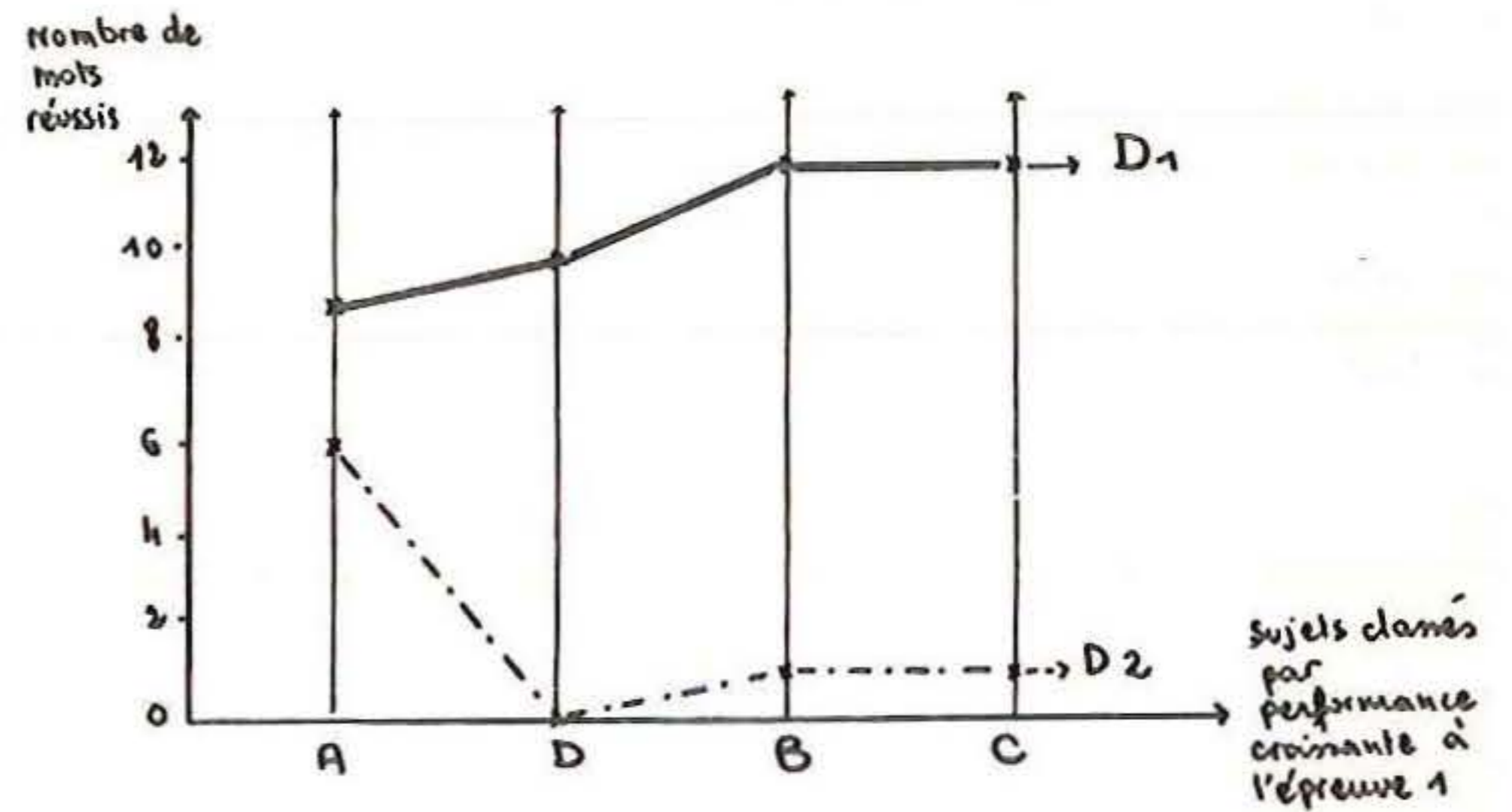
2121 Comparaison de E1, E2, E3, sur D1 (mémoire à court terme)



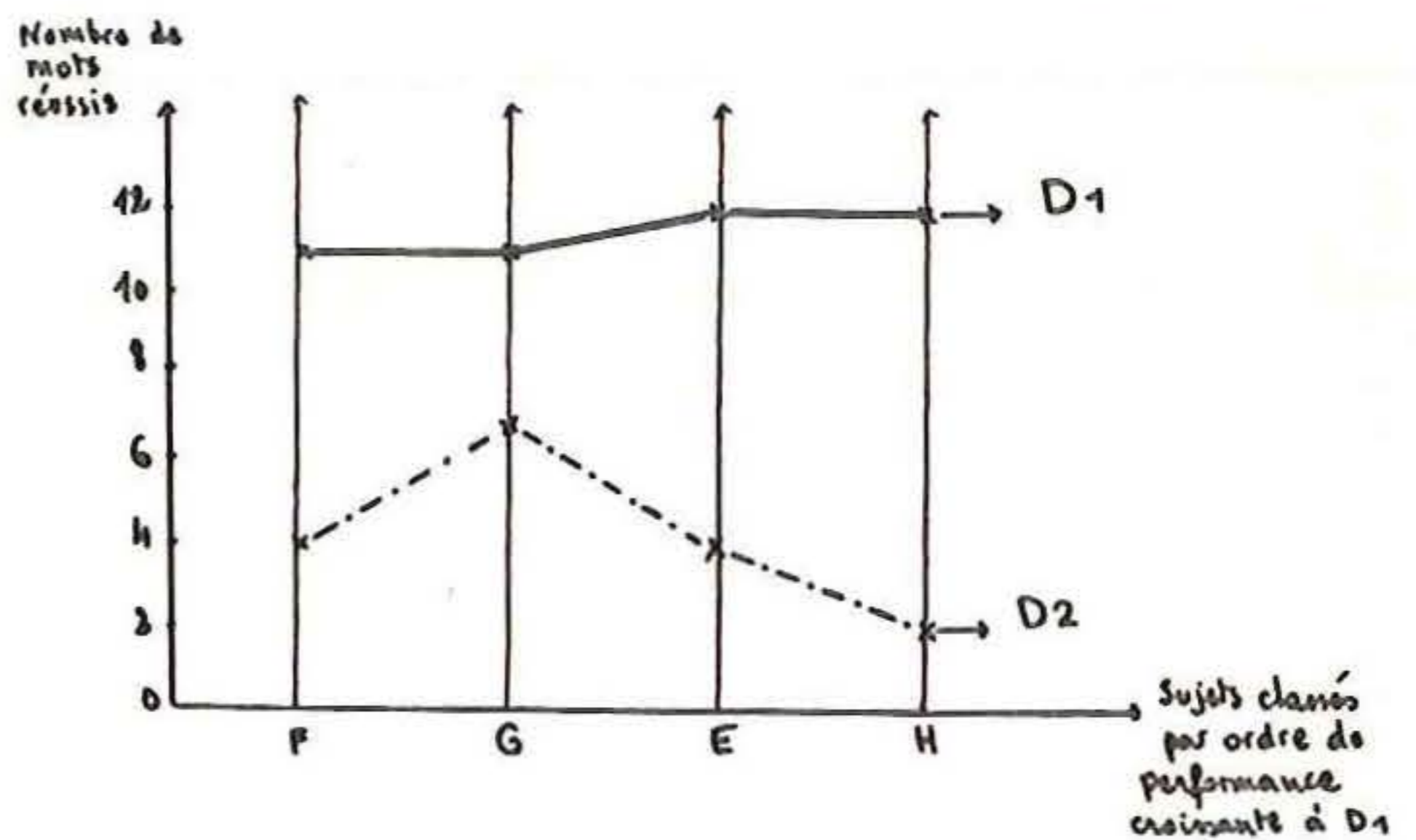
2122 comparaison de E1, E2, E3, sur D2 (mémoire à moyen terme)



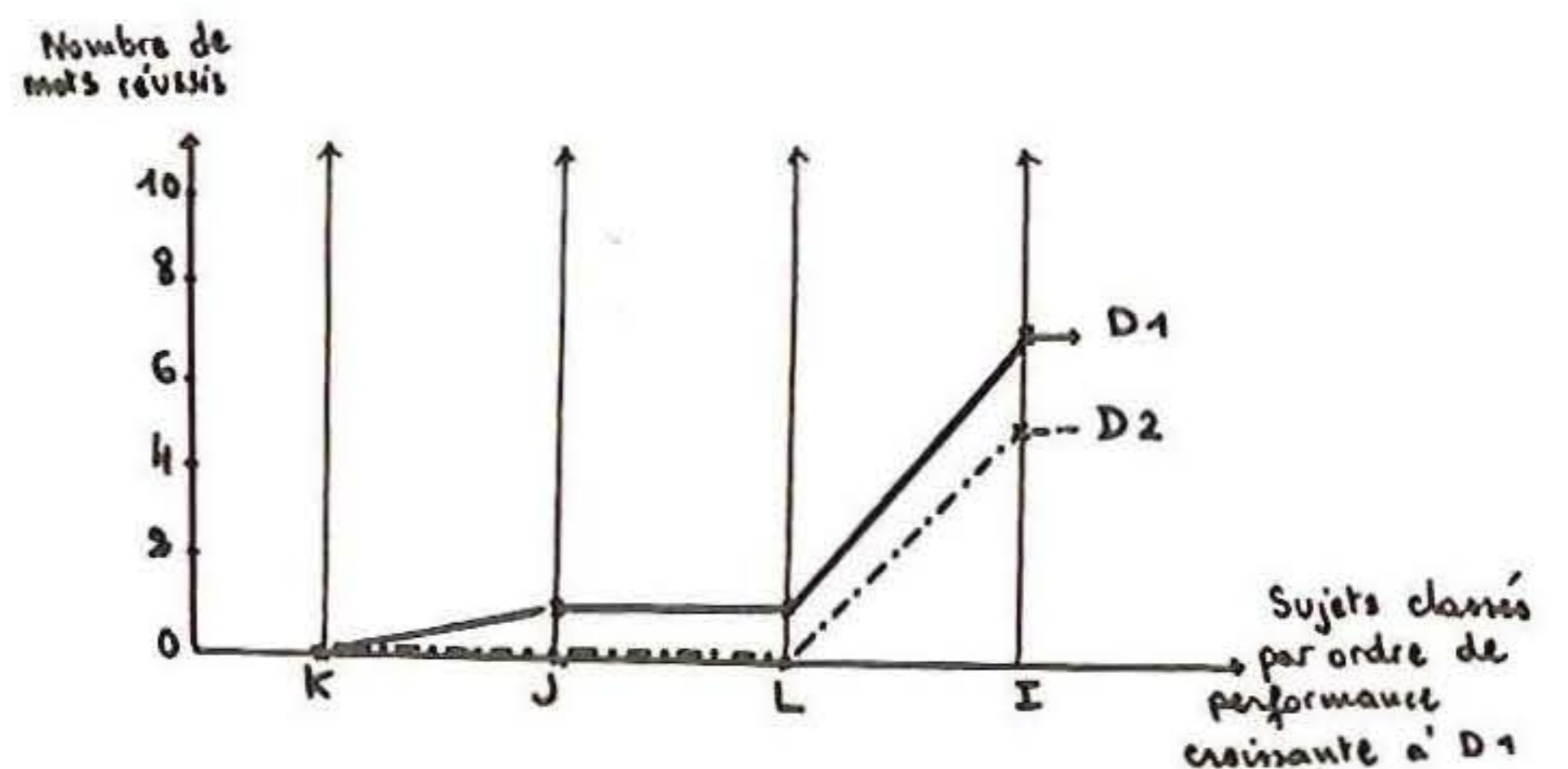
2123 comparaison de E1 aux épreuves D1 et D2



2124 comparaison de E2 aux épreuves D1 et D2



2125 comparaison de E3 aux épreuves D1 et D2



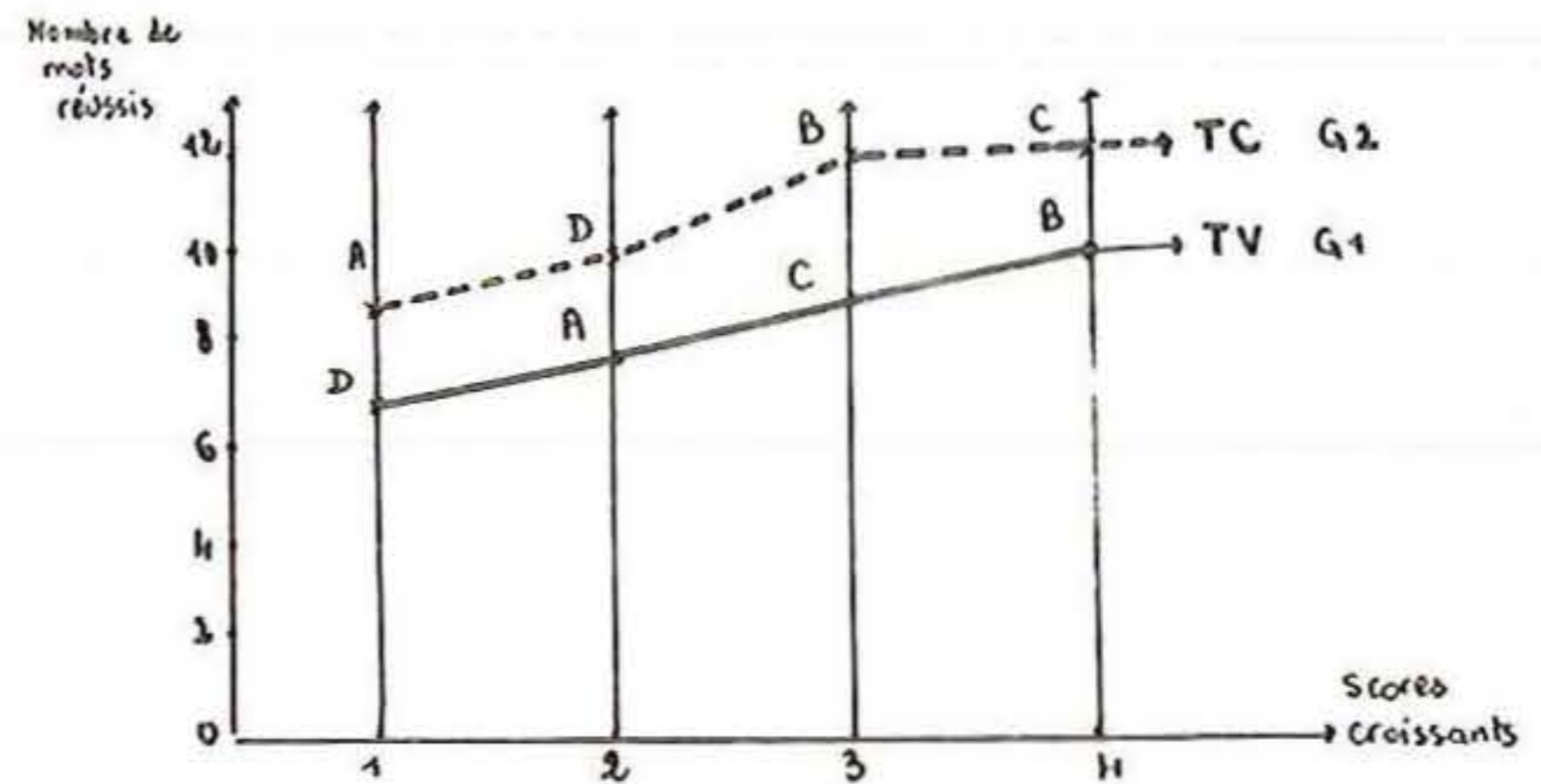
comparaison générale de la technique TV à la technique TC										
Epreuve D1	TV1	A1	B1	C1	D1	E3	F3	G3	H3	total
	TC1	A3	B3	C3	D3	E1	F1	G1	H1	
Epreuve D2	TV2	A2	B2	C2	D2	E4	F4	G4	H4	
	TC2	A4	B4	C4	D4	E2	F2	G2	H2	

Tableau 7

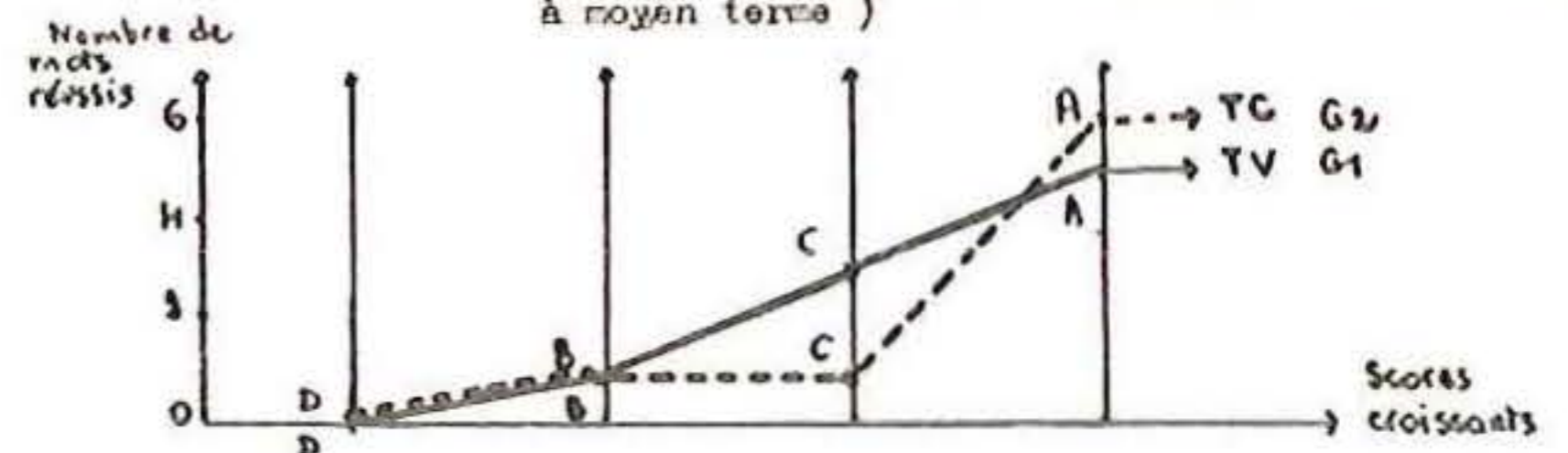
312

REPRESENTATIONS GRAPHIQUES CORRESPONDANTES

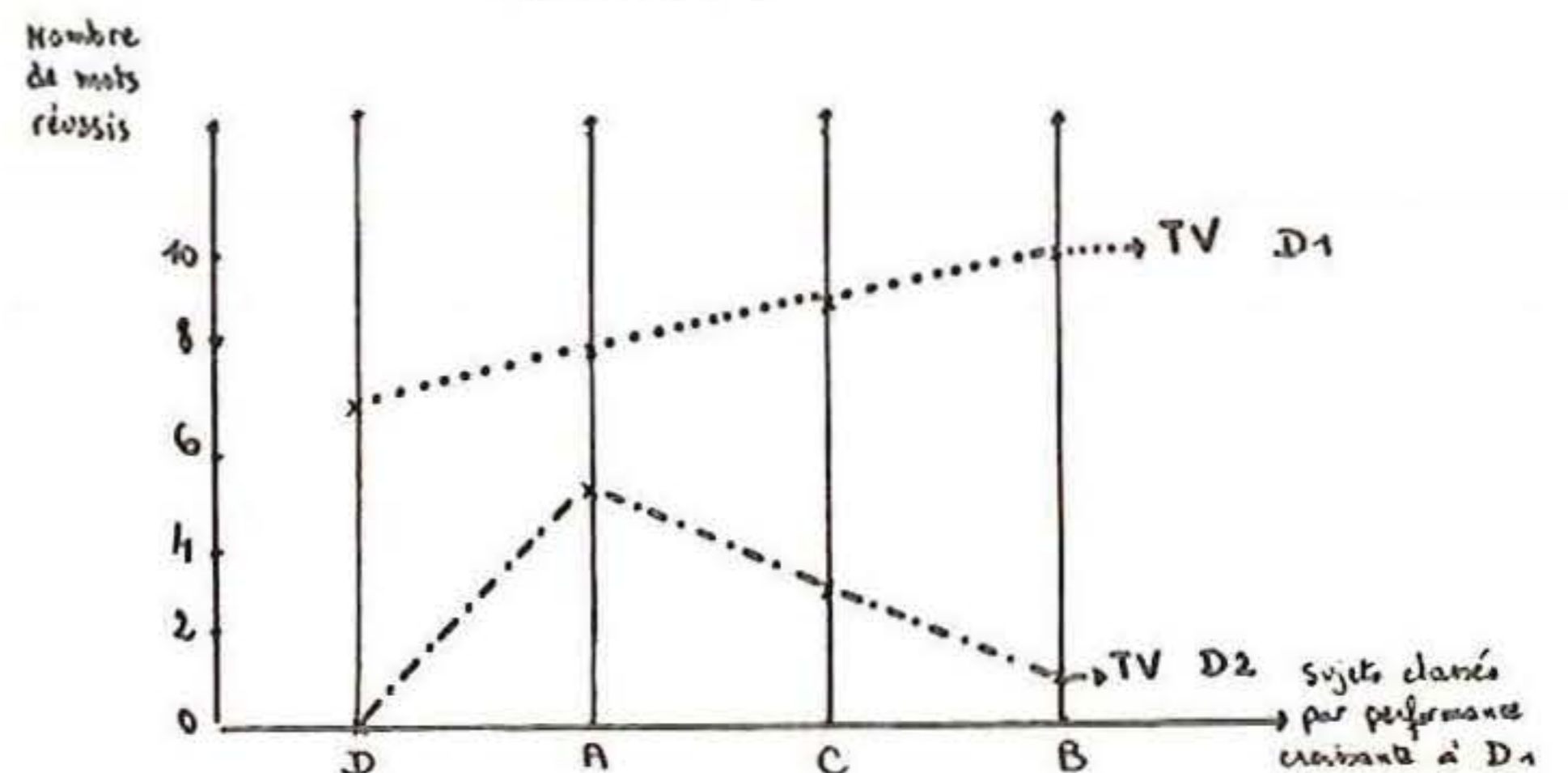
3121 comparaison des réussites de l'équipe 1 (E1) avec la TV et la TC, à l'épreuve 1 (D1) (mémoire à court terme)



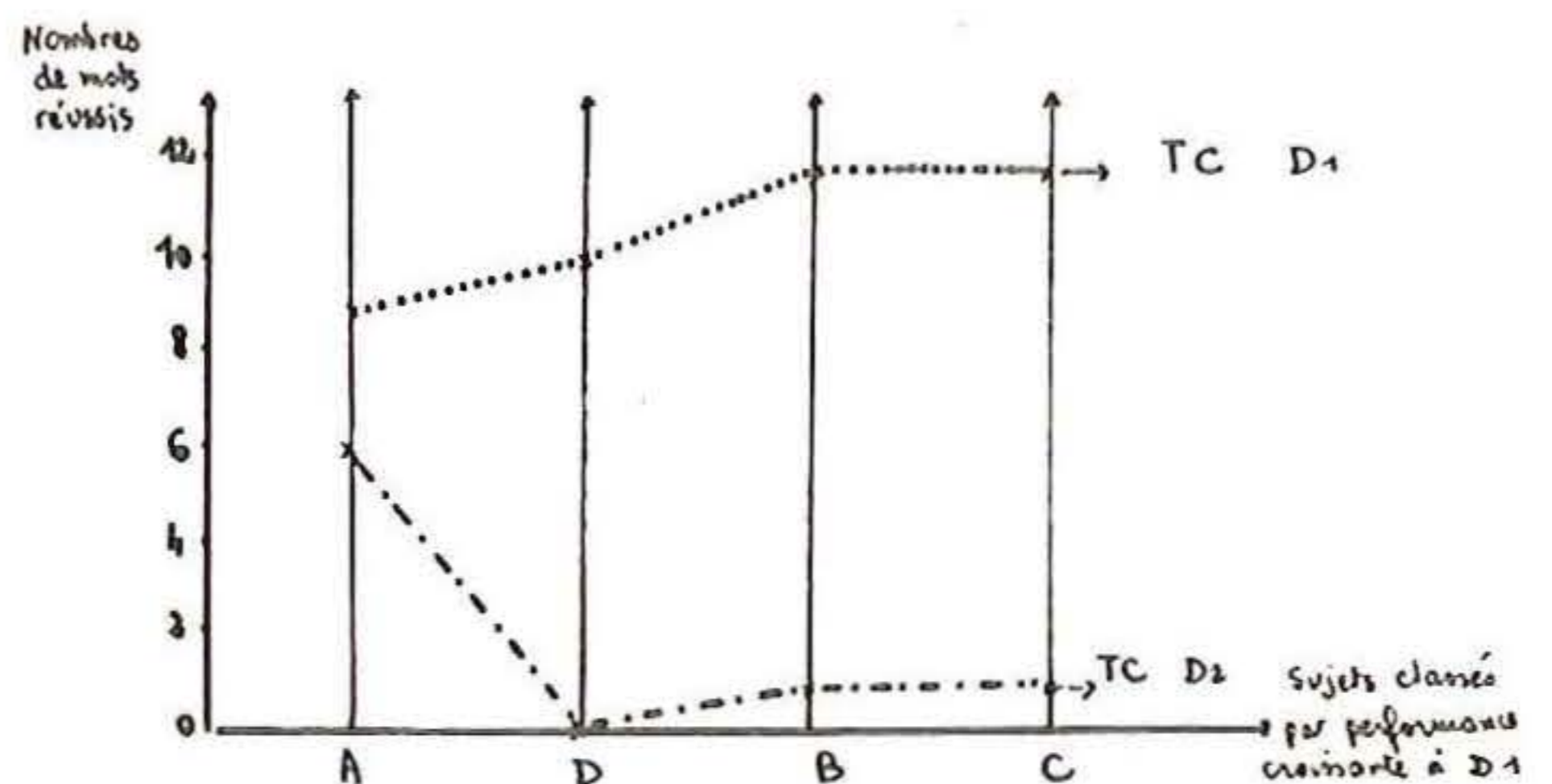
3122 comparaison des réussites de l'équipe 1 (E1) avec la TV et la TC, à l'épreuve 2 (D2) (mémoire à moyen terme)



3123 comparaison des réussites de l'équipe 1 avec la TV, à court terme (D1) et à moyen terme (D2)



3124 comparaison des réussites de l'équipe 1 avec la TC, à court terme (D1) et à moyen terme (D2)



A3 G1 G2

A31 comparaison des réussites de l'équipe 1 et de l'équipe 2, aux épreuves de la 1ère série (G1) et à celles de la 2e série (G2)

311 TABLEAUX DES LIGNES

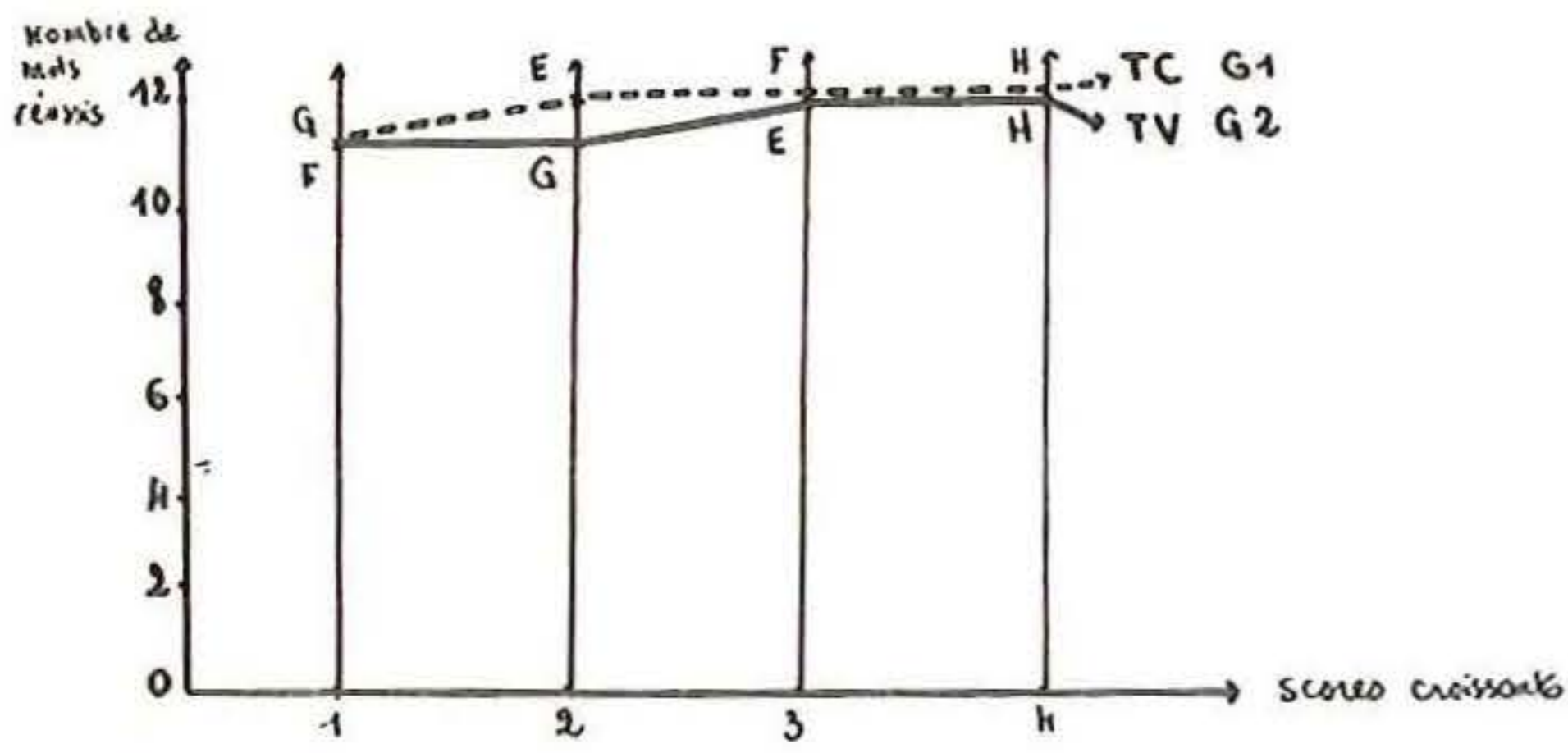
comparaison des réussites de l'équipe 1, avec la technique TV et avec la technique TC						
Epreuve mémoire à court terme D1	TV G1	A1	B1	C1	D1	Total
	TC G2	A3	B3	C3	D3	
Epreuve mémoire à moyen terme D2	TV G1	A2	B2	C2	D2	
	TC G2	A4	B4	C4	D4	

Tableau 5

comparaison des réussites de l'équipe 2, avec la technique TV et avec la technique TC						
Epreuve mémoire à court terme D1	TV G2	E3	F3	G3	H3	Total
	TC G1	E1	F1	G1	H1	
Epreuve mémoire à moyen terme D2	TV G2	E4	F4	G4	H4	
	TC G1	E2	F2	G2	H2	

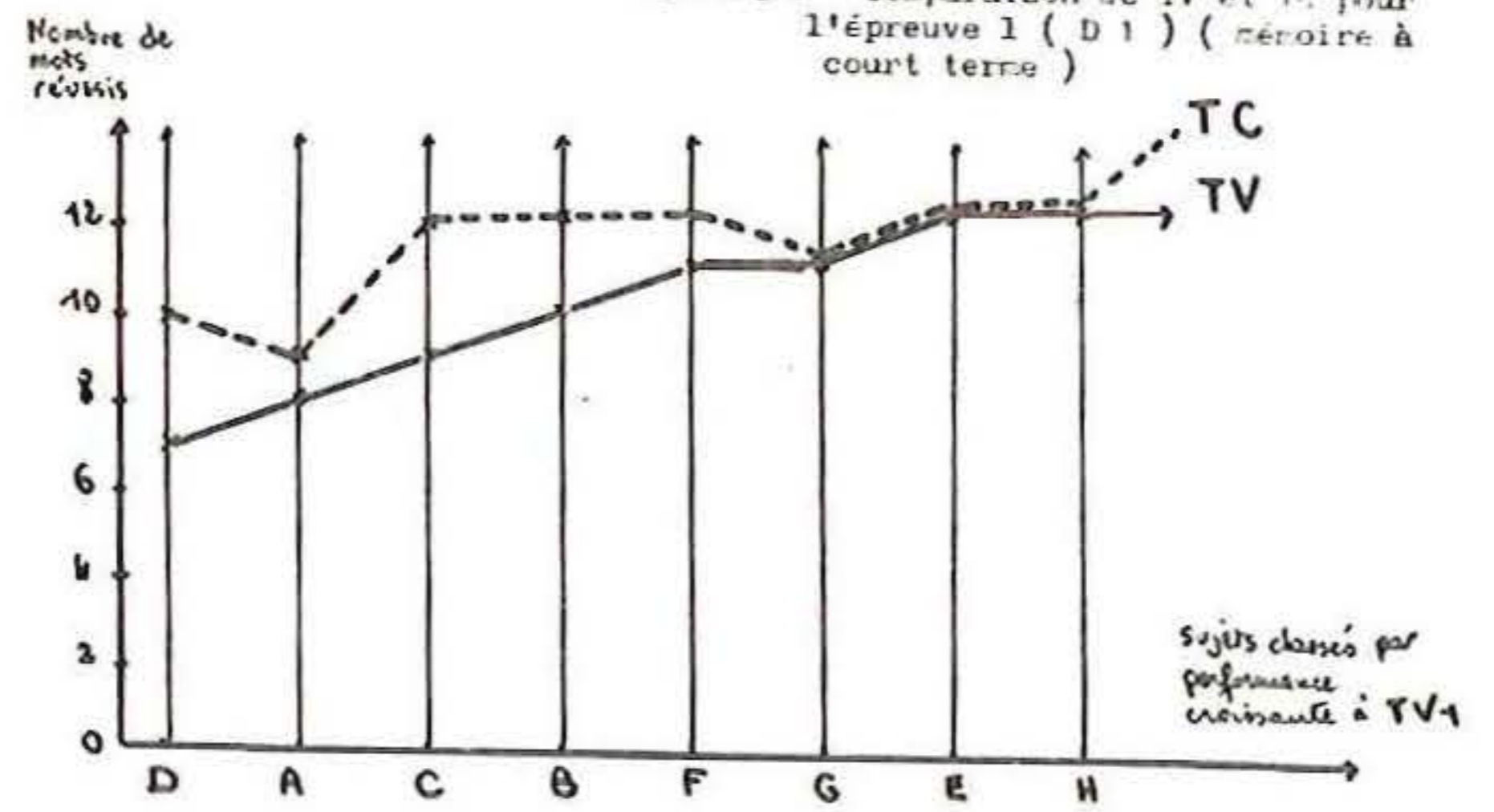
Tableau 6

3125 comparaison des réussites de l'équipe 1 (E) avec la TV et la TC, à l'épreuve 1 (D1) (mémoire à court terme)

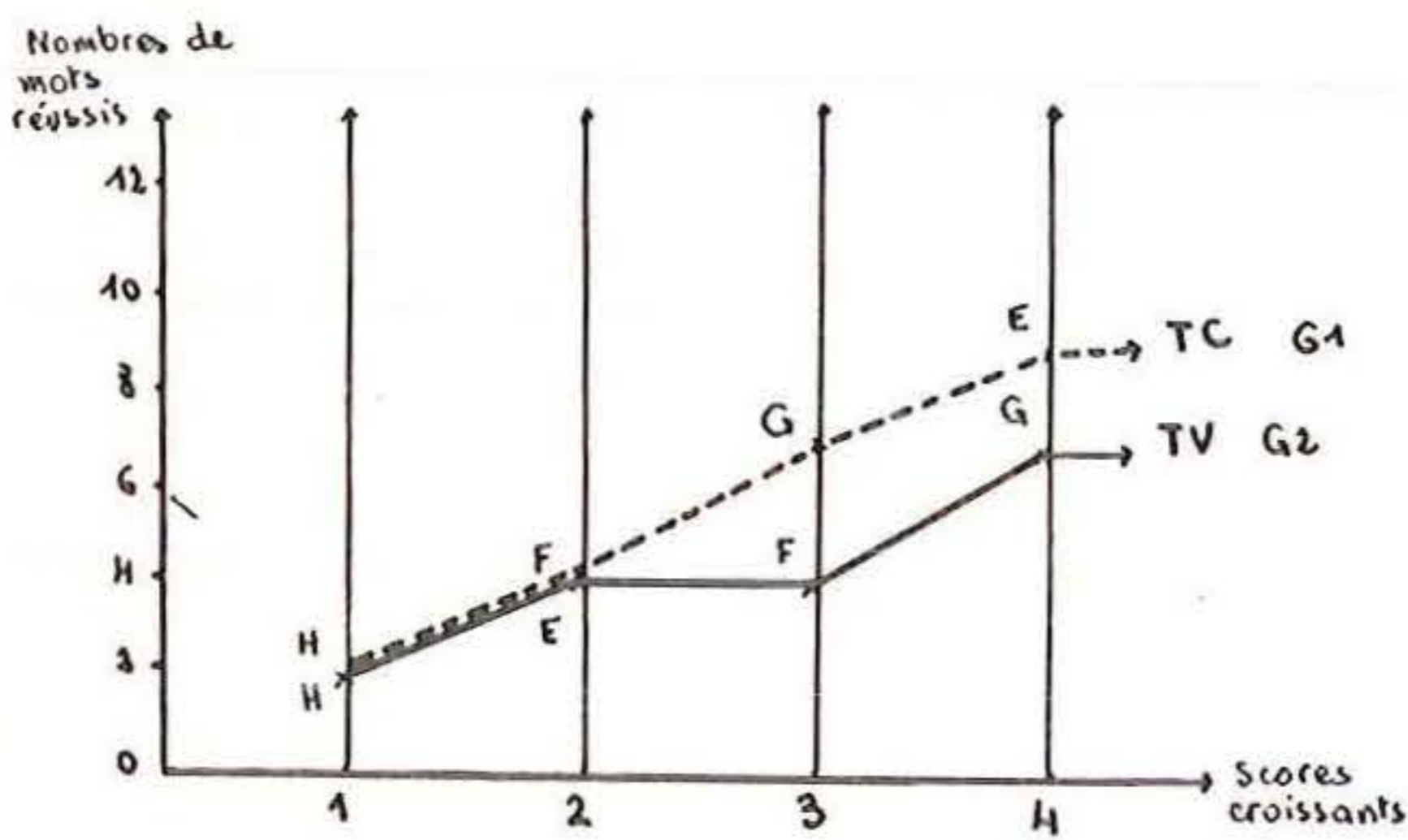


3129 Comparaison générale de la TV et de la TC

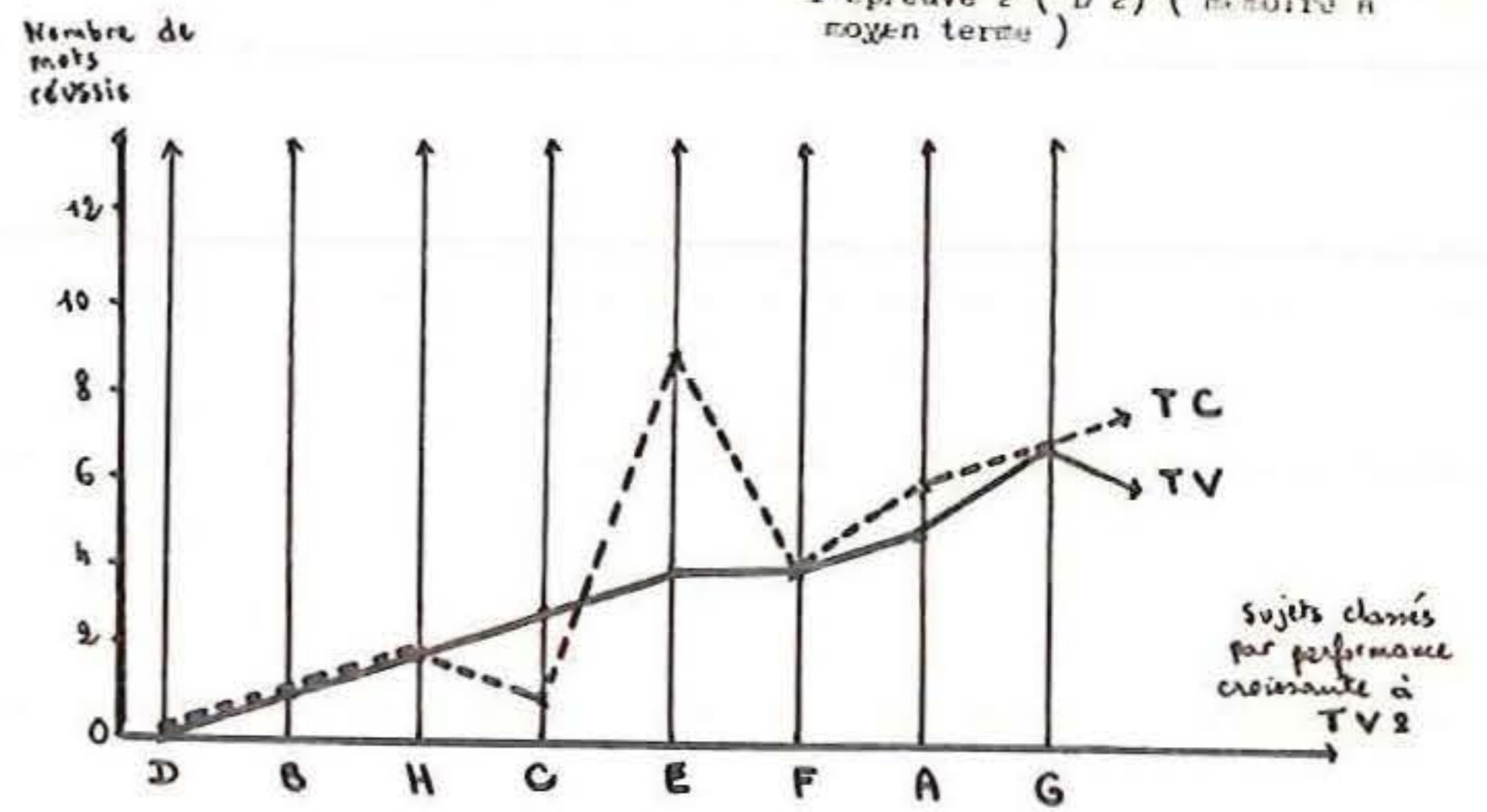
31291 Comparaison de TV et TC pour l'épreuve 1 (D1) (mémoire à court terme)



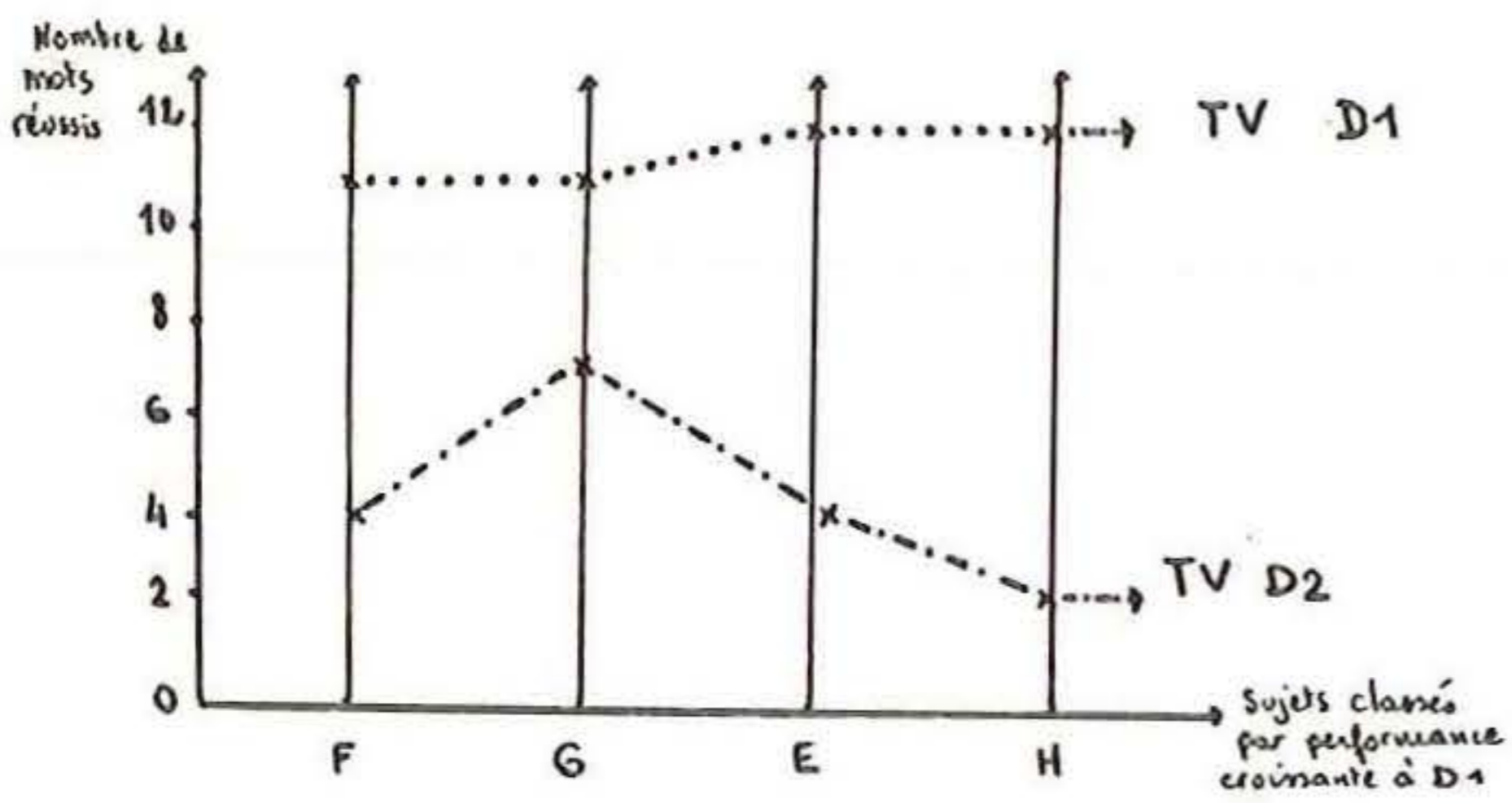
3126 comparaison des réussites de l'équipe 2 (E) avec la TV et la TC, à l'épreuve 2 (D2) (mémoire à moyen terme)



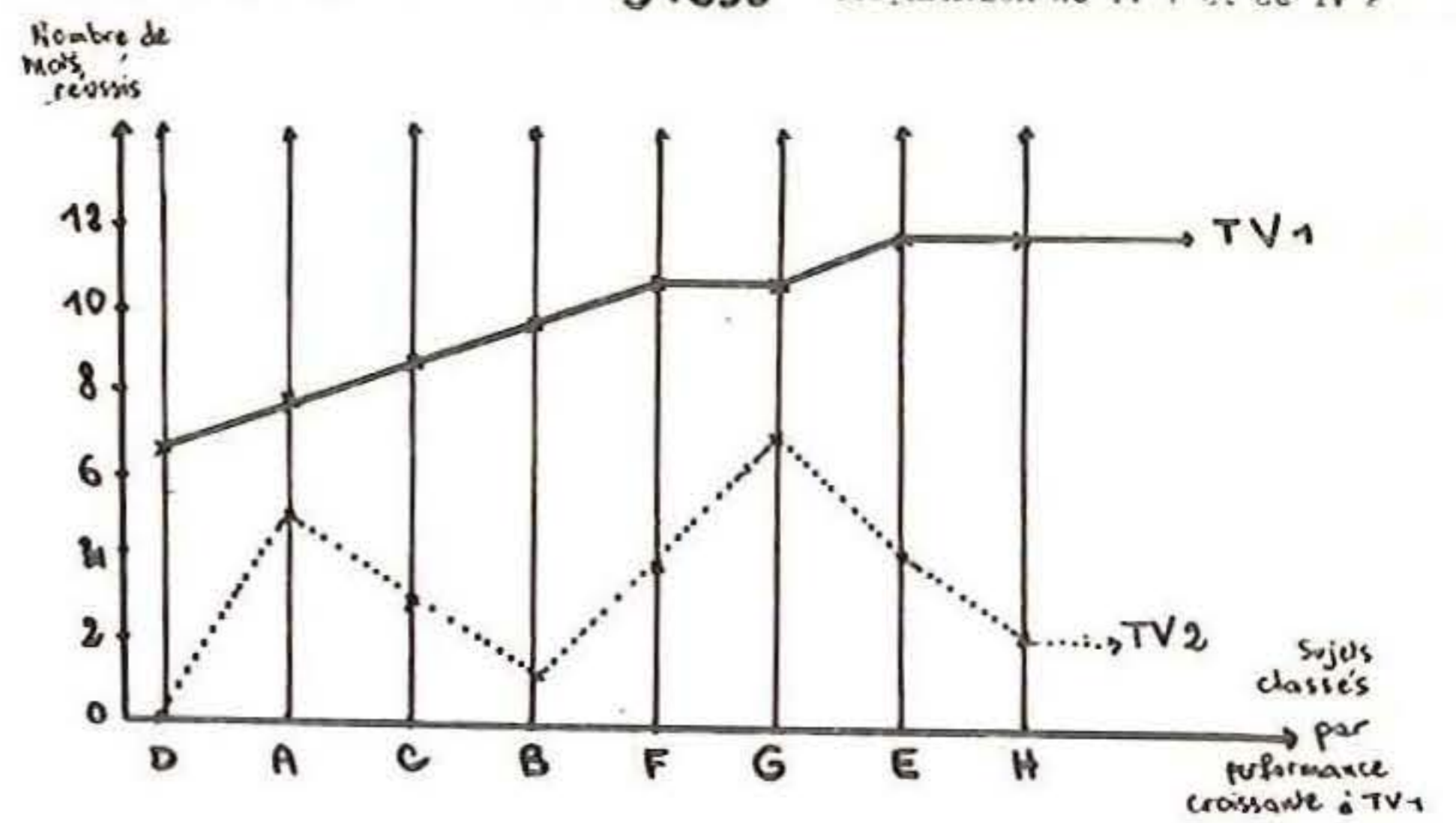
31292 comparaison de TV et TC pour l'épreuve 2 (D2) (mémoire à moyen terme)



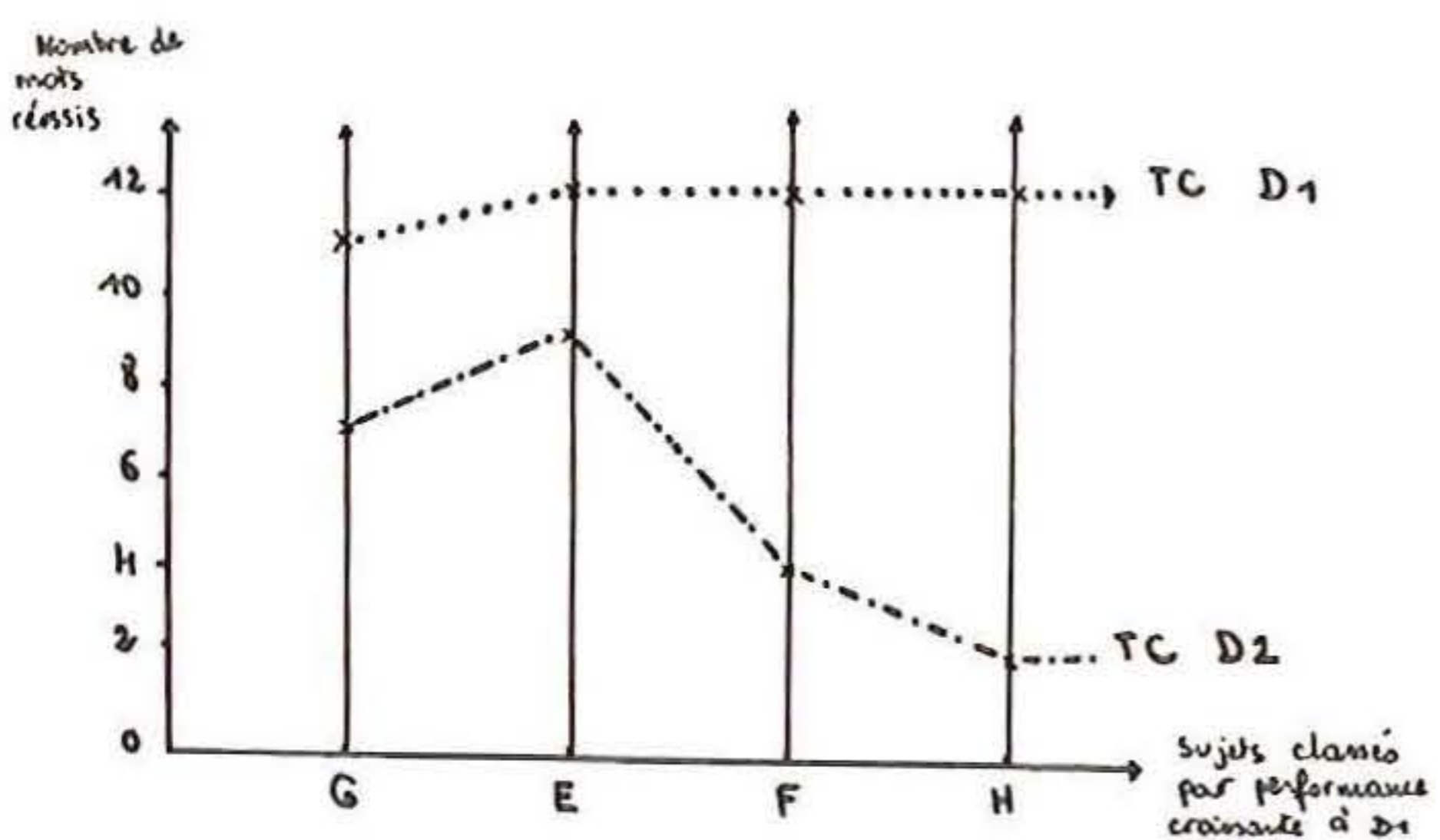
3127 comparaison des réussites de l'équipe 2 (E2) avec la TV, à court terme (D1) et à moyen terme (D2)



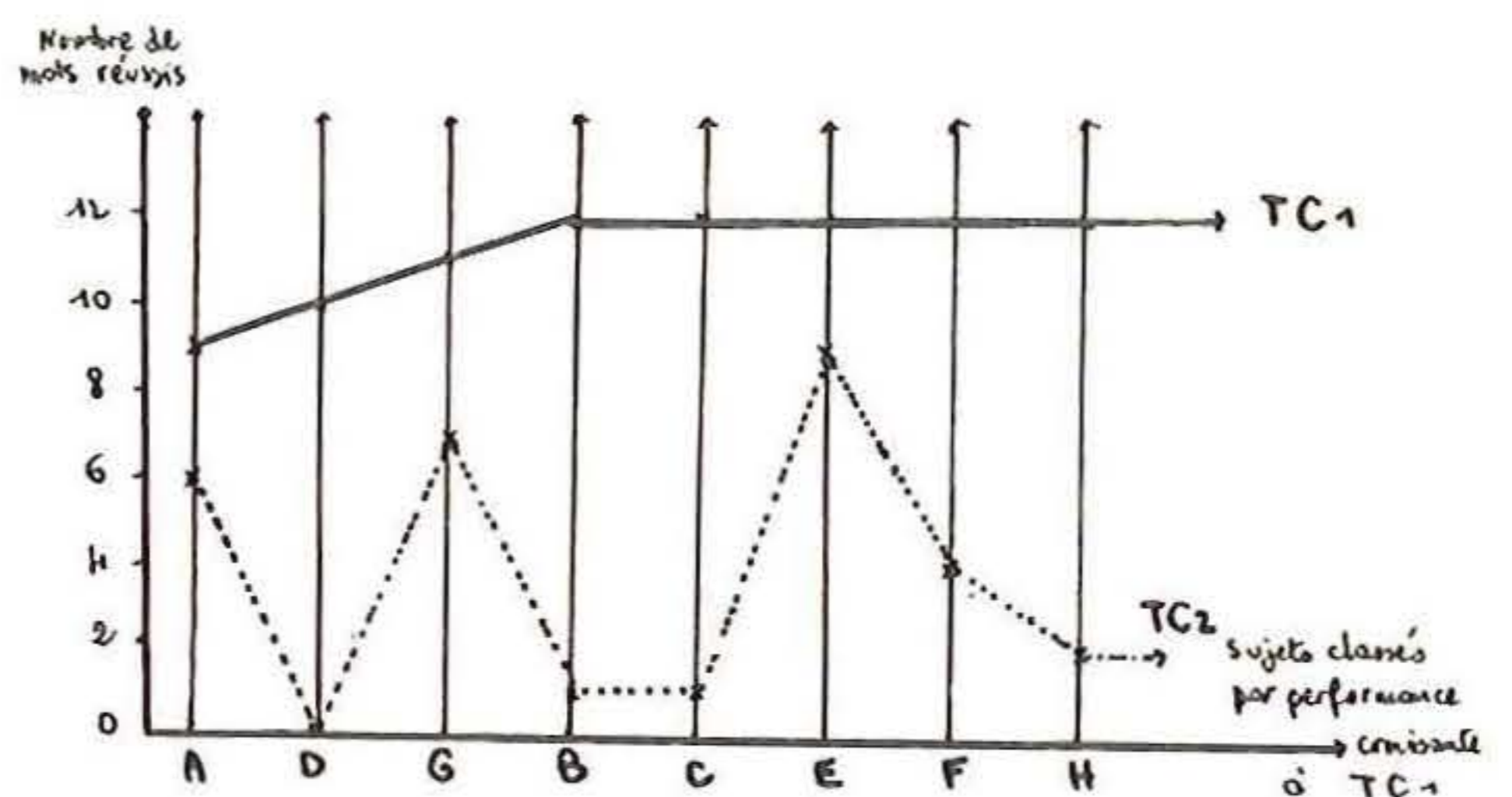
31293 comparaison de TV 1 et de TV 2



3128 comparaison des réussites de l'équipe 2 (E2) avec la TC, à court terme (D1) et à moyen terme (D2)



31294 comparaison de TC 1 et de TC 2



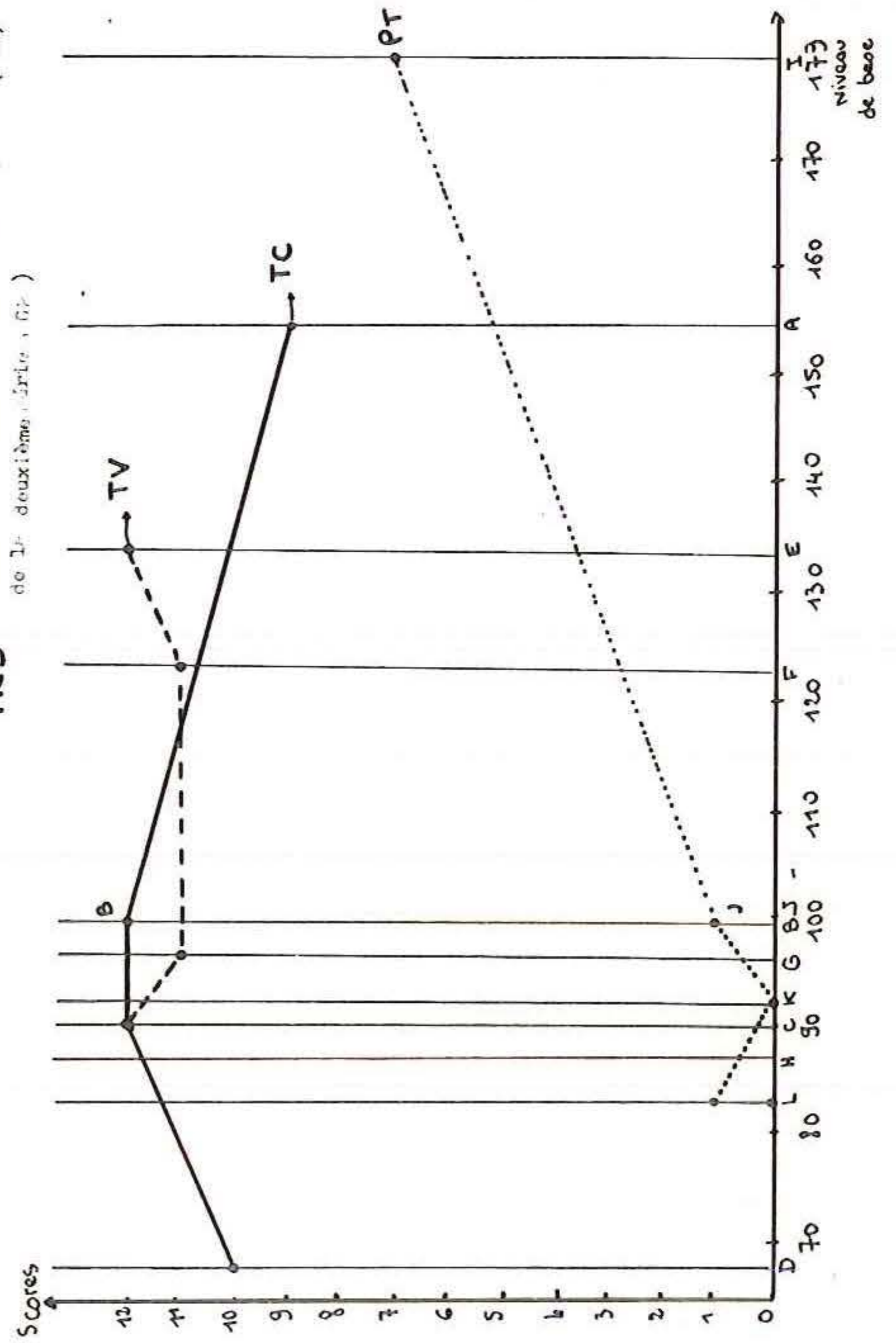
A41 comparaison des performances au niveau orthographique de base

411 TABLÉAU DES DONNÉES

S U J E T S	Niveau orthographique à la dictée des 291 mots	Point de départ des 24 mots (0 mot connu)	1 ^{re} série de mots (G1)			2 ^e série de mots (G2)			Totaux		
			D 1	D 2	≠ de score entre 1 ^{re} et 2 ^e épreuve	D 1	D 2	≠ de score entre 1 ^{re} et 2 ^e épreuve	des 2 D1	des 2 D2	des H épreuves
			A	155	0	v 8	5	-3	c 9	6	-3
B	99	0	v 10	1	-9	c 12	1	-11	22	2	24
C	90	0	v 9	3	-6	c 12	1	-11	21	4	25
D	67	0	v 7	0	-7	c 10	0	-10	17	0	17
E	134	0	c 12	9	-3	v 12	4	-8	24	13	37
F	123	0	c 12	4	-8	v 11	4	-7	23	8	31
G	96	0	c 11	7	-4	v 11	7	-4	22	14	36
H	87	0	c 12	2	-10	v 12	2	-10	24	4	28
I	179	0	v 1	4	+3	v 7	5	-2	8	9	17
J	99	0	v 1	0	-1	v 1	0	-1	2	0	2
K	93	0	v 0	4	+4	v 0	0	0	0	4	4
L	83	0	v 1	0	-1	v 1	0	-1	2	0	2

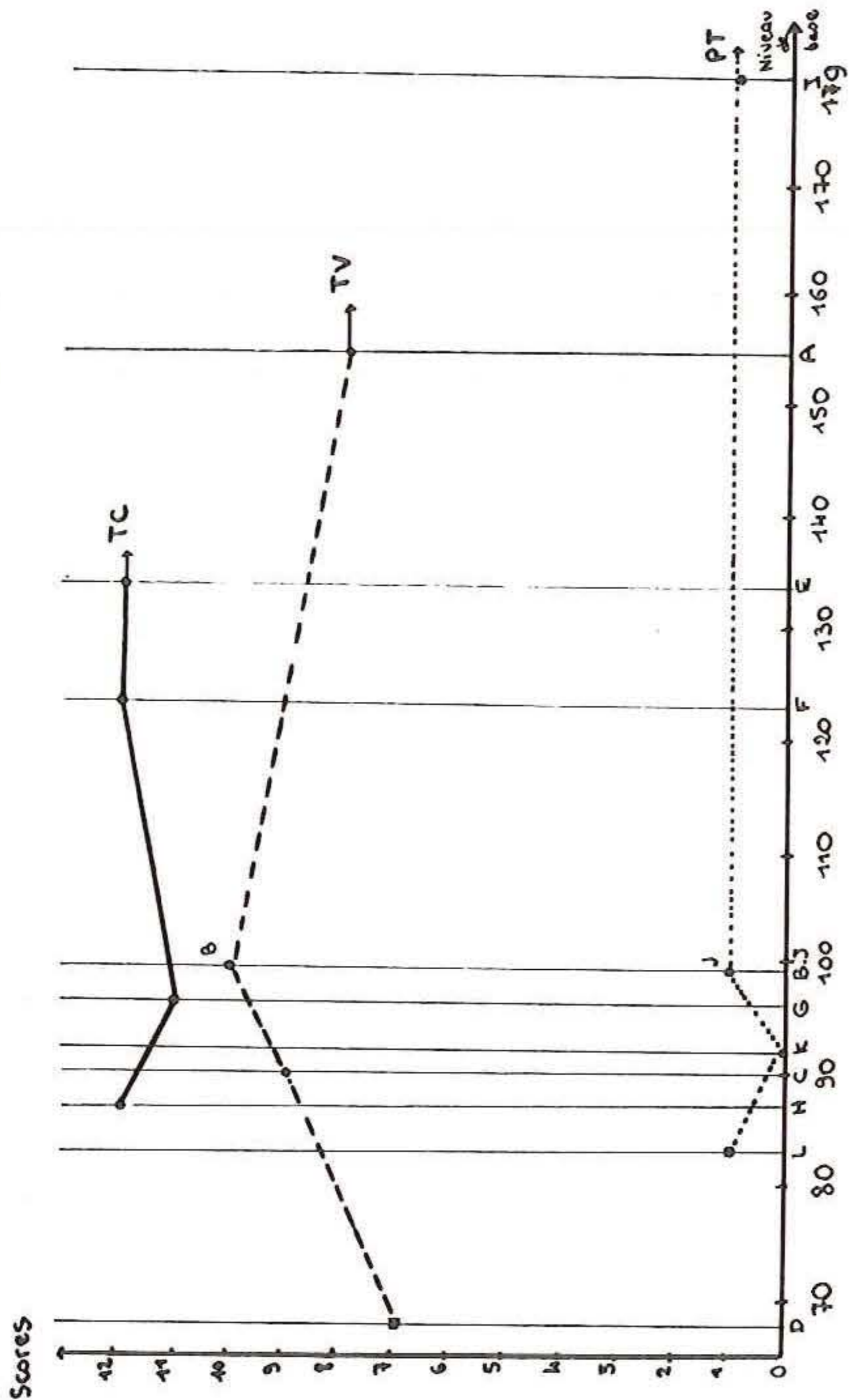
Tableau 8

4123 Comparaison niveau de base - 1^{re} épreuve (D1) de la deuxième série (G2)

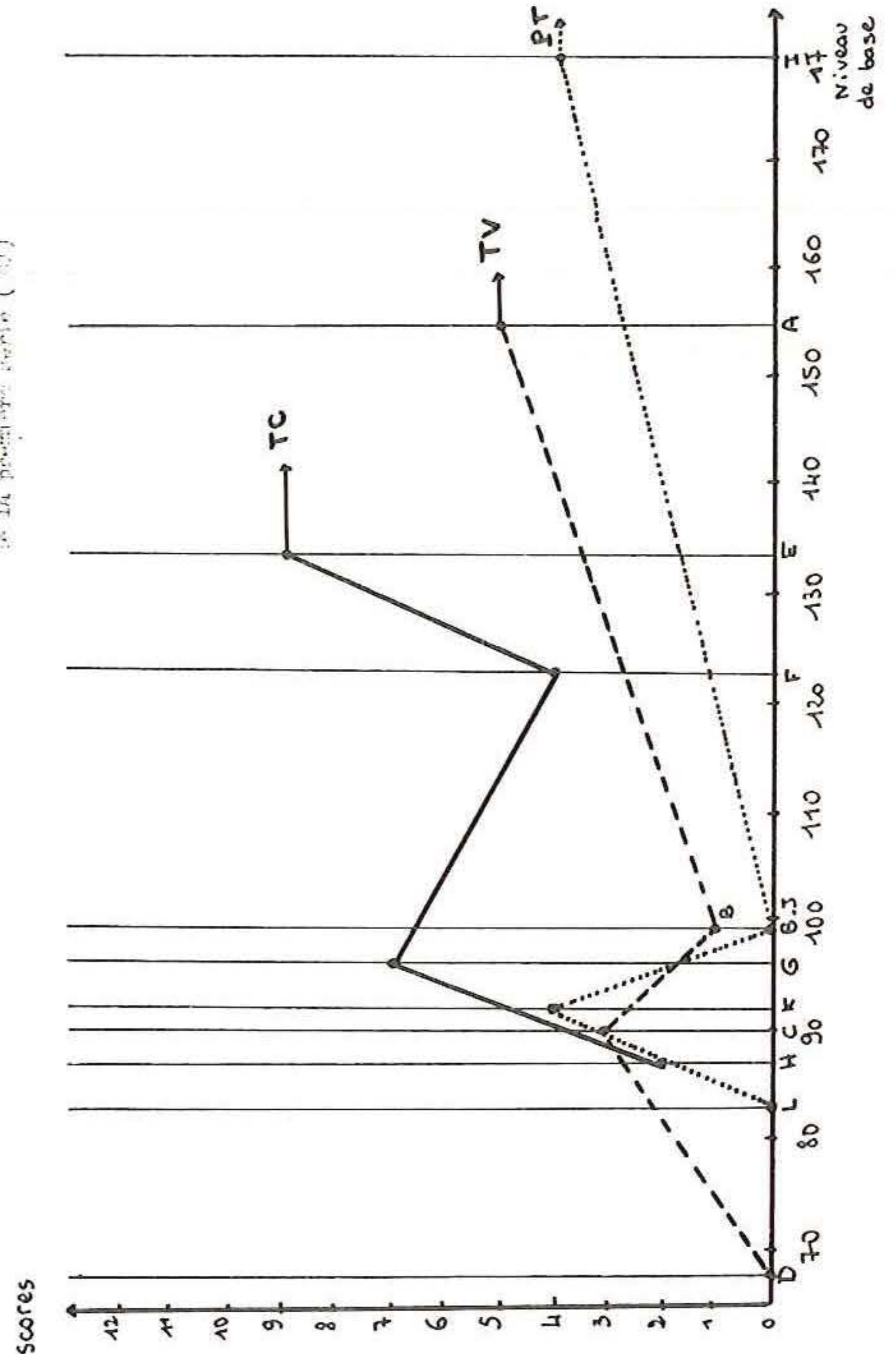


412 REPRÉSENTATION GRAPHIQUE CORRECTIVE

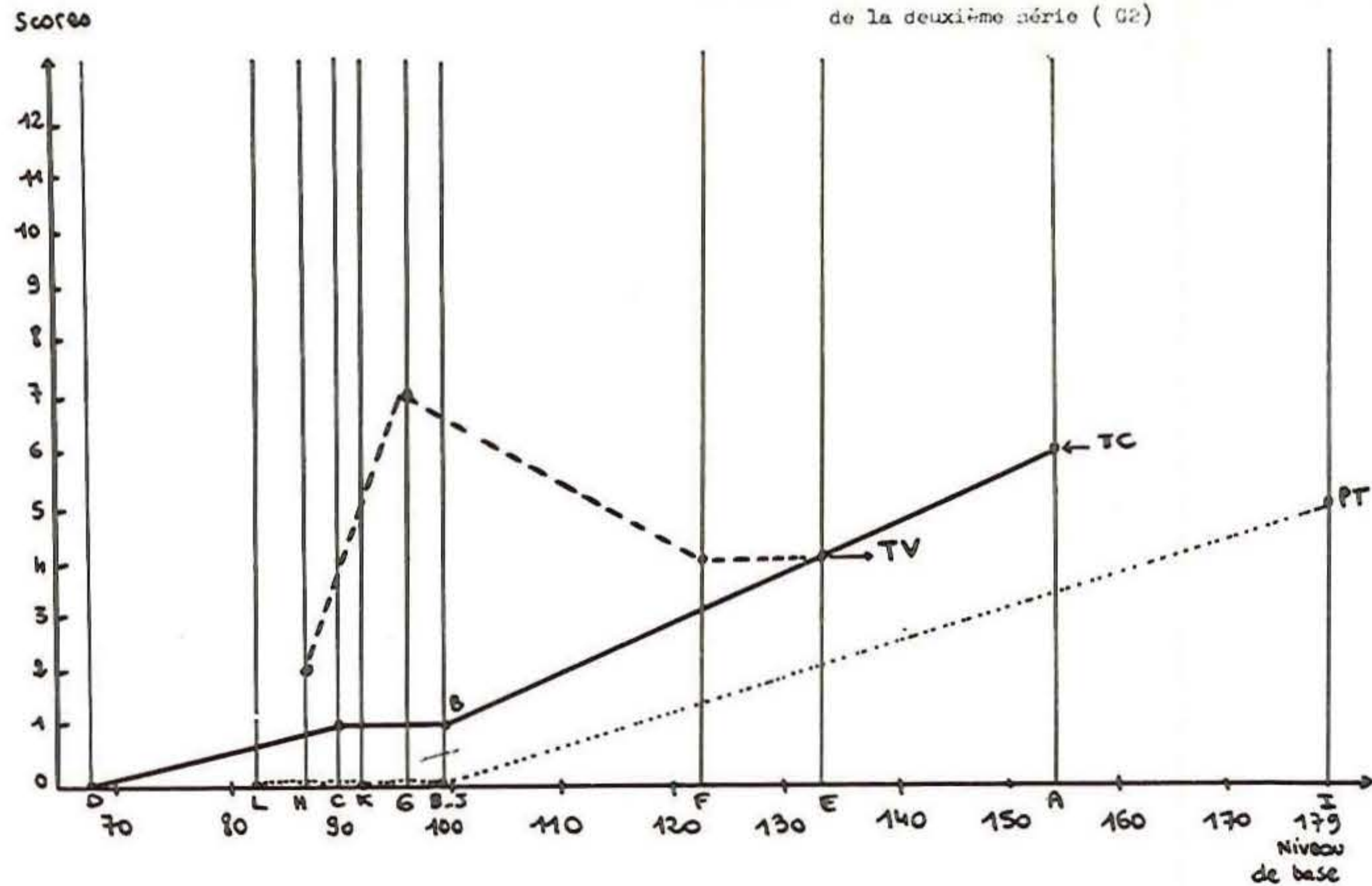
4121 Comparaison niveau de base - 1^{re} épreuve (D1) de la première série (G1)



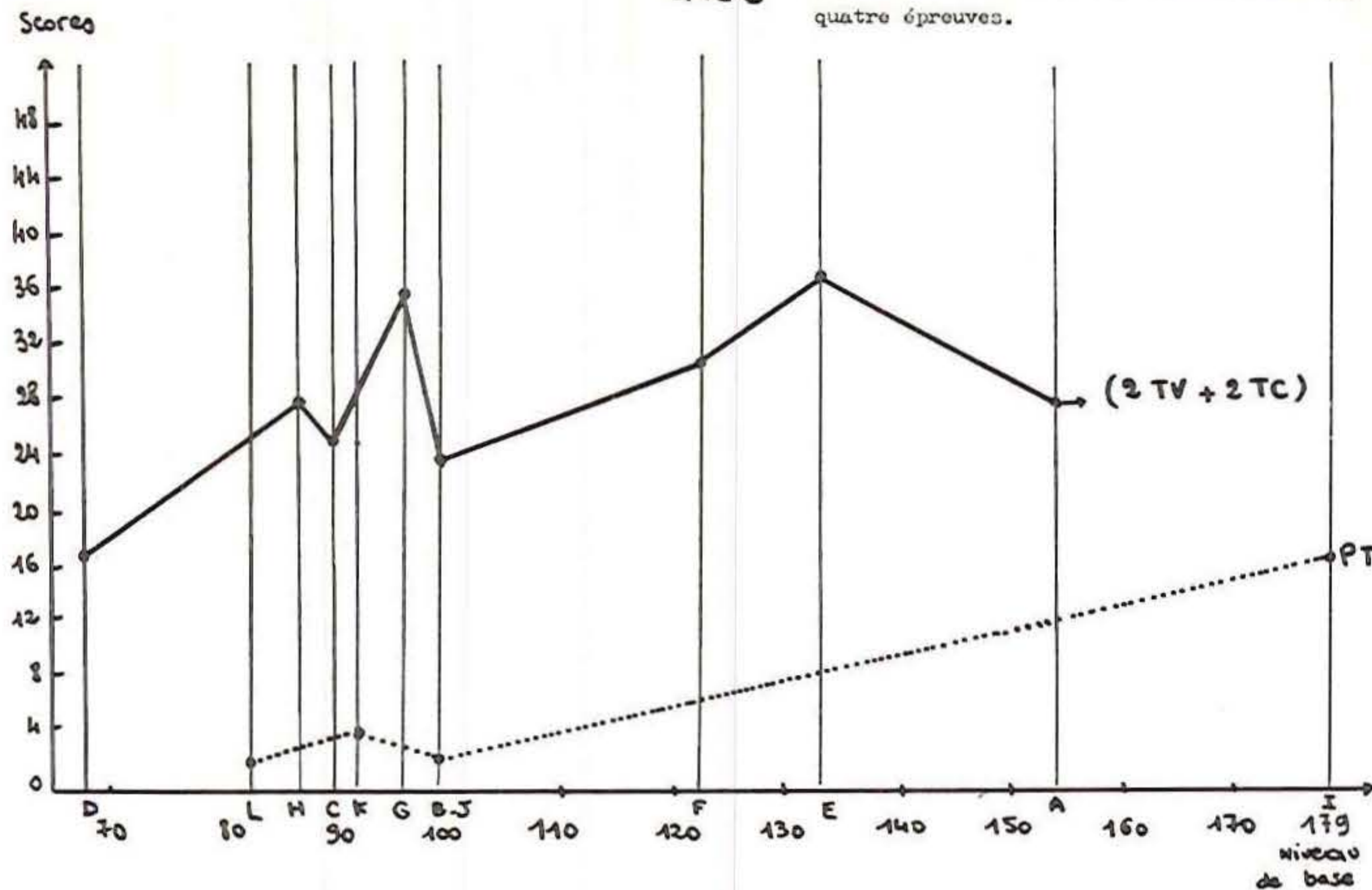
4122 Comparaison niveau de base - 2^e épreuve (D2) de la première série (G1)



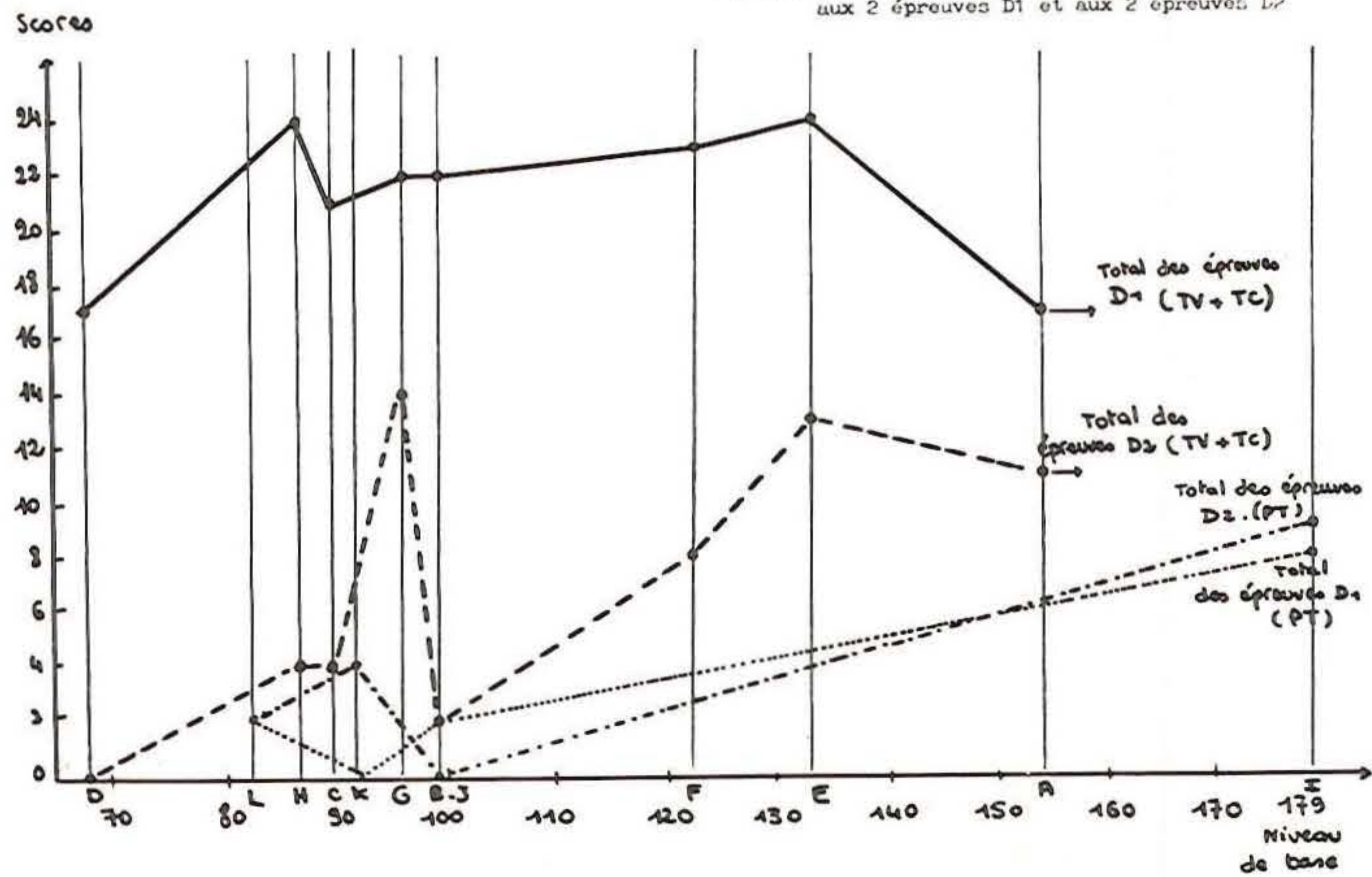
4124 Comparaison niveau de base - 2e épreuve (D2)
de la deuxième série (G2)



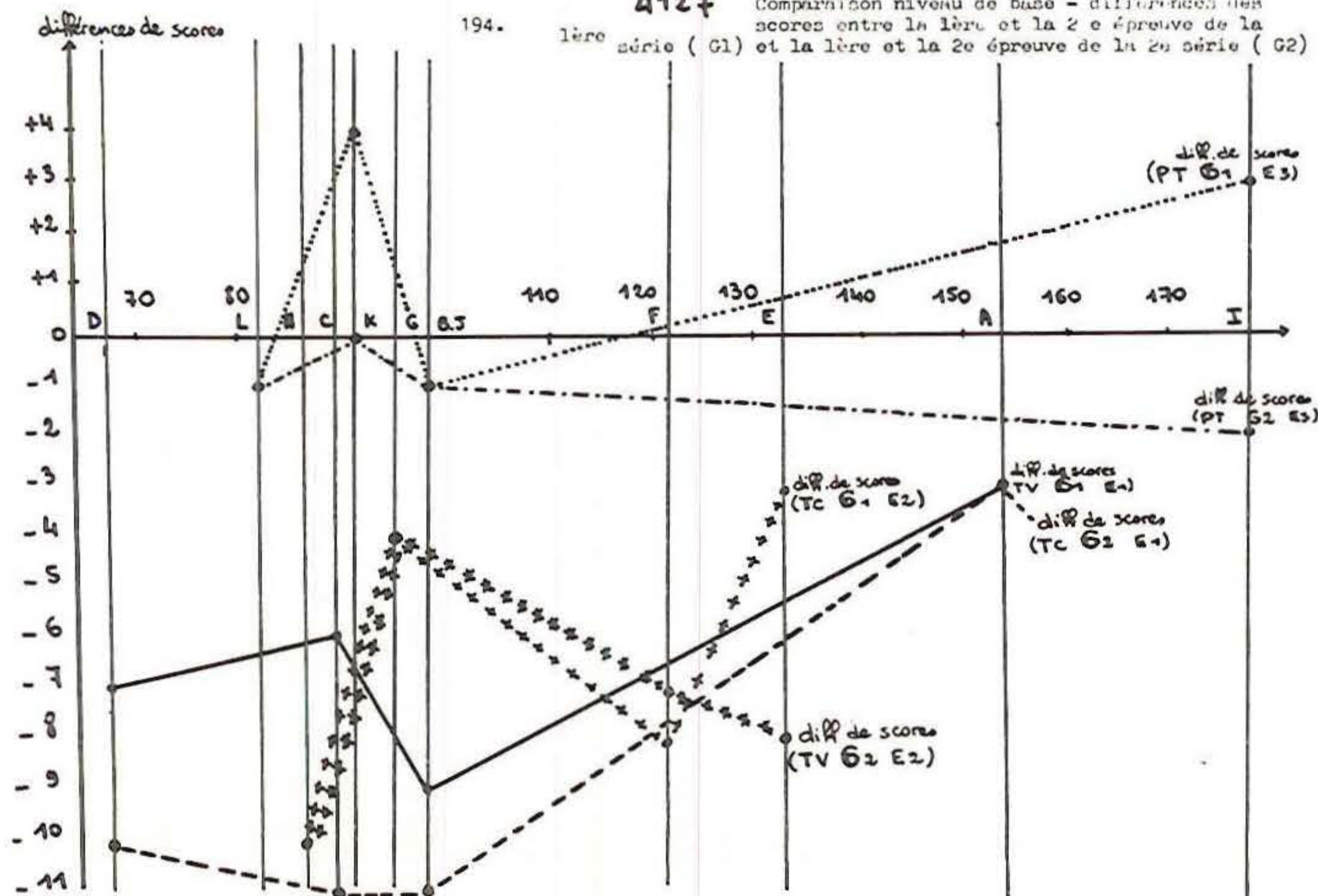
4126 Comparaison niveau de base - scores totaux aux
quatre épreuves.



4125 Comparaison niveau de base - scores totaux
aux 2 épreuves D1 et aux 2 épreuves D2



4127 Comparaison niveau de base - différences des
scores entre la 1ère et la 2e épreuve de la
1ère série (G1) et la 1ère et la 2e épreuve de la 2e série (G2)



Conclusion

Lorsque j'ai proposé mon projet expérimental aux enfants, j'avais un double but :

- continuer les tâtonnements nécessaires à mon initiation aux instruments et techniques de recherche ;
- essayer de mettre au point expérimentalement, avec les enfants, une procédure efficace et rapide d'apprentissage de l'orthographe d'usage.

Au terme de mon essai, je vais tirer les conclusions sur ces deux plans et envisager les étapes ultérieures qu'il conviendrait d'entreprendre.

A LE PRATICIEN-CHERCHEUR

Je me suis heurté à un ensemble de difficultés que je pourrais classer en deux sections :

- celles qui sont inhérentes à moi-même ;
- celles qui sont inhérentes à une situation de recherche sur le terrain.

A.1. Les difficultés inhérentes à moi-même.

● Ma formation

Il me fallait apprendre en faisant, acquérir les instruments et techniques de recherche, à même ma pratique, me former et à la fois apporter quelque chose de plus aux enfants.

Cet essai m'a permis de prendre la mesure des difficultés que présente une recherche sur le terrain, en m'obligeant à les cerner, les analyser, les dépasser.

Il m'a aussi fortement motivé pour un approfondissement de mes connaissances dans le domaine de l'analyse statistique, qu'il me faudra d'ailleurs continuer à creuser.

Le thème lui-même, l'orthographe, ne m'était pas familier. Je m'y suis plongé... Je ne prétendrai pas aujourd'hui le connaître, mais j'ai suffisamment appris pour avoir le désir de poursuivre le chemin.

Ce cheminement que j'ai expérimenté sur moi-même, je pense qu'il est celui qui convient aux praticiens :

- forger sa théorie à même sa pratique, avec l'aide des spécialistes qui peuvent soutenir les tâtonnements,
- éclairer la démarche et éviter les erreurs préjudiciables aux enfants.

C'est pourquoi il est nécessaire que les instituteurs puissent utiliser leur capital-formation continue, pour se donner les moyens d'être aussi des "chercheurs sur le terrain".

● Mon temps disponible

Mettre en place un projet expérimental et le mener à son terme, mobilise un temps considérable. Or, le fonctionnement quotidien d'une classe pratiquant la pédagogie Freinet demande déjà un grand investissement-temps. Alors il m'a fallu sacrifier mes loisirs et mon sommeil, et même compter sur une grippe providentielle.

Personne ne m'oblige, il est vrai, à devenir un praticien-chercheur. Je peux demeurer un exécutant, celui qui applique des recherches faites par d'autres :

"Il y aurait les chercheurs, les scientifiques et il y aurait les praticiens répétant les gestes reconnus ou estimés heureux, que ce soit par "la tradition", par un novateur "de génie" ou par les scientifiques à qui, aveuglément, on fait confiance parce qu'ils fréquentent la science... Il y aurait les chercheurs (méconnus ou oracles) et il y aurait les empiriques. Il y aurait le chercheur en pédagogie, maître de techniques savantes répondant aux hypothèses et inférences logiques qu'il convient de vérifier (processus inductivo-hypothético-déductif, desseins expérimentaux, travail et interprétation des résultats, et il y aurait le

"maître" confronté journallement à des situations qui réclament de lui qu'il agisse de façon appropriée, que ce soit sur l'ensemble de ses élèves (classe comme groupe) ou sur les individus (ou certains individus aux caractéristiques particulières) membres de cette classe. Il y aurait chercheurs et praticiens aux prises avec le problème éducatif vu dans son ensemble (programme, instruction, orientation, évaluation, administration, chacun à leur manière" (1).

A.2. Les difficultés inhérentes à la situation

Je savais au départ qu'une recherche sur le terrain allait être plus difficile qu'une recherche en laboratoire où la situation expérimentale peut être complètement maîtrisée. J'ai dû apporter des ajustements successifs à mon projet et, si nous avons constaté qu'une technique d'apprentissage était plus efficace que pas de technique, nous n'avons pas pu savoir de TV et TC, laquelle l'était plus que l'autre, car des variables parasites sont intervenues.

"Les "causes efficientes" sont multiples et, parmi elles, certaines ne peuvent encore être isolées, identifiées ou mesurées ; les unes sont préalables et permanentes ; d'autres, objets d'une décision ou imprévues ou imprévisibles, agissent de façon passagère ou s'inscrivent plus ou moins longuement, voire à titre définitif dans la durée... Quant aux variables dépendantes (effets de l'intervention, de l'action sur les "causes" ou variables indépendantes), elles aussi peuvent être multiples, les unes premières (résultat directement attendu : matière connue, par ex.), les autres (attitude devant tel apprentissage, devant telle tâche, par ex.), secondes dans l'immédiat, ce qui ne veut nullement dire que, dans une progression séquentielle, les effets seconds ne deviendront pas les plus importants". (2)

Il ne serait certes pas possible de généraliser à partir de notre essai car les résultats sont dûs, en grande partie, aux propriétés marginales de notre processus de recherche qui a, en particulier, donné un dynamisme nouveau aux enfants et plus fortement motivé l'apprentissage des mots.

C'est là, peut-être ce qu'il y a de plus important dans cette recherche. Elle a donné un élan à la classe, développé des facultés d'attention, de concentration, d'analyse critique dont le transfert a été bénéfique à toutes les activités d'apprentissage.

B L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE D'USAGE

Dans cette première tentative pour approcher une stratégie orthographique adaptée à ma conception générale de l'éducation, j'ai atteint d'abord l'adhésion des enfants à une tâche difficile. Puis l'attention orthographique a été créée chez tous ceux qui savent lire et aiment écrire. Ils ont été sensibles à leurs manques sans en être pour autant paralysés pour s'exprimer par écrit. Nous avons manipulé les mots, exercé notre voix (en particulier au théâtre et aux marionnettes).

Ensuite est née la curiosité orthographique qui a débouché sur des jeux de création avec les graphies et sur des poésies où l'on fait chanter les mots.

Nous avons terminé sur le doute orthographique qui nous a fait pénétrer un peu plus, bien qu'insuffisamment dans le dictionnaire.

La mémoire visuelle, source d'acquisitions fortuites, s'est certainement perfectionnée chez la plupart, sans que je puisse ici le prouver (3).

Pour ma part, bien que j'aie consacré un temps important à l'orthographe, j'ai évité que les enfants y passent

plus de quelques minutes, car ce n'est pas, pour eux, l'essentiel.

L'introduction des techniques de la correspondance inter-scolaire et du journal, implique la valorisation de l'expression écrite, mais elle n'implique pas la reconnaissance de la norme : on pourrait envoyer les lettres et imprimer les textes, en respectant l'orthographe et la syntaxe spontanées de l'enfant. On pourrait compter sur l'expérience tâtonnée, et en particulier sur le feed-back que constitueraient les réactions des lecteurs : car quel est le but de l'écriture ? Communiquer avec quelqu'un qui n'est pas présent auprès de soi.

Alors si le correspondant a compris le message, le texte et/ou la lettre ont rempli leur office, s'il n'a pas compris, il demande que l'auteur modifie sa façon d'écrire, ce qui peut se faire sur différents plans : la forme, la graphie, la calligraphie...

Voici quelques extraits d'une lettre que nous avons reçue et qu'aucun enfant n'a pu déchiffrer :

on vous écrit cette petite lettre pour vous
dire que nous allons vous inviter au mois
de mai dans notre classe nous vous dirons si
vous êtes d'accord pour venir nous voir ?
avez-vous des correspondants ? nous nous en
avons de fait Nazseru.
faites vous des sorties avec
des autres classes ? nous avons plus
grand chose à vous ~~dire~~ dire un terminus
notre lettre en vous servant du main

Une telle lettre est très intéressante car elle peut permettre une prise de conscience de la nécessité d'une concordance entre les graphèmes et les phonèmes et du respect du signe graphique, tant chez le lecteur que chez l'auteur à qui on peut envoyer une analyse critique. Lorsque la prise de conscience a été faite, se pose le problème des procédures qui permettront de combler les manques que l'on a constatés.

A propos de la phrase : "Nous nous en avons de fait Nazseru" j'avais pensé proposer de "chercher toutes les façons possibles et imaginables" de l'écrire, "La liberté absolue leur étant laissée pour inventer de nouvelles façons d'écrire ces mots : simplifier, compliquer, scinder, mettre à la queue-leu-leu, tout ce qu'ils voulaient..." (4).

Ensuite, j'aurais mis au tableau la phrase répondant aux normes qui serait alors apparue comme un moyen parmi d'autres, tout aussi valables sur le plan de la communication, d'une liaison cohérente entre phonies et graphies.

Malheureusement, le temps nous a manqué.

En parcourant les revues de l'Ecole Moderne, j'ai relevé un certain nombre de procédures suivies dans diverses classes. La plupart des éducateurs Freinet ont le souci de l'orthographe, cependant je note parfois une certaine gêne : nous nous disons partisans d'une méthode natu-

relle d'apprentissage et tout exercice systématique apparaît comme en contradiction avec ce processus. Or Freinet, lui-même, écrit, dans son ouvrage "Méthode naturelle : l'apprentissage de la langue" (5).

"Nos méthodes naturelles ne sont antinomiques ni d'efforts ni d'exercices méthodiques, ni d'ordre et de discipline, mais au contraire préparent :

- l'effort vivant, seul efficace,
- les exercices consolidant les réussites techniques,
- l'ordre et la discipline

qui deviennent un élément essentiel de la conquête de la vie".

Et on retrouve de façon permanente chez Freinet l'amour du travail bien fait : (6)

"Dans tous les domaines, le travail bien fait est le signe d'un heureux équilibre, d'une concentration toujours bénéfique, d'habitudes précieuses de mesure et d'ordre, de l'insertion aussi de l'activité envisagée dans un complexe de vie, dans une philosophie. Et il est bien exact que

de telles conquêtes sont parmi les plus éminentes d'une bonne éducation..."

L'éducateur doit d'ailleurs être lui-même le modèle de l'exigence qu'il réclame à ses élèves. Et, en ce qui concerne plus particulièrement l'écriture, il doit lui aussi faire l'effort d'être lisible, tant au tableau que dans les corrections sur le cahier :

Combien de fois des enfants sont venus me faire recor-

(1) A. Bonboir "La pratique d'une pédagogie scientifique", Les Sciences de l'Education, 2-3, 1973

(2) A. Bonboir - id -

(3) Je l'ai montré dans une expérience menée l'année suivante et actuellement inédite.

(4) Réginal Barcik, *Désacraliser l'orthographe* in L'Educateur 6 du 1/12/74

(5) C. Freinet, *La méthode naturelle* - tome 1 : *L'apprentissage de la langue* ; Delachaux et Niestlé - 296 pages.

(6) C. Freinet, *Le journal scolaire*, Ed. de l'Ecole Moderne - Cannes - C.E.L. - 1967 - p. 73.

(1) C. Freinet, *Le journal scolaire*, p. 36

riger un texte parce qu'ils ne comprenaient pas l'écriture d'un stagiaire !

"Dans la pratique, nos enfants, et nous-mêmes, portons en nous et dans notre comportement les traces tenaces d'une formation - ou d'une déformation - de relâchement et de superficialité qui risque de nous amener à n'être pas assez sévères avec nous-mêmes dans l'exécution de nos diverses tâches" (1).

En relisant l'étude de Freinet sur l'apprentissage de l'écriture et de la lecture par sa fille Balouette (2), je me suis demandé si ma pratique pédagogique dans le domaine de l'orthographe, était ou non, en accord avec le processus de l'expérience tâtonnée, décrit par Freinet.

Dans mon introduction, je parle "d'assistés orthographiques" à propos des enfants qui se satisferaient volontiers de mon aide permanente pour la correction de leurs lettres et de leurs textes, et qui ne font eux-mêmes un effort de correction que lorsque je REFUSE cette aide ou je la réduis à la correction de ce que chacun est incapable de corriger lui-même.

Freinet pense qu'il y a seulement une façon pour l'enfant d'apprendre, le processus naturel et général d'expérience tâtonnée qu'il développera dans "Essai de Psychologie sensible" (3).

Ce processus il le résume ainsi : (2)

a) L'être humain est dans tous les domaines, impulsé par un mystérieux principe de vie qui le pousse à monter sans cesse, à croître, à se perfectionner, à se saisir des mécanismes et des outils, afin d'acquérir et d'accroître sa puissance...

b) L'individu éprouve une sorte de besoin psychologique, plus que psychologique, fonctionnel, d'accorder ses actes, ses gestes, ses cris avec ceux des individus qui l'entourent, de se mettre à l'unisson... En vertu de cette loi, il est naturel que l'enfant qui veut croître en puissance, s'efforce à mettre ses gestes et ses cris à l'unisson des gestes et des cris de son entourage.

c) Comment se réalisera cette conquête ? ... Il n'existe pas d'autres processus que celui de l'expérience tâtonnée, puisque la science elle-même n'en est que l'aboutissement...

d) Le processus de l'expérience tâtonnée peut être perfectionné et accéléré. Un milieu "aidant" qui lui présente des modèles les plus parfaits possibles, qui lui facilite son expérience personnelle, qui le dirige dans la systématisation des réussites en diminuant les risques d'erreurs, est sans doute décisif dans cette accélération".

Or, dans ma classe, peu d'enfants sont mus par un principe de vie qui les pousse à croître et à se perfectionner, du moins dans le domaine de la langue écrite qui nous préoccupe ici.

Pourquoi n'ont-ils pas ce dynamisme qui est le moteur des conquêtes ?

L'ont-ils perdu au cours d'une scolarité difficile ?
Ne l'ont-ils jamais eu ?

Autant de questions que je me suis posées en essayant de comprendre le problème des échecs scolaires (4).

Le besoin d'acquérir l'autonomie, de se saisir des outils et des techniques, est capital, et nous avons pu le voir apparaître en orthographe, au cours de notre recherche.

"Si ce besoin n'existait pas, toutes nos sollicitations, toutes nos inventions pédagogiques seraient foncièrement inopérantes comme elles le sont dans les tentatives, pourtant patientes et méthodiques, d'éducation des signes" (2).

Dans le point "b" de son processus d'expérience tâtonnée, Freinet souligne l'importance du milieu qui entoure l'enfant : c'est lui qui sert de modèle, c'est lui qui appelle l'enfant. Or le langage écrit n'est pas, pour les parents de la plupart de mes élèves, une pratique familière, ni

dans le domaine de la lecture, ni, encore moins dans celui de l'écriture.

Comme il nous est difficile de changer les familles - et avons-nous le droit d'agir sur leur langage, leur culture ? - c'est donc au milieu scolaire que nous créons, en toute responsabilité, qu'il faut nous attaquer, afin de le rendre plus stimulant, plus motivant, plus efficient.

Si le besoin de puissance a disparu, il faut le faire renaître et c'est là, pour notre pédagogie autogestionnaire, à la fois un objectif et un moyen.

Dans le domaine de l'expression écrite, la correspondance fondée sur le journal et les lettres manuscrites constitue une motivation naturelle de l'apprentissage de l'orthographe. Et je dois regretter que ces deux éléments n'aient pas fonctionné comme je l'aurais voulu, cette année, 1974, 1975 :

- peu d'enfants ont réussi à trouver un correspondant régulier dans les classes avec lesquelles nous sommes en relation ; certains ont écrit à divers correspondants mais d'autres fort peu

- le journal n'a pas sorti un seul numéro, ceci pour deux raisons semble-t-il :

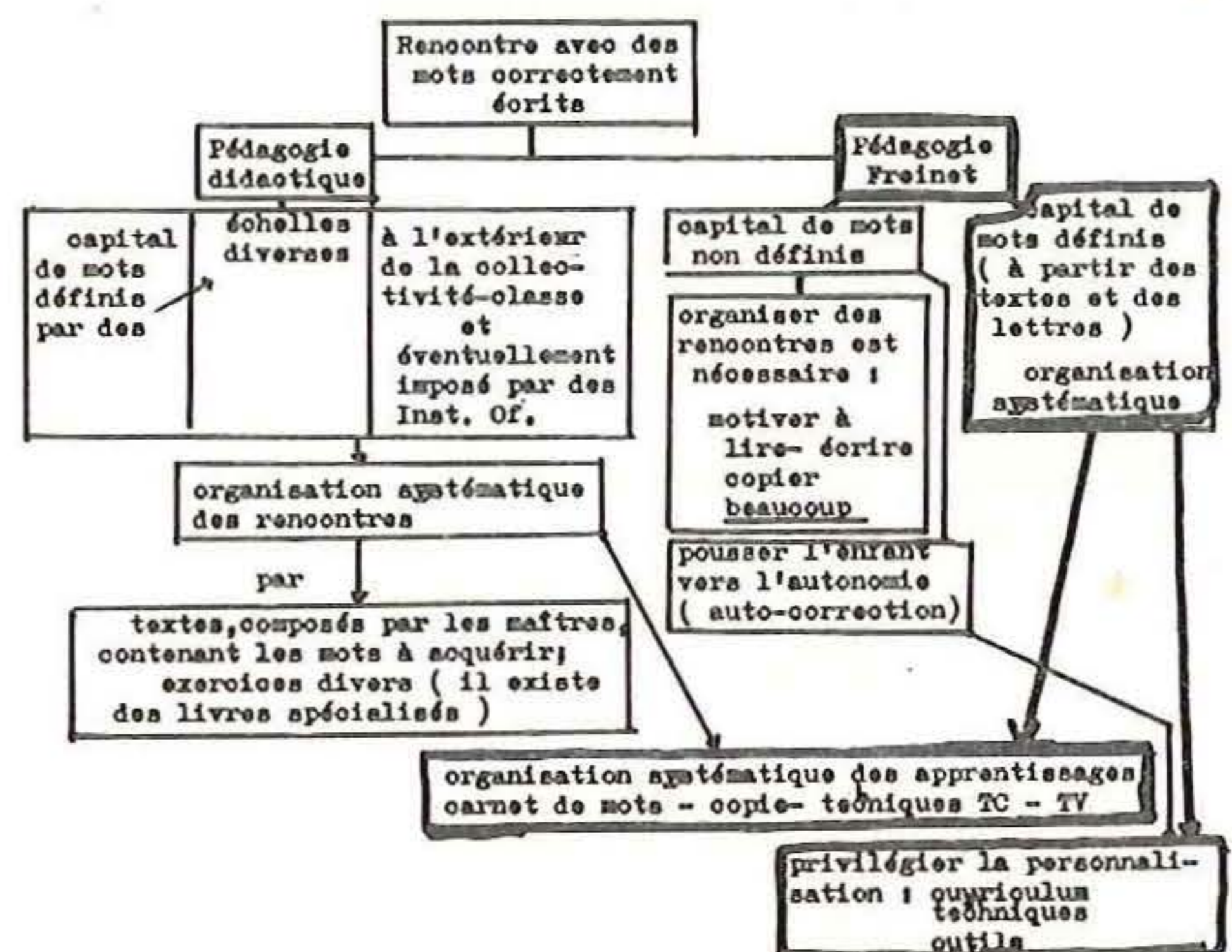
- le manque de temps dû à nos activités avec les autres classes, activités auxquelles je tiens car elles permettent aux enfants de sortir du ghetto de la classe de perfectionnement,

- des outils en état de non-fonctionnement à la rentrée.

A la rentrée 1975, si les enfants le désirent, nous sortirons à nouveau un journal car l'atelier est redevenu fonctionnel. Et, pendant les vacances scolaires d'été, je me mettrai en quête d'une classe qui accepterait d'échanger avec nous d'une façon régulière.

Mais écrire ne suffisant pas pour mes élèves, pour acquérir une orthographe naturelle qui leur permette de s'exprimer dans leurs lettres et leurs textes avec le minimum d'erreurs, il nous faudra continuer à adapter, créer, mettre au point des techniques et des outils qui facilitent leurs apprentissages.

J'ai conclu, dans l'analyse des résultats, à la nécessité d'ORGANISER DES RENCONTRES AVEC DES MOTS CORRECTEMENT ECRITS. Voici un schéma que je propose à la réflexion du lecteur :



La démarche que j'aimerais adoptée c'est celle de la personnalisation des apprentissages.

Pour l'orthographe, cela suppose :

- le respect du rythme d'apprentissage de chaque enfant et la responsabilité de s'organiser ;

● la mise en place des conditions matérielles et institutionnelles (cf. organisation et mémoire des activités) qui permettront :

- à la collectivité d'organiser les activités personnelles, dans le temps et l'espace, dont nous disposons ;
- à chaque enfant d'organiser ses activités.

● la mise en place d'un curriculum individualisé à partir des textes et des lettres :

- vocabulaire de base avec indication des mots les plus urgents à apprendre ;
- répertoire des erreurs

(pour cela il est nécessaire d'établir une grille simple et rapide, car le temps manquera toujours), (cf. en annexe, celle que j'expérimente).

● mise en place de techniques et d'outils qui permettent :

- d'une part, l'apprentissage rapide des mots les plus urgents du vocabulaire de base, quand l'enfant éprouvera le besoin de les apprendre ;
- d'autre part, la correction des erreurs (action curative).

Il s'agit là d'une démarche qui ne pourra s'instaurer que progressivement. Chaque étape nécessitera d'ailleurs une observation systématique des effets des nouveaux moyens utilisés, et l'analyse des données pourra conduire à leur remise en cause.



En 1975, je proposerai un **nouveau processus d'écriture-correction** des textes qui tiendra compte de nos travaux sur le **doute orthographique**, et une **feuille spéciale**, pour faciliter les tentatives de correction et de mise au point des enfants et mon propre apport :

Processus envisagé :

1. Chacun a un cahier de textes sur lequel il écrit, aussi vite qu'il le peut, sans tenir compte des erreurs orthographiques, ni de la calligraphie (il doit simplement pouvoir se relire lui-même) ;

2. S'il veut utiliser ce texte pour une lettre, un album, son classeur personnel ou le journal, il le recopie soigneusement sur une feuille spéciale, en procédant à une première mise au point au niveau du contenu et de la syntaxe ;

3. **Doute orthographique** : il souligne d'un trait les mots dont il doute et il peut alors, soit les chercher immédiatement dans un répertoire (5) ou me demander de lui souligner les mots qu'il pourrait y trouver.

4. Il fait ensuite une dernière mise au point avec moi et je lui recopie entièrement son texte afin qu'il ait un texte clair pour sa copie (importance de la calligraphie du modèle pour la mémorisation visuelle).

5. Je lui note en bas de page les mots à inscrire sur son carnet-répertoire (6), (mots dans lesquels il a une erreur).

Ces mots seront transcrits, pour être mémorisés sur une "feuille d'apprentissage" (7) qui permettra la mise en oeuvre de la technique de visualisation-copie que nous avons expérimentée et qui a montré son efficacité.

Pour les modalités d'apprentissage, je tiendrai compte des observations et des analyses que j'ai faites cette année, les principaux facteurs me paraissant être :

1. La personnalisation et la motivation de l'apprentissage : les mots à apprendre seront extraits des lettres et textes personnels.
2. La nécessité d'apprendre : cette nécessité ne peut apparaître que s'il y a communication écrite avec d'autres enfants, par la correspondance interscolaire.

3. La répétition, les réapprentissages :

— L'autocontrôle des effets de l'apprentissage :

— La stimulation du groupe :

— Le respect du rythme et des capacités d'apprentissage de chacun :

— Le pouvoir de décision et la responsabilité de l'organisation des activités, appartient au conseil :

l'organisation du travail devra permettre des contrôles échelonnés dans le temps (mémoire à court, moyen et long terme) et le réapprentissage des mots "oubliés".

Les progrès devront apparaître en capital de mots acquis, et éventuellement en capacité de mémorisation visuelle, si je peux mettre en place une expérience.

La stimulation est plus forte, lorsque tous se consacrent au même problème, au même moment, dans ma classe.

Il sera nécessaire que chacun trouve, après quelques essais, le nombre de mots et la vitesse d'apprentissage qui lui conviennent.

Toutes mes propositions seront soumises au conseil qui devra aider à l'organisation et au contrôle du travail, s'il les accepte.

Parallèlement à la nouvelle procédure, je proposerai une expérience pour savoir si notre technique d'apprentissage améliore les capacités de mémorisation visuelle des enfants.

Cela me permettra peut-être subsidiairement, d'étudier : les différences de capacités des enfants et de rechercher les moyens d'intervenir ; et l'influence du matériel sur la mémorisation : pourquoi tel mot est retenu alors que tel autre ne l'est pas ?

(1) C. Freinet, *Le journal scolaire*, p. 36

(2) C. Freinet, *La Méthode naturelle*, Tome I. *L'apprentissage de la langue*. ouv. cité.

(3) C. Freinet, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (I et II), Delachaux et Niestlé.

(4) J. Le Gal *Les échecs scolaires*, op. cit. p. 41

(5) J. Martin, M. Salaün, *J'écris tout seul*, Ed. C.E.L. - Cannes.

(6) Voir en annexe 3, un texte de Boris, en novembre 75.

(7) Voir en annexe 3, *Une feuille d'apprentissage* de Bruno en janvier 76 : La feuille est jaune et l'écriture est en cursive, au feutre noir (d'après R.L. Gregory, *L'œil et le cerveau*, Hachette, L'Univers des Connaissances, 1966 et le *Dictionnaire des Media* de J.B. Fages et C. Pagano, le noir sur fond jaune est favorable à une bonne perception).
La case où l'enfant aura à écrire est à côté de celle contenant le mot-modèle, ceci pour éviter un *transport spatial*, au moment du contrôle. L'enfant aura ainsi une perception simultanée des deux mots à comparer.

Mais tous mes projets dépendront pour leur réalisation, de deux facteurs essentiels :

- le niveau des enfants qui entreront dans la classe en 1975, et leur motivation pour l'apprentissage orthographique ;
- ma disponibilité-temps pour assumer les tâches pratiques et suivre de près l'évolution de la procédure adoptée.

Ces projets témoignent de ma volonté de continuer la recherche, mais je n'en demeure pas moins un ferme partisan d'une simplification de l'orthographe actuelle. D'ailleurs le relevé des erreurs différentes (voir annexe) montre que 181 sur 472, soit 38 % font partie de la colonne :

“non accord avec orthographe à convention arbitraire”.

Au terme de cette première étape de ma tentative de mise au point d'une pédagogie de l'orthographe d'usage, je ne peux donc que continuer à être solidaire de la lutte persévérante que mènent mes camarades de la commission réforme de l'orthographe et le Mouvement de l'Ecole Moderne, afin que le projet de réforme de l'Ecole Moderne (1), dont il a animé la rédaction, soit pris en compte par les forces politiques, sociales et culturelles, susceptibles d'aider au changement de l'école.

Bibliographie

DOCUMENTS CONSULTÉS

1) L'orthographe :

C. Blanche-Benveniste et A. Chervel, *L'orthographe*, Paris, Maspero édit., 1969.

Bray-Clausard, *Orthographe et mathématique*, (deux livres de l'élève, un livre du maître), Paris, O.C.D.L., 1971.

P. Burney, *L'orthographe*, “Que sais-je ?”, n° 685, Paris, P.U.F., 1962.

B. Cadet, *Elaboration et mise au point expérimentales d'une classification des perturbations graphiques. Quelques aspects statistiques de l'orthographe des élèves des cours élémentaires et des cours moyens*, thèse de troisième cycle, Université de Caen.

R. Dottrens et D. Massarenti, *Vocabulaire fondamental du français*, “Cahier de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant”, quatrième édition, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971.

J. Guion, *Nos enfants et l'orthographe*, Paris, Ed. du Centurion, 1973.

J. Guion, *L'institution orthographe*, Paris, Ed. du Centurion, 1974.

J. Guion et J. Guion, *Apprendre l'orthographe*, Paris, Sermaphatier, 1977.

M. Lobrot, *Troubles de la langue écrite et remèdes*, Paris, E.S.F., 1972.

M. de Maistre, *Pour l'orthographe, ou contre l'ortographe*, Paris, Ed. Universitaires, 1974.

J. Martin et M. Salaün, *J'écris tout seul*, répertoire orthographique, Cannes, Ed. de l'Ecole Moderne.

R. Pierre, L. Lobstein, Ph. Lobstein, *Vers la maîtrise du français*, dictionnaire orthographique des mots essentiels de la langue française, Paris, Ed. OGE, 1973.

F. Ters, *Orthographe et vérités*, Paris, E.S.F., 1973.

F. Ters, G. Mayer, D. Reichenbach, *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*, Neuchâtel, H. Meisseiler, Ed. 1964, diffusion O.C.D.L.

F. Ters, G. Mayer, D. Reichenbach, *Vocabulaire orthographique de base*, Neuchâtel, Meisseiler Ed., 1964, diffusion O.C.D.L.

R. Thimonnier, *Le système graphique du français*, Paris, PLON, 1967.

R. Thimonnier, *Pour une pédagogie rénovée de l'orthographe et de la langue française*, Paris, Hatier, 1974.

J. Vial, *Pédagogie de l'orthographe française*, coll. “SUP”, Paris, P.U.F., 1970

2) La mémoire :

L. Amouriq, *Eléments de psychophysiologie*, cours ronéoté, licence de psychologie, Université de Nantes, 1973.

P. Chauchard, *Connaissance et Maîtrise de la mémoire*, C.E.P.L., 1974.

H. Laborit, *La nouvelle grille*, Lafont, 1974.

M. Lobrot, *L'intelligence et ses formes*, Dunod, 1973.

M. Ricateau, *Mémoire sémantique et mémoire à long terme*, monographies françaises de psychologie, n° 38, Paris, Ed. du C.N.R.S., 1976.

R.L. Gregory, *L'œil et le cerveau*, L'univers des connaissances, Hachette, 1966.

3) La pédagogie générale :

B.S. Bloom, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, I - Domaine cognitif, Montréal, Education nouvelle, 1969.

(1) *L'Éducateur*, 4, 10 novembre 76, dossier L'orthographe Populaire.

- C. Freinet, *Le journal scolaire*, Cannes, Ed. de l'Ecole Moderne, C.E.L., 1967.
- C. Freinet, *La méthode naturelle : I : L'apprentissage de la langue*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968.
- C. Freinet, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (I et II) Delachaux et Niestlé.
- P. Freire, *L'éducation pratique de la liberté*, Ed. Cerf, 1971.
- R.F. Mager, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Villars, 1971.
- A.S. Makarenko, *Poème pédagogique*, Ed. en langues étrangères, Moscou.
- P. Osterrieth, *Faire des adultes*, Dessart, 1966.
- J. Vial, *La pédagogie au ras du sol*, E.S.F., 1973.
- J. Vial, *Vers une pédagogie de la personne*, Paris, P.U.F., 1975.
- J. Vial, *La pédagogie : pour qui ? pour quoi ?*, Castermann, 1977.
- P. Yvin et J. Le Gal, *Vers l'autogestion*, Cannes, Ed. de l'Ecole Moderne, 1971.

4) La recherche en éducation :

- J.M. Faverge, *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*, Paris, P.U.F., 1969, (tomes 1 - 2 - 3).
- G. Mialaret et D. Pham, *Statistiques à l'usage des éducateurs*, Paris, P.U.F., 1969.
- G. de Lansheere, *Introduction à la recherche en éducation*, A. Colin, 1970.
- G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique*, P.U.F., 1954.
- Situation actuelle et tendances de la recherche dans le domaine de l'Education spécialisée*, Unesco.
- B. Reymond-River, *Choix sociométriques et motivations*, Delachaux et Niestlé.

REVUES

- *Chantiers de l'Enseignement spécial*, numéros 4-5, spécial novembre-décembre, Bulletin de l'A.E.M.T.E.S., (Association Ecole Moderne des Travailleurs de l'Enseignement Spécial).
"Organisation et Mémoire des Activités dans une expérience d'Autogestion" par J. Le Gal.
- *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*, Recherches dans les Sciences de l'Education- juin 1966 n° 28, I.P.N.
- *L'Éducateur*, revue de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet.
 - n° 20 - juillet 1973, numéro spécial, "L'enseignement du français à l'école élémentaire".
 - n° 6 du 1/12/1974. "Désacraliser l'orthographe" par R. Barcik.
 - n° 4 du 10/11/1976, dossier "L'orthographe populaire".
- *Les Sciences de l'Education*. Ed. Didier.
 - n° 3, 1968, "La recherche scientifique et la pratique pédagogique" par G. Mialaret.
 - n° 4, 1972,
 - "Perception des similitudes et des différences entre deux mots par de jeunes enfants. Contribution

à l'apprentissage de la lecture", par G. Mialaret et collaborateurs,
– "Niveau de lecture et correction orthographique" par J. Guglielmi, D. Lavenue, P. Maddens.

- n° 2-3, 1973,
 - "La pratique d'une pédagogie scientifique" par A. Bonboir,
 - "Etude critique des dispositifs expérimentaux en pédagogie" par L. Vandeveld.
- *Lien de la F.I.M.E.M.*, (Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne),
 - n° 43 - spécial - 1974.
 - "Les échecs scolaires" par J. Le Gal.
- *Psychologie*
 - n° 30, 1972,
 - "La mémoire et le langage" par F. Richaudeau.

SAVOIR ECRIRE NOS MOTS

ANNEXE 1

Les résultats de l'expérience

1	TABLEAUX DES REUSSITES	69
2	TABLEAUX DES COLLECTES DES RESULTATS, épreuves D1 - D2	71
3	TABLEAUX DES ERREURS à D0, D1, D2, D3, D4, D5	86
4	LES 24 MOTS	98
	4.1 Tableau des graphies incorrectes à D0.	
	4.2 Tableau complémentaire des graphies incorrectes	
	4.3 Tableau de classification des erreurs.	
	4.4 Les difficultés des mots.	
5	TABLEAUX ET GRAPHIQUES DES RESULTATS DES 9 ENFANTS AYANT PARTICIPE AUX EPREUVES D3, D4, D5.....	117
6	TABLEAU DES DONNEES - REPRESENTATION GRA- PHIQUE - HYPOTHESES - JUGEMENT STATISTIQUE - POUR L'APPRENTISSAGE DU NOM DES PLANTES.....	121

ANNEXE 2

LE MATERIEL EXPERIMENTAL.....	123
-------------------------------	-----

ANNEXE 3

FEUILLE DE CORRECTION ET FEUILLE D'APPRENTISSAGE...	125
---	-----

27

Tableau des réussites à D1 (court terme)

MOTS	E1					E2					E3					Tot.
	A	B	C	D	Total	E	F	G	H	Total	I	J	K	L	Total	Cumul.
1		+			1	+	+		+	3						4
2	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4				+	1	9
3	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4						8
4	+		+	+	3	+	+	+	+	4						7
5		+	+	+	3	+	+	+	+	4						7
6	+	+	+		3	+	+	+	+	4						7
7		+	+	+	3	+	+	+	+	4						7
8	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4						8
9	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4						8
10		+			1	+	+	+	+	4						5
11	+	+	+		3	+	+	+	+	4	+				1	8
12	+				1	+	+	+	+	4		+			1	6
TOT.	8	10	9	7	34	12	12	11	12	47	1	1	0	1	3	84
13	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4	+				1	9
14	+	+	+		3	+	+	+	+	4						7
15		+	+	+	3	+	+	+	+	4	+				1	8
16	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4						8
17	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4						8
18		+	+	+	3	+	+	+	+	4	+	+			2	9
19	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4						8
20	+	+	+	+	4	+			+	2	+				1	7
21	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4	+				1	9
22	+	+	+		3	+	+	+	+	4						7
23	+	+	+	+	4	+	+	+	+	4	+				1	9
24		+	+	+	3	+	+	+	+	4	+			+	2	9
TOT.	9	12	12	10	43	12	11	11	12	46	7	1	0	1	9	98
T. Cum.	17	22	21	17	77	24	23	22	24	93	8	2	0	2	12	182

Tableau des réussites à D2 (moyen-terme)

MOTS	E1					E2					E3				Tot Cumul.	
	A	B	C	D	Total	E	F	G	H	Total	I	J	K	L		Total
1			+		1	+	+			2						3
2																0
3	+	+			2	+	+			2	+		+		2	6
4	+				1	+	+			2			+		1	4
5							+	+		2						2
6	+		+		2	+		+		2						4
7								+		1						1
8	+		+		2	+		+		2	+		+		2	6
9						+		+	+	3						3
10						+		+	+	3						3
11	+				1	+		+		2	+				1	4
12						+				1	+		+		2	3
TOT	5	1	3	0	9	9	4	7	2	22	4	0	4	0	8	39
13	+		+		2		+	+		2	+				1	5
14	+	+			2	+		+		2						4
15	+				1						+				1	2
16																0
17						+	+	+		3	+				1	4
18								+		1	+				1	2
19								+		1						1
20																0
21	+				1						+				1	2
22								+		1						1
23	+				1	+	+		+	3						4
24	+				1	+	+	+	+	4						5
TOT	6	1	1	0	8	4	4	7	2	17	5	0	0	0	5	30
T Cum.	11	2	4	0	17	13	8	14	4	39	9	0	4	0	13	69

2 tableaux de collecte des résultats

Geneviève				D 1		D 2		
TV	A	1	1	mettre	-	25	mettre	-
"	"	2	2	gars	+	26	gâ	-
"	"	3	3	vaisselle	+	27	vaisselle	+
"	"	4	4	pâquerette	+	28	pâquerette	+
"	"	5	5	siège	-	29	siège	-
"	"	6	6	grève	+	30	grève	+
"	"	7	7	boite	-	31	boite	-
"	"	8	8	bout de bois	+	32	bout de bois	+
"	"	9	9	inconnu	+	33	inconnu	-
"	"	10	10	mercurochrome	-	34	mercurochrome	-
"	"	11	11	grotte	+	35	grotte	+
"	"	12	12	haricot	+	36	haricot	-
TC	A	13	13	crème	+	37	crème	+
"	"	14	14	drap	+	38	drap	+
"	"	15	15	surêtement	-	39	surêtement	+
"	"	16	16	essence	+	40	essence	-
"	"	17	17	nièce	+	41	nièce	-
"	"	18	18	pière	-	42	pière	-
"	"	19	19	rayon	+	43	rayon	-
"	"	20	20	coup de poing	+	44	coup de point	-
"	"	21	21	commission	+	45	commission	+
"	"	22	22	lance - pierre	+	46	lance - pierre	-
"	"	23	23	terrain	+	47	terrain	+
"	"	24	24	marchand	-	48	marchand	+

Bernadette				D1		D2		
TV	B	1	49	mètre	+	73	mètre	-
		2	50	gars	+	74	gât	-
		3	51	vaisselle	+	75	vaisselle	+
		4	52	pâquerette	-	76	pâquerette	-
		5	53	siège	+	77	ciège	-
		6	54	grève	+	78	graine	-
		7	55	boîte	+	79	boite	-
		8	56	lout de bois	+	80	loue de bois	-
		9	57	mercure	+	81	mercure	-
		10	58	mercurochrome	+	82	mercurochrome	-
		11	59	grôte	+	83	grôte	-
		12	60	charioe	-	84	charillaue	-
TC	B	13	61	crème	+	85	crème	-
		14	62	drap	+	86	drap	+
		15	63	survêtement	+	87	survettemant	-
		16	64	essence	+	88	ésance	-
		17	65	nièce	+	89	niesse	-
		18	66	pière	+	90	pillere	-
		19	67	rayon	+	91	reillone	-
		20	68	coup de pong	+	92	coup de point	-
		21	69	commission	+	93	comistione	-
		22	70	lance - pierre	+	94	l'ance - pierre	-
		23	71	terrain	+	95	tevin	-
		24	72	marchand	+	96	marchant	-

Boris				D1		D2		
TV	C	1	97	maître	-	121	mètre	+
		2	98	gars	+	122	gas	-
		3	99	vaisselle	+	123	vèsselle	-
		4	100	paquerette	+	124	paquet	-
		5	101	siège	+	125	sietge	-
		6	102	grève	+	126	grève	+
		7	103	boîte	+	127	bate	-
		8	104	bout de bois	+	128	bout de bois	+
		9	105	inconnu	+	129	inconnus	-
		10	106	mercurochomme	-	130	mèrecurocom	-
		11	107	grotte	+	131	grote	-
		12	108	chariot	-	132	charieau	-
TC		13	109	crème	+	133	crème	+
		14	110	drap	+	134	dreat	-
		15	111	survêtement	+	135	survétmen	-
		16	112	essence	+	136	essens	-
		17	113	mièce	+	137	nièce	-
		18	114	prière	+	138	priere	-
		19	115	rayon	+	139	raions	-
		20	116	coup de poing	+	140	cout de pouin	-
		21	117	commission	+	141	comision	-
		22	118	lance - Pierre	+	142	lampiere	-
		23	119	terrain	+	143	terrin	-
		24	120	merchant	+	144	marchant	-

Blaise			D1			D2		
TV	D	1	145	mètre	-	159	maître	-
		2	146	gars	+	170	gas	-
		3	147	vaisselle	+	171	vessell	-
		4	148	pûquerette	+	172	paqueté	-
		5	149	siège	+	173	siège	-
		6	150	gêve	-	174	gêve	-
		7	151	boîte	+	175	boite	-
		8	152	bout de bois	+	176	bous de bois	-
		9	153	inconnu	+	177	reconnu	-
		10	154	mercurochrome	-	178	mercurochrome	-
		11	155	groette	-	179	gorte	-
		12	156	charo	-	180	chariot	-
TC		13	157	crème	+	181	cairne	-
		14	158	darp	-	182	dare	-
		15	159	survêtement	+	183	survetement	-
		16	160	essence	+	184	essences	-
		17	161	mâca	+	185	inse	-
		18	162	pirière	+	186	pirière	-
		19	163	rayon	+	187	réivin	-
		20	164	coup de poing	+	188	coude point	-
		21	165	commission	+	189	conison	-
		22	166	lance-pierre	-	190	lancepierre	-
		23	167	levain	+	191	pevain	-
		24	168	marchand	+	192	marchand	-

8

Barbara			D1			D2		
TC	E	1	193	métie	+	217	mètre	+
		2	194	gars	+	218	gard	-
		3	195	vaisselle	+	219	vaisselle	+
		4	196	pâquerette	+	220	pâquerette	+
		5	197	siège	+	221	siège	-
		6	198	grève	+	222	grève	+
		7	199	boîte	+	223	boitte	-
		8	200	bout de bois	+	224	bout de bois	+
		9	201	inconnu	+	225	inconnu	+
		10	202	microchrome	+	226	microchrome	+
		11	203	grotte	+	227	grotte	+
		12	204	chariot	+	228	chariot	+
TV		13	205	crème	+	229	crème	-
		14	206	drap	+	230	drap	+
		15	207	survêtement	+	231	survêtement	-
		16	208	essence	+	232	essanse	-
		17	209	nièce	+	233	nièce	+
		18	210	pièce	+	234	pièrèce	-
		19	211	rayon	+	235	raion	-
		20	212	coup de poing	+	236	coup de pain	-
		21	213	commission	+	237	commision	-
		22	214	lance - pierre	+	238	lance pierre	-
		23	215	terrain	+	239	terrain	+
		24	216	marchand	+	240	marchand	+

Germaine			D1			D2		
TC	F	1	241	mètre	+	255	mètre	+
		2	242	gars	+	266	gar	-
		3	243	vaisselle	+	267	vaisselle	+
		4	244	pâquerette	+	268	pâquerette	+
		5	245	siège	+	269	siège	+
		6	246	grève	+	270	grière	-
		7	247	boîte	+	271	boite	-
		8	248	bout de bois	+	272	boute de bois	-
		9	249	inconnu	+	273	inconnu	-
		10	250	mercurochrome	+	274	mercurochrome	-
		11	251	grotte	+	275	groté	-
		12	252	chariot	+	276	charris	-
TV		13	253	crème	+	277	crème	+
		14	254	drap	+	278	dra	-
		15	255	survêtement	+	279	survertement	-
		16	256	essence	+	280	éssence	-
		17	257	nièce	+	281	nièce	+
		18	258	pière	+	282	prairie	-
		19	259	rayon	+	283	raigion	-
		20	260	coup de coing	-	284	coup de pain	-
		21	261	commission	+	285	commision	-
		22	262	lance-pierre	+	286	lanse pierre	-
		23	263	terrain	+	287	terrain	+
		24	264	marchand	+	288	marchand	+

Aude				D1		D2		
TC	G	1	289	mètre	-	313	matre	-
		2	290	gars	+	314	gas	-
		3	291	vaisselle	+	315	vèssaille	-
		4	292	paquerette	+	316	paquerette	-
		5	293	siège	+	317	siège	+
		6	294	grève	+	318	-grève	+
		7	295	boîte	+	319	boîte	+
		8	296	bout de bois	+	320	bout de bois	+
		9	297	inconnu	+	321	inconnu	+
		10	298	mercurochrome	+	322	mercurochrome	+
		11	299	grotte	+	323	grotte	+
		12	300	chariot	+	324	charriot	-
TV		13	301	crème	+	325	crème	+
		14	302	drap	+	326	drap	+
		15	303	survêtement	+	327	survêtement	-
		16	304	essence	+	328	essence	-
		17	305	nièce	+	329	nièce	+
		18	306	prière	+	330	prière	+
		19	307	rayon	+	331	rayon	+
		20	308	-coud de pain	-	332	-coud de pain	-
		21	309	commission	+	333	-commission	-
		22	310	lance - pierre	+	334	lance-pierre	+
		23	311	terrain	+	335	terrin	-
		24	312	marchand	+	336	marchand	+

Cécile			D1		D2			
TC	H	1	337	mètre	+	361	metre	-
		2	338	gars	+	362	gar	-
		3	339	vaisselle	+	363	vaisselle	-
		4	340	pâquerette	+	364	paquerette	-
		5	341	siège	+	365	seige	-
		6	342	grève	+	366	graine	-
		7	343	boîte	+	367	pointe	-
		8	344	bout de bois	+	368	pout de pois	-
		9	345	inconnue	+	369	inconnue	+
		10	346	microchrome	+	370	microchrome	+
		11	347	grotte	+	371	crote	-
		12	348	chariot	+	372	chargno	-
TV		13	349	crème	+	373	creme	-
		14	350	drap	+	374	trap	-
		15	351	survêtement	+	375	survêtement	-
		16	352	essence	+	376	ersonse	-
		17	353	niece	+	377	neise	-
		18	354	prière	+	378	prier	-
		19	355	rayon	+	379	règion	-
		20	356	coup de poing	+	380	coup de point	-
		21	357	commission	+	381	cominision	-
		22	358	lance - pierre	+	382	lans pierre	-
		23	359	terrain	+	383	terrain	+
		24	360	marchand	+	384	marchand	+

Brigitte			D1		D2			
PT	I	1	385	Mètre	-	409	mètre	-
		2	386	gat	-	410	quo	-
		3	387	vaisselle	-	411	vaisselle	+
		4	388	paquetette	-	412	paquetette	-
		5	389	siège	-	413	siège	-
		6	390	grève	-	414	grève	-
		7	391	boite	-	415	boite	-
		8	392	bout de bois	-	416	bout de bois	+
		9	393	inconnus	-	417	inconnus	-
		10	394	mercurochrome	-	418	mercurochrome	-
		11	395	grotte	+	419	grotte	+
		12	396	chariot	-	420	chariot	+
		13	397	crème	+	421	crème	+
		14	398	drus	-	422	drus	-
		15	399	survêtement	+	423	survêtement	+
		16	400	aisance	-	424	escence	-
		17	401	mèce	-	425	mèce	+
		18	402	pière	+	426	pière	+
		19	403	naillon	-	427	naillon	-
		20	404	coup de poing	+	428	coup de poing	-
		21	405	commission	+	429	commission	+
		22	406	lance - pierre	-	430	lance - pierre	-
		23	407	terrain	+	431	terrain	-
		24	408	marchand	+	432	marchant	-

Colette			D1		D2			
PT	J	1	433	maître	-	457	mêtré	-
		2	434	gât	-	458	gât	-
		3	435	vésel	-	459	véselle	-
		4	436	paceuret	-	460	paqueruite	-
		5	437	siège	-	461	siège	-
		6	438	graine	-	462	graine	-
		7	439	boite	-	463	boite	-
		8	440	bou - de - boit	-	464	bout de boit	-
		9	441	incomu	-	465	incomu	-
		10	442	meremocrorme	-	466	meremocrorme	-
		11	443	grorte	-	467	grorte	-
		12	444	chariot	+	468	charriot	-
		13	445	craine	-	469	craine	-
		14	446	dra	-	470	drât	-
		15	447	survatemans	-	471	survatemans	-
		16	448	ésanse	-	472	ésanse	-
		17	449	nièse	-	473	nièse	-
		18	450	pière	+	474	pière	-
		19	451	raillon	-	475	rêillon	-
		20	452	cou de poim	-	476	cou - de poim	-
		21	453	ceumision	-	477	comision	-
		22	454	l'anse - pierre	-	478	lense - pierre	-
		23	455	térin	-	479	térin	-
		24	456	marchan	-	480	marchant	-

Béatrice		D1			D2		
PT	K	1	481	mètre	- 505	metres	-
		2	482	gât	- 506	gaç	-
		3	483	vaiselle	- 507	vaiselle	+
		4	484	paquerette	- 508	pâquerette	+
		5	485	sieje	- 509	sierje	-
		6	486	grière	- 510	griewe	-
		7	487	Boite	- 511	boite	-
		8	488	Boude - Boite	- 512	bout de Bois	+
		9	489	inconut	- 513	inquemut	-
		10	490	Mercurocrone	- 514	mercurocrone	-
		11	491	grote	- 515	grote	-
		12	492	chario	- 516	chariot	+
		13	493	crène	- 517	craine	-
		14	494	drat	- 518	drat	-
		15	495	survétenan	- 519	survétenant	-
		16	496	ésence	- 520	ésence	-
		17	497	nière	- 521	nièce	-
		18	498	prière	- 522	prière	-
		19	499	région	- 523	région	-
		20	500	cout de pin	- 524	cout de point	-
		21	501	conusion	- 525	coniciont	-
		22	502	lance-pière	- 526	lence pière	-
		23	503	terrin	- 527	terint	-
		24	504	marchant	- 528	marchant	-

Albert			D1		D2			
PT	L	1	529	mètre	-	553	mètre	-
		2	530	garo	+	554	gât	-
		3	531	véoale	-	555	veselle	-
		4	532	pacerer	-	556	paquette	-
		5	533	chéqé	-	557	sillerge	-
		6	534	crève	-	558	rève	-
		7	535	boite	-	559	boite	-
		8	536	boudebois	-	560	bou-de-bois	-
		9	537	incunue	-	561	inconue	-
		10	538	vererorme	-	562	mércurore	-
		11	539	gaorte	-	563	droite	-
		12	540	charllau	-	564	charllo	-
		13	541	crème	-	565	crème	-
		14	542	drae	-	566	dras	-
		15	543	suvermanse	-	567	suvermans	-
		16	544	esanse	-	568	ésanse	-
		17	545	niélse	-	569	nélse	-
		18	546	pillen	-	570	pillere	-
		19	547	raillon	-	571	reillon	-
		20	548	cous de roin	-	572	cous de roin	-
		21	549	comison	-	573	comison	-
		22	550	lanpière	-	574	lanpière	-
		23	551	térine	-	575	térin	-
		24	552	marchend	+	576	marchend	-

Denise

méter	-	maiter	-
gatre	-	gart	-
voiselle	-	vassle	-
paquette	-	paittes	-
siège	+		-
gèvé	-	vese	-
boite	-	boit	-
bou de bois	-	bous bois	-
inconnu	-		-
mecruocheomr	-	barette	-
cherot	-	chartau	-
sharoté	-		-
crem	-	creme	-
dap	-	ramu	-
sure	-	suren	-
essence	+	saieme	-
nièce	+	nichen	-
prière	+		-
rayon	+	raion	-
coup de poinge	-	coudein	-
commission	+	caumion	-
lance - pierre	+	pierran	-
terrain	+	kerrin	-
marchand	+	marchend	-

Simone

vaissele	-	
garte	-	emllin
Ros	-	
paquerette	-	
siege	-	
greve	-	ensllies
boit	-	
baet de	-	
nicomu	-	vieh
mitochrote	-	
giote	-	Uhetns
teni	-	
caep	-	
qeni	-	
surmapment	-	
crem	-	
mete	-	
faon	-	
comision	-	
cou de poin	-	
	-	
	-	
amtrchina	-	mollus
	-	

Zoé

mètere	-	mèters	-
geat	-	geas	-
vèsèle	-	vèsèlle	-
pâcerèt	-	paquerèt	-
sièje	-	siéje	-
gerewe	-	gerèwe	-
boite	-	boit	-
boudebor	-	boudeboi	-
cornu	-	uncornu	-
mèrcuraucome	-	mèrcurocaume	-
gerortè	-	gerort	-
chariau	-	chariau	-
querème	-	querème	-
dera	-	dera	-
surevêtement	-	surevêtement	-
ésanse	-	ésanse	-
nièse	-	nièse	-
perillere	-	perillère	-
rallions	-	rallion	-
coudepouin	-	coudepouin	-
cornision	-	caumision	-
lansepierre	-	lansepier	-
tairin	-	térin	-
marechans	-	marechan	-

3 tableaux des erreurs à D0 D1 D2 D3 D4 D5

Geneviève D0	contrôles durant l'expérience		Contrôles après l'expérience		
	D1	D2	D3	D4	D5
maitre	mettre	mèttre			
gad		gâ			
vaiselle					
paquerette					
si	Siege	sieige			
grève					
boite	boite	boite	boite	boite	boire
bou de boi					
mot non écrit		inconnu			inconnu
maiquechrome	mècurochrome	mècurochrome			mercurchrome
grote					
charillo		charriot			
crème					
dra					
mot non écrit	suêtement			suêtement	
mot non écrit		e'sence			
mot non écrit		nieice	niece		
priere	pière	priere	prierre	piere	priere
raillon		rayon			
Coud de poin		coup de point			
comision			Comission		Commisionr
lenc piere		lance - piere	lance - piere	lance - piere	
ferin					
marchan	marhana				

Observations

Bernadette	contrôles durant l'expérience		contrôles après l'expérience		
	1	2	3	4	5
mettre		mettre			
gâe		gât		gart	
vaiselle					
paquette	pâquette	pâquette			
siaige		ciège		ciège	
graive		graive			
boites		boite			
bous de boit		boue de boit		bout de boie	
UNCAUNUE		im coneu			
cescuracraume		mercurocromme			mercurocraone
grôte		grôte			grôte
charillau	charise	charillau	chario		
craine		crème			
drae					
survetteans		survettemant	survettemant		survettemant
etsanse		é'sanse	è'sense	è'sence	
niaise		niesse	nièse		nièse
priller		prillere	priller	prierre	prierre
raillone		reillone		rayon	
cove. de povins		coup de point		Cout de pouns	coup de poving
Conistione		Comistione	Comisione	Commisiant	Commisiant
lensepier		l'ance-pierre	lence-pierre		lence-pierre
terrin		terrin	terrein	terrin	terrin
marchant		marchant			

- Observations
- (3) Les mots du G2 ont été travaillés le mardi 15
 - (4) Les mots du G1 n'ont pas été revus
 - " G2
 - (5) Les mots n'ont pas été revus

Boris	contrôles durant l'expérience		contrôles après l'expérience		
	1	2	3	4	5
maitre	naitre				
gae		gas	gas	gras	gas
vesselle		vèsselle	vèsselle	vèssaile	vaiselle
paquette		paquet	paquette	paquerette	paquerette
siège		Sierge	siège	sieije	
greve			graive	gréve	
boite		bate	boite	boît	boit
boudeboi					
unconve		inconnus		inconnu	
merecurocrom	mercbruchomme	mèrecurocrom	mercuronmh	mèrecurhonne	mercuhauromme
grorte		grote	grote	grote	grot
chariau	chariote	charieau	chariau	charieau	charillaut
crème				crène	
dera		dreat	drat		
survétman		survétmen	survétman	survéteme	survétman
etssanse		etssens	èssens	éssense	éssense
nignès		nièsse	niers	nièsse	nièse
prillere		priere	prillère	prillère	prirée
reillion		raions	rayion	raillion	raion
cou de pin		coud de pouin	coud de pain	coup de pion	coud de pain
caumision		comision	comirillons	caumission	commision
lans pière		lanpiere	lanp pière	lans pière	lans pière
trin		ferrin	ferrin	fèrrin	fèrrin
mar chen		marchant	marchant	marchant	marchant

- Observations
- ③ Les mots n'ont pas été réétudiés ni pour le G1, ni pour le G2
 - ④ Les mots du G1 n'ont pas été réétudiés
" " G2 " "
 - ⑤ Les mots des G1 et G2 n'ont pas été revus

Blaise	contrôles durant l'expérience		contrôles après l'expérience		
	1	2	3	4	
maitre	mètre	maitre		mèter	
gar		gas			
vaisaile		vessell		vaissell	
paceraiet		paquète	paquerette	paquerett	paquerette
sége		siége		siecge	
gréve	gèvre	gève	gërve	réve	
boite		boite	boite	boit	
bou de bois		bous de bois		bous de boi	boup de bois
imcomu		vecomu	unconnu	unconnu	inconnun
mercuro corne	mercurochorme	merrecurochonne	mercurorochonne	mercurorochonne	mercurochorme
gorle	groette	gorle	gorle	gorle	gorle
charsau	charo	chariort	charoit	chariort	
crème		cairne	cèrme		
dare	darp	dare	dar		
surevaitement		surevertemnet	survêtement		survêtement
aisense		essenes	éssens	essnce	
maise		inse	inces		
pirserre		pirrère	prière		pirré
raison		réiaïn	èron		
coudepoïn		coude puint	cou de poïn		
comisoïn		conison	comison		comisson
lance perer	lancè - pierr	lese perre	lense - perre		lance - pierre
térin		perraim	teraint		
narche		marechand			

- Observations
- (3) Les mots n'ont pas été réétudiés sauf le début de G1
 - (4) Les mots du G1 n'ont pas été réétudiés
 - (5) Les mots n'ont pas été revus depuis le 22 Mai (5 jours)

Barbara	contrôles durant l'expérience		contrôles après l'expérience		
	1	2	3	4	5
maitre					
gât		gard			
vaiselle					
paquerette					paquerette
chiéje		siège			
craive					
bouoite		boite			
bou deboët					
inconnu					
merturocrome					
grote					
charriau					
crème		crème			
drat					
survêtement		survettement		survettement	survettement
ésanse		éssanse		essance	
niettes					
prillère		prirrère	prierre	prière	
raillon		raion		rayon	
coude pouin		coup de pain	coup de poig	cou de poing	
comision		commision	ommision	comission	comission
l'enspierre		lance pierre		lance piere	l'ance pierre
térein				trerrain	
marchan					

Observations (4) Les mots du G2 n'ont pas été réétudiés
 (5) Les mots n'ont pas été revus

Germaine	contrôles / durant l'expérience		Contrôles après l'expérience		
	1	2	3	4	5
maitre					
gard		gar			gare
vaisaile					
parquerette					
cerge					
graive		griève			
boite		boite			
boue-de boie		boure-de bois			
ingonur		unconnu	unconnu		
mercruocronne		mercuro chome			
gorre		grate			
chareau		charrio			
craime					
drar		dra			
survaiment		survertement			
èsense		éssence			éssence
nesaise					
bige		priaire	prière		
raillon		raigion			
coup-poin	Coup de coing	coup de pain	coup de coing		
comision		commision	commision		
lanper		lanse pierre			
kérain					
marchant					

Observations

Aude	contrôles durant l'expérience		Contrôles après l'expérience		
	1	2	3	4	5
mettre	mètre	maitre			
guat		gas			
vésaile		vèssaille	vessaielle		
paquerette		paquerette			
siège					
graive					
boite					
bou de boit					
inconue					
mercuravrome					
gorote					
chariau		charrist			
craine					
dras					
survetmen		survêtement			
esanse		esence			
gniaisse					
prilaire					
raillon					
cous de pint	Coud de poing	cour de poin	cour de poing		cour de poing
comision		caumision			
lanpière					
térin		tèrrin			térrain
marchant					

Observations (5) Les mots n'ont pas été revus

Cécile	contrôles durant l'expérience		contrôles après l'expérience		
	1	2	3	4	5
maitre		metre			
guar		gar			
verselle		vèsselle			
paquerette		paquerette			
non écrit		Seige			
crervent		graive			
boite		pointe			
boude boie		pour de pois			
unquonu					
mercurocrem					
crocte		crote			
chargnot		chargno	chariod		chariod
creimet		creme			
drat		trap			
survertement		survêtement	survetement		survetement
esanse		essonse			
nierse		neise			
prier		prier	prièr		
raont		règion			
coudepoint		coup de point	cour de poing		
quomision		commision	Commision		
lanspiere		lans pierre			
kerin					
marchant					

Observations 5) Les mots n'ont pas été revus

Colette	contrôles durant l'expérience		contrôles après l'expérience		
	1	2	3	4	5
mètre	maitre	mètre			
gât	gât	gât	gâs		
vêsel	vêsel	véselle	vaiselle	vaiselle	vaiselle
pacré	pacuret	paqueraitte		paquerette	paqueraitte
sieje	siege	siège			
graive	graive	graive			graive
boite	boite	boite			
bouboi	bou.de. boit	bout de boit	bout de bois	bou de boit	
inconnu	unconnu	inconnu	inconnu	inconnu	
mercromor	mercruocrorme	mercruocrorme	mercruocrorme	mercruocrorme	mercruocrorme
grorte	grorte	grorte	grorte	grorte	grorte
charieau		charriot	charrio	charrio	charrio
craime	craime	craime	craime	craime	
drae	dra	drât	dras	dras	drat
survaitmant	survaitemans	survaitemans	survétemans	survétemans	survétemen
ésanse	ésanse	ésanse	ésense	ésanse	e'sence
nise	nièse	nièse	nièse	nièse	nièse
prielle		prière			
raille	raillon	réillon	raillon	raillon	reillon
quoud pois	cou de poim	cou.de poim	cou.de-poin	cou.de-poin	cou-de-poin
comision	ceamision	comision	comision	comision	comision
lansepier	lanse-pierre	lense-pierre	lense-pierre	lense-pière	lanse-pierre
térin	térin	térin	térin	térin	térin
marchant	marchan	marchant	marchant	marchant	

Observations (3) Seuls les 7 premiers mots ont été réétudiés.
 (4) les mots du G1 n'ont pas été revus
 " " G2 " " " " " " " "
 (5) les mots n'ont pas été revus

Béatrice

Albert

To	contrôles / durant l'expérience		To	contrôles / durant l'expérience	
	T1	T2		T1	T2
maitre	mètre	mètres	maitre	mètre	mètre
gat	gât	gaç	gra		gât
vaiselle	vaiselle		vesêle	vésaile	vesêlle
paquerette	paquerette		paceurette	pacerer	paquerette
siêje	siéjé	sierje	chégé	chégé	sillerge
gréve	griève	grierve	rêve	crève	rêve
boite	boite	boite	boite	boite	boite
bout de boit	boude-boite		bou boi	boudebois	bou-de-bois
inconue	inconut	inquemur	inconu	incunue	inconu
mercurocroune	mercurocroune	mercurocroune	mécroume	verrerorme	mécroucroune
grete	grote	grote	gote	grorte	droite
chario	chario	chariot	challau	chraillau	charllo
crêne	crêne	craine	crème	crème	crème
dra	drut	drat	drae	drae	dras
survétene	survétenan	survétenant	suverman	suvermansc	suvermans
éconce	ésence	ésence	ésanse	esanse	ésanse
niése	niése	nièce	naise	niéllse	néllse
priyier	prière	prière	prillère	priller	pillère
raion	région	région	rèillon	raillon	reillon
cout de pount	cour de pin	cour de poud	coudepoin	cous de pain	cous de pain
conison	conision	coniciont	comison	comison	comison
lanpier	lance-pière	lence pière	lanpé	lanprère	lanpère
térin	terrin	térint	térin	térine	térin
marchant	marchant	marchant	machen		marchend

Denise

Brigitte

To	contrôles durant l'expérience		To	contrôles durant l'expérience	
	T1	T2		T1	T2
	méter	maiter	maitre	maître	mètre
gard	gartre	gart	gat	gat	gas
vert	vaiselle	vassle	vaisseille	vaiselle	
paig	paquerette	paittes	paquerette	paquerette	pâquerette
chejeur	siège		siège	siège	siège
	gévé	vese	gréve	grève	gréve
loit	boite	boit	boite	boite	boite
	bou de bois	bous bois	boude bois	boud de bois	
	inconnu		inconnu	inconnus	inconnus
	mercurochrome	barette	mercurocrome	mercurocrome	mercurocrome
	cherot	chartau	grote		
chaillau	charote		chario	chario	
maie	crem	creme	crème		
	dap	ramu	dras	dras	dras
	Sure	Suren	survément		
aissan	essence	saime	essense	aisance	escence
	nièce	nicen	nièce	nièce	
	prière		prière		
	rayon	raion	raillon	raillon	raillon
Coude	coup de poing	Coudein	cou de poind		coup de poings
caumi	commission	caumion	comission		
	lance-pierre	pierran	lanuepière	lance-pierre	lence-pierre
rine	terrain	terrin	terrin		terrain
	marchand	marchend	marchant		marchant

Zoé

Simone

To	contrôles durant l'expérience		To	contrôles durant l'expérience	
	T1	T2		T1	T2
mètereuv	mètere	mèters		vaissele	
gare	geat	geas		garte	emllin
ve'sèle	ve'sèle	ve'sèlle		Ros	
paceure'te	pâcerè't	paquerè't		paquerette	
siè'je	siè'je	siè'je		siege	
gere've	gereve	gere've		greve	enssllies
boite	boite	boit		boit	
boude beoi	boudeboi	boudeboi		baet de	
Caunu	Cornu	unconu		nicomu	vien
Mèrcurocome	mèrcuraucome	mèrcurocavme		mirochrome	
gerorte	gerorte	gerort		giote	uneltns
chario	chariau	chariau		teni	
querème	querème	querème		caep	
dera	dera	dera		geni	
Survè'tman	Surevè'teman	surevè'teman		surmapment	
e'sanse	e'sanse	e'sanse		crem	
niè'se	niè'se	niè'se		mète	
perillè're	perillere	perillè're		taon	
rallon	rallions	rallion		comision	
cou de pouin	coudepouin	coudepouin		cou de poin	
comsion	cormision	caumision			
lansepiè're	lansepiè're	lansepiè'r			
te'rein	tairin	te'rin		amttckina	mollus
marechan	marechans	marechan			

H les mots

H1 Tableau des graphies incorrectes à Do (au cours de la dictée des 294 mots avant l'apprentissage)

	Geneviève	Bernadette	Boris	Blaise	Barbara	Germaine	Aude
1	maitre	mettre	maitre	maitre	maitre	maitre	mettre
2	gad	gâe	gae	gar	gât	gard	guar
3	vaiselle	vaiselle	vesselle	vaisaile	vaiselle	vaisaile	vésaile
4	paquerêtte	paquette	paquette	paceraiet	paquerêtte	parquette	paquette
5	si	siaige	siège	sége	chiège	cerge	siège
6	grêve	graive	greve	grêve	craive	graive	graive
7	boite	boites	boite	boite	bouoite	boite	boite
8	bou de bois	bous de boit	boudeboi	bou de bois	bou deboët	boue de boie	bou de boit
9		Uncaunue	Unconue	imcomu	inconu	ingonur	inconue
10	maiqueocrome	cercuraucraume	merecurocrom	Mercurocorne	meturocrome	mercruocronne	mercraucrome
11	grote	grôte	grorte	gorte	grote	gorte	grorte
12	charillo	charillau	chariau	charsau	charriau	chareau	chariau

	Cécile	Brigitte	Colette	Béatrice	Albert	Denise	Zoé
1	maitre	maitre	mètre	maitre	maitre		mètereuv
2	guar	gat	gât	gat	gra	gard	gare
3	verselle	vaisseille	vêsêl	vaiselle	veséle	vert	vèséle
4	paquerette	paquerette	pacré	paquerette	paceurette	paig	paceurete
5		siége	Sieje	siêje	chégeé	chejeur	sièje
6	crervent	gréve	graive	gréve	réve		gerève
7	boite	boite	boite	boite	boite	toit	boite
8	boude boie	boude bois	bouboi	bout de boit	bou boi		boude beoi
9	Unquonu	inconu	inconu	inconue	inconu		caunu
10	mercurocrom	mercurocrome	mercromor	mercurocroune	mécrome		mèrcurocroune
11	crocte	grote	grorte	grete	gote		gerorte
12	chargnot	chario	charieau	chario	challau	chaillau	chario

	Geneviève	Bernadette	Boris	Blaise	Barbara	Germaine	Aude
13	crème	craine	crème	crème	crème	craine	craine
14	dra	drae	dera	dare	drat	drar	dras
15		survetteans	survétman	surevaitement	survétman	survaiment	survetmen
16		etsanse	etssanse	aiseuse	é'sanse	è'sense	esance
17		niaise	nignès	maise	niettes	nesaise	gniaisse
18	priere	priller	prillere	pirserre	prillère	bige	prilaire
19	raillon	raillone	reillion	raison	raillon	raillon	raillon
20	coud de poin	cove.de povins	cov de pin	coude poin	cou de povin	coup-poin	cous de pint
21	comision	conistione	caumision	comisoïn	comision	comision	comision
22	lenc pierre	lense pier	lanspière	lanceperer	l'enspière	lanper	lanpière
23	terin	terrin	trin	terin	terein	terain	terin
24	marchan	marchant	marchen	marche	marchan	marchant	marchant

	Cécile	Brigitte	Colette	Béatrice	Albert	Denise	Zoé
13	creimer	crème	craine	crène	crème	maie	querème
14	drat	dras	drae	dra	drae		dera
15	survertement	survément	survaitmant	survétene	suverman		survétman
16	e sanse	essense	ésanse	éance	ésanse	aissan	ésanse
17	nierse	nièce	nise	niése	naise		niése
18	prier	prière	prielle	prier	prillère		perillère
19	raont	raillon	raille	raion	rèillon		rallon
20	coude point	cou de point	quoud poins	cout de pount	coude pain	coude	cou de pouin
21	quomision	comission	comision	conison	comison	caumi	comsion
22	lanspiere	lancepière	lansepier	lanpier	lanpé		lansepière
23	terin	terrinn	terin	terin	terin	rine	rèrein
24	marchant	marchant	marchant	marchant	machen		marechan

Tableau complémentaire des graphies incorrectes

	D1	D2	D3 D4 D5
mètre	mètre mètre maitre	mètres	méter
gars		gâ gas gas	gart gras
vaisselle	vésel	vèsselle vessell vèssaille vèsseille véselle vesèlle	véselle vèssaille vaissell vessaielle
pâquerette	pâquerette paccuret paquerrette pacerer	paquet paquete paquerette paquetite pâquerette	paquersite
siège	Siege	siège Sierge	ciège sieije
grève	gèvre griève gréve créve	gève grierve	gèrve
boîte		bate boitte pointe	boît boit
bout de bois	bou-de boit boude-boite boud de bois boudebois	boue de boit bous de bois boute-de bois pout de pois bou-de bois	bout de boie bous de bois boup de bois bout de boîs bou de boit
inconnu	unconu inconut inconnus incunue	inconeu uelcomu uncomu incomu inquemur incomus	incommun

	D1	D2	D3 D4 D5
mercurochrome	mèrcurochrome mercurochomme mercurochome mercurocrome mercurocrome mercurocrome verrerome	mèrcurochome mercurocrome mèrcurocrom merrecurochome mercurochome merrecurocrome mèrcurocrome	mercurochrome mercurocrome mercuroch mèrcurochome mercurocrome merrecurochome mercurocrome mercurocrome mercurocrome mercurocrome mercurocrome
grotte	groette	grôte crote droite	gor
chariot	charioe chariote charo chraillau	chariot charillaue charieau chariort charris chargno charéto	charillaut charoit chariod
crème	crène	cairne crame craine	crène - cèrme
drap	darp	drât drear	dar
survêtement	survaitemans survêtement survêtement survermanse	survettemant survétmen surevertemnet sulettement survéttenant survermans	survéttemans - survéttemans survéttemen survettement survéttenant survétteme survétteman survêtement survéttemant. survéttement
essence	aisance	èsence erssens essenes éssanse éssence esence escence	ésence éssense èssens éssens essence essance

	D ₁	D ₂	D ₃ D ₄ D ₅	
nièce	niêse niéllse	nieice nieesse niéssa inse neise néllse	niêse niece niers ni inces	
prière	pière	pirrère prirrère priaire pittère	prierre prirèe prierre prier	pierre pirre'
rayon		rèillon raions raiyon raïoin reillone raigion région	reillon raillion rayion éron région	
Coup de poing	cou de poim cou de coing coud de poing cout de pin cous de poim	Cou de poim Coup de point coup de point Cout de poim cou de point coup de poim cout de poind coup de poings	Cou de poim Cout de poum Cout de poim cou de poim coup de poig coup de coing	Coup de pouing Coup de pion Coud de poim cou de poing Cout de poing
Commission	Caumision Conision	comistione caumision conicionc	Commisiont Comirillions Commision	comisione caumision comisson
lance - pierre	lause - piêrre lancè - pierr lance - piêrre lauprère	lense - piêrre lance - piêrre l'ance - pierre lese perre lance - pierre lans - pierre lence - piêrre laupère	lense - pierre lause - pierre lence - pierre lense - perre lense - piêrre	lense - piêrre lans piêrre lance - piere
terrain	térine	perrain tèrrin térint tèrrain	tèrin tèrun tèrrin tèraint trerrain tèrrain	terrein
marchand	marhand	marechand marchend		

43

Tableau de classification des erreurs

24 mots de l'expérience	erreurs a		Classification des erreurs (grille annexe 3) suivant les 7 formes			
	2 Nombre total (*)	3 Nombre de formes différentes	4 non-accord avec lecture-écriture	5 accords abusifs avec lecture	6 non-accord avec orthog. à convention régulière	7 non-accord avec orthog. à convention arbitraire
mètre	30	10	4		1	4
gars	33	15	2			13
vaisselle	30	19	13		2	4
pâquerette	34	16	11			5
siège	31	13	10			3
grève	30	14	11			3
boîte	36	8	3		1	5
bout de bois	27	24	5	3		15
inconnu	33	18	7			11
mercurochrome	39	35	30			5
grotte	34	13	9			4
chariot	38	24	11			13
crème	26	13	10			3
drap	30	12	6			6
survêtement	41	32	17			15
essence	40	24	15			9
nièce	34	23	18			5
prière	40	23	19			4
rayon	36	22	13			9
coup de poing	44	39	18	3		18
commission	40	18	11			7
lance-pierre	42	31	20		1	10
terrain	45	18	12			6
marchand	30	8	4			4
	833	472	280	6	5	181

* Le nombre d'erreurs et les graphies incorrectes sont ceux des 12 enfants retenus pour l'expérience.
 NB - Pour classer les erreurs, nous avons dans les mots à erreurs multiples, classer d'abord en "4" puis en "6" et en "7". Il a été considéré comme équivalent à [K] même entre deux voyelles.

hh Les difficultés des mots

hhh tableau des indices de difficulté de chaque mot

Pour constituer ce tableau, je me suis référé à

colonne 2	fréquence dans les entretiens	au tableau de classement des noms p 90 et 91
colonne 3	Indice de difficulté	à "l' Echelle Dubois - Buyse" (1) "Vocabulaire Orthographique de Base" (mots entours) (2)
colonne 4	Indice R	à "l' Echelle Dubois - Buyse" Il s'agit de l' indice de difficulté de Lambert (1b)
colonne 5	Coefficient de difficulté	ce coefficient a été calculé par moi-même en faisant le rapport formes différentes sur nombre total d'erreurs, au prétest D0 pour les 12 enfants de l'expérience.
colonne 6	Nombre d'homographies	aux tableaux p 105 et 106.
colonne 7	Nombre de graphies incorrectes	tableaux p 139 et 140 tableaux 2 annexe 1

(1) TERS (F) MAYER (G) REICHENBACH (D)

Echelle Dubois - Buyse OCDL, Paris, 1975

(2) mêmes auteurs. "Vocabulaire orthographique de base"
Neuchâtel 1969

(3) Echelle Dubois - Buyse p 14-15

1 mots	2 fréquence dans les entretiens	3 Indice de difficulté	4 Indice de difficulté R	5 Coefficient de difficulté	6 Nombre d'homog- raphies	7 Nombre de graphies incorrectes								
						Avant				Après				
						D0	D1	D2	D ¹ _{D+2}	D3	D4	D5	Total G ¹	
1	mètre	2	18	24	33%	1	12	8 ₄	9 ₅	17 ₉		1		1 ₁
2	gars	H	(20)	*	83%	2	12	3	12 ₈	15 ₈	2	2	2	6 ₅
3	vaisselle	1	27	22	66%	3	12	4	6 ₄	10 ₄	3	3	2	8 ₅
4	pâquerette	1	25	31	58%	4	12	5 ₁	8 ₅	13 ₆	2	3	4	9 ₇
5	siège	1	13	27	91%	2	12	5 ₁	10 ₆	15 ₇	1	3		4 ₄
6	grève	1	(23)	*	58%	1	12	5 ₁	8 ₄	13 ₅	2	2	1	5 ₄
7	boîte	2	27	7	25%	1	12	5 ₁	11 ₇	16 ₈	3	3	2	8 ₈
8	bout de bois	H	bout 19 bois 10	24 19	100%	2	12	4	6 ₄	10 ₄	1	3	1	5 ₃
9	inconnu	1	14	14	58%	3	12	4	9 ₅	13 ₅	3	3	2	8 ₆
10	mercurochrome	1	*	*	100%	4	12	7 ₃	9 ₅	16 ₈	3	3	5	11 ₈
11	grotte	1	19	32	58%	2	12	4	8 ₅	12 ₆	3	3	4	10 ₇
12	chariot	1	24	26	83%	2	12	6 ₃	9 ₇	15 ₁₀	5	3	3	11 ₇
	Total	20			813	Total	144	60 ₁₅	105 ₆₅	(80)	28	32	26	(57)
	moyenne	#1,6			67%	Total			165			86		

H H1 Tableau des indices de difficulté de chaque mot

1 MOTS	2 fréquence dans les entretiens	3 indice de difficulté	H Indice de difficulté R	5 Coefficient de difficulté	6 Nombre d'homographes	Nombre de graphèmes incorrectes										
						F AVANT			EXPERIENCE				APRES			Total
						D0	D1	D2	D1+	D2	D3	DH	DS			
13	1	27	9	50%	1	12	3	7	10	4	2	2	H	2	H	2
14	1	17	27	58%	2	12	5	8	13	5	3	1	1	5	5	2
15	7	sur vét. 23	31	100%	3	12	4	10	7	14	8	5	H	6	15	12
16	1	(27)	*	75%	4	12	H	12	8	16	8	H	5	3	12	9
17	7	27	29	100%	2	12	H	8	5	12	5	2	3	10	7	
18	1	14	38	100%	1	12	3	10	7	13	8	H	4	15	15	
19	1	17	H1	75%	1	12	H	11	7	15	7	H	2	9	6	
20	1	comp 18 poing 26	14 15	100%	2	12	5	12	8	17	10	H	4	15	12	
21	4	38	13	66%	3	12	3	10	7	13	7	5	H	15	12	
22	1	lancer 24 piers 15	27 26	100%	4	12	5	14	7	16	8	H	5	14	11	
23	1	18	65	50%	2	12	3	8	H	11	4	H	4	12	9	
24	1	16	18	41%	2	12	3	7	3	10	4	3	2	8	6	
	27			915	Total	144	46	74	71	78	54	42	38	103		
	# 2,2			76%	Total			160				134				

A42

Tableau de classements par difficultés croissantes

Mots classés par nombre de difficultés homoglyphiques dans chaque série	Classement Rang par homoglyphies	Rang par Coefficient de difficulté	Rang Echelle Dubois-Buyse	d'après les erreurs de E1 et E2 qui ont fait l'apprentissage		
				D1+D2	D3+D4+D5	D1+D2+D3+D4+D5
boîte	2	1	8,5	9	11,5	10,5
grève	2	4,5	6	3,5	3,5	2,5
mètre	2	2	3	11	1	11
bourde bois	5	11,5	11	1,5	2	1
chariot	5	8,5	7	12	9	12
gars	5	8,5	5	9	5,5	8
grotte	5	4,5	11	5,5	9	8
siège	5	10	1	7	3,5	5,5
inconnu	9,5	4,5	2	3,5	7	5,5
vaisselle	4,5	7	9,5	1,5	5,5	2,5
mercurechrome	11,5	11,5	12	9	11,5	10,5
pâquerette	11,5	4,5	8	5,5	9	8
crème	2	2,5	7	2	1,5	1
prière	2	10	1	9,5	12	12
rayon	2	6,5	3,5	6,5	3,5	5,5
cup de puny	5	10	11	12	10	11
drap	5	11	3,5	11,5	1,5	2
marchand	5	1	2	2	3,5	3
nièce	5	10	17	4,5	5	11
terruin	5	2,5	5	2	6,5	5,5
commission	9,5	5	12	6,5	10	8,5
survêtement	9,5	10	9	9,5	10	10
lance-pierre	11,5	10	10	9,5	8	8,5
essence	11,5	6,5	17	9,5	6,5	7

Hh3

Tableau de classement des mots de G1 et G2 par ordre de difficulté croissante (total des erreurs : D1 D2 D3 D4 D5)

Groupe de mots	mots	Nb. d'erreurs	Rang	Groupe de mots	mots	Nb. d'erreurs	Rang
G2	crème	6	1	G1	pâquerette	13	13
G2	drap	7	2,5	G2	rayon	13	13
G1	bour de bois	7	2,5	G2	terrain	13	13
G1	grève	9	4,5	G1	boîte	16	16,5
G1	vaisselle	9	4,5	G1	mercurochrome	16	16,5
G2	marchand	10	6,5	G1	chariot	17	18,5
G1	mètre	10	6,5	G2	essence	17	18,5
G1	inconnu	11	8,5	G2	commission	19	20,5
G1	siège	11	8,5	G2	lance-pierre	19	20,5
G2	nièce	12	10	G2	survêtement	20	22
G1	gars	13	13	G2	coup de poing	22	23
G1	grotte	13	13	G2	prière	23	24

G1	$2,5 + 4,5 + 4,5 + 6,5 + 8,5 + 8,5 + 13 + 13 + 13 + 16 + 16 + 17 =$	$T = 123$
G2	$1 + 2,5 + 6,5 + 10 + 13 + 13 + 18,5 + 20,5 + 20,5 + 22 + 23 + 24 =$	$T' = 171,5$

La table de Mann et Whitney donne pour valeurs théoriques de T et T', 115 et 185 (2 séries de 12 valeurs), les valeurs constatées étant comprises dans l'intervalle compris entre les valeurs théoriques, on peut en conclure que les deux séries ne diffèrent pas significativement, au seuil de probabilité $p = 0,05$.

L'échelle Dubois-Buyse

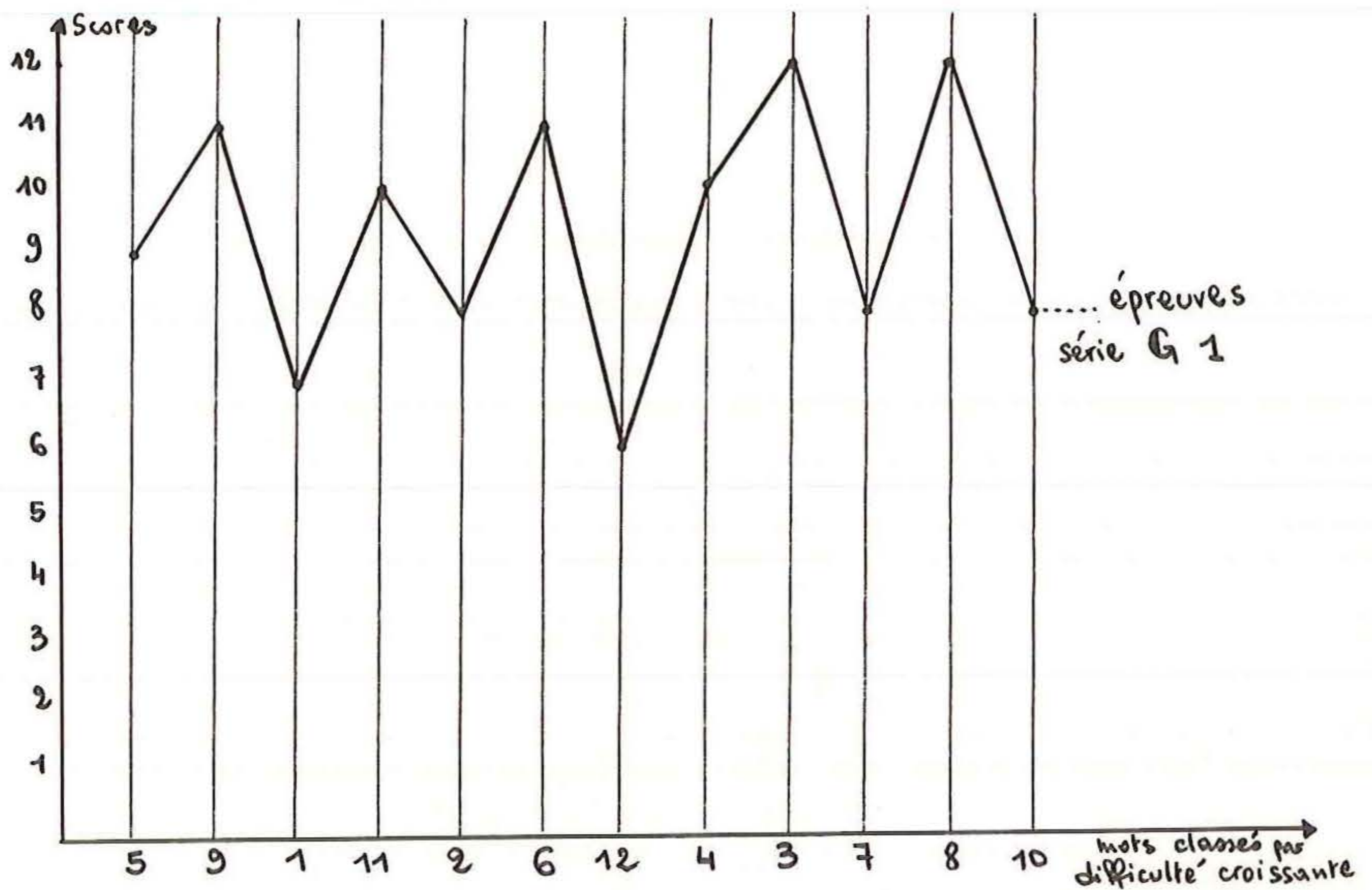
Y a-t-il une corrélation entre la difficulté des mots (classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse)

- et :
- 1) les scores obtenus à $D_1 + D_2$ (G_1)
 $D'_1 + D'_2$ (G_2)
 - 2) les différences de scores (oublis)
entre D_1 et D_2
 D'_1 et D'_2

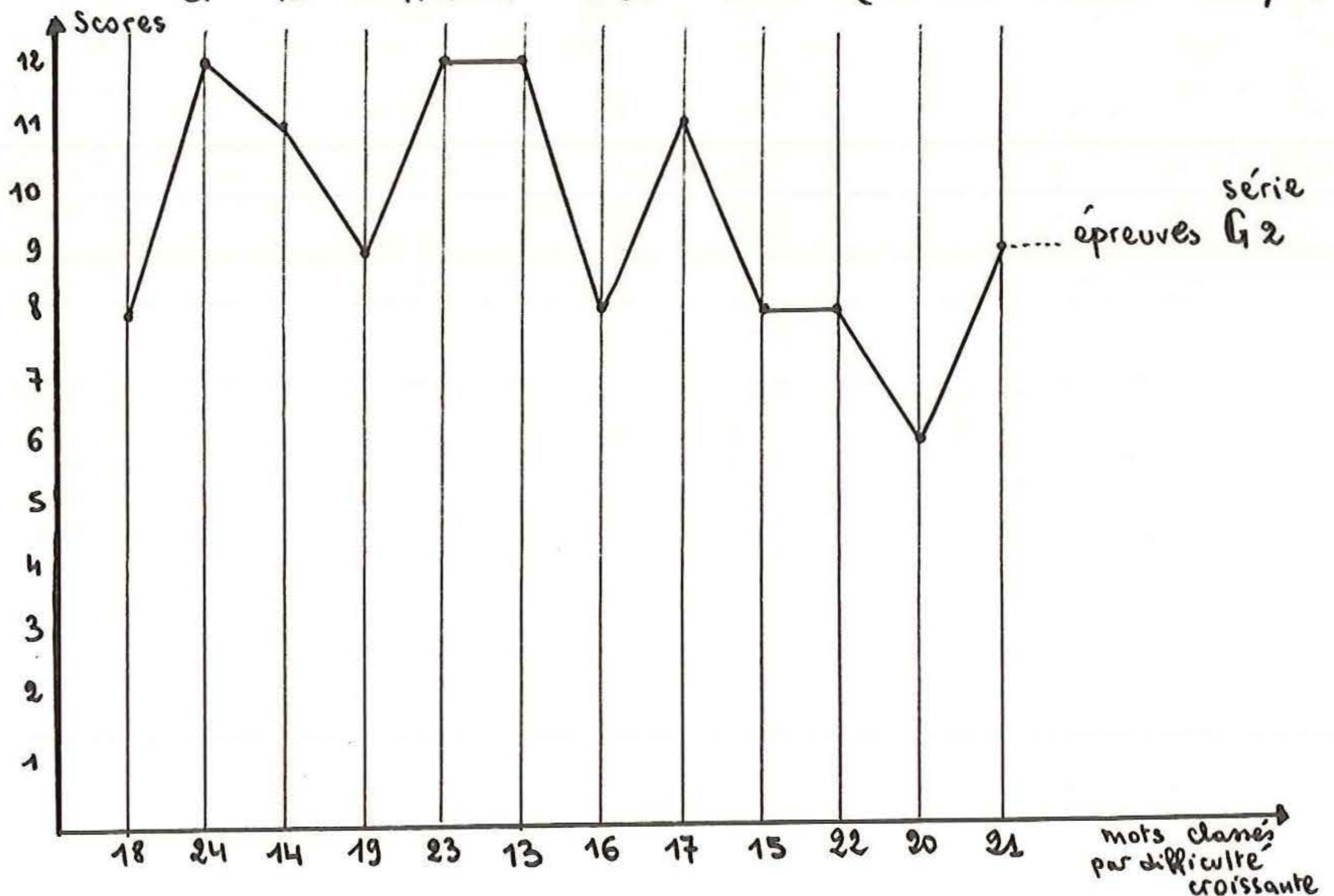
1) Comparaison des scores obtenus à $D_1 + D_2$ et D'_1 et D'_2 , à la difficulté des mots

MOTS	$D_1 + D_2$ score	rang	Echelon au D.B.	rang	MOTS	$D'_1 + D'_2$	rang	Echelon au D.B.	rang	
1	7	11	18	3	13	12	2	27	7	* mot 8 « bout de bois » bout (éch. 19) bois (éch. 10) je lui donne un indice supérieur à « vaiselle » (échelon 27) mais inférieur à « mercurchromen » (mot 10) ne figurant pas dans l'échelle
2	8	9	20	5	14	11	4,5	17	3,5	
3	12	1,5	27	9,5	15	8	9,5	**	9	
4	10	5,5	25	8	16	8	9,5	27	7	
5	9	7	13	1	17	11	4,5	27	7	
6	11	3,5	23	6	18	8	9,5	14	1	
7	8	9	27	9,5	19	9	6,5	17	3,5	
8	12	1,5	*	11	20	6	12	**	11	
9	11	3,5	14	2	21	9	6,5	38	12	
10	8	9	*	12	22	8	9,5	**	10	
11	10	5,5	19	4	23	12	2	18	5	
12	6	12	24	7	24	12	2	16	2	
	1-12					11 h				mot 22 « lance-pierre » lancer (24) pierre (15) classé après « surêtement » mot 20 « coup de poing » coup (18) poing (25) avant « commission »

12. Comparaison des scores obtenus à $D_1 + D_2$
à la difficulté des mots (Echelle Dubois. Buyse)



13. Comparaison des scores obtenus à $D'_1 + D'_2$
à la difficulté des mots (Echelle Dubois. Buyse)



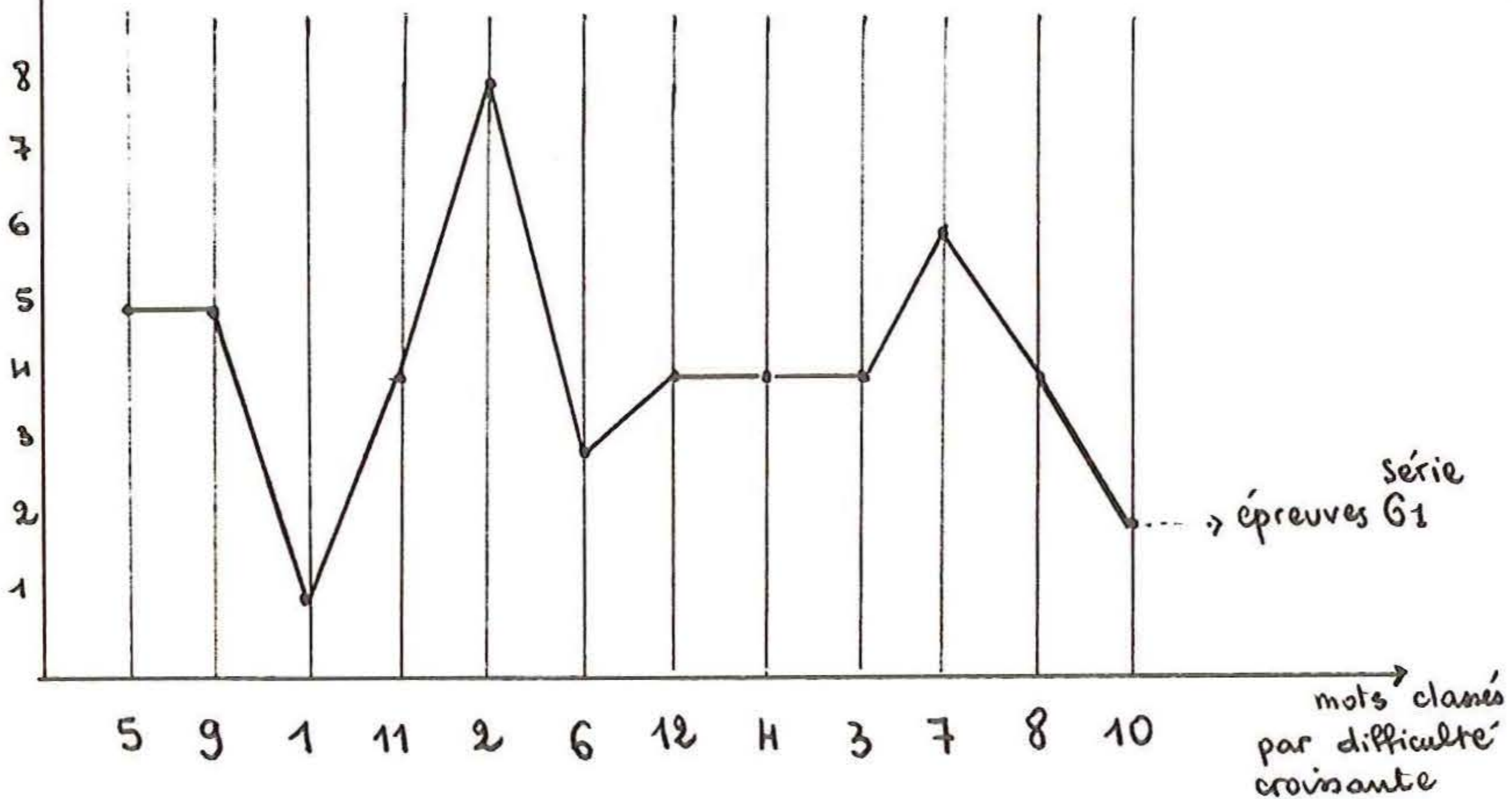
2) Comparaison des différences de scores
 entre D_1 et D_2 (oubliés), D'_1 et D'_2 ,
 à la difficulté des mots (Echelle Dubois-Buyse)

21. Tableau des données

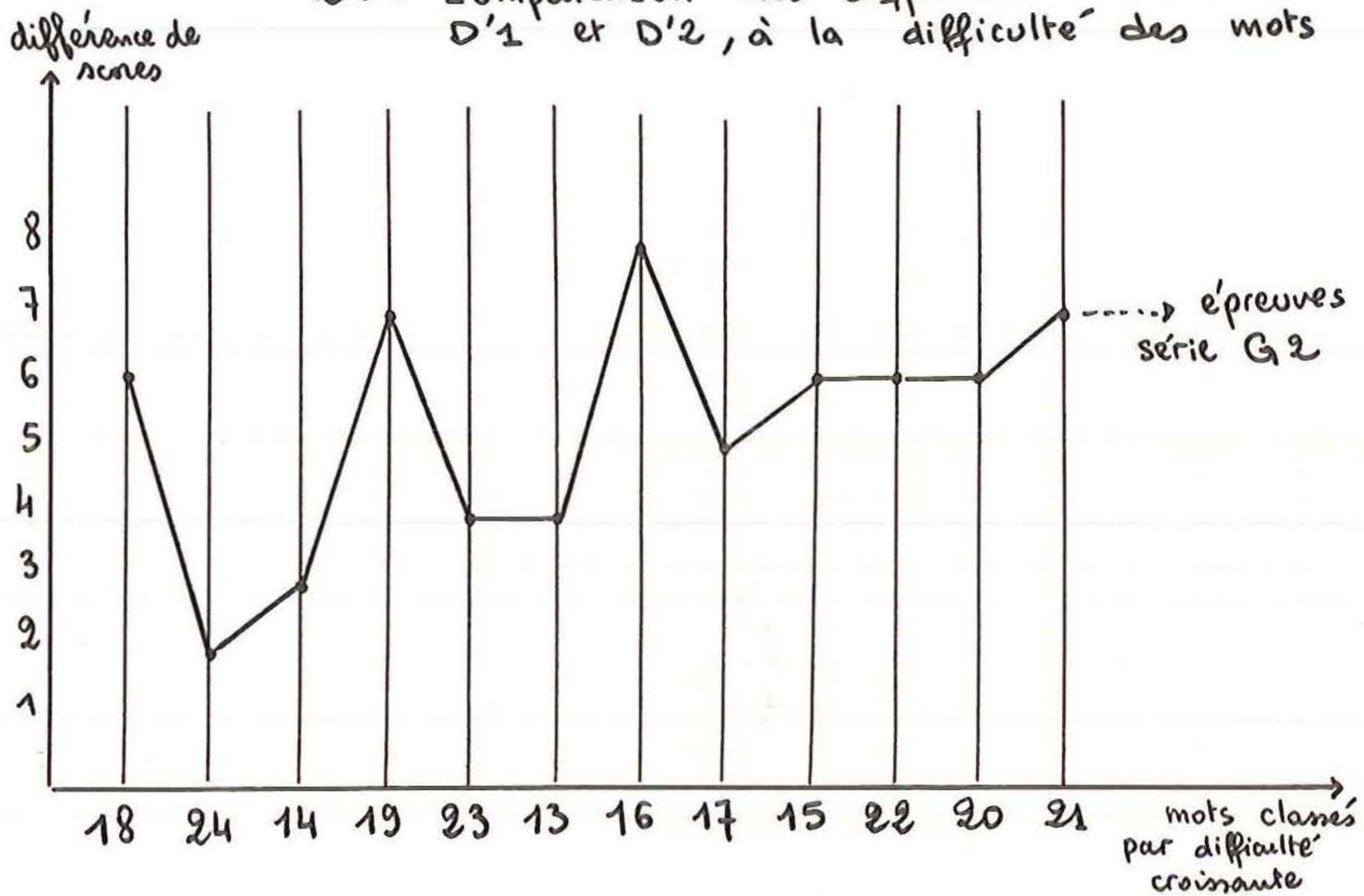
MOTS	D_1	D_2	diff.	Rang	Echelon	Rang	MOTS	D'_1	D'_2	diff.	Rang	Echelon	Rang
1	H	3	+1	1	18	3	13	8	H	+4	3,5	27	7
2	8	0	+8	12	20	5	14	7	H	+3	2	17	3,5
3	8	H	+4	6	27	9,5	15	7	1	+6	7,5	*	9
4	7	3	+4	6	25	8	16	8	0	+8	12	27	7
5	7	2	+5	9,5	13	1	17	8	3	+5	5	27	7
6	7	H	+3	3	23	6	18	7	1	+6	7,5	14	1
7	7	1	+6	11	27	9,5	19	8	1	+7	10,5	17	3,5
8	8	H	+H	6	*	11	20	6	0	+6	7,5	*	11
9	8	3	+5	9,5	14	2	21	8	1	+7	10,5	38	12
10	5	3	+2	2	*	12	22	7	1	+6	7,5	*	10
11	7	3	+4	6	13	4	23	8	H	+4	3,5	18	5
12	5	1	+4	6	24	7	24	7	5	+2	1	16	2
	81	31	50					89	25	64			

différence de score entre D_1 et D_2

22. Comparaison des différences de scores entre D_1 et D_2 , à la difficulté des mots



23. Comparaison des différences de scores entre $D'1$ et $D'2$, à la difficulté des mots



3) Hypothèses suggérées par les graphiques

- 31 - de 11 : il n'existe pas de liaison marquée entre la difficulté des mots, et les scores obtenus à $D1 + D2$, pour la série $G1$
- 32 - de 12 : il n'existe pas de liaison marquée entre la difficulté des mots, et les scores obtenus à $D'1 + D'2$, pour la série $G2$
- 33 - de 22 : il n'existe pas de liaison marquée entre la difficulté des mots et les différences de scores, entre $D1$ (mémoire à court terme) et $D2$ (mémoire à moyen-terme) pour la série $G1$
34. de 23 : il n'existe pas de liaison marquée entre la difficulté des mots et les différences de scores, entre $D'1$ (mémoire à court terme) et $D'2$ (mémoire à moyen-terme) pour la série $G2$

H) Jugements Statistiques

H1. Comparaison des scores obtenus à D1 + D2, à la difficulté des mots

Mots	Rang Echelle D.B.	Rang D1 + D2	d	d ²
1	3	11	-8	64
2	5	9	-4	16
3	9,5	1,5	+8	64
4	8	5,5	+2,5	6,25
5	1	7	-6	36
6	6	3,5	+2,5	6,25
7	9,5	9	+0,5	0,25
8	11	1,5	+9,5	90,25
9	2	3,5	-1,5	2,25
10	12	9	+3	9
11	4	5,5	-1,5	2,25
12	7	12	-5	25

$$\sum d^2 = 321,50$$

Mots	Rang échelle D.B.	Rang D'1 + D'2	d	d ²
13	7	2	+5	25
14	3,5	4,5	-1	1
15	9	9,5	-0,5	0,25
16	7	9,5	-2,5	6,25
17	7	4,5	+2,5	6,25
18	1	9,5	-8,5	72,25
19	3,5	6,5	-3	9
20	11	12	-1	1
21	12	6,5	+5,5	30,25
22	10	9,5	+0,5	0,25
23	5	2	+3	9
24	2	2	0	0

Coefficient de corrélation de Spearman

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)}$$

$$\rho = -0,12$$

La corrélation de faible intensité est négative, on peut donc affirmer qu'il n'existe pas de relation entre le classement des mots selon leur difficulté, et les scores obtenus, après les apprentissages.

H2. Comparaison des scores obtenus à D'1 + D'2 à la difficulté des mots

$$\text{On a } \sum d^2 = 160,50$$

$$\rho = 0,11$$

La corrélation de valeur moyenne, n'est pas significative.

(Pour $n(N-2)$ le coefficient de corrélation est significatif au seuil $P=0,10$, à partir de 0,50)

43. Comparaison des différences de scores entre D_1 et D_2 , à la difficulté des mots

Mots	Rang Echelle D.B.	Rang $D_1 - D_2$	d	d^2
1	3	1	+2	4
2	5	12	-7	49
3	9,5	6	+3,5	12,25
4	8	6	+2	4
5	1	9,5	-8,5	72,25
6	6	3	+3	9
7	9,5	11	-1,5	2,25
8	11	6	+5	25
9	2	9,5	-7,5	56,25
10	12	2	+10	100
11	4	6	-2	4
12	7	6	+1	1

On a $\sum d^2 = 339,00$

$\rho = -0,18$

La corrélation de faible intensité est négative:

il n'existe pas de relation entre la difficulté des mots et les pertes en mémoire à moyen terme.

44 - Comparaison des différences de scores entre D'_1 et D'_2 , à la difficulté des mots

Mots	Rang Echelle D.B.	Rang $D'_1 - D'_2$	d	d^2
13	7	3,5	+3,5	12,25
14	3,5	2	+1,5	2,25
15	9	7,5	+1,5	2,25
16	7	12	-5	25
17	7	5	+2	4
18	1	7,5	-6,5	42,25
19	3,5	10,5	-7	49
20	11	7,5	+3,5	12,25
21	12	10,5	+1,5	2,25
22	10	7,5	+2,5	6,25
23	5	3,5	+1,5	2,25
24	2	1	+1	1

On a $\sum d^2 = 161$

$\rho = 0,44$

La corrélation de valeur moyenne n'est pas significative

5 Tableaux et graphiques des résultats des 9 enfants ayant participé aux épreuves D3, D4, D5

Equipes	Noms	D1		D2		D3		D4		D5		Total des 5 ép.
		G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	
E1	Geneviève	8	9	5	6	11	8	11	9	9	10	86
	Bernadette	10	12	1	1	11	5	9	6	10	5	70
	Boris	9	12	3	1	3	1	2	1	5	2	39
	Blaise	7	10	0	0	5	1	1	11	7	8	50
	Totaux	34	43	9	8	30	15	23	27	31	25	
E2	Barbara	12	12	9	4	12	9	12	4	11	9	94
	Germaine	12	11	4	4	11	9	12	12	11	11	97
	Aude	11	11	7	7	11	11	12	12	12	10	104
	Cécile	12	12	2	2	11	8	12	12	11	11	93
	Totaux	47	46	22	17	45	37	48	40	45	41	
E3	Colette	1	1	0	0	5	1	5	1	6	2	22
Totaux des réussites des 9 enfants		82	90	31	25	80	53	76	68	82	68	
Totaux des réussites des 9 enfants pour G1 + G2		172		56		133		144		150		655

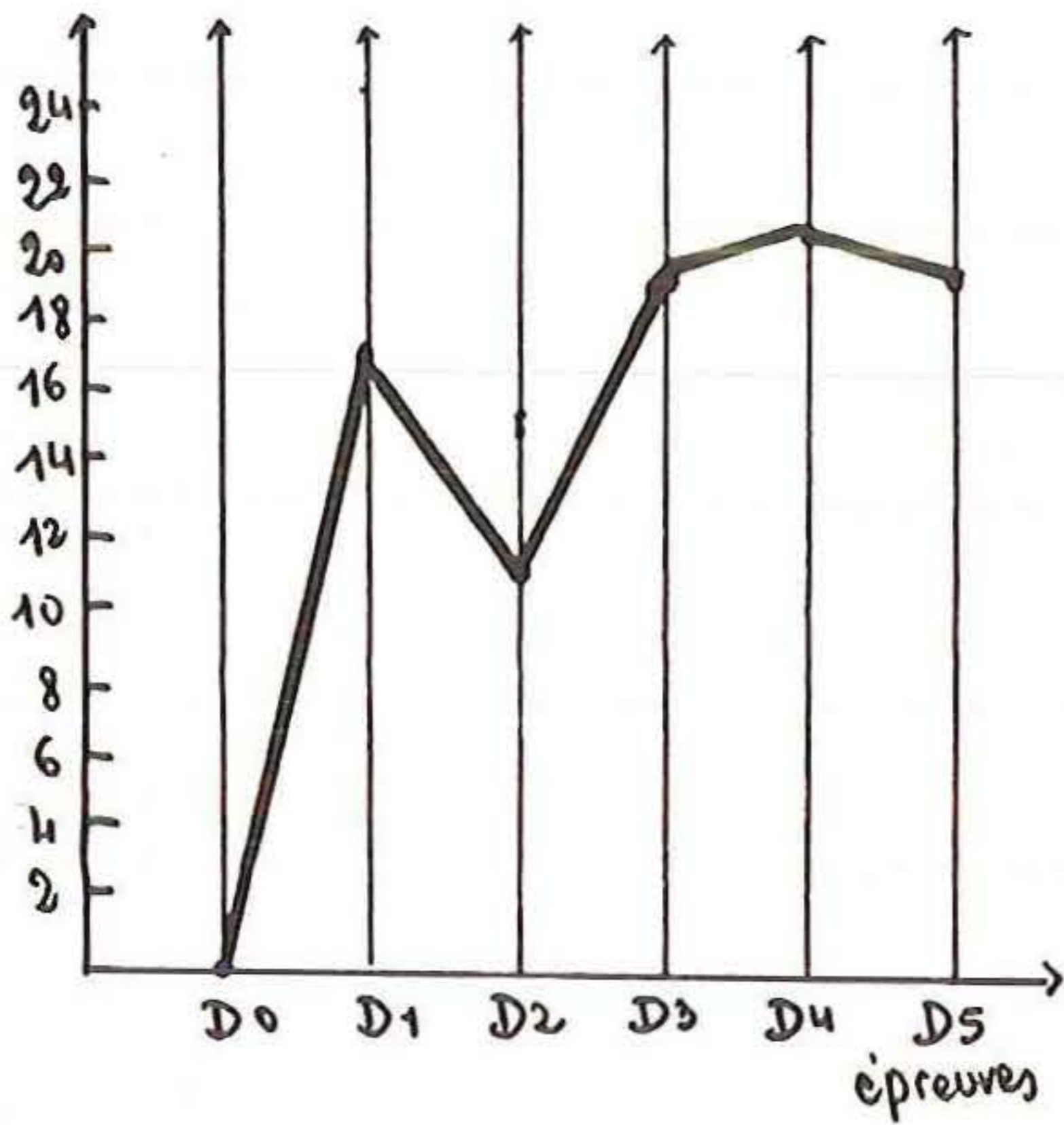
Classement des sujets A B C D E F G H d'après le total des 5 épreuves

G	1	104	A	5	86
F	2	97	B	6	70
E	3	94	D	7	50
H	4	93	C	8	39

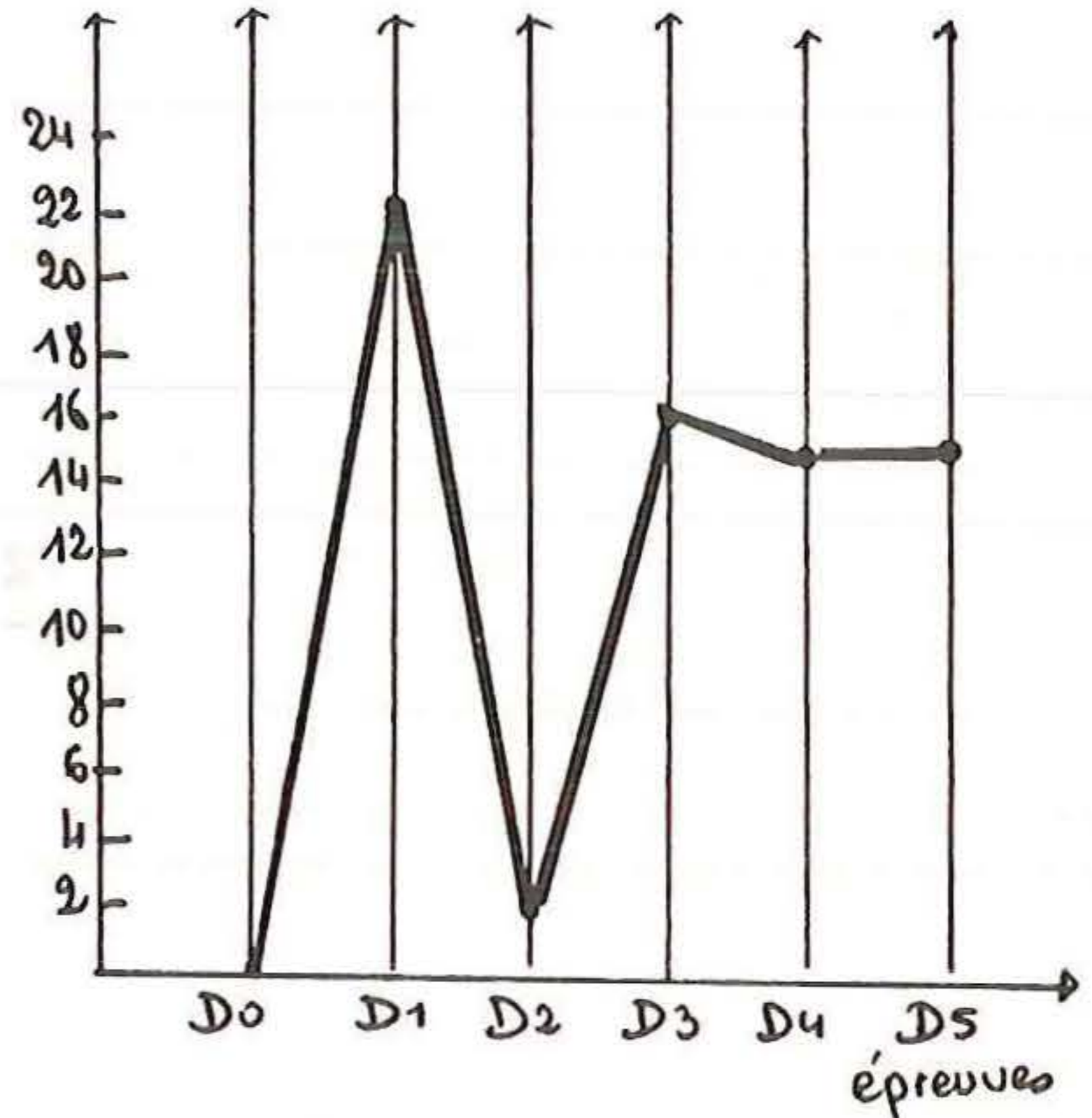
Les deux séries diffèrent significativement au seuil de probabilité $P = .05$

E1

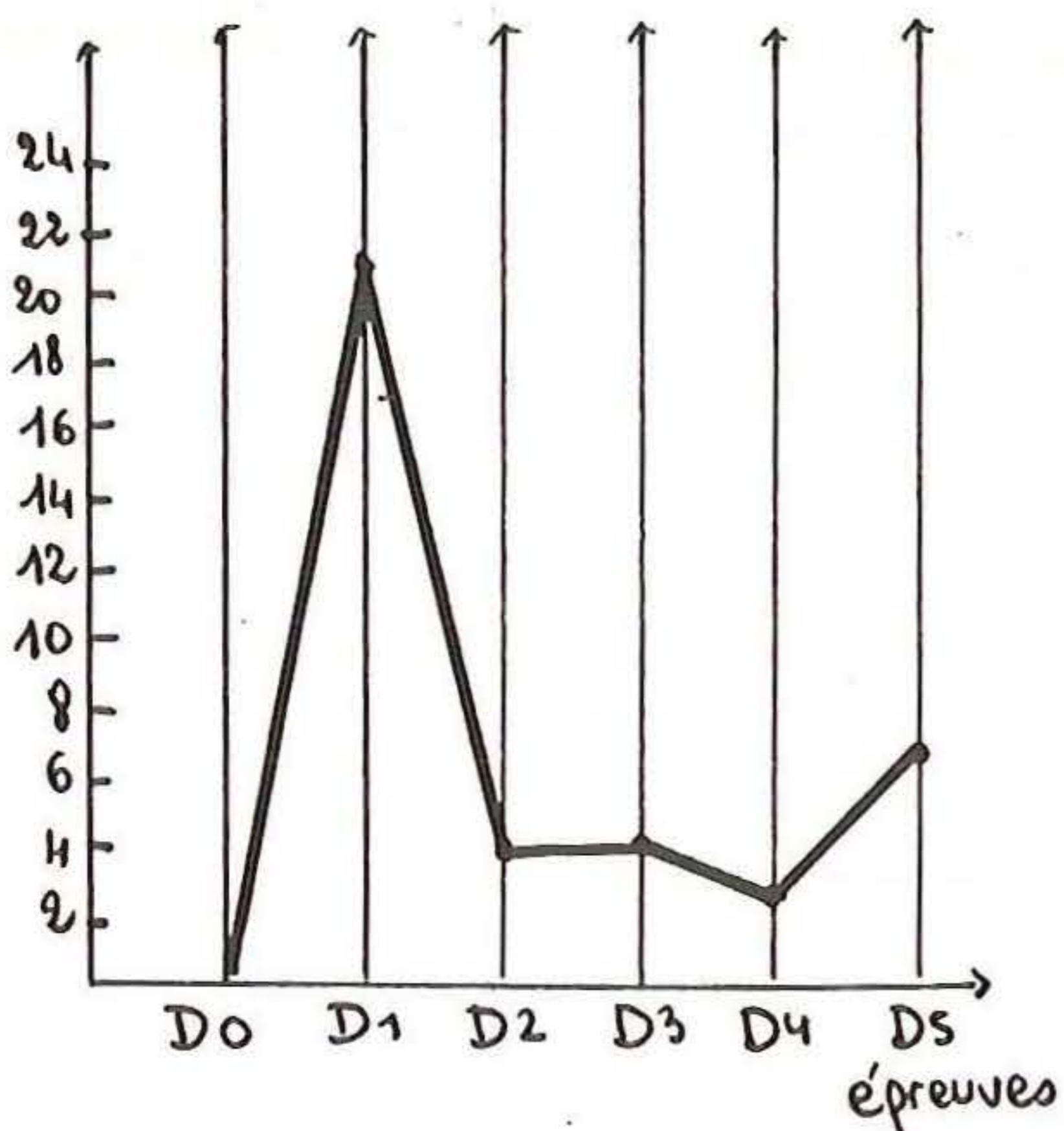
Geneviève



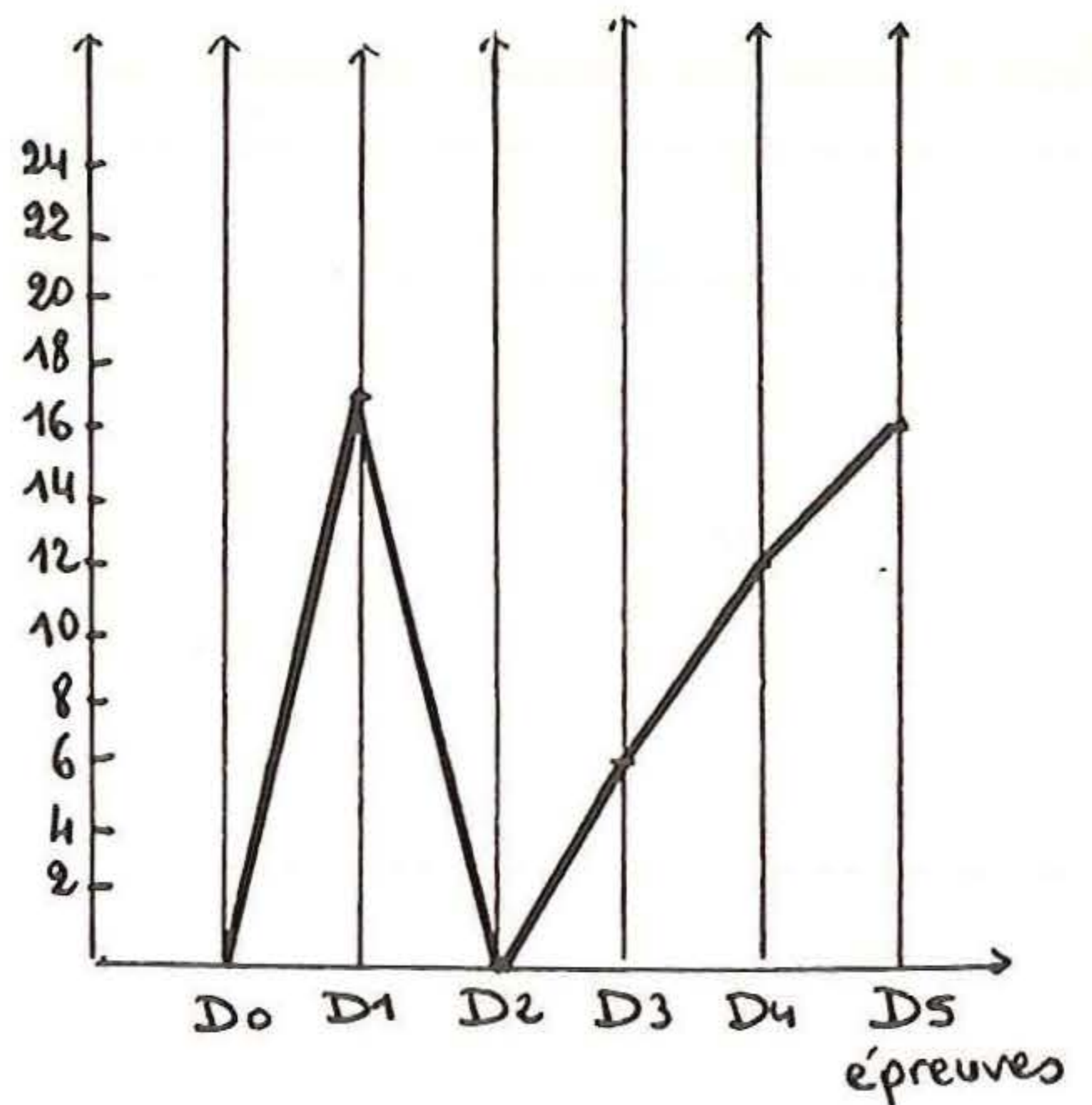
Bernadette



Boris

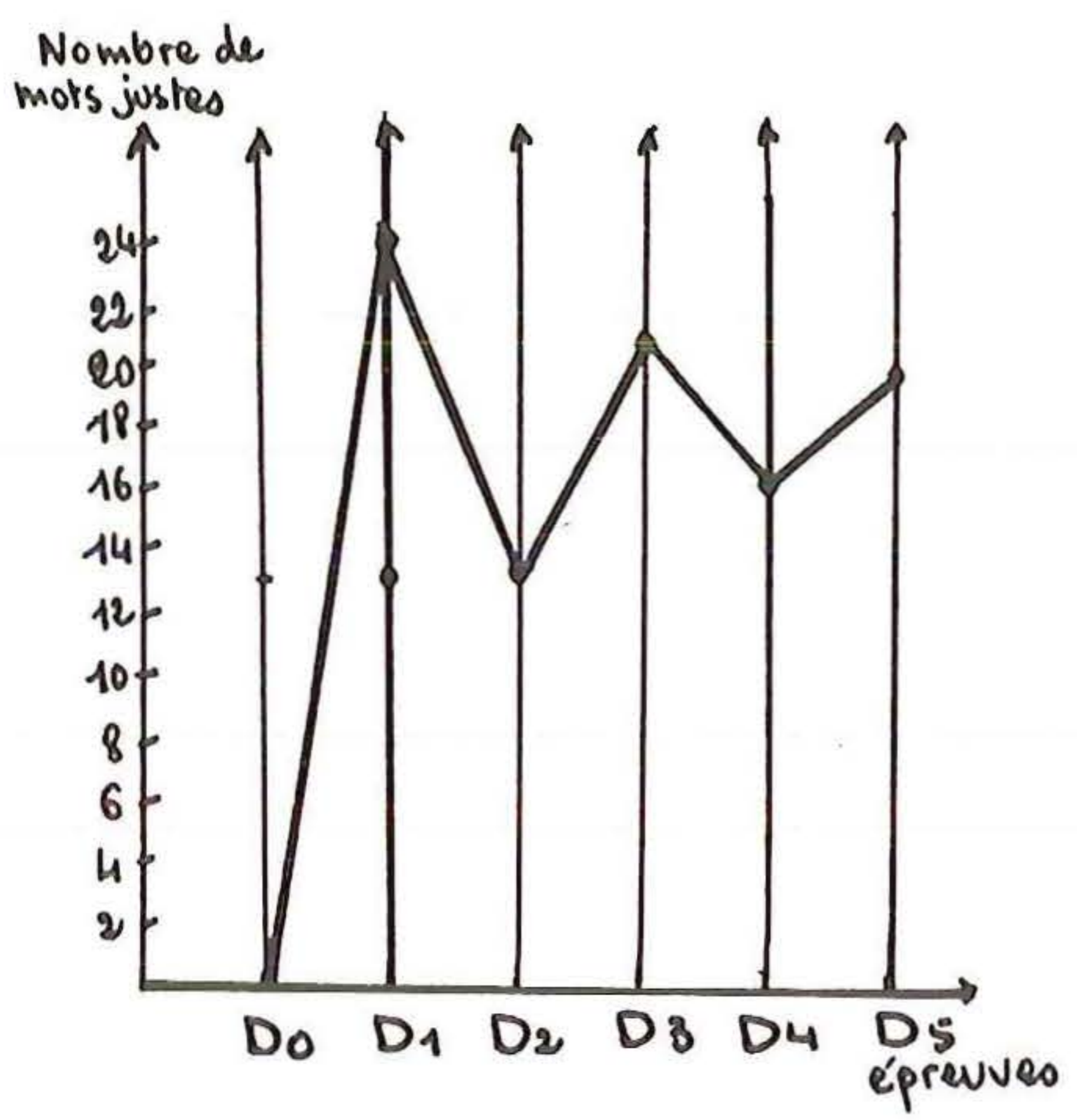


Blaise

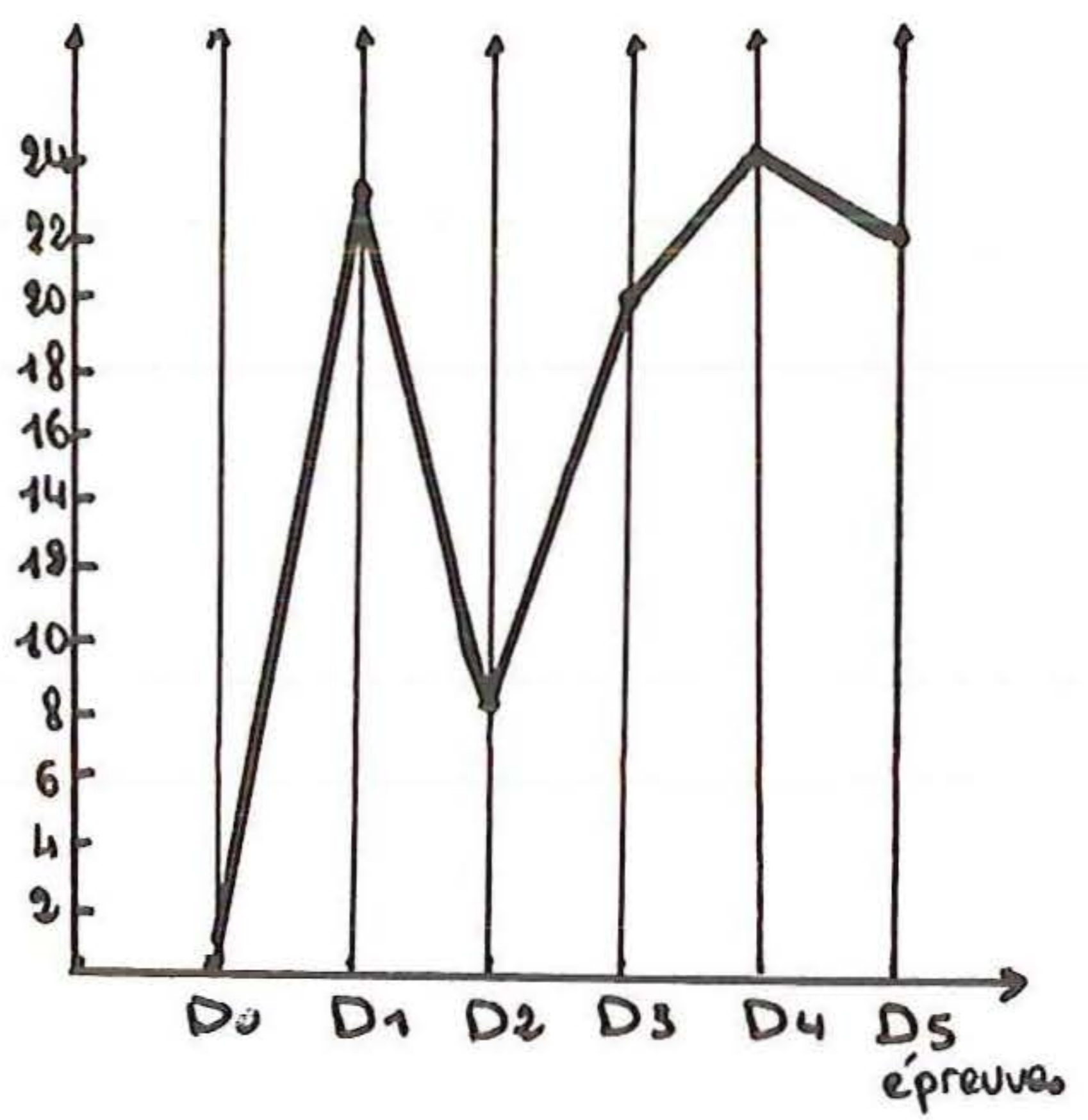


E2

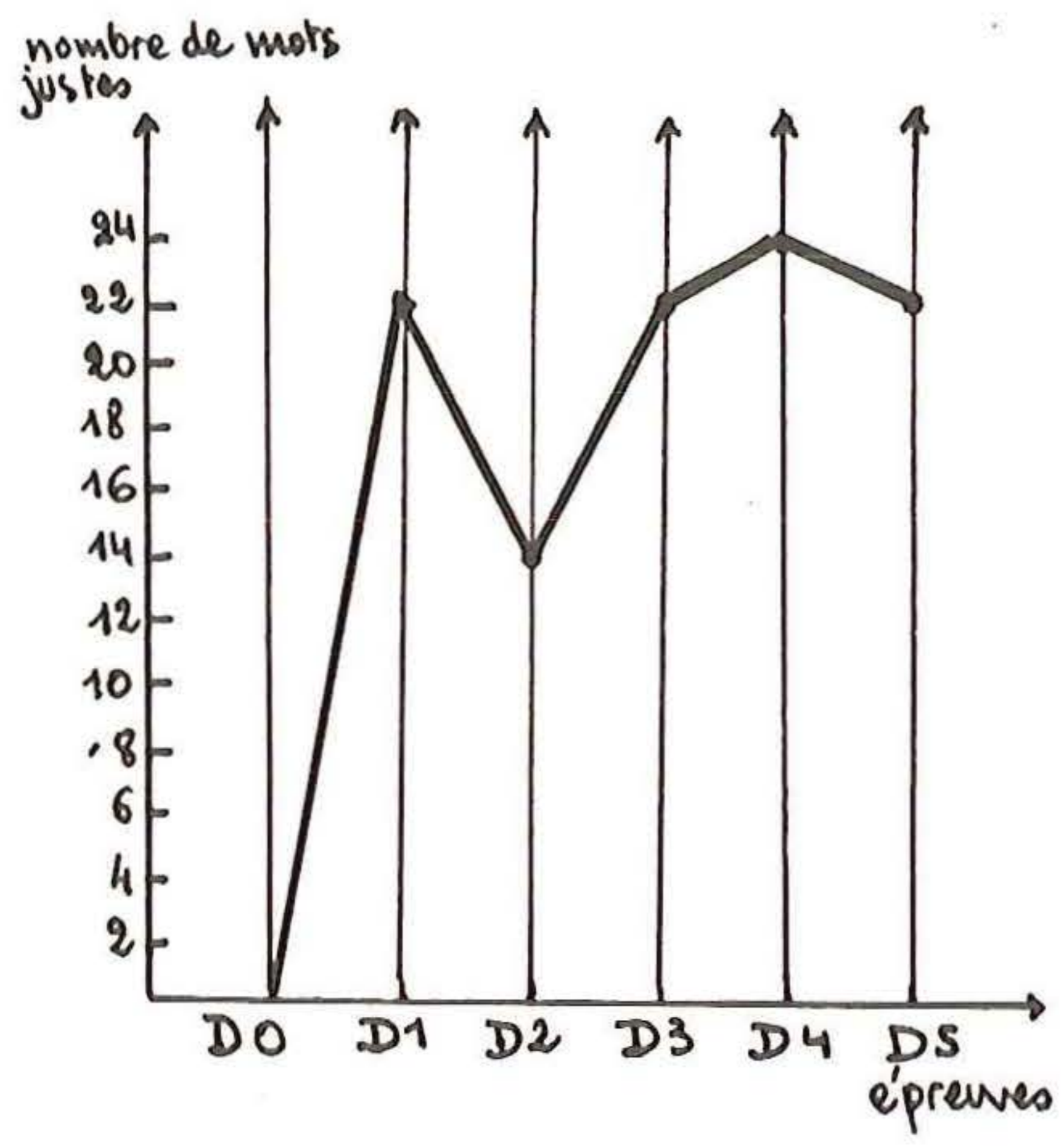
Barbara



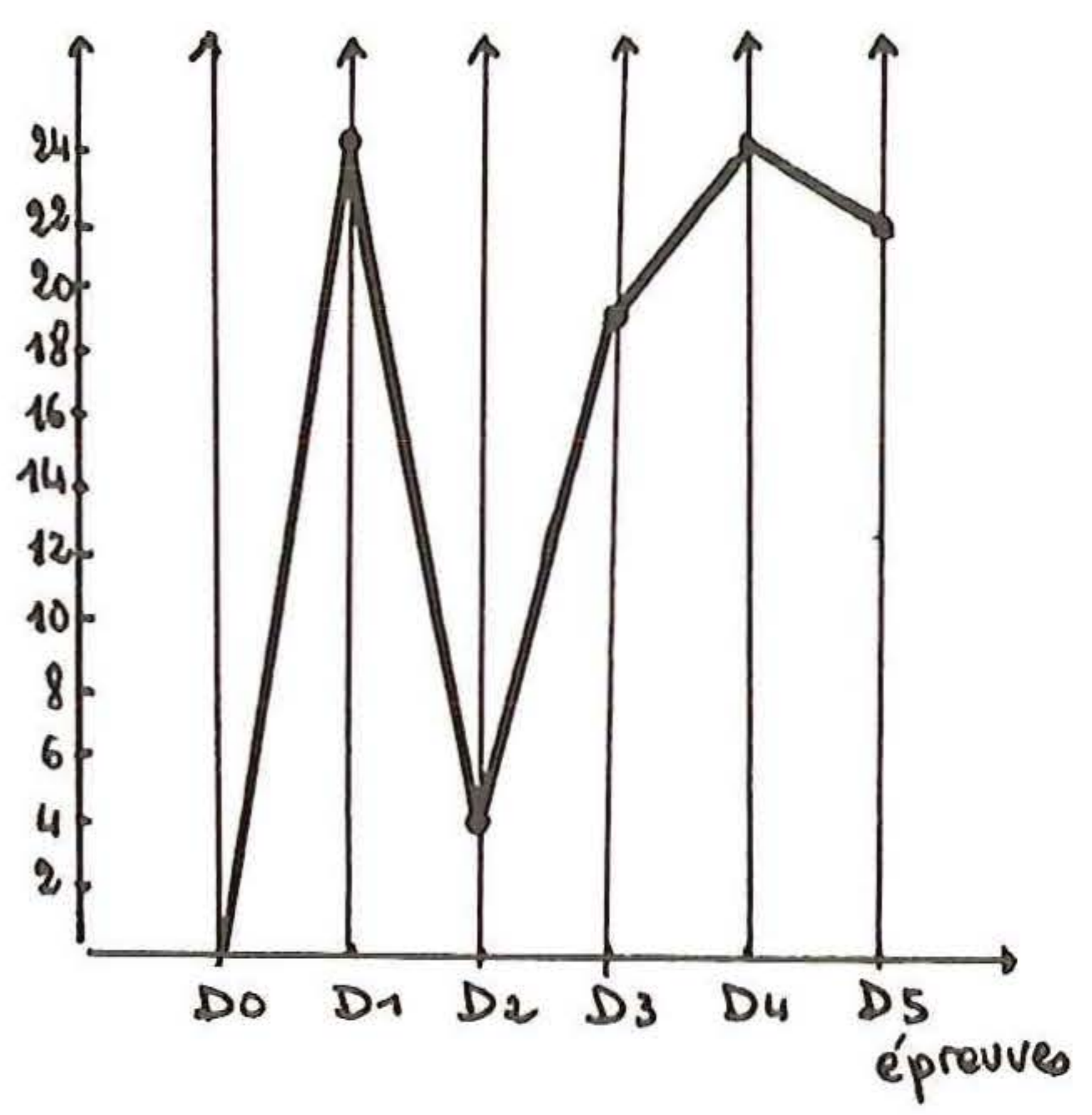
Germaine



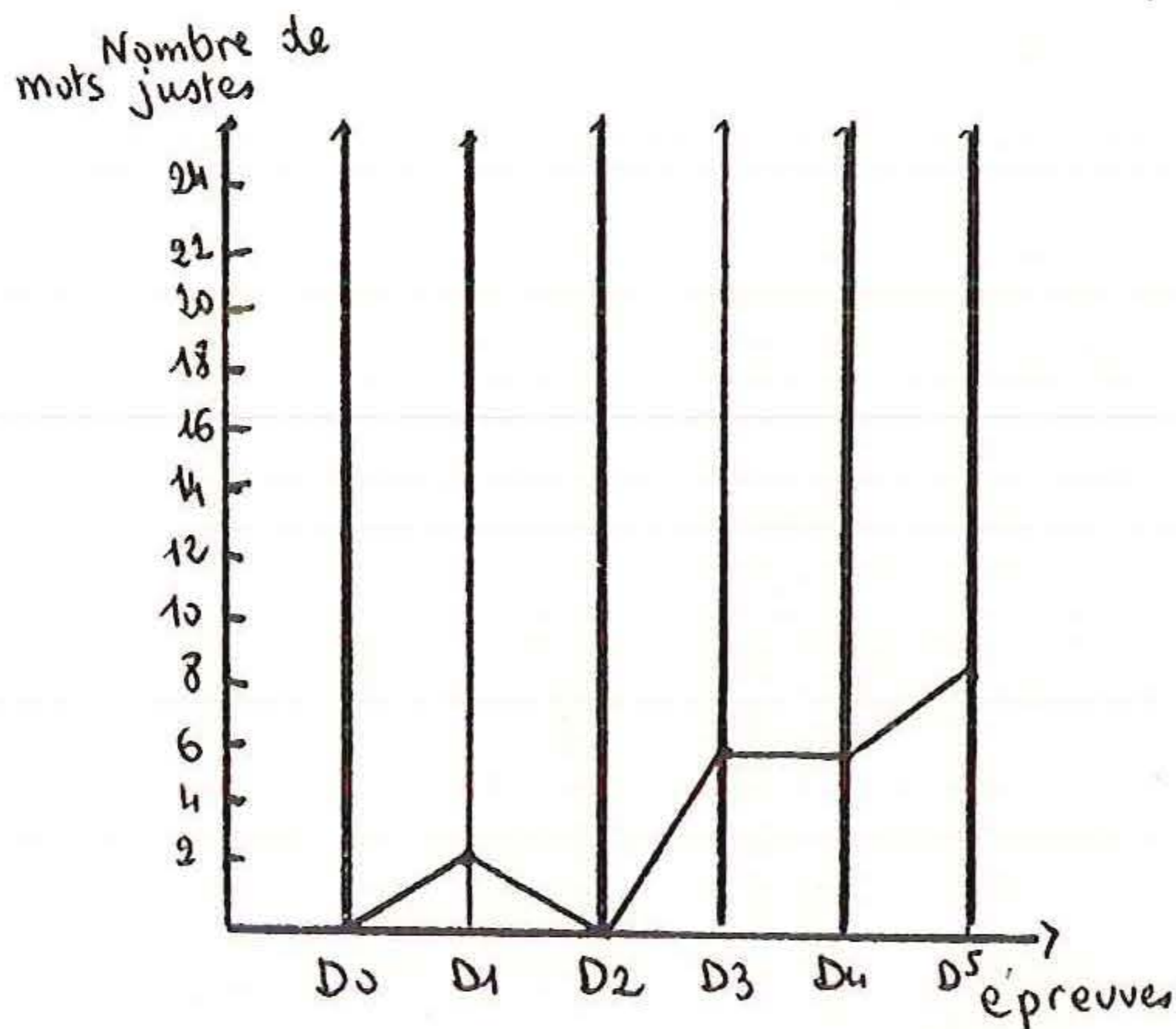
Aude



Cécile



Colette



Hypothèses suggérées par les graphiques

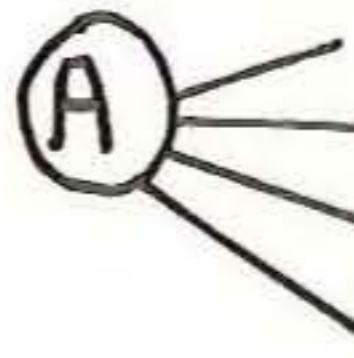
- ① Les performances des sujets qui ont révisé les mots sont supérieures à celles de ceux qui n'ont pas révisé, ou révisé partiellement (Colette - Bernadette - Blaise)
- ② Les enfants qui ont révisé retrouvent ou dépassent leur performance à D1 (mémoire à court terme) pour l'épreuve D4
- ③ L'oubli en mémoire à moyen-terme (D5) est très faible. Certains enfants (Barbara - Blaise, Boris, Colette) font mieux.

6

Comparaison des réussites pour chaque enfant et chaque équipe aux épreuves T ₁ , T ₂ , T ₃ , T ₄ *							
E ₁	T ₁	A ₁	B ₁	C ₁	D ₁	TOTAL	Moyenne
		4	4	4	2	14	8,75
	T ₂	A ₂	B ₂	C ₂	D ₂		
		3	4	3	3	13	8,12
	T ₃	A ₃	B ₃	C ₃	D ₃		
		3	4	4	4	15	9,37
	T ₄	A ₄	B ₄	C ₄	D ₄		
		3	4	4	4	15	9,37
E ₂	T ₁	E ₁	F ₁	G ₁	H ₁		
		3	4	4	4	15	9,37
	T ₂	E ₂	F ₂	G ₂	H ₂		
		4	3	3	4	14	8,75
	T ₃	E ₃	F ₃	G ₃	H ₃		
		4	2	4	4	14	8,75
	T ₄	E ₄	F ₄	G ₄	H ₄		
		4	3	4	2	13	8,12
E ₃	T ₁	I ₁	J ₁	K ₁	L ₁		
		**	4	2	3	9	7,50
	T ₂	I ₂	J ₂	K ₂	L ₂		
		**	2	3	2	7	5,83
	T ₃	I ₃	J ₃	K ₃	L ₃		
		**	3	3	3	9	7,50
	T ₄	I ₄	J ₄	K ₄	L ₄		
		0	3	4	4	11	9,16

* Dans ce tableau, la codification est :

enfants : même codification que dans le projet expérimental (cf page 118)

Geneviève :  A₁ - le sujet à l'épreuve 1
A₂ - " " 2
A₃ - " " 3
A₄ - " " 4

épreuves : T₁ : épreuve du 16 Mai - mémoire à court terme
T₂ : épreuve du 20 Mai - mémoire à moyen terme
T₃ : épreuve du 24 Mai - après entraînement libre
T₄ : épreuve du 9 Juin - mémoire à moyen terme

** Brigitte est absente - Les totaux portent sur 3 enfants - A T₄ je ne compte pas le score de Brigitte

NB. Ce tableau ne comporte que les scores des 12 sujets retenus pour l'expérience d'apprentissage des 24 mots

Comparaison des réussites à T₁, T₂, T₃, T₄, pour E₁ et E₂

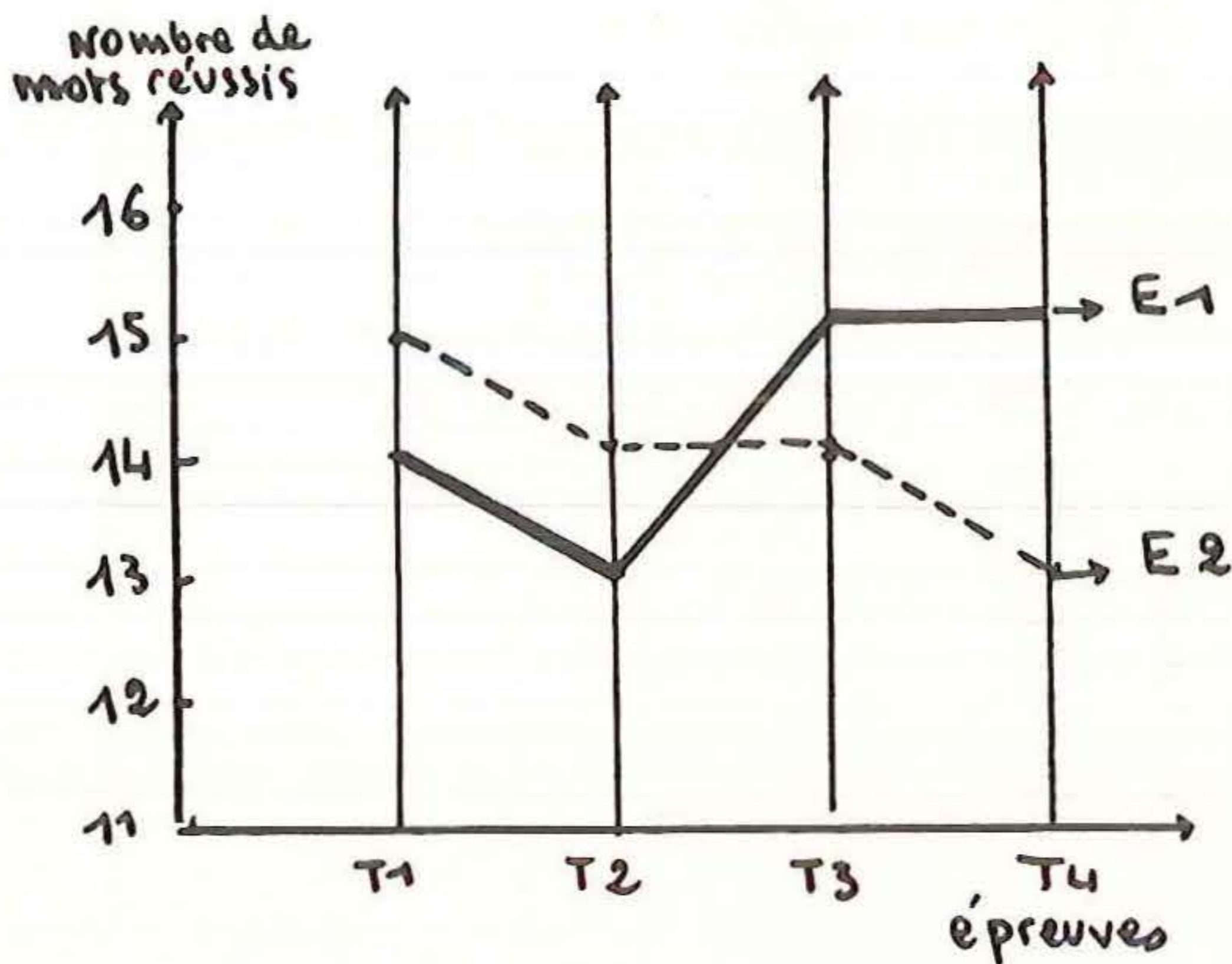


Tableau des scores de E₁ et E₂ à T₁, T₂, T₃, T₄

Epreuves	E-1	E-2
T ₁	14	15
T ₂	13	14
T ₃	15	14
T ₄	15	13

Représentation graphique

Tableau des données

Hypothèses suggérées par la représentation graphique

- ① L'oubli est aussi important pour E₁ que pour E₂ à l'épreuve T₂
- ② A l'épreuve à moyen terme, après le réapprentissage T₃, il n'y a pas d'oubli pour E₁, alors qu'il y en a pour E₂
- ③ La performance de E₁ serait sensiblement supérieure à celle de E₂

Jugement statistique

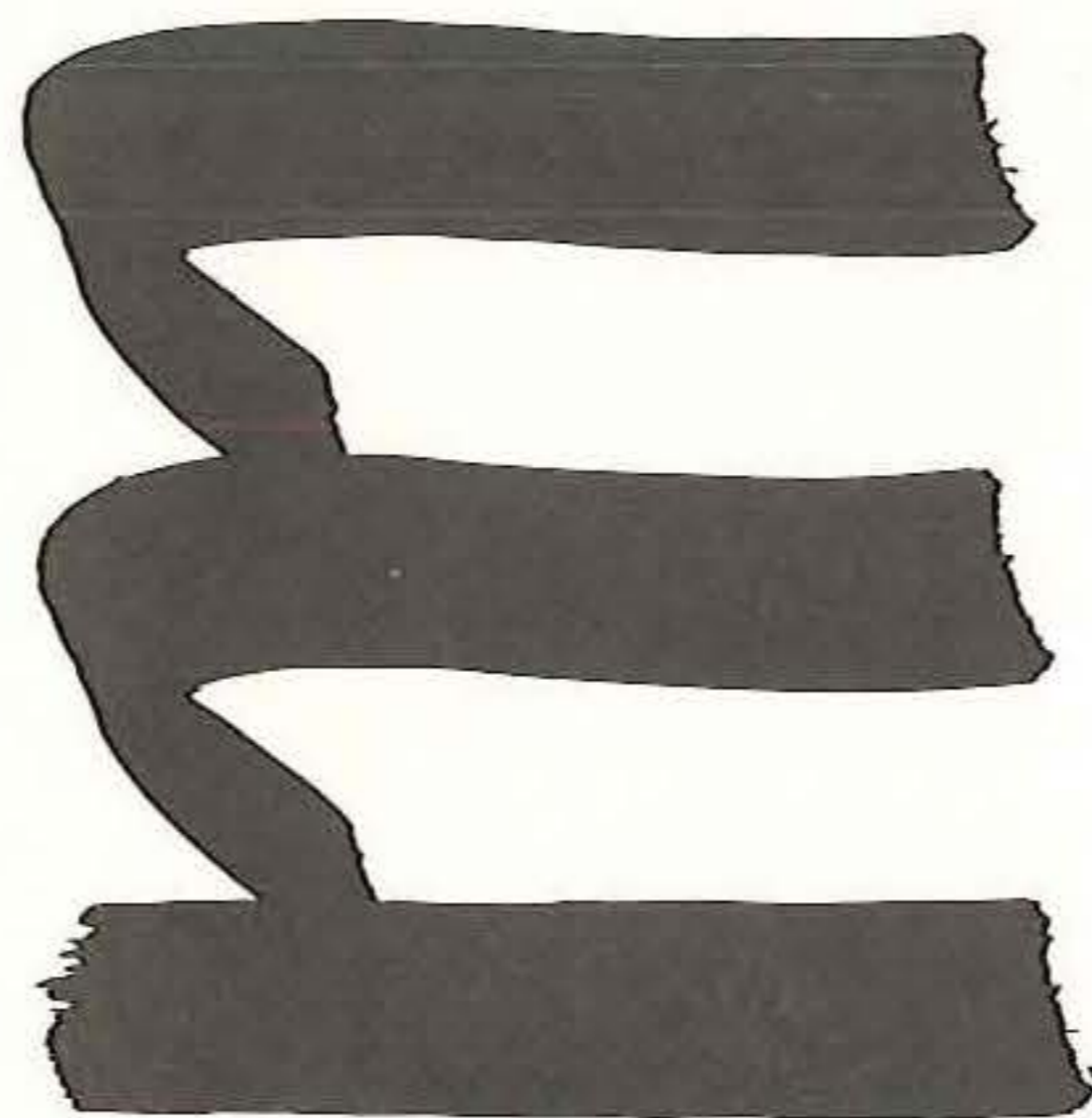
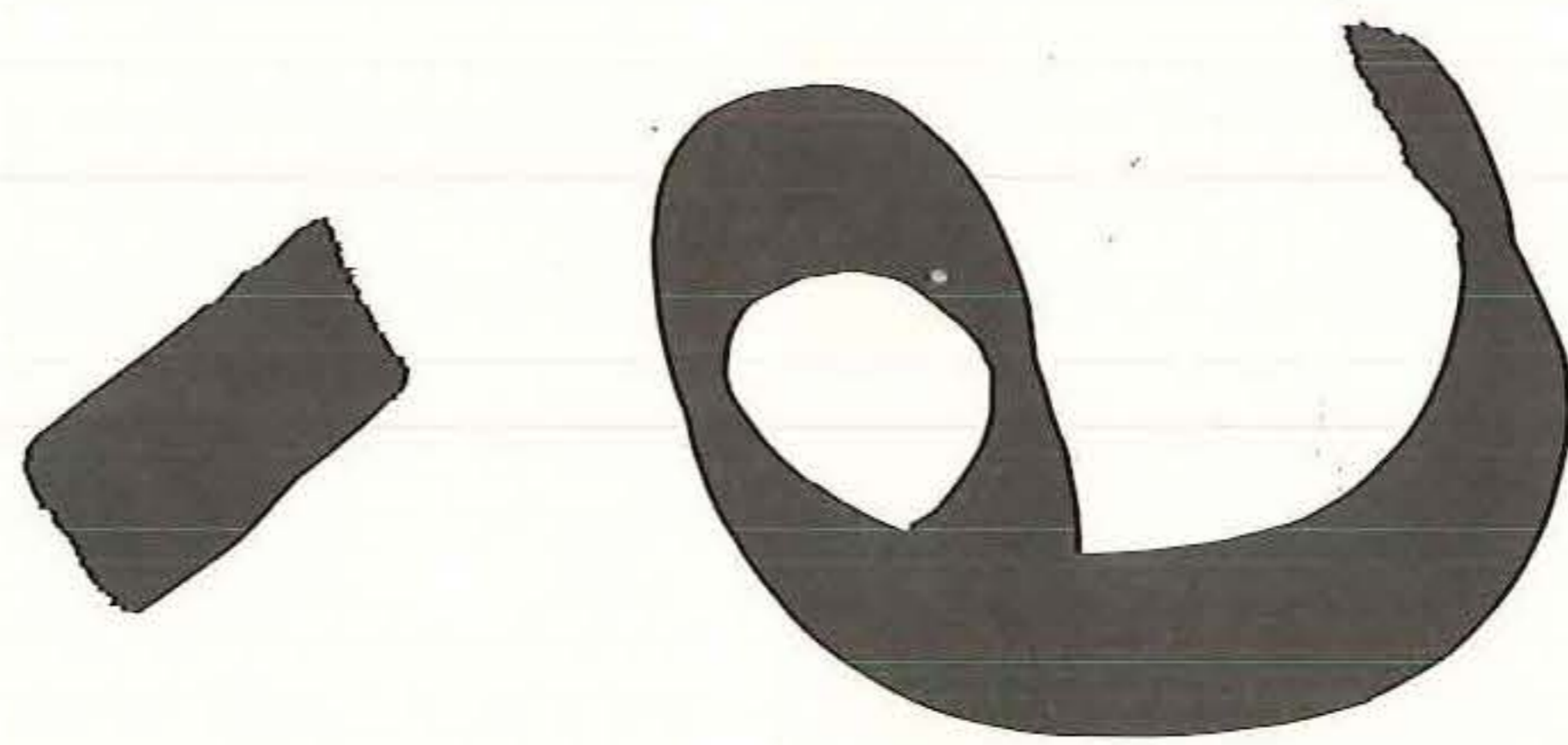
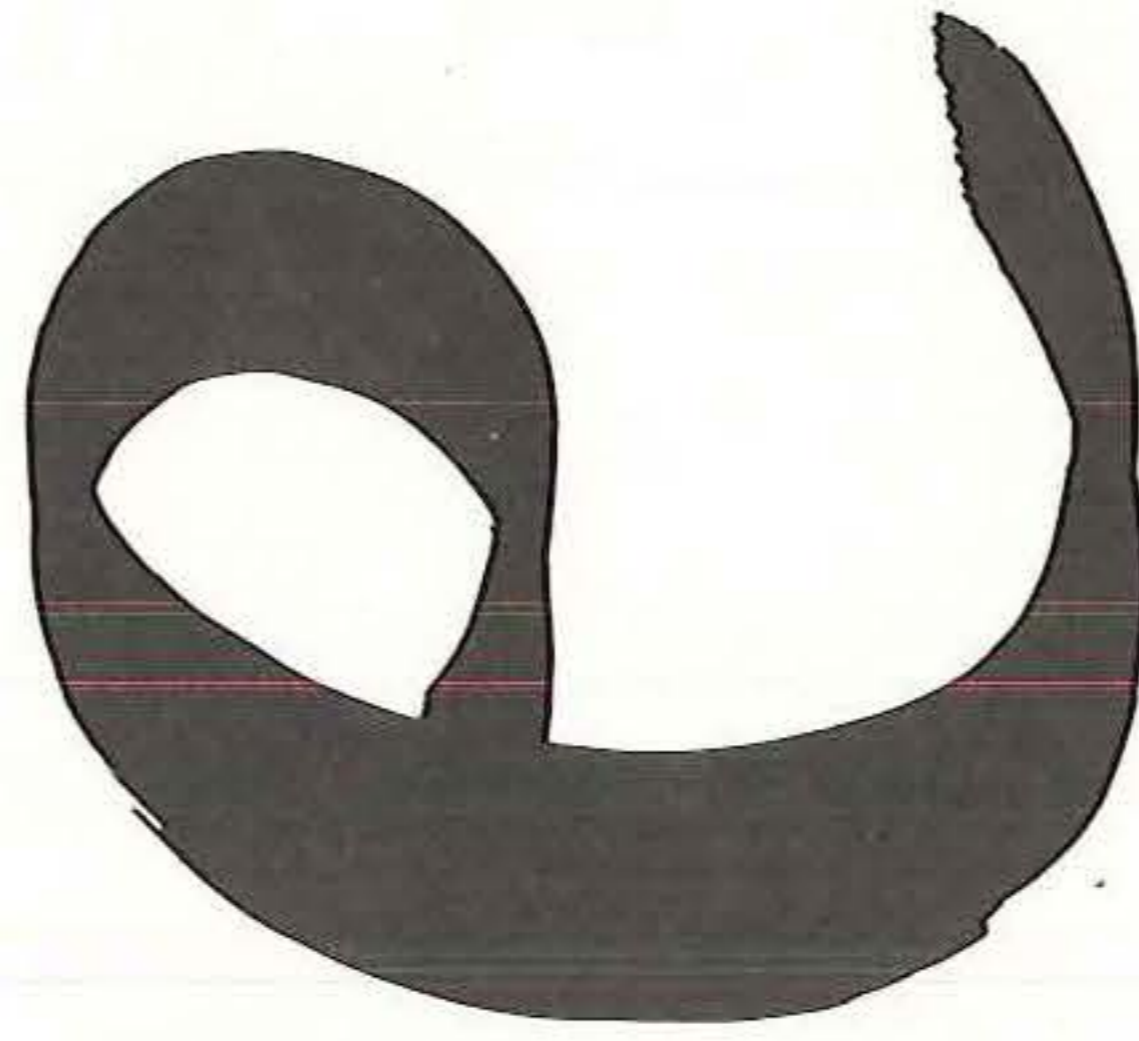
(cf p 197-198)
 on remplace les valeurs par les rangs dans l'ensemble des deux séries on obtient ainsi :

E ₁ :	B	C	A	D	
	1	3	6,5	6,5	= 17
E ₂ :	E	G	H	F	
	3	3	5	8	= 19

Les deux séries ne diffèrent pas significativement

Annexe 2

TV



mètre *mètre mère*

gars *gars gars*

vaisselle *vaisselle vaisselle*

nom Boris

date . 15 Novembre

titre _____

ANNEXE 3

~~un jour il était une fois une ^{très} vieille~~
~~très vieille~~

~~Il était une fois une très vieille~~
 ~~femme qui ~~abiter~~ ^{habiter} dans une ~~très~~ ^{vieille} maison un~~
femme qui habitait dans une très vieille maison.
jour elle ~~avait~~ un petit chien qui ~~s'appelle~~ ^{s'appelle} Bobie

Elle avait un petit chien noir et blanc qui s'appelait
~~un jour la maison~~

Bobie. Un jour la maison s'écroula et la vieille
~~se~~ ^{se} ~~roula~~ et la ^{vieille} mourut.

~~mourut~~, et ^{l'enterri} ~~et~~ lui le petit chien ~~fut~~ ^{ramassé} et

~~et fut enterri~~. le petit chien fut ramassé
~~et~~ ^{nourri}

et nourri.

mots à copier
sur le carnet

très * - vieux - vieille * - une
femme * - habiter * ramasser -
nourri - s'écrouler

•	avoir	avoir	avoir
•	la boîte	la boîte	question
•	une question	question	une boîte
•	la gelée	la gelée	gelée la gl
•	le liseron	le liseron	le liseron

dictée 1		dictée 2		dictée 3	
avoir	•	avoir	•		
la boîte	•	la boîte	•		
une question	•	une question	•		
la gelée	•	la gelée	•		
le liseron	•	liseron			

*“Je désire bien fort, à fin que tous, usques aus laboueurs, bergiers et porchiers
puissent clairement escrire, puis que tous en ont besoing”.*

Honoré RAMBAUD, maistre d’eschole (1578)

Sommaire

PREFACE	1
AVANT-PROPOS	3
INTRODUCTION	4
TABLEAU SYNOPTIQUE	8 et 48
CHAPITRE 1 PROJET INITIAL	9
A. - PLANIFICATION	9
A1 - Techniques d’apprentissage	9
A2 - Mots à apprendre	9
A3 - Enfants	9
A4 - Déroulement de l’expérience	10
B. - PROTOCOLE	10
B1 - Analyse des facteurs	10
B2 - Protocole de base	10
CHAPITRE 2 EXPERIENCE	11
A. - PREPARATION	11
A1 - Techniques	11
A2 - Mots à apprendre	12
A3 - Enfants	21
A4 - Déroulement	24
A5 - Protocole de base modifié	24
B. - DEROULEMENT	24
B1 - Démarrage	24
B2 - Groupe 1	25
B3 - Groupe 2	26
B4 - Débat au conseil	28
B5 - Deuxième contrôle	29
B6 - Tableaux des résultats	29

CHAPITRE 3 APRES L'EXPERIENCE	30
A. - CARNETS DE MOTS.....	30
B. - REVISION DES 24 MOTS.....	30
C. - LE NOM DES PLANTES.....	33
D. - DOUTE ORTHOGRAPHIQUE.....	35
CHAPITRE 4 ANALYSE DES RESULTATS	38
A. - ANALYSE QUANTITATIVE	38
A1 - G1.....	38
A2 - G2.....	38
A3 - G1, G2.....	39
A4.....	39
A5 - Jugements statistiques.....	40
A6 - Synthèse des hypothèses.....	42
B. - ANALYSE QUALITATIVE.....	43
B1 - Une mémorisation, sinon systématique, du moins organisée s'impose-t-elle ?	43
B2 - La technique copie est-elle supérieure à la technique vi- sualisation ?.....	46
TABLEAUX non inclus dans le texte.....	48
CONCLUSION.....	62
BIBLIOGRAPHIE	66
ANNEXES.....	68

ONT
PARU

DANS

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

BUREAU DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

- N° 1 : *Vers une méthode naturelle d'imprimerie***
- N° 2 : *1 000 poèmes en un an***
I. Le premier trimestre
- N° 3 : *Textes libres ordinaires de Patrice***
- N° 4-5-6 : *1 000 poèmes en un an***
II. Le deuxième trimestre
- N° 7-8 : *1 000 poèmes en un an***
III. Le troisième trimestre
- N° 9-10 : *De la parole qui surgit parfois...***
- N° 11 : *Un maître, des enfants... plus tard***
- N° 12 : *Pratique de la pédagogie Freinet et affectivité***
- N° 13-14 : *Des moments privilégiés ?
Vers une psychologie sensible à l'école maternelle***
- N° 15 : *La fonction symbolique au C.M. : les globules***
- N° 16-17 : *Créativité et pédagogies comparées***
- N° 18-19 : *Dans les traces du tâtonnement expérimental***
- N° 20 : *Echanges à propos de la B.T.R. n° 3***
- N° 21 : *Pour l'enseignement des sciences : une pédagogie de la curiosité***
- N° 22 : *Fonction équilibrante du dessin libre à l'école maternelle***
- N° 23-24 : *Parcours pour une «mathématique naturelle»***
- N° 25 : *En 1977, des perspectives du tâtonnement expérimental***

DANS

L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

REVUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

NOUS PUBLIONS
DES DOCUMENTS

- Ils témoignent de l'inséparable dialectique qui unit la pratique et la réflexion.
- Dans un premier temps, ils tendront à enrichir nos hypothèses rassemblées par C. Freinet sous la forme des lois du tâtonnement expérimental.
- Encore mal armés pour l'analyse et malhabiles dans le maniement du jargon théorique, nous solliciterons *ensuite*, l'aide nécessaire afin de préciser les relations vivantes et enrichissantes avec la science (et ses divers courants de pensée) dont nous avons besoin.
- Ces échanges se feront sur le tas, hors de tout dogmatisme, dans le cadre de travail humain qui est notre règle.
- Ces échanges font l'objet de correspondances, d'envois de comptes rendus, de travaux venant confirmer ou infirmer, ou corriger, ou compléter, ou préciser nos documents publiés comme hypothèse. Ecrivez au témoin ou à l'auteur, ou à la revue à Cannes.
- Ces compléments pourront paraître dans les CAHIERS ANNUELS de ce supplément de L'ÉDUCATEUR publiés à la fin de chaque année scolaire. Ils pourront aussi faire partie de la SECONDE ÉDITION prévue pour chaque numéro.

● Nous offrons notre potentiel, notre savoir d'artisans pédagogiques, aux renforcements de ceux qui peuvent nous apporter l'expérience de leur savoir.

● Ainsi pourra apparaître au grand jour, la seule démarche que nous estimons être vraiment

EXPERIMENTALE
et
SCIENTIFIQUE

J'ai déjà écrit que la BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL constituait la plus gigantesque et efficace aventure éducative conduite dans ce pays depuis la GRANDE ENCYCLOPEDIE de DIDEROT...

Aujourd'hui, je découvre l'intérêt des B.T. de RECHERCHES et souhaite vivement pouvoir participer au travail d'élucidation qui suivra la publication des expériences et des cas.

Je suis sûr que ces derniers présenteront, en dépit de la valeur des maîtres, un caractère « banal » qui autorisera leur généralisation — ce qui n'est pas souvent le cas des expériences pédagogiques habituelles.

Une monographie objective bien localisée (lieu-temps)... intégrant les attitudes autant que les résultats, les procédures autant que les contenus, une telle monographie a valeur scientifique. Bien souvent plus scientifique qu'une théorie. D'où le rôle du « témoin » enregistreur, car le maître ne peut généralement être juge (responsable) et partie.

Bref, merci pour cette nouvelle et riche contribution. Et surtout que les maîtres se guérissent de toute timidité abusive !

Professeur Jean VIAL
Sciences de l'éducation
Université de Caen
Laboratoire de psycho-pédagogie

Directeur de la publication : René Laffitte.
Responsable de la rédaction : Michel Pellissier, Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.
Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPERATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC (C.E.L.), place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.
Abonnements à P.E.M.F., B.P. 282, 06403 CANNES CEDEX ; C.C.P. : P.E.M.F. Marseille 1145-30.
Date d'édition : 3-1978 - Dépôt légal : 1er trimestre 1978 - N° d'édition : 993 - N° d'impression : 3964
N° C.P.P.A.P. : 53280.