

Université de Caen

Institut des Sciences de l'Éducation



SAVOIR ÉCRIRE NOS MOTS

Esquisse
d' une recherche
sur la pédagogie
de l'orthographe d'usage

☀ THÈSE ☀

pour l'obtention du
Doctorat de Troisième Cycle

présentée par
Jean LE GAL

sous la direction de
Monsieur le Professeur
Jean VIAL

- à ma mère et à
moy père qui n'étaient
jamais allés à l'école

- à Célestin Freinet

Cette étude a été entreprise sous la direction de Monsieur le Professeur Jean VIAL, qui, durant ces cinq années, m'a prodigué son aide et ses conseils. Qu'il me soit permis de lui témoigner ici ma profonde gratitude.

L'exploitation statistique des données recueillies a été effectuée avec l'aide de Monsieur Yves GUILLOUET, maître-assistant. Qu'il soit vivement remercié pour sa précieuse collaboration.

Mes remerciements iront aussi à :

- Monsieur le Professeur Gaston MIALARET qui m'a amené à approfondir l'organisation et la mémoire des activités de ma classe, éléments qui conditionnent la mise en place d'une pédagogie personnalisée;

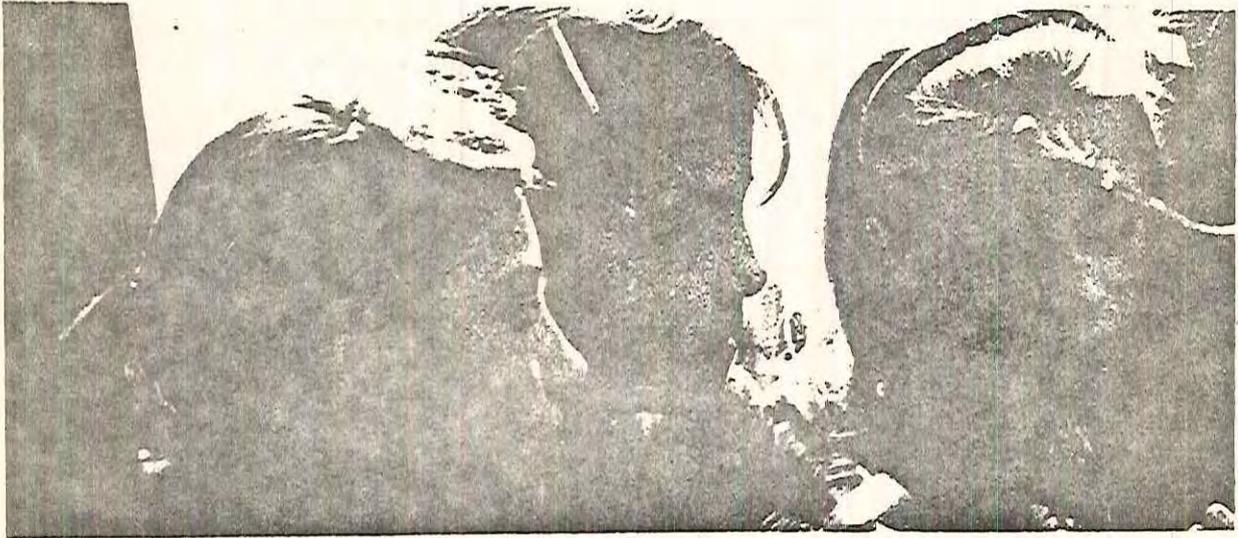
- mes camarades de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne qui m'ont apporté leurs suggestions et leurs critiques, et, principalement, à Aristide BERUARD et à André MATHIEU.

Enfin, il me faut réserver une mention particulière, aux enfants de ma classe de perfectionnement qui ont montré, tout au long de ces années, leur capacité à être les sujets actifs de la mise au point de procédures, techniques et outils, destinés à faciliter leurs apprentissages.

J.L.G.

« Je désire bien fort, à fin que tous, usques aus
laboueurs, bergiers et porchiers puissent clairement
escrire, puis que tous en ont besaing »

Honoré Rambaud Maître d'escole 1578



poème

les oiseaux batte de leur selle et ils
s'envolent très loein pour que eux aussi
de vienne des adute. le soleil brille
la-haut dans le ciel sur la terre
il y a beaucoup d'animaux des ani-
maux forme tout une famille
que se soi les oiseaux ou les
lièvres. parfoi sous les feuilles on
a n'y trouve des petits érisson.

à que des beau la
nature et à quand cest verre
ça donne la joie Yvette 11 ans

table des matières

<u>Avant-propos</u>	p 7
<u>Introduction</u>	p 9
I) Position générale du problème	p 9
II) Délimitation du cadre et des objectifs de la recherche ...	p 16
III) Structure générale de la recherche	p 32
<u>Première partie : Recherche sur les situations d'apprentissage</u>	p 33
<u>Chapitre I : Organisation de l'expérience</u>	p 35
I) Les buts de la recherche	p 35
II) La méthode	p 36
III) Choix et mise en forme du matériel expérimental	p 43
IV) Déroulement de l'expérience	p 45
V) Le protocole de base	p 46
VI) L'analyse des résultats	p 49
<u>Chapitre II : Préparation de l'expérience</u>	
I) Le cadre de l'expérience	p 50
II) Le lancement de l'expérience	p 57
III) Les élèves de la classe	p 60
IV) Préparation de l'expérience	p 62
<u>Chapitre III : Déroulement de l'expérience</u>	
I) Le démarrage	p 77
II) Première série de mots: G1 ;	p 79
III) Deuxième série de mots : G2	p 83
IV) Débat au conseil	p 88
V) Deuxième contrôle	p 91
VI) Tableaux des résultats	p 92
<u>Chapitre IV : Après l'expérience</u>	
I) La révision des 24 mots	p 94
II) L'apprentissage du nom des plantes	p 99
III) Affinement de notre procédure orthographique	p 106
<u>Chapitre V : Analyse des résultats</u>	p 112
A) <u>Analyse quantitative</u>	p 113
I) Comparaison des réussites des groupes expérimentaux E1 et E2 et du groupe-contrôle E3	p 114
II) L'oubli	p 123
III) Niveau orthographique de base et capacité d'apprentissage	p 132
IV) Comparaison entre la difficulté des mots et les scores	p 139
V) Synthèse des hypothèses énoncées	p 144
B) <u>Analyse qualitative</u>	p 147
I) Faut-il organiser une mémorisation des mots?	p 148
II) Quelle situation est la plus efficace et la mieux adaptée à notre pédagogie globale?	p 160
III) Quelle situation d'apprentissage choisir?	p 171
IV) Est-il possible de limiter et de hiérarchiser notre objectif ?	p 183

Conclusion partielle

I) Le praticien-chercheurp 191
II) L'apprentissage de l'orthographe d'usagep 193

Deuxième partie : Pédagogie tâtonnante de l'orthographe et Recherche sur le développement des capacités de mémorisation visuelle, durant l'année scolaire 1975-1976

Introduction à la deuxième partiep 196

A) Pédagogie tâtonnante de l'orthographep 203

Chapitre I : Le cadre de notre expérimentationp 204

Chapitre II : Le démarrage de notre procédure d'expression écrite p 208

Chapitre III : L'apprentissage des mots communs..... p 217

Chapitre IV : L'apprentissage méthodique des mots du carnet ...

I) Organisation des apprentissages p 221
II) L'apprentissage méthodique des mots p 224
III) Bilan et organisation des apprentissages du 3e trimestre p 244

Chapitre V : Les apprentissages durant le troisième trimestre p 249

Conclusion partielle

I) Le contenu de l'apprentissage proposé p 258
II) Les moyens mis en oeuvre p 262
III) Les résultats obtenus p 273

B) Recherche sur le développement des capacités de mémorisation visuelle p 278

Chapitre I : Organisation de l'expérience

I) Les buts de la recherche p 280
II) La méthode p 280
III) Le choix et la mise en forme du matériel expérimental .. p 282
IV) Le déroulement de l'expérience p 284
V) Le protocole de base p 285
VI) L'analyse des résultats p 285

Chapitre II) : Préparation et déroulement de l'expérience.....

I) L'expérience avec la liste 1 p 286
II) L'expérience avec la liste 2 p 292

Chapitre III : Analyse des résultats

A) Analyse quantitative p 298

I) Comparaison des réussites des sujets aux rappels et dictées des deux épreuvesP.299
II) Comparaison entre la difficulté des mots et les scores obtenues aux deux épreuvesP 306
III) Comparaison du niveau orthographique avec les performances réaliséesP 311
IV) Comparaison des réussites des sujets, au troisième rappel et aux dictées, pour chacune des listes p 317
V) Synthèse des hypothèses énoncées p 321

B) <u>Analyse qualitative</u>	p 323
I) Les enfants	p 324
II) Le contenu et l'apprentissage par liste	p 326
<u>Conclusion partielle</u>	
I) Le développement des capacités de mémorisation visuelle....	p 337
II) Quels éléments nouveaux pourraient-êtré incorporés dans notre méthodologie d'apprentissage?	p 337
<u>Troisième partie : Evolution de notre pédagogie durant les années scolaires 1976-1977 et 1977-1978</u>	p 341
<u>Introduction à la troisième partie</u>	p 342
<u>Chapitre I: L'évolution durant l'année scolaire 1976-1977</u>	p 344
I) Première période d'apprentissage	p 344
II) Deuxième période d'apprentissage	p 354
III) Troisième période d'apprentissage	p 357
IV) Bilan et perspectives pour l'année scolaire 1977-1978	p 357
<u>Chapitre II : L'évolution durant l'année scolaire 1977-1978</u>	
I) Mise en place de la liste des mots à apprendre	p 361
II) Les apprentissages méthodiques des mots	p 362
III) Bilan et perspectives pour l'année 1978-1979	p 365
<u>Conclusion partielle</u>	p 367
<u>Conclusion générale</u>	p 373
<u>Bibliographie</u>	p 375

avant-propos

" Pour ma part, je ne crois pas avoir jamais, par prévention doctrinale, par répugnance idéologique, refusé une possibilité d'y voir plus clair; je ne crois pas avoir jamais dit "non" à une chance de changer d'avis; de devenir autre; je crois être resté toujours disponible pour le neuf, prêt à reconsidérer le problème, et à me faire l'héritier de moi-même"

Jean ROSTAND ("L'Ecole Libératrice,"
1960)

Vouloir que tous les enfants en échec scolaire accèdent à la maîtrise de la langue écrite, est un objectif ambitieux, car pour l'atteindre il faut résoudre de nombreux problèmes.

En orthographe, plus particulièrement, où les erreurs sont variées et déconcertantes, il est nécessaire de découvrir des procédures nouvelles. C'est pourquoi, en 1973, après des années de tâtonnements, j'ai décidé de tenter la mise au point expérimentale d'une procédure efficace, rapide et simple, d'apprentissage des mots du langage usuel des enfants de ma classe et, parallèlement, à partir des données recueillies, de préciser l'objectif à atteindre: les trois termes, "efficace", "rapide", "simple", étant des facteurs déterminants du choix qu'il me faudra faire entre les différentes possibilités qui pourraient émerger de mes analyses :

- " efficace " , car il faut que des succès confortent le désir d'apprendre des enfants, renforcent leur volonté de réussir, et, surtout, facilitent leur expression écrite;
- " rapide", car ils ne peuvent consacrer toute leur énergie et tout leur temps, à une activité malgré tout secondaire, et les résultats doivent s'investir très vite dans les activités globales fonctionnelles qui motivent les apprentissages;
- " simple", afin que les moyens utilisés ne nécessitent pas un long tâtonnement avant de devenir opérationnels.

Ce sera seulement en Novembre 1974, que je pourrai proposer aux enfants une recherche expérimentale destinée à étudier l'influence de la situation d'apprentissage sur l'écriture correcte des mots.

L'analyse des données de cette première expérience m'a permis de faire apparaître la nécessité d'organiser des rencontres systématiques, avec des mots correctement écrits, et a montré l'égale efficacité des deux situations d'apprentissage expérimentées.

En fonction des conclusions tirées, nous avons, les enfants et moi, durant l'année scolaire 1975-1976, mis au point procédures, techniques et outils d'apprentissage, et, parallèlement, mené une étude expérimentale, pour vérifier si notre technique de visualisation-copie individuelle améliorerait les capacités de mémorisation visuelle.

Des différentes analyses, il est ressorti de nouvelles conclusions qui nous ont permis de poursuivre l'expérimentation de notre pédagogie, en recherchant toujours efficacité et simplicité.

Notre recherche ne suit donc pas un schéma linéaire et académique, il s'agit d'un cheminement sinueux où interviennent études expérimentales, observations cliniques, expérimentation d'outils et de techniques, lectures d'ouvrages Je peux écrire comme Freinet (1): " j'ai le sentiment précis de la direction dans laquelle nous devrions marcher, mais c'est à mesure que j'avance que je reconnais mon chemin". Il s'agit donc d'une démarche tâtonnante mais réfléchie: j'ai tenté, selon le modèle de la recherche opérationnelle, d'appliquer une démarche scientifique à la résolution de nos problèmes concrets, sans toujours y parvenir. A ce modèle, j'ai lié une stratégie qui a visé à faire participer activement les enfants aux essais entrepris, les faisant ainsi sujets et même expérimentateurs des expériences les concernant.

Pour témoigner des difficultés d'une telle recherche, en accord avec mon directeur de recherche, j'ai présenté les deux premières parties de mon rapport, sous la forme d'un "journal de bord" qui, de semaine en semaine, présente notre cheminement, avec ses avancées et ses retours en arrière, ses succès et ses échecs, ses incidents de parcours.....

Dans une troisième partie, afin de ne pas alourdir exagérément la présentation de mon étude, j'ai simplement décrit l'évolution des aspects principaux de notre pédagogie, durant les années 1976-1977 et 1977-1978.

Au terme provisoire de cette recherche, il me faut souligner que l'obstacle majeur que j'ai rencontré, c'est le manque de temps disponible: il est très difficile de mener une recherche dans une classe qui demande un investissement-temps important pour son fonctionnement quotidien. Et pourtant, là encore plus qu'ailleurs, elle est nécessaire. Je ne peux donc que regretter vivement de n'avoir trouvé aucune aide auprès des Ministres successifs de l'Education: notre ministère, si généreux en directives, est fort avare lorsqu'il s'agit de donner aux instituteurs les moyens de formation et de recherche nécessaires pour qu'ils assument mieux leur fonction éducative.

(1) FREINET (C.) L'Education du Travail Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 2e édition, 1960

NB/ Les appels de note renvoient soit à la liste bibliographique située à la fin de ce rapport et, dans ce cas, ils sont indiqués par (FREINET, III.2, p....), soit en bas de page.

introduction

" 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

I POSITION GENERALE DU PROBLEME

Depuis 1958, dans ma pratique "d'instituteur Freinet" , successivement au Cours élémentaire et en classe de perfectionnement , l'orthographe n'a été qu'une discipline secondaire. J'ai toujours refusé que les enfants soient obligés d'y consacrer leur temps et leur énergie, au détriment d'activités plus essentielles à leur développement intellectuel, culturel, affectif, social et physique, et, en particulier, au détriment de l'expression et de la communication qui tiennent une grande place dans mes pratiques éducatives.

La correspondance interscolaire, avec des enfants et des adultes amis de notre classe, est une de nos activités privilégiées. Elle apporte aux enfants la joie des échanges amicaux et une ouverture sur des milieux et des préoccupations différents des leurs. Elle constitue, en outre, une motivation puissante pour l'apprentissage de l'expression écrite, de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe et du travail réalisé avec attention. Pour être compris par le récepteur de la lettre et lui faire plaisir, il est nécessaire de soigner écriture et présentation, de respecter les normes orthographiques conventionnelles: toute altération subie par les éléments graphiques rend en effet plus difficile la reconnaissance des mots, ou leur oralisation après un déchiffrement, donc la compréhension du message.

C'est ainsi, par exemple, qu'aucun enfant de notre classe n'est parvenu à lire la lettre ci-dessous. Elle n'a pu être comprise qu'après un déchiffrement collectif laborieux, qui évidemment a constitué un excellent entraînement pour l'acquisition du système grapho-phonétique de la langue écrite, mais tel ne paraît pas devoir être l'objectif principal des échanges écrits.

on vous écrit cette petite lettre pour vous
dire que nous allons vous inviter au mois
de mai dans notre classe. voudrions vous
vous être d'accord pour venir nous voir ?
avez-vous des correspondants ? nous nous en
avons de sûr. Passer
faites vous des sotti avec
des autre classe. Okers amis nous avons plus
grand chose à vous ~~vous~~ dire un termino
notre lettre en vous s'ont le muer

Tous les éducateurs n'ont pas, il est vrai, les mêmes objectifs et la même stratégie:

- certains choisissent de laisser leurs élèves tâtonner dans le domaine de l'orthographe et de l'écriture, et comptent sur les réactions des correspondants, pour que la prise de conscience, de la nécessité d'un code normatif commun et du respect des signes graphiques, se fasse;

- d'autres généralisent la liberté graphique et orthographique de l'expression spontanée de premier jet, à la communication écrite, et ne tiennent aucun compte du récepteur;

- pour ma part, je considère qu'il revient à celui qui écrit, de faire l'effort nécessaire pour que son correspondant puisse lire avec facilité et plaisir sa lettre: le destinataire ne doit pas avoir à se transformer en déchiffreur d'hiéroglyphes pour comprendre le message.

Je pose donc comme exigence au départ, avant toute demande de correspondance, que chacun s'engage à faire au mieux de ses possibilités, tant pour la richesse du contenu, que pour la forme, l'écriture, la présentation, l'illustration, des lettres. Cette rigueur dans l'ordre des exigences, fort bien comprise d'ailleurs par les enfants, est en accord avec la loi fondamentale qui régit les relations au sein de notre classe-coopérative: le respect de l'autre. Bien sûr, elle suppose que la règle de réciprocité dans les échanges soit appliquée par la classe-correspondante. Les enfants ne manquent pas de se

Le rappeler à l'occasion, comme en témoigne la lettre ci-dessous, de Geneviève:

" Moi, je t'ai envoyé une belle lettre. Si tu continues à écrire comme ça, moi je ne t'écris plus. Tu ne réponds pas à mes questions et je ne peux pas lire ce que tu écris. Tu pourrais faire un effort."

Elle implique aussi que chacun ne demande pas à son correspondant, plus que celui-ci n'est en mesure de donner, ou plus qu'il n'est capable lui-même d'offrir. Il revient aux éducateurs, d'assurer cette délicate régulation des échanges et de faire prendre conscience, à celui qui reçoit, des efforts consentis et des progrès réalisés par son camarade.

La correspondance justifie le respect d'un code orthographique commun, l'orthographe retrouvant ici sa principale fonction, celle d'une représentation de la langue orale par la langue écrite (J. GUION, IV.10, p33). Ce code pourrait d'ailleurs être, pour les apprentis-lecteurs, un code d'orthographe simplifié, fondé sur une correspondance bi-univoque entre les phonèmes et les graphèmes, tels l' "orthocode" de Roger LALLEMAND, l' "alfonie" d'A. MARTINET, la " graphonie" de R. THIMONNIER. Notre classe correspondant avec plusieurs autres classes, tant en France qu'à l'étranger (Belgique, Tunisie), et avec des adultes, il m'est difficile de tenter cette expérience, au niveau des échanges. - Elle pourrait, par contre, se tenter pour l'expression de premier jet et la prise de notes au cours des enquêtes, des débats, etc - J'ai choisi de faire respecter l'orthographe conventionnelle, dans les échanges écrits. Mais, de la copie d'un texte corrigé par l'adulte à une expression écrite autonome, le chemin est long et laborieux pour les enfants, car l'orthographe constitue un obstacle difficile à vaincre tant sa complexité est multiforme.

Le français compte 36 phonèmes et seulement 26 lettres, ce qui a posé des problèmes de transcription : il manque des lettres pour transcrire des sons mais il y a aussi trop de lettres pour d'autres sons. Dans le système mis en place, intervient une combinatoire dont les lois ne sont pas toujours simples: suivant leur environnement, la plupart des graphèmes peuvent traduire des phonèmes différents, et inversement, plusieurs graphèmes peuvent servir à la transcription du même phonème. " Nous possédons 24 graphies du è (ouvert) (È), 13 du é (fermé) (E), 17 du a (a, a), 18 de an (ã), 23 de in (ĩ)... " (1)

Aux 36 phonèmes du français correspondent plus de 500 formes graphiques différentes.

Jean SIMON (J.SIMON, IV.13, p30) constatait en 1954, que l'enfant au CE2, ne s'était " pas encore totalement assimilé l'ensemble du système d'écriture des sons," la situation demeure la même aujourd'hui. Dans ma classe de perfectionnement, l'acquisition du système grapho-phonétique nécessite de nombreux et permanents travaux d'apprentissage et de révision. Son annonce ne permettrait pas pour autant aux enfants d'écrire, avec certitude, les mots qu'ils emploient dans leur langage oral : il est presque impossible de déduire l'écrit à partir de la prononciation. De surcroît, l'évolution de

(1) BERUARD (A.), Orthographier, l'EDUCATEUR, Pédagogie Freinet, 8, 1978, p22

notre orthographe a été marquée, au cours des siècles, par l'intervention de facteurs historiques et étymologiques, qui ont donné au mot une apparence unique. Ce fait complique encore la tâche du scripteur, et, au niveau des apprentissages, rend difficile une pratique fondée sur l'observation et le raisonnement, comme le constate B. CADET, dans son étude sur les perturbations graphiques (B. CADET, IV.5, p7) :

" Le choix de la norme, quelquefois péniblement justifié au niveau du linguiste, le plus souvent par le recours à l'étymologie ou à l'histoire n'est ni justifiable ni explicable au niveau de la scolarité primaire. Il en découlera un caractère contraignant la nécessité d'adopter la seule graphie admise, et arbitraire, l'impossibilité d'expliquer le choix de cette graphie".

Pour mes élèves, la forme graphique des mots constitue un univers anarchique et déconcertant, qu'il est vain d'essayer d'éclairer. Mais, alors, comment les aider à écrire des mots qui leur sont nécessaires pour s'exprimer et communiquer avec les autres ?

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, constataient que : (IV.20) " 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".

La Circulaire ministérielle du 14 Juin 1977 (1) consacrée à l'enseignement de l'orthographe, reconnaît elle aussi, que la situation ne s'est pas améliorée : " 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" (R. THIMONNIER, Pour l'Enfant vers l'Homme, op. cit.) " 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." (2)

L'échec de l'école est manifeste, comme en témoignent ces trois "mots" choisis parmi tant d'autres, reçus de deux pères et une mère, pour justifier une absence

mon fil na pa été a leale
li a ré male au piré li a ré
des haute an calechous

(1) Circulaire N° 77-208 du 14 Juin 1977-Enseignement de l'orthographe dans les écoles et dans les collèges

(2) CELLARD (J.) Un monument de la société bourgeoise, LE MONDE DE L'EDUCATION, 13, 1976

si se la qui glia
chaufé les pîré

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

Mmevoieu

Je l'onere de vous informé
que mes fille ne son pas venue
en classe samedi pour cose
Voi leuse tante
Je vous fait me salutation
Les plus chisetin geun.

Tous les parents n'écrivent pas ainsi, il s'agit ici de personnes de ce quart-monde ignoré ou rejeté. Mais, elles aussi ont fréquenté, pendant huit années, une école qui consacrait de nombreuses heures à l'orthographe. Elles se souviennent d'ailleurs encore des sévices qui accompagnaient cet enseignement : mots à copier cent fois, coups de règles sur les doigts, retenues le soir. Tout cela pour aboutir à un échec!

L'école est-elle responsable? Pour Jean GUION, nul doute là-dessus, car il lui semble (IV.10,)" 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 méconnues).

Et, il nous propose lui aussi un manuel (IV.11) pour sortir de l'impasse orthographique.

Si l'on en croit Hélène HUOT (1) , 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 du 14 Juin 1977:

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.

Devant cet échec permanent de l'école, on peut penser comme Marcel COHEN (2) qu' "il est urgent de décomplicier l'enseignement en simplifiant son objet dans la mesure du possible".C'était là aussi le souhait de Freinet (I.4,) :

" 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 (IV.19).

Mais pour que toutes ces propositions aboutissent, il faudrait abandonner les fonctions traditionnelles de l'orthographe :

- la fonction d'enculturation (J. GUION,IV.10,PP37-54) 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". (BLANCHE-BENVENISTE C; et CHERVEL A. , IV.1)

Mais, en attendant cette réforme nécessaire,
que faut-il faire?

(1) HUOT (H.) Les illusions de la dictée, LE MONDE DE L'EDUCATION, 13,1976

(2) COHEN (M.) L'orthographe dans le temps, L'EDUCATEUR,1,3,4, 1977-1978

Pour les enfants de ma classe de perfectionnement, qui ont en général un retard scolaire global de quatre à cinq années, l'orthographe pose des problèmes difficiles à résoudre : leurs erreurs sont nombreuses et variées et elles amalgament l'imparfaite maîtrise des mécanismes de lecture, d'écriture, à la méconnaissance des conventions orthographiques.

pendans les récréation je joue
o zocles pendans les étude j'ai
comemcer de la terre o mon chien
nor les oreille et le ne'
su revain Dominique

12 ans

Ces erreurs peuvent avoir des causes multiples :

- déficiences de l'élocution, de l'expression;
- carences au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture;
- troubles psycho-moteurs et/ou instrumentaux;
- perturbations affectives dues à des conflits avec le milieu familial ou le milieu scolaire;
- instabilité, immaturité;
- manque de motivation pour le savoir scolaire.....

Chaque enfant représente un cas d'espèce. La situation est parfois tellement catastrophique que je me demande si un apprentissage peut apporter une amélioration, mais plus une situation est désespérée plus un éducateur doit avoir la volonté d'essayer.

Pour décider de la meilleure façon d'agir, il faut connaître les exigences de la tâche, les besoins et les possibilités des enfants et ses propres limitations en compétence et en temps.

C'est pour atteindre cet objectif que j'ai choisi d'adopter, en 1973, la voie expérimentale, mais sans abandonner pour autant ma démarche clinique centrée sur les problèmes particuliers de chaque enfant, car ce serait lui porter préjudice alors que l'objet même de ma recherche est de mieux l'aider.

Cette nouvelle voie de recherche d'une solution à nos problèmes orthographiques devra aussi s'inscrire dans ma pratique globale de Pédagogie Freinet, et dans la relation coopérative entre les enfants et moi-même.

Pour pouvoir suivre le cheminement de cette tentative, il est nécessaire d'en préciser le cadre et de situer ses objectifs restreints dans une pédagogie de l'orthographe qui se voudrait à la fois préventive et curative.

II DELIMITATION DU CADRE ET DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1) Notre classe de perfectionnement, où j'enseigne depuis Septembre 1965, se trouve dans un groupe scolaire, qui au moment du démarrage de notre recherche, comptait dix classes, 7 classes élémentaires et 3 classes de perfectionnement.

L'école de Ragon est située dans un quartier périphérique de la ville de REZE, ville de la banlieue nantaise, ayant une population de 30 000 habitants environ, à majorité ouvrière. Le quartier de Ragon conserve de grands espaces occupés par la culture et l'élevage qui se restreignent, d'année en année, par suite de la construction de maisons individuelles. Il se caractérise, depuis de nombreuses années, par ses campements de gitans et ses baraquements où loge souvent une population sous-prolétarienne. Une enquête que j'ai menée en Octobre 1977, pour connaître l'origine socio-professionnelle des enfants, a donné les résultats consignés dans le tableau ci-dessous.

1	Patrons et cadres supérieurs	0	6	Agents des services (ville-EDF-SNCF-PT)	8
2	Cadres-techniciens-contre-maîtres	15	7	Ouvriers d'usine et ouvriers du bâtiment	38
3	Artisans-commerçants-gérants	4	8	Manœuvres-salariés agricoles, éboueurs-ferrailleurs	48 (1)
4	Employés-militaires	29	9	Inactifs (invalides et chômeurs)	5
5	Cultivateurs-exploitants	1			

(1) Il faut noter que sur ces 48 familles, de la catégorie 8, 34 sont gitanes. Les pères sont forains, ferrailleurs, ou chiffonniers au crochet. D'autre part, je n'ai pas comptabilisé 5 familles gitanes dont le chef de famille est la mère, ni les familles d'une douzaine d'enfants qui viennent d'un foyer de la Sauvegarde.

Les 39 familles gitanes envoient à l'école 100 enfants sur les 280 qu'elles comptent actuellement, soit 35% de l'effectif.

Le niveau scolaire général de l'école est moins élevé que celui des écoles avoisinantes. En 1976-1977,

45%	des enfants étaient à l'heure mais 12% éprouvaient des difficultés à suivre le rythme de leur classe;
31%	accusaient un retard de 1 an ;
15%	" " de 2 ans;
9%	" " de 3 ans et plus.

30 de ces enfants, en retard, fréquentaient les deux classes de perfectionnement; (En 1976, une de nos classes a été transférée dans une école voisine)

QU'EST CE QU'UNE CLASSE DE PERFECTIONNEMENT?

Il faut remonter au début du siècle pour en connaître les origines. En Octobre 1904, une commission ministérielle est créée afin de trouver une solution au problème posé par les enfants qui n'arrivent pas à apprendre à lire, écrire, et compter, comme les autres. Il s'agit, comme le souligne Th. SIMON (1), de décharger " les classes habituelles des retardataires qui les alourdissent" et de leur fournir " une éducation qui leur convient mieux". A. BINET, chargé de trouver une technique pour dépister ces enfants, pose le problème en terme d'insuffisance de moyens intellectuels, et, met au point son échelle métrique de l'intelligence qui servira au triage.

La loi de 15 Avril 1909 (2) institue alors pour les " enfants arriérés" des " classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques" et " des écoles autonomes de perfectionnement". Un arrêté du 18 Août 1909 précise les programmes et il faudra attendre l' Arrêté du 12 Août 1964, pour que soient redéfinis programmes et méthodes d'enseignement. (2) La classe de perfectionnement devient une classe pour " débiles mentaux" dont le profil est précisé:

il s'agit d'enfants qui accusent un déficit intellectuel, dont "l'attention s'éveille avec lenteur, se maintient avec peine, subit des fléchissements fréquents", qui sont caractérisés par des phénomènes "d'inertie", de "rigidité mentale", et une personnalité perturbée.

A cette description détaillée de l' "enfant débile" , l'arrêté ajoute un critère quantitatif, en termes de quotient intellectuel :

" l'appréciation objective de l'intelligence par des tests se traduit en termes de quotient intellectuel: on convient que les enfants débiles, relevant des classes de perfectionnement doivent avoir un quotient intellectuel situé entre 50 et 75 aux tests verbaux de type Binet-Simon."

Mais quel est le recrutement réel des classes de perfectionnement?

Une enquête que j'ai menée, durant l'année scolaire 1972-1973, sur 41 classes de perfectionnement de la Loire Atlantique, m'a permis de constater, que sur 538 enfants,

0,94%	avaient un QI inférieur à 50
62,61%	" compris entre 50 et 75
36,45%	" supérieur à 75

Les tests utilisés étaient très variables :

WISC	37,18%
NEMI	40,33%
TERMAN	9,29%
B.S. (Binet-Simon)	8,55%
autres tests	4,65%

(1) BINET (A.) et SIMON (Th.) La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants, Paris, Bourrellet, 1951, p26, Avant-propos de Th. SIMON de 1921

(2) L'Enfance Inadaptée-Textes réglementaires, Paris, I.P.N., 1966

Or, on sait que suivant l'instrument utilisé, on n'obtient pas le même quotient intellectuel. On pouvait donc douter de la validité d'une orientation s'appuyant strictement sur les critères officiels, d'autant plus que les examens psychologiques n'étaient effectués qu'à 42% par des psychologues scolaires. Le reste constituait la tâche des instituteurs spécialisés mobilisés, chaque année, pour la "campagne de dépistage".

Le bilan de cette enquête et la constatation de la variabilité du Quotient Intellectuel, m'ont amené, à l'époque, à mener une action au niveau départemental et au niveau national, contre l'orientation basée sur le Q.I. (1). Tout enfant entrant en classe de perfectionnement porte de ce fait, l'étiquette de "débile mental" aux yeux de tous, et il est souvent l'objet du mépris de ses pairs et de certains enseignants et parents qui voient, dans la classe de perfectionnement, "la classe des fous".

Depuis 1974, les enfants n'entrent plus dans ma classe sur des critères de Q.I., mais sur la base de leur niveau scolaire :

j'accepte seulement les enfants de 10 ans, qui n'ont plus aucune chance de réussir dans le cursus scolaire "normal", c'est à dire ceux qui n'ont pas dépassé le niveau du Cours Élémentaire 1ère année, et ceux qui me viennent de la classe de perfectionnement, niveau initiation, où ils sont entrés à 8 ans, après deux échecs au Cours Préparatoire.

Ils sont issus, à 90%, des classes populaires et la plupart appartiennent à des familles nombreuses. Les causes de leur échec sont sans doute multiples et j'ai moi-même tenté de les analyser (I.6) mais c'est là, une tâche difficile, car chaque enfant est un cas.

Notre classe de perfectionnement par une pédagogie de la réussite, par l'entraide coopérative entre les enfants, par la valorisation des activités autres que celles qui ont provoqué les échecs, permet aux enfants de retrouver confiance en leurs possibilités, mais il arrive que les troubles de comportement des uns fassent naître un climat perturbé et perturbateur préjudiciable à toutes les activités des autres.

L'Arrêté du 12 Août 1964, préconise un enseignement fortement motivé qui "trouvera des modalités privilégiées dans le "texte libre", la "correspondance interscolaire", le "livre de vie", le "journal scolaire", conseille de consacrer "du temps à la technique du courrier (lettre, télégramme) et "d'accueillir dans la classe, les thèmes qui, dans la vie de l'enfant, suscitent le désir de s'exprimer". Depuis 1965, j'ai donc continué, en classe de perfectionnement, les techniques de la Pédagogie Freinet, que j'avais déjà adaptées à ma classe de Cours élémentaire.

(1) LE GAL (J.) Non à toute orientation basée sur le Q.I.;

"L'EDUCATEUR PEDAGOGIE FREINET", 3, 1974, pp 10-11

2) La Pédagogie Freinet. Mes pratiques et recherches diverses s'inscrivent dans le cadre général de la Pédagogie Freinet, dont les principes fondamentaux sont :

- 2.1) le libre-expression qui permet à l'enfant de s'exprimer sous de multiples formes et à l'éducateur de partir, d'aussi près que possible, de ses intérêts réels et des problèmes qu'il se pose, pour l'aider à dominer son vécu, son langage et sa culture; l'amener à accéder à des langages et des cultures différentes de la sienne; le mettre en situation de coopérer avec les autres, de les comprendre et de les accepter différents de lui-même :

"Le centre de l'école n'est plus le maître mais l'enfant... la vie de l'enfant; ses besoins, ses possibilités sont à la base de notre méthode d'éducation populaire". (FREINET) (1)

- 2.2) le matérialisme scolaire qui conditionne toutes nos activités, car rien de nouveau n'est possible, dans une classe où les conditions d'organisation et d'installation condamnent les enfants à demeurer assis à leur pupitre, toute la journée, avec pour seuls outils d'apprentissage, les leçons du maître et quelques manuels scolaires.

La recherche d'un milieu scolaire adapté à nos objectifs de libre-expression et d'auto-organisation des activités, la recherche de structures, de techniques, d'outils, de matériaux, permettant les apprentissages et les expériences nécessaires au développement total de l'enfant, constituent l'essentiel de l'action que je mène, en particulier,

- dans le domaine de l'orthographe, avec la tentative de mise au point d'une procédure, de techniques et d'outils d'apprentissage des mots, et

- dans le domaine de l'organisation coopérative, (I.7) avec la création d'un milieu permettant les tâtonnements de l'enfant au sein d'une communauté en marche vers l'autogestion, et la recherche de structures et d'outils d'organisation des activités collectives et des activités personnelles.

- 2.3) le tâtonnement expérimental (I.5) qui est le fondement de nos méthodes naturelles d'apprentissage (I.4) et qui suppose la création d'un milieu riche en outils, en techniques, en relations humaines, permettant de multiples expériences.

Pour Freinet, comme l'enfant a appris à parler et à marcher, il doit de même apprendre à lire et à écrire, en vivant dans un environnement qui l'incite à agir. Cette conception est aussi celle de chercheurs américains, tels que J.B. CARROLL, J. HOLT, DOMAN, GATES, que cite Rachel COHEN, dans son ouvrage, "l'apprentissage précoce de la lecture" (2)

Les concepts majeurs du tâtonnement expérimental, que nous trouverons à l'oeuvre au cours de notre tentative expérimentale, sont:

- l'acte réussi;
- la perméabilité à l'expérience;
- le recours-barrière.

- l'acte réussi (3) laisse dans notre comportement une trace plus ou moins nette selon l'importance de l'expérience et la perméabilité

(1) FREINET (E.) L'ITINÉRAIRE DE CELESTIN FREINET - La libre-expression dans la pédagogie, Paris, Petite Bibliothèque Payot - 1977, p77

(2) COHEN (R.) L'APPRENTISSAGE PRÉCOCE DE LA LECTURE, Paris, PUF, 1977, pp97,99

(3) FREINET (C.) Fondements psychologiques, philosophiques, psychiques et sociaux, TECHNIQUES DE VIE, 1, 1959, p5

de notre nature sensible. De ce fait, l'acte réussi tend automatiquement à se reproduire et cette expérience réussie, répétée, va devenir technique de vie. Nous sommes ici très proche du réflexe conditionné de Pavlov, qui s'inscrit dans le comportement matériel et automatique de l'individu. (PAVLOV III.10) Ce passage dans l'automatisme libère l'énergie investie et permet de l'orienter vers de nouveaux tâtonnements.

- la perméabilité à l'expérience est, pour Freinet, le premier échelon de l'intelligence :

" Il est des animaux et des hommes qui sont peu sensibles à l'expérience. Il faut que l'expérience réussie se répète plusieurs fois ou même une infinité de fois pour qu'il reste une trace. Ils ne sont pas intelligents. Chez d'autres au contraire, un seul acte, ou même le simulateur de l'acte, ou le spectacle de ce même acte suffit pour laisser une trace définitive. Ces êtres sont très intelligents ". (1) La trace laissée par un acte, qu'il soit d'ailleurs réussi ou non, dépend aussi de l'importance affective que lui attache l'individu, la motivation joue, semble-t-il, un grand rôle. La perméabilité peut être différente entre le plan mental et le plan concret : certains enfants de ma classe sont peu perméables aux expériences d'ordre intellectuel, mais ils le sont lorsqu'il s'agit d'activités concrètes.

- le recours-barrière : l'individu reçoit du milieu matériel et humain, dans lequel il tâtonne, des réactions positives, négatives, ou neutres, qui influent d'une façon dialectique et complexe sur son tâtonnement. La "part du maître" s'insère, elle aussi, dans ce processus de recours et de barrière.

En orthographe, par exemple, j'exige le respect du contrat-correspondance qui implique que chacun fasse de son mieux, mais je suis toujours disponible, pour apporter à chacun l'aide nécessaire pour la mise au point d'un texte ou d'une lettre, pour la vérification d'une copie, ou pour l'organisation d'un apprentissage.

Ce rôle de recours et de barrière sera pris progressivement en compte par le groupe-classe, à mesure qu'il accèdera à l'autonomie et à la pleine responsabilité des activités.

Pour Freinet, c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. C'est donc progressivement que l'enfant avancera vers une expression écrite correcte. Sans leçons, ni exercices systématiques, " l'écriture de copie, deviendra outil d'expression, de plus en plus parfait, de plus en plus pratique, (C. FREINET, I.4, p124), si l'expression écrite (et la copie) poursuit un " but naturel qui ne peut être que la diffusion, l'extension de la pensée par delà les murs de l'école, plus utilement que dans le cercle restreint de la classe" (p123), et si le processus d'expérience tâtonnée de l'enfant peut s'appuyer sur " la permanence d'un moteur intime qui est, au premier degré, le besoin de perfection et de puissance " (p117) qui le poussera à croître, à se perfectionner, à se saisir des mécanismes et outils propres à accroître sa puissance et son autonomie. Le tâtonnement expérimental exige d'autre part, pour être efficient :

" - une intensité de vie maximum dans une école intégrée au milieu ambiant;

(1) FREINET (C) Les fondements de nos techniques, TECHNIQUES DE VIE, 9, 1961, p5

- un matériel nouveau permettant le travail de l'enfant aux divers stades de son évolution;

des modèles les plus parfaits possibles dans les différents genres d'activité: parole, écriture, lecture, musique, dessin, comportement général;

- l'attitude essentiellement aidante du milieu familial d'abord et surtout, pour ce qui nous concerne ici, éducatif. " (p117)

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 et d'autre part, leur milieu familial peut rarement servir de modèle : le langage écrit n'est pas une pratique familière, ni dans le domaine de la lecture, ni encore moins dans celui de l'écriture.

Le tâtonnement expérimental ne peut donc fonctionner parfaitement et il est nécessaire de le renforcer par des activités spécifiques d'apprentissage.

24) La personnalisation des apprentissages, a pour objet d'aider l'enfant à déterminer un projet de travail correspondant à la fois à ses besoins et à ses capacités, et de favoriser ainsi le développement de sa personnalité, en faisant de lui l'agent principal de son éducation : d'élève soumis aux impératifs communs, il devient personne, ayant le droit, mais aussi la responsabilité, de participer au choix des objectifs communs et à la mise au point des moyens d'action pour les atteindre, et d'auto-organiser ses activités personnelles(1) .

(1) " activités personnelles" : ce terme recouvre , dans notre classe, à la fois les activités personnelles proprement dites et le moment des activités librement organisées par chaque enfant, dans le cadre de l'organisation générale matérielle et institutionnelle décidée par les conseils et en se référant à un plan d'activités qui lui permet de prévoir et contrôler l'avancement de ses travaux.

Le temps global est partagé par les conseils en temps d'activités collectives et en temps d'activités personnelles.

Durant les "activités personnelles", chaque enfant peut se consacrer à différents types d'activités :

- les activités personnelles proprement dites : texte, lettre, album - recherches libres- ateliers d'expression et de création, etc ;
- les travaux individualisés d'apprentissage;
- les activités obligatoires décidées par le conseil: part coopérative dans la réalisation d'un projet collectif; apprentissages nécessaires pour combler les manques découverts au cours d'une activité collective destinée à résoudre un problème posé par la vie du groupe.

Le temps des activités personnelles, déborde le cadre scolaire habituel. Il peut englober les récréations, l'inter-classe de midi, l'étude, le temps hors de l'école.

La personnalisation des apprentissages participe à l'apprentissage de la liberté, de la responsabilité et de l'autonomie, car elle nécessite l'auto-réflexion et l'auto-décision, pour la programmation des activités, et l'auto-contrôle qui pour les enfants est difficile à acquérir car il demande à la fois des capacités techniques (pouvoir comparer le travail réalisé à la solution proposée) et des capacités à se juger soi-même en acceptant un échec momentané. Elle demande donc à l'enfant des capacités et des qualités qui ne peuvent être qu'au terme d'une action éducative patiente.

Elle demande aussi la maîtrise des outils spécifiques du travail individualisé (livrets programmés, fichiers auto-correctifs, fiches-guides, ..) et des outils d'organisation (plans d'activités , tableau d'organisation, ..) (J. LE GAL , Organisation et Mémoire des Activités dans une expérience d'auto-gestion , I.7). Elle ne peut donc être opérationnelle qu'au terme d'un apprentissage, dont elle est à la fois but et moyen.

Dans la classe de perfectionnement, elle est d'ailleurs une nécessité , car les enfants ont :

- des niveaux scolaires variables et non homogènes;
- des rythmes de travail différents;
- des facultés de mobilisation, de leur attention et de leurs possibilités d'apprentissage , très diverses.

Chaque enfant constitue un cas, ce qui implique l'adaptation des contenus et des procédures aux problèmes qui sont les siens. C'est là une tâche difficile pour l'éducateur qui doit:

- aider chacun à diagnostiquer ses manques et ses besoins;
- le mettre en mesure d'évaluer ses capacités;
- lui proposer des entraînements adaptés;
- créer souvent les outils qui sont nécessaires;
- encourager ceux qui ont besoin de soutien;
- aider dans l'auto-organisation de l'activité et dans son contrôle;
- évaluer l'adéquation des objectifs, des outils, des processus;
- suivre la progression de chacun ;
- intégrer ces apprentissages personnalisés dans la vie sociale coopérative , faite d'objectifs, d'intérêts , d'activités, communs au groupe tout entier;

L'enfant n'est pas seul , il agit au sein d'une communauté qui lui apporte soutien, aide, mais aussi éventuellement, critiques. Personnalisation et socialisation constituent un couple inséparable, c'est pourquoi, parallèlement à une personnalisation plus grande des apprentissages , j'ai tenté depuis 1966, d'instituer l'autogestion pédagogique, dans notre classe. (YVIN - LE GAL, I.14)

25) L'autogestion pédagogique a pour but d'amener les enfants à la capacité, d'organiser institutionnellement et matériellement leurs lieux d'activité , de décider des objectifs, contenus, techniques et formes de travail, lois et règles de vie du milieu scolaire. Tout comme la personnalisation des apprentissages, elle ne peut être que l'aboutissement d'une longue expérience tâtonnée dans un milieu coopératif.

(1) auto-réflexion dont Jean VIAL écrit (La pédagogie, pour qui? pour quoi? Paris, Casterman, 1977, pp 163-164) :

" observer avec exactitude, juger des simultanités et des successions, discerner ce qui est important de ce qui l'est moins, ce qui est commun de ce qui est différent, accéder à des jugements objectifs, à des enchaînements logiques, à l'esprit critique assorti de l'esprit d'engagement. "

C'est dans ce contexte global de mes pratiques de pédagogie Freinet, que se situe la démarche qui nous conduit de l'expression écrite à l'apprentissage organisé de l'orthographe.

3) De l'expression écrite à l'orthographe

En 1973, les enfants qui arrivent dans ma classe de perfectionnement ont entre neuf et onze ans. Ils ont acquis les rudiments du savoir-lire.

Les uns viennent de la classe de perfectionnement-initiation, où ils ont connu une pédagogie de la réussite. Ils aiment écrire en général. Il s'agit pour moi d'aider leur expression à s'amplifier et à s'approfondir, tout en continuant l'apprentissage de la lecture.

Les autres viennent des classes "banales", où ils étaient en situation d'échec et il s'agit, avant tout, de les déconditionner et de leur redonner confiance en eux-mêmes. Les activités manuelles, l'expression graphique et picturale, l'éducation physique, les responsabilités diverses d'une classe-coopérative, 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, qu'ils ont en général peu pratiquée, il me faut, d'abord, me soucier de "déblocage", être attentif aux premiers essais et les valoriser par le journal, les albums et la correspondance. Chacun écrit, comme il peut, avec les moyens qui sont les siens.

*il été une fois un petit garçon qui rêverait
de l'école. il rantra cher lui chercher son
petit chien il sapêla sammi il sore dore
avec son chien il feuze un petit toure
et a près il rentre*

A tous ces nouveaux, j'apporte une aide importante : lorsqu'un enfant veut envoyer une lettre, mettre un texte dans le journal, je corrige toutes 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 compris par le correspondant, et grâce aux compositions de textes à l'imprimerie. (1)

(1) La composition des textes oblige à observer le mot, à repérer le dessin des lettres, à les placer dans l'ordre correct, à identifier la forme globale lors des contrôles des épreuves. Les erreurs sont aussi source de découvertes intéressantes : inversions et omissions, par exemple, font prendre conscience que toute modification graphique perturbe la lecture du message.

L'activité-imprimerie affine, à la fois, la perception globale des mots et la discrimination visuelle de leurs différents éléments.

Au cours de la correction-mise au point des textes personnels, j'attire, par petites touches, l'attention sur les différences entre l'oral et l'écrit, sur les accords simples, sur l'hétérogénéité graphique..... mais je tente d'éviter que l'orthographe devienne une hantise qui entrave l'expression : j'insiste sur le fait que la correction graphique ne peut être qu'une conquête progressive, l'erreur est normale .(1)

Pour stimuler le désir de maîtriser les difficultés, je propose une échelle des progrès qui s'appuie sur une progressivité des objectifs à atteindre et qui permet des succès immédiats :

Je sais écrire des mots	brevet d'écrivain
30 mots	j'écris un texte de 8 lignes, sans erreur, je le copie avec soin
25 mots	j'écris un texte de 5 lignes, sans erreur
20 mots	
18 mots	8 phrases
16 mots	
14 mots	6 phrases
12 mots	
10 mots	4 phrases
8 mots	
6 mots	3 phrases
4 mots	
3 mots	2 phrases
2 mots	
je sais écrire un mot dans un texte	je sais écrire une phrase sans erreur

Chaque enfant a une punaise à sa couleur qu'il monte à chaque succès, sur un panneau affiché dans la classe qui comporte aussi des colonnes pour les autres activités. Cette stratégie des petits pas, en donnant de fréquentes preuves des progrès réalisés, encourage les efforts volontaires de ces enfants souvent écrasés par leur échec scolaire.

Progressivement je tente de proposer des entraînements spécifiques, mais les manques sont si nombreux et si divers qu'il est difficile de savoir par où commencer :

(1) Pour B. CADET (B. CADET, IV.5, p244), l'erreur est une perturbation graphique mais " il ne faut pas toujours la considérer comme pathologique. Elle ne sera qualifiée de cette manière que lorsque les structures psychologiques des enfants leur permettent normalement et dans leur majorité de ne pas commettre la faute. Dans le cas contraire, il s'agira d'une perturbation que nous pourrions qualifier de "normale", compte-tenu du degré d'évolution du scripteur."

-Que faire pour aider Manuel, qui a proposé au conseil de rédiger la lettre aux parents nécessaire pour notre première rencontre avec nos correspondants, et qui n'a pas encore pris conscience du découpage en mots, du courant continu de la mélodie sonore du langage parlé ?

chers parents
nous vous demanle autauris asillon
pour à les sulervoiaillje avec nocoreponsdan
éilnoufoun carrote onlemanjedans la clase
avec nocoreponsdan

Il réunit des mots qui devraient être séparés : " éilnoufoun" au lieu de " et il nous faut un " ; "onlemanjé" au lieu de "on le mange" . Mais il coupe aussi un segment qui devrait ne former qu'un seul mot : " à les" au lieu de "aller" .

Seuls quelques éléments émergent dans leur autonomie graphique : "nous", "vous" , "pour" , "avec" , "la" " clase".

Je lui propose un entraînement immédiat avec moi :

- 1) détacher les mots, à l'oreille, dans de courtes phrases orales qu'il compose, en traçant un trait par mot repéré;
- 2) détacher les mots de son texte, en les prononçant, avant que je les transcrive un par un ; utiliser la commutation et l'addition pour lui faire corriger les amalgames tels que " nocoreponsdan";
- 3) relire à haute-voix son texte retranscrit, en détachant les mots;
- 4) recopier son texte en visualisant et prononçant chaque mot, avant de l'écrire.

Il faudra sans doute bien des tâtonnements, avant que Manuel arrive à couper le courant continu du langage parlé en mots écrits.

- Que faire pour aider Dominique, qui raconte la fête dans son village, dans un texte impossible à décoder car il ne respecte pas les règles du système d'écriture alphabétique ?

a la fête
j'ai remacé cile ave un
tire a la carline
je gne une gitare après
je beche un rêvere
apès je suis antre a la
meson

Ses erreurs sont multiples: il ne connaît pas la double valeur de "c", qui veut que "c" se prononce {s} et non {k} devant "i" et "e" ("remacé" au lieu de "remarqué", "cile" au lieu de "qu'il"), ni celle de "g" ("gitare" au lieu de "guitare"); il omet des phonèmes ("carbine" au lieu de "carabine", "gne" au lieu de "gagne"); il substitue le "b" au "p" ("beche" au lieu de "pêche"); il ignore les graphèmes correspondant au phonème [ɛ] ("ave" au lieu de "avait", "meson" au lieu de "maison", "beche" au lieu de "pêche").

Au cours de la mise au point, quand j'insiste, il parvient à déchiffrer les mots qu'il a écrit et à découvrir l'existence d'une erreur, mais il n'arrive pas à trouver les graphèmes correspondant aux phonèmes.

Je lui propose un court entraînement immédiat (épeler phonétiquement quelques mots simples et tenter de les transcrire, en faisant bien correspondre l'ordre de succession des graphies dans l'espace avec l'ordre de succession des phonèmes dans le temps) et une fiche auto-corrective à réaliser durant ses activités personnelles (emploi de "c" et de "qu", avec les voyelles a, o, u, e, i,) .

Pour tous ces travaux, il me faudrait un outil pédagogique d'utilisation rapide, constitué d'une grille simple de classement des erreurs et de processus et moyens d'action appropriés à chaque erreur, car le temps me manque pour être disponible longtemps pour chaque enfant, d'autant plus que les nouveaux sont peu autonomes et requièrent ma présence pour presque toutes les activités d'ateliers .

Mais je ne possède pas un tel outil, c'est pourquoi, en début d'année, je propose, dès que l'occasion s'en présente, des activités collectives, sur les relations entre le langage parlé et la langue écrite, et sur le code grapho-phonétique.

Ces travaux sont généralement motivés par la mise au point des lettres et des textes collectifs destinés à nos correspondants. J'en profite aussi pour parfaire la maîtrise sémantique de notre vocabulaire usuel : je n'intègre que peu de mots nouveaux, tant que nous ne maîtrisons pas parfaitement nos propres mots. (1) Ainsi l'apprentissage de la lecture et de l'expression orale et écrite, s'enracine dans la pratique de la langue réelle de l'enfant et dans les thèmes de la vie de la classe et du milieu familial et social ; (2)

(1) TERS (F.) Bulletin Binet-Simon, 562 bis III, 1978, " Révolution, enfin! dans la pédagogie de la lecture et de l'orthographe "

" On en est toujours à l'erreur de l'enrichissement du vocabulaire au lieu de s'arrêter, aussi longuement que nécessaire, sur un vocabulaire motivé, près de la vie de l'enfant, manipulé dans toutes les fonctions et situations simples au moyen des marqueurs de sens et de fonction, de façon active, personnelle, oralement et par écrit. On apprend à lire en lisant, à écrire en écrivant souvent pour des buts précis. "

(2) BERNSTEIN (B.) Bulletin Pédagogique, 39, Novembre 1975, N) spécial "sociologie de l'expression"

" Une critique du concept d'éducation de compensation "

" Les contenus du savoir scolaire devraient être tirés davantage de l'expérience qu'acquiert l'enfant dans sa famille et son milieu social "

Chaque mot , qui apparaît pour la première fois, dans l'expression écrite, soit personnelle, soit collective, est étudié sur le plan sémantique, mais il est aussi, entendu, prononcé, vu et reconnu, copié, afin qu'il soit appréhendé par ses éléments sensoriels (auditif et visuel) et par ses éléments moteurs (articulatoire et graphique). Je veille à corriger erreurs de prononciation, dysgraphies et erreurs de copie, mais ce n'est pas pour autant que les mots sont ensuite reproduits correctement au cours de l'expression écrite. Dans notre classe, l'assimilation sémantique et la reconnaissance visuelle et auditive, si elles sont nécessaires, ne sont cependant pas suffisantes pour garantir l'orthodoxie orthographique.

Toutes les pratiques que je mets en oeuvre, en début d'année, bien que diversifiées pour tenir compte de l'aspect à la fois grapho-phonétique et idéographique de l'orthographe, et des difficultés propres de chaque enfant, ne permettent pas , aux nouveaux, un progrès net vers un mieux-orthographique. Or mon objectif est que tous les enfants arrivent à se passer progressivement de ma tutelle correctrice. Pour cela, il est nécessaire qu'ils soient en mesure d'écrire spontanément ,ou après réflexion et recherche, de plus en plus de mots correctement , et de résoudre les difficultés grammaticales les plus courantes.

Il est vrai que la plupart accepteraient volontiers de demeurer des assistés orthographiques. Il leur manque ce besoin de perfection et de puissance, sur lequel FREINET a fondé le processus de l'expérience tâtonnée, du moins dans le domaine de l'expression écrite qui nous préoccupe ici.

Alors, 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, et où mes exigences peuvent être ressenties, non comme une marque d'autorité répressive, mais comme une reconnaissance des possibilités de l'enfant (1) , je refuse de continuer l'assistance à la demande, je n'accepte plus de tout corriger.

Je stimule des désirs d'autonomie que nos pratiques de vie coopérative (conseils-responsable de jour- responsables d'ateliers) ont contribué à faire naître. J'essaie de renforcer l'entr'aide pour que l'enfant en difficulté ait recours d'abord à ses camarades.

Mais tout cela est encore insuffisant pour que chacun devienne apte à rédiger ses textes , avec un minimum d'erreurs. C'est pourquoi, bien que les mécanismes lexiques et graphiques ne soient pas encore acquis, il me faut tenter de mettre en oeuvre des moyens plus systématiques, pour que les mots et les accords d'usage courant, deviennent de véritables automatismes orthographiques, qui facilitent l'expression écrite de la pensée, en la rendant plus rapide et plus aisée.

(1)

" Si quelqu'un me demandait comment je puis définir en une courte formule l'essence de mon expérience pédagogique, je répondrais qu'elle consiste à exiger d'autant plus de l'individu qu'on l'estime davantage... Les exigences que nous avons envers l'individu expriment à la fois notre respect pour ses forces et ses possibilités tandis que notre respect contient déjà des exigences envers lui ."

MAKARENKO (A.S.) Poème pédagogique , Edition en langue étrangère, Moscou, 1960

4.) Des tâtonnements à la mise en place d'une recherche sur la mémorisation de nos mots

Dans ma classe de perfectionnement, j'ai choisi de limiter l'objectif à atteindre, aux mots qui nous sont nécessaires pour nos activités écrites d'expression et de communication, individuelles et collectives, car pour ces enfants le recours à l'intérêt et à la motivation sont encore plus indispensables que pour les autres. Ces mots familiers et nécessaires, sont affectivement investis, et donc susceptibles de mobiliser au maximum l'attention volontaire. (1)

Plus tard, si le vocabulaire personnel et le vocabulaire du milieu, a été bien acquis, si ces fondations sont bien assurées, l'enfant sera en mesure d'élargir son capital lexique, pour atteindre le stock nécessaire à la production écrite courante d'un adulte moyen, soit environ 1500 à 1800 mots. (2)

Cette limitation n'a cependant pas résolu nos problèmes, car les enfants n'ont jamais été en mesure, tous, d'apprendre durant leur séjour dans ma classe, tous les mots qu'ils utilisent et ne savent pas écrire. D'autre part, il leur est impossible d'apprendre tous les mots non-connus, en même temps.

Aux questions, que chaque année je me suis posées, je n'ai jamais trouvé de réponses pratiques satisfaisantes :

- s'agissant du facteur "limitation de l'objectif" :
 - o faut-il limiter l'objectif aux mots faisant partie du vocabulaire écrit actif de l'enfant?
 - o faut-il enrichir son vocabulaire disponible, en intégrant, au cours des mises au point de ses textes, les mots familiers de son langage oral?
 - o faut-il faire porter l'effort sur le lexique personnel, avant d'aborder le lexique commun à la classe?
 - o faut-il procéder à un apprentissage systématique des mots du lexique commun et se contenter de corriger, et faire copier dans les textes, les mots personnels?
- s'agissant du facteur "hiérarchisation de l'objectif" :
 - o faut-il hiérarchiser l'objectif ou se contenter de prendre les mots, dans l'ordre de leur apparition dans les activités ?
 - o est-il préférable de commencer par les plus fréquemment employés ?
 - o vaut-il mieux commencer par les plus faciles? mais quels sont les plus faciles ?

(1) FREINET (C.) Educateur culturel, Octobre 1956,
" Dans l'élément attention et fatigue, si capital dans tout apprentissage, jouent d'une façon décisive les notions d'intérêt, de motivation, et d'affectivité, qu'on ne saurait négliger sans risque d'erreurs et de fausses manœuvres parfois catastrophiques "

VERMEIL (G.) La fatigue à l'école, Paris, ESF, 1976, p35
" La fatigue peut disparaître quand on remplace une activité par une autre, lorsque notre intérêt est sollicité."

(2) TERS (F.) IV.14, " Quiconque a appris l'orthographe des 2800 mots, -les premiers par la fréquence dans une liste par fréquences cumulées décroissantes- connaît 97% des mots les plus couramment écrits "

Jusqu'en 1972, j'ai fait porter plus particulièrement les efforts de tous, sur les mots communs : mots apparus au cours des mises au point collectives de textes et de lettres, des exposés, des entretiens.

Ce choix permettait une organisation rationalisée des apprentissages dérivée du processus du studiomètre de DUTHIL (IV.7):

chaque jour, deux mots nouveaux étaient inscrits sur un carnet de mots, sur une ligne numérotée, afin de faciliter une révision méthodique.

1	les vendanges	une grappe
2	la mer	je me baigne
3	au foot-ball	un joueur
4	les parents	l'école

Je ne me référais à aucun document pour ce choix qui était donc très empirique: nous retenions les mots qui nous paraissaient pouvoir être utiles à tous, pour leurs écrits personnels- les mots personnels erronés étaient simplement recopiés au cours des copies des textes corrigés-

Chaque soir, à la maison, ou en étude, chacun copiait les derniers mots inscrits et ceux des numéros correspondants à la date du jour, par exemple :

le 23 Novembre : 3, 13, 23, 33, 41, 42 ;
le 24 Novembre : 4, 14, 24, 34, 42, 43 ;
le 25 Novembre : 5, 15, 25, 35, 43, 44 ;
le 27 Novembre : 7, 17, 27, 37, 44, 45 ;
le 28 Novembre : 8, 18, 28, 38, 45, 46.

Chacun procédait à sa manière : copie lettre par lettre comme le préconisait DUTHIL (1), copie syllabe par syllabe, copie de mémoire après une visualisation de la forme globale du mot, et effectuait autant de copies qu'il le désirait. Je conseillais simplement à tous, quelle que soit la façon de procéder durant la copie, de commencer par une visualisation du mot, dans son entier.

Le jour de classe suivant, durant un temps d'activité commune, les enfants réunis en équipes de 2, se dictaient mutuellement les mots. Chaque réussite était marquée par un trait sur le carnet. Au bout de quatre traits le mot était considéré comme acquis et n'était plus ni revu, ni dicté.

(1) DUTHIL (A.) IV.7 p16

" Que le maître ne craigne pas de faire copier les mots, lettre par lettre.

Certains les écrivent au tableau, les font épeler, provoquent des remarques sur leur orthographe, et les effacent avant de les faire écrire, de manière que l'élève soit obligé de les orthographier de mémoire. Qu'ils essaient un procédé différent. Que toujours, ils écrivent les mots au tableau, qu'ils les fassent épeler, qu'ils provoquent des remarques sur le sens et l'orthographe. Mais que, au lieu de les effacer avant de les faire écrire, ils exigent que l'élève les copie lettre par lettre, les dessine, les photographie, se crève les yeux, si l'on me permet cette expression, à force de les regarder.

Ce système permettant des acquis que j'estimais convenables, je ne voyais aucune raison de le remettre en cause. Mais en 1972, la différenciation plus importante des niveaux scolaires des enfants entrant dans ma classe, un intérêt moins grand pour le journal, m'ont amené à supprimer les mises au point collectives des textes personnels et à renforcer l'organisation des activités personnelles. Le carnet des mots communs, classés par ordre chronologique, a été remplacé par un carnet des mots personnels, classés par ordre alphabétique. Chacun y inscrivait tous les mots erronés relevés dans ses écrits et s'en servait comme répertoire pour la correction de ses textes. Mais la copie de ces mots, sans apprentissage organisé, ne suffisait pas pour les annexer orthographiquement, à part ceux qui revenaient fréquemment dans les écrits.

J'ai donc dû me résoudre à proposer une mémorisation systématique, mais le processus antérieur, adapté à des mots communs n'était plus utilisable. Nous avons cependant conservé la copie, comme moyen d'apprentissage, et la dictée par deux, comme moyen d'évaluation.

Durant les années scolaires 1972-1973 et 1973-1974, nous avons poursuivi nos tâtonnements, sans découvrir un processus aussi rationnel que celui du studiomètre.

- Toute rupture oblige à se reposer les problèmes et amène de nombreuses interrogations. Mais les enfants ne peuvent attendre les réponses, aussi l'éducateur est-il contraint d'entreprendre avec eux, une démarche tâtonnante, tout en poursuivant parallèlement, une démarche réflexive nourrie par les faits observés, par la lecture d'ouvrages spécialisés et par les discussions avec d'autres praticiens-

La lecture de F. TERS (" Orthographe et Vérités ", IV.14) m'a conforté dans la nécessité d'un apprentissage direct de la forme écrite, de chaque mot. Il écrit, en effet, (p42) :

" Il est certain que chaque mot, chaque forme verbale est à conquérir pour ainsi dire photographiquement. D'excellents pédagogues veulent même que l'on guide l'enfant vers l'observation des particularités de la structure de chaque mot... Il est douteux que l'enfant apprenne à retenir ce que lui-même n'a pas su observer, cependant certains guidages, une certaine technique clinique, peuvent le mettre sur la voie; mais il n'y a pas à se substituer à lui; il faut qu'il conquière lui-même le sens de l'observation essentielle."

Par contre, J.VIAL (Pédagogie de l'Orthographe française, IV.21) préconisait un apprentissage fondé sur " une méthode expérimentale " s'appuyant sur "les ensembles orthographiques" (pp 116-128) J'ai utilisé cette procédure enrichissante pour les accords grammaticaux simples et pour les recherches grapho-phonétiques, mais en ce qui concerne les mots, j'ai continué à penser, qu'il était nécessaire, pour les enfants de ma classe, que chaque mot soit appris directement, par une copie qui renforce le visuel, car lorsqu'on écrit, l'esprit a le temps (yeux en action) de lire plusieurs fois le mot et ainsi les enregistrements sont multipliés.

Plus tard, lorsque son capital de mots connus se sera accru, peut-être chaque enfant, ou du moins quelques uns, sera-t-il en mesure de participer à cette démarche qui est évidemment plus enrichissante qu'un apprentissage direct.

Jean VIAL, d'ailleurs, dans le même ouvrage, pense qu'une telle pédagogie de l'orthographe " contrairement à ce qui est généralement admis", " s'appuie sur l'existence d'un capital antérieurement acquis de sons, de graphies, de mots, de tournures stylistiques, de structures et de rythmes. C'est de ce stock de matières premières qu'il faut partir pour élaborer, reconstruire, expérimentalement en quelque sorte, l'orthographe française." (p109)

Cependant la nécessité de mémoriser la forme écrite de chaque mot, n'implique pas qu'il doive être présenté seul, au moment de l'apprentissage. L'efficacité ne serait-elle pas plus grande, s'il était accompagné d'un co-occurent authentique, comme par exemple : lancer la balle ? ou s'il était inséré dans une phrase simple ou dans une liste de mots?

Marie de MAISTRE, dans son ouvrage ("Pour l'orthographe ou contre l'orthographe", IV.12, offre une réponse catégorique :

" 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 (ex: 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; "

Malgré cet avis, j'ai décidé, en attendant d'avoir pu consulter les bilans d'autres travaux, de continuer à centrer nos apprentissages sur des mots isolés.

Mais un autre problème est alors apparu, concernant la technique d'apprentissage elle-même :

Fallait-il continuer à procéder à un apprentissage direct, ne serait-il pas plus enrichissant et plus intéressant pour les enfants, d'insérer leurs mots à retenir, dans des exercices divers, des jeux (mots croisés, grilles...), en espérant que des rencontres répétées avec les mots assureraient leur mémorisation orthographique ?

Cette solution était tentante mais je l'ai provisoirement rejetée, pour plusieurs raisons :

- elle est plus adaptée à des mots communs qu'à des mots personnels: en effet, il est nécessaire de préparer des fiches d'exercices et il me serait impossible d'alimenter les apprentissages, avec 15 fiches différentes chaque jour;

- l'expérience montre que, dans ma classe, le travail sur fiches est lent, car les enfants ont souvent des difficultés à comprendre les consignes écrites, même les plus simples; or, je cherche une procédure efficace et rapide ;

- elle enlèverait toute maîtrise à l'enfant sur son processus d'apprentissage, car il ne pourrait pas préparer seul ses grilles, ses mots croisés ou ses exercices ;

- elle n'offrirait pas une méthode d'apprentissage transférable à d'autres activités .

Il semble d'autre part, que pour une tâche donnée, l'apprentissage intentionnel soit plus efficace qu'un apprentissage incident. (Je

trouverai confirmation de cette donnée ultérieurement.(1))

Ayant décidé de conserver un apprentissage intentionnel des mots, je me suis alors interrogé sur l'efficacité de la copie comme moyen d'apprentissage, ce qui m'a amené à mettre en place une étude expérimentale sur l'efficacité comparée de deux situations d'apprentissage, l'une utilisant une simple visualisation et l'autre utilisant visualisation et copie, la première ayant lieu en groupe, la deuxième étant individuelle.

Une recherche sur le terrain, dans une classe-coopérative, ne peut se réaliser sans la participation des enfants à tous les stades de son déroulement: ils en sont à la fois les sujets et les expérimentateurs. Il leur arrivera sans doute de modifier les données initiales de mon projet. L'objectif est de trouver une solution à leurs problèmes concrets et ils sont les premiers concernés, je tenterai cependant de demeurer dans la ligne que définissait Gaston MIALARET (2), au Congrès de l'A.I.P.E.L.F., tenu à Sherbrooke du 21 au 25 Août 1967 :

" améliorer ce qui est, inventer de nouvelles formes d'action, le tout avec une attitude scientifique qui permet des contrôles et les communications afin que l'ensemble des éducateurs puisse profiter de tous les résultats acquis".

III STRUCTURE GENERALE DE LA RECHERCHE

Mon travail s'est effectué en trois périodes :

- 1) en 1974-1975, une recherche expérimentale sur l'efficacité comparée de deux situations d'apprentissage ;
- 2) en 1975-1976, une recherche expérimentale sur le développement de la mémoire visuelle par notre technique de visualisation-copie et, parallèlement, la mise en place d'une pédagogie de l'orthographe s'appuyant sur les conclusions de notre première recherche;
- 3) en 1976-1977 et 1977-1978, l'intégration dans notre pédagogie des conclusions tirées à la fois de notre recherche sur la mémoire visuelle et de notre tentative de mise en place de procédures, techniques et outils nouveaux, en 1975-1976.

NB/ Les modifications ayant été minimales durant les premiers mois de l'année scolaire 1978-1979, j'ai décidé de ne pas en faire mention dans ce mémoire qui comportera trois parties, chacune correspondant à une des périodes de ma recherche.

(1) FLORES (C.), La mémoire, Traité de psychologie expérimentale, IV, Apprentissage et Mémoire, P. FRAISSE et J. PIAGET, Paris, PUF, 1975, 1ère édition 1964 ; p234

" En règle générale, pour une tâche donnée, l'apprentissage intentionnel se montre plus efficace que l'apprentissage incident.... S'il en est ainsi c'est notamment parce que les situations d'apprentissage intentionnel tendent à provoquer des activités d'organisation plus efficaces pour la mémorisation de la tâche que les activités qui se produisent en apprentissage incident. "

(2) MIALARET (G.) La recherche scientifique et la pratique pédagogique, in LES SCIENCES DE L'EDUCATION, 3, 1968, DIDIER, p18

première partie :

recherche
sur les situations
d'apprentissage

Réaliser une recherche expérimentale est une activité complexe, surtout lorsqu'elle est menée sur le terrain, car ici " les causes efficientes sont souvent multiples, et, parmi elles, certaines ne peuvent encore être isolées, identifiées, ou mesurées" (A. BONBOIR , II.1).

Or l'expérimentateur doit pouvoir contrôler, aussi sévèrement que possible, toutes les variables qui peuvent intervenir dans les changements de la variable dépendante, afin que les effets de la variable indépendante dont il veut étudier l'influence, puissent être correctement interprétés. " Ces exigences ne peuvent être respectées que si une organisation minutieuse précède l'expérience" (P. FRAISSE, II.3), c'est donc, dans un premier temps, à cette organisation que je me suis consacré.

L'insertion coopérative des enfants dans la recherche se répercutera évidemment sur leur conduite et sur leurs résultats, il ne sera donc pas possible de généraliser ces résultats à d'autres enfants travaillant dans une situation ordinaire d'enseignement.

Mais, faire que les enfants, objets de l'expérience, en soient aussi les co-organisateurs, peut-être est ce là un objectif à généraliser dans la recherche-action destinée à modifier les pratiques pédagogiques?

N'est ce pas eux, en effet, qui sont les premiers concernés par la mise au point expérimentale de nouvelles procédures d'apprentissage ?

chapitre I

organisation de l'expérience

I) LES BUTS DE LA RECHERCHE

Ma recherche a plusieurs buts:

est efficace :
1) vérifier si l'apprentissage systématique de mots isolés

des mots du langage oral usuel des enfants de la classe, extraits des entretiens libres du matin, non connus orthographiquement, seront-ils écrits correctement, à une dictée en mémoire à court-terme et à une dictée en mémoire à long-terme, après un apprentissage systématique, dans une situation de copie ou une situation de visualisation?

2) vérifier si une situation d'apprentissage copie est supérieure à une situation d'apprentissage visualisation, qui ne permet pas de réapprentissage immédiat, en cas d'erreur, au moment de la vérification :

les scores obtenus aux dictées, en mémoire à court-terme et en mémoire à long-terme, seront-ils supérieurs pour la situation de copie?

3) voir s'il existe une relation entre le niveau de base orthographique testé au départ, pour chaque enfant, et la capacité d'apprentissage, dont l'indicateur sera le nombre de mots appris, au cours des essais.

4) voir s'il existe une relation entre la difficulté des mots classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse (IV.15) et leur apprentissage par les enfants participant à l'expérience.

II) LA METHODE

Nous nous trouvons ici dans le cadre général du PLAN D'EXPERIENCE A UNE SEULE VARIABLE, qui sera la SITUATION D'APPRENTISSAGE. Elle aura trois valeurs effectives :

- situation d'apprentissage par copie (S.C.)
- situation d'apprentissage par visualisation (S.V.)
- pas d'apprentissage (P.A.)

Dans la situation d'apprentissage de nombreux facteurs (MIALARET, II.8, pp5-76) vont intervenir, je vais les présenter sous forme de tableaux comparatifs, afin qu'apparaissent les différences entre S.C. et S.V. .

D'autre part, il me faut neutraliser les différences qui pourraient naître de la diversité des sujets, et les effets d'ordre engendrés par l'utilisation successive des deux situations d'apprentissage. Je vais examiner tour à tour ces trois points :

- la situation d'apprentissage;
- la diversité des sujets;
- les effets d'ordre.

1) La situation d'apprentissage

Voici donc les tableaux comparatifs qui vont permettre de faire apparaître les différentes catégories de classification qui distinguent une situation de l'autre.

VISUALISATION S.V.	COPIE S.C.
1	<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">La technique</div>
<ul style="list-style-type: none">- Je prononce le mot deux fois, à voix haute, afin qu'une relation s'établisse entre le stimulus sonore et le stimulus visuel.- Je présente le mot sur une bande de papier.- Puis, pendant dix secondes, l'enfant regarde, "photographie" le mot.- Ensuite il ferme les yeux pour interioriser la graphie, " voir le mot dans sa tête", durant 5 secondes.- Nous reprenons le processus, visualisation-interiorisation, une nouvelle fois.- Chaque enfant, écrit ensuite le mot de mémoire.- Une visualisation de contrôle lui permet de comparer le mot écrit, au modèle que je présente.	<ul style="list-style-type: none">- Chaque enfant dispose d'une feuille avec les trois mots à apprendre.- Il copie le mot, comme il le désire : lettre par lettre, syllabe par syllabe ou entièrement, sans regarder, après une visualisation globale.- Il s'auto-dicte le mot.- Il le corrige.- S'il a une erreur, il peut recommencer ce processus, à condition de ne pas dépasser la durée totale fixée.Il procède de la même manière pour les trois mots.

2

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, mais non-intervention, ensuite.

3

Présence des camarades

Dans notre salle 1, les enfants seront regroupés, face au tableau, et feront en même temps, la même activité.

Dans notre salle 2, chacun se mettra dans le lieu de son choix, près d'un camarade ou dans un coin isolé. Tous feront la même activité, ce qui n'est pas le cas, durant le temps des activités personnelles. (LE GAL, I.7)

4

le stimulus

41 choix du caractère

" 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 (I.8):

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, en *Cursive*.

42 grandeur

le corps est égal à 5 cm



le corps est égal à 1 cm



43	<u>longueur</u>
La longueur des mots varie de 21 cm pour un mot de 4 lettres à 53 cm pour un mot composé.	La longueur des mots varie de 4,5cm pour un mot de 4 lettres à 10 cm pour un mot composé.

44 couleur
Les mots seront écrits en noir sur un fond blanc

5 La présentation du stimulus

51	<u>durée</u>
<u>temps limité</u> : temps fixé par l'éducateur, de façon empirique à dix secondes.	<u>temps libre</u> : chaque enfant s'organise comme il le désire.

52	<u>NOMBRE</u>
<u>nombre limité</u> : nombre limité à deux de façon empirique : aucune possibilité de recommencer.	<u>nombre libre</u> : chaque enfant peut recommencer s'il constate qu'il n'a pas mémorisé le mot.

53	<u>distance entre le stimulus et l'enfant</u>
<u>distance fixée</u> : à 2 mètres, pour que les angles de vision correspondent à une distance de 0,40m, en S.C.	<u>distance libre</u> : chaque enfant détermine lui-même, la distance qui lui convient le mieux.

54	<u>plan de présentation</u>
<u>plan vertical</u> celui des activités collectives utilisant le tableau	<u>plan horizontal</u> celui des activités individuelles de copie

55	<u>angle de vision</u>
angle de 2° pour le mot le plus court	<u>sur le plan de la hauteur</u> libre
angle de 6° pour le mot le plus long	<u>sur le plan de la longueur</u> libre
angle de 15°	

6 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 la durée globale qui sera fixée après les entraînements pré-expérimentaux.
--	---

7 la mémoire

71	<u>la mémoire auditive</u>
Le mot sera lu deux fois, avant sa présentation. Ensuite chaque enfant, pourra, s'il le désire, le prononcer à voix basse, durant sa visualisation.	Je lirai à voix haute, la liste des trois mots, deux fois, avant le début de l'apprentissage.

72 la mémoire visuelle

La durée de la visualisation est fixée à Dix secondes , pour tous .

La durée de la visualisation est libre.

73 La mémoire graphique

Le nombre d'auto-dictée est limité à 1, pour tous. Si cette transcription n'est pas conforme au modèle, il n'existe aucune possibilité de réapprentissage.

Le nombre de copies est libre. Chacun peut recommencer le processus : visualisation-copie-auto-dictée, s'il a commis une erreur.

8

attention

L'attention doit être constante. Toute inattention provoque une rupture dans le processus, que l'enfant ne peut plus rattraper.

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.

9

La structuration de l'espace

L'observation montre que l'organisation de l'espace intervient dans les copies : oubli de lettres, interversion dans l'ordre de succession, et dans le contrôle des mots écrits. " Le mot copié, ils se contentent de la forme d'ensemble" (J. SIMON ,IV.13,p72) ; Mais il est difficile de savoir, si elle joue plus dans S.V. que dans S.C.

10

le contrôle

Le contrôle par l'enfant de la validité de son apprentissage se fait par la comparaison du mot qu'il a écrit, avec le 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 court-terme.

Ce contrôle fait intervenir des variables dont je ne pourrai pas étudier ici les effets spécifiques. :

- la distance entre les deux stimuli;
- le transport spatial qui se produit 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" (MIALARET, II.8)
- le plan de présentation;
- la grandeur des caractères;
- la longueur des mots;
- la différence d'écriture.

101 la distance entre les deux stimuli

La distance sera de 2 mètres

La distance sera libre . Chacun pourra écrire le mot immédiatement sous le modèle, ce qui évitera un déplacement du regard, ou en un lieu plus éloigné, ou même au verso de sa feuille.

102 le 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.

103 le 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.

Les deux éléments seront sur le plan horizontal.

104 la grandeur des caractères

Le rapport mot écrit/modèle sera d'environ $1/15$

Le rapport mot écrit/modèle sera d'environ $1/3$

105 la longueur des mots

Le rapport mot écrit/modèle sera d'environ $1/10$

Le rapport mot écrit/modèle sera d'environ $1/2$

106 la 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, en ont donné à chacun l'habitude, puisqu'il s'agit de mon écriture habituelle au tableau.

107 le nombre de contrôles

Le contrôle sera unique

Le nombre de contrôles sera libre, ce qui permettra des rattrapages éventuels, et sans doute une meilleure fixation, à long terme.

2) La diversité des sujets

Mon échantillon sera constitué par les enfants de ma classe de perfectionnement, capables de lire et copier un mot, au moment de l'expérience.

Ils auront des âges chronologiques, variant de 10 à 13 ans, mais je ne tiendrai pas compte de cette variable pour constituer les équipes, car il ne me semble pas qu'elle favorise une technique plus que l'autre : l'observation m'a montré, au cours de mes dix années de pratique, dans cette classe, que pour les enfants qui ont entre quatre et cinq années de retard scolaire, il y a peu de relations entre les capacités d'apprentissage et l'âge réel.

Avant leur entrée, dans ma classe, tous ces enfants auront subi un test de niveau intellectuel, mais je ne tiendrai pas compte du Q.I., car je pense que les causes de leurs difficultés scolaires tiennent plus à leur origine socio-culturelle et à la relation de leurs familles à l'école et au savoir, qu'à un niveau intellectuel détecté par des tests, dont je conteste l'utilisation comme critère d'orientation (1). Ils sont, à l'école de Ragon, pour la plupart, issus de familles marginales (sous-prolétaires et gitans). Quelques uns, issus de familles ouvrières, ont été perturbés par des problèmes relationnels avec leurs parents ou leur fratrie, ou par des problèmes de dissociation du couple parental.

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

- d'une part, de répartir les enfants en 3 groupes de niveau équivalent, et
- d'autre part, de voir s'il existe une relation entre le niveau de base orthographique et la capacité d'apprentissage avec une de nos techniques.

J'avais pensé utiliser un test de connaissance standardisé qui m'aurait permis de contrôler la progression du niveau orthographique, durant le temps de l'expérience, par rapport à l'échantillon qui avait servi à l'étalonnage. Mais, je n'ai pas trouvé de test constitué de mots qui seraient familiers aux enfants, j'ai donc décidé de me servir des résultats de la dictée pré-expérimentale, nécessaire à la recherche des mots à mémoriser durant l'expérience.

Notre classe est mixte, mais je ne tiendrai pas compte de la variable sexes.

La vision joue un rôle important dans la visualisation des mots, c'est pourquoi je vérifierai, au préalable, que tous les enfants peuvent lire un mot écrit en lettres de 5 cm, noir sur blanc, d'une distance de 2M. Le médecin d'hygiène scolaire examinera par ailleurs chaque enfant et en particulier vérifiera ses capacités auditives.

Une bonne audition est nécessaire pour que s'établisse une liaison entre le stimulus sonore et le stimulus visuel, au moment de l'apprentissage et au moment des dictées de contrôle des acquisitions.

(1) LE GAL(J.) Non à toute orientation basée sur le Q.I., op.cit.
TORT(M.) LE QUOTIENT INTELLECTUEL, Paris, Maspero, 1974

La capacité d'attention influe fortement dans l'apprentissage de l'orthographe, mais je n'étais pas en mesure d'estimer les capacités de chaque enfant. J'en ai cependant tenu compte, pour déterminer les jours et les heures qui me semblaient les plus favorables, compte-tenu de mes observations antérieures:

- les lendemains de congé, l'attention est moins grande;
 - elle est plus élevée le matin que l'après-midi.
- J'ai donc prévu, que les apprentissages se feraient le mardi et le vendredi, à 9h30, après l'entretien du matin.

La disponibilité affective des élèves de classe de perfectionnement est très variable, tout conflit au sein de la famille a des répercussions importantes sur leur activité scolaire. Il en est de même de leur état physique et physiologique, tous ne mangent pas chaque jour à leur faim, ni ne se reposent dans de bonnes conditions. Mais je ne serai pas en mesure, ni de contrôler, ni de neutraliser ces deux variables.

Afin de neutraliser au mieux les différences aléatoires qui caractérisent les sujets, je proposerai la constitution de 3 groupes équivalents sur la base du niveau en orthographe d'usage, dont l'indicateur sera le score obtenu à la dictée de recherche du matériel expérimental. Comme un apprentissage sera nécessaire pour familiariser les enfants avec les deux techniques à comparer, j'aurais pu prévoir de faire subir une épreuve préliminaire avec une des techniques, ainsi les variables parasites auraient sans doute été mieux contrôlées. Mais, à l'époque je n'y ai pas pensé et j'ai donc utilisé l'épreuve statistique de Kruskal-Wallis (FAVERGE, II,2, t 2, p328) pour tester l'équivalence des groupes constitués -

Deux autres critères interviendront dans la formation des groupes :

1) 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. J'ai donc pensé qu'il était nécessaire de tenir compte de ce facteur et j'ai observé attentivement, durant les activités collectives et les activités personnelles, la formation des groupes et des couples. Je proposerai, en outre, un test sociométrique, au conseil, au moment de la préparation de l'expérience.

2) les facteurs institutionnels

Les règles de la vie coopérative sont décadées par le conseil et je ne peux les transgresser, Il arrive que des décisions soient prises qui interdisent à des enfants de se mettre ensemble, parce qu'ils perturbent les activités de la collectivité. (LE GAL, I.7,).

Les sujets seront répartis en trois groupes dont l'un constituera le " groupe contrôle " : il n'apprendra pas les mots. Les deux autres seront les " groupes expérimentaux " : ils utiliseront les deux situations d'apprentissage S.V. et S.C. . La différence des performances entre le " groupe contrôle " et les " groupes expérimentaux " me permettra de vérifier si l'apprentissage systématique des mots, dans les situations que je propose est efficace ou pas.

Mais, pour pouvoir comparer l'efficacité des deux situations, ce qui est mon deuxième but, il m'a fallu tenir compte des effets d'ordre

3) Les effets d'ordre

Compte-tenu du nombre limité des sujets et afin que les effets d'ordre, engendrés par l'utilisation successive des deux situations d'apprentissage, par les deux groupes expérimentaux, se contrebalancent, j'ai eu recours à la méthode de rotation. J'ai postulé que l'effet du transfert de la situation S.V. à la situation S.C. était le même que celui de S.C. à S.V.

L' équipe 1 utilisera S.V. pour le 1er groupe de mots (G1)
et S.C. pour le 2e groupe (G2) ;

l' équipe 2 , pendant le même temps, utilisera S.C. puis S.V.

Les deux séries de résultats de S.V. et S.C. seront combinées et je pourrai alors calculer la différence : " certains expérimentateurs ont des scrupules à mélanger les résultats A obtenus par exemple en ordre AB et en ordre BA, parce que les deux distributions des valeurs de A seraient significativement différentes dans les deux ordres. Mais on a procédé à un contrebalancement parce qu'il y aurait effet d'ordre et celui-ci ne peut-être neutralisé qu'en mélangeant les deux distributions" (P. FRAISSE, II.3, pp 345-346)

" Si les deux équipes ne sont pas parfaitement équivalentes, la différence joue également dans les deux situations"; (DE LANDSHEERE, II.4, p245)

III CHOIX ET MISE EN FORME DU MATERIEL EXPERIMENTAL

Pour vérifier si les trois situations d'apprentissage, S.V. , S.C. et P.A. , donnent des résultats différents, je constituerai deux séries de 12 mots, G1 et G2, de telle sorte que ces deux séries soient de difficultés semblables : à chaque mot d'une série correspondra un mot de l'autre série. Le critère de classification que j'ai retenu, après avis de M. Jean VIAL, est le "nombre d'homographies" du mot, et non sa longueur comme je l'avais envisagé au départ. 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.

D'autres facteurs peuvent intervenir dans la rétention d'un mot : -sa fréquence d'apparition dans le langage usuel;

-son implication affective : les études réalisées sur les troubles du langage écrit chez l'enfant, montrent que certains mots ont une résonance affective positive ou négative. 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.

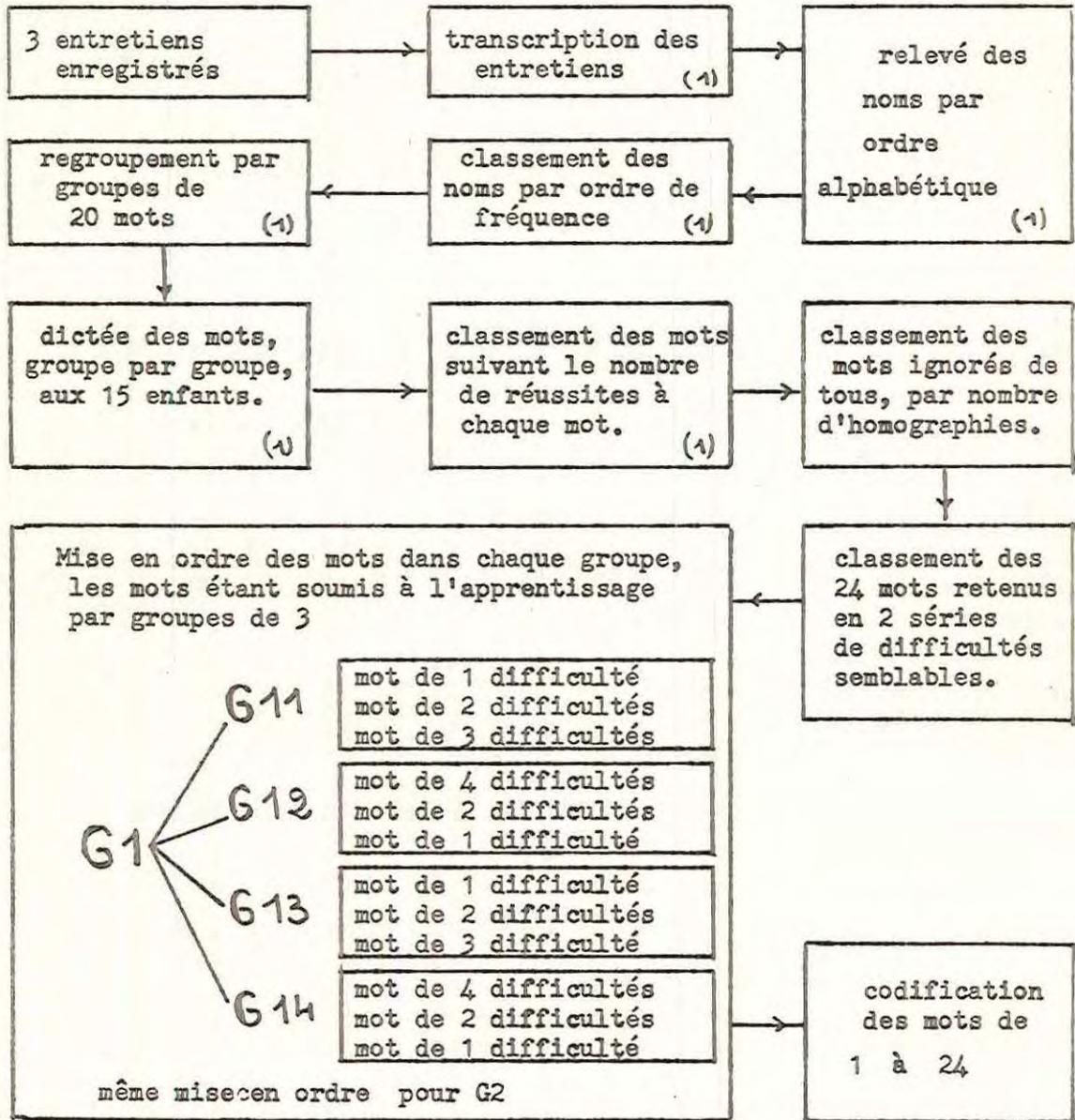
Je ne tiendrai pas compte de ces facteurs. Les 24 mots seront des mots familiers aux enfants, extraits de trois entretiens libres du matin .

(cf annexe pp 24 - 22)

Pour S.V. ils seront copiés en noir, sur des bandes de papier blanc, en lettres de 5 cm ; (cf annexe p 26)

Pour S.C., ils seront copiés par groupes de 3, sur une feuille de papier blanc, de format 21 x 29,5 ; (cf annexe p 25)

La programmation du choix des mots est résumée dans le schéma suivant:



IV DÉROULEMENT DE L'EXPERIENCE

1) Expérience avec la première série de mots : G1

11) L'équipe 1 (E1) travaillera dans la situation d'apprentissage par visualisation (S.V.);

l'équipe 2 (E2) dans la situation d'apprentissage par copie(SC) et

l'équipe 3 (E3) ne participera pas aux apprentissages. Elle sera dans la situation " pas d'apprentissage (P.A.)

12) Les mots seront étudiés, le matin, à 9h30, après l'entretien:

- l'équipe 1, avec moi, dans la salle 1 ;

- l'équipe 2, seule, dans la salle 2 ;

- l'équipe 3 ira réaliser une activité , hors de nos salles.

Ils seront présentés par groupes de 3 :

G 11 un mardi;

G 12 le vendredi suivant;

G 13 le mardi de la semaine suivante;

G 14 le vendredi suivant.

(S'il y a un absent, l'étude des mots devra être reportée, au mardi ou au vendredi qui suit.)

14) Le contrôle des acquisitions : Le premier contrôle (D1) aura lieu, par dictée des 12 mots, dans l'ordre d'apprentissage le vendredi suivant la fin de l'étude de G 14 ; les trois équipes participeront à cette dictée, en même temps.

2) Expérience avec la deuxième série de mots : G2

Elle commencera le mardi suivant le premier contrôle, avec une nouvelle répartition des situations d'apprentissage, E1 travaillant dans la situation S.C. et E2 dans la situation S.V., E3 demeurant dans la situation P.A. . Le déroulement sera programmé de la même manière que pour G1 .

3) Le contrôle des acquisitions :deuxième contrôle (D2)

Ce contrôle aura lieu un mois , après le contrôle de la série de mots G2

V LE PROTOCOLE DE BASE (1)

Pour définir avec plus de précision notre expérience, je vais utiliser la notion de protocole de base qui sera définie, à partir de deux autres notions :

- celle de support des observations
- et celle de variable dépendante.

1) Le support des observations C'est " un ensemble d'objets sur lesquels on se propose de prendre une information " (1). Dans mon projet expérimental, on peut décrire les éléments du support des observations, à partir des variables :

- situation d'apprentissage;
 - identité des sujets dans chaque équipe
 - numéro des mots dans chaque groupe;
 - épreuve de contrôle.
- . La variable " situation d'apprentissage" a 3 valeurs;
 - . la variable " identité des sujets dans chaque équipe" ;, si les 15 enfants participent, aura 5 valeurs;
 - . la variable " numéro des mots" a 24 valeurs;
 - . la variable " épreuves de contrôle" a 2 valeurs.

Puisque toutes les combinaisons possibles entre les valeurs des quatre variables, seront représentées, l'ensemble des éléments du support sera le produit cartésien des valeurs des différentes variables ; soit :

$$3 \times 5 \times 24 \times 2 = 720$$

2) La notion de variable dépendante Chaque élément du support identifie un sujet, ainsi que les conditions dans lesquelles il se trouve. Dans ces conditions, il a un certain comportement, dont je retiendrai ici comme aspects, les mots écrits au cours des dictées de contrôle. Chaque mot pourra être écrit par le sujet, de différentes façons, dont une seule sera correcte. Il est impossible de définir par avance les erreurs qui seront commises et donc quel sera l'ensemble des " comportements distinguables possibles" (1). Cependant, il aurait été envisageable d'établir des critères de classification, en se référant, en particulier, aux travaux de Bernard CADET. (IV.5) . Les erreurs m'intéressent pour la mise en oeuvre d'une pédagogie curative, mais ici, il me faut choisir un indicateur de ma variable dépendante " degré d'efficacité de la situation d'apprentissage". Je peux utiliser :

- . le nombre de mots corrects;
- . le nombre de mots erronés;
- . le nombre total des erreurs.

(1) Le développement de cette section est largement inspiré du cours de J.F. RICHARD, " Méthodologie", département de psychologie du Centre Universitaire de Vincennes, 1970-1971

J'ai décidé de retenir " le nombre de mots corrects" et dans mon protocole de base, les mots seront codés :

mot correct : + mot erroné : -

Pour chaque mot, cette variable indicatrice aura donc deux valeurs possibles: 0 et 1 .

Pour chaque série de 12 mots, elle aura 13 valeurs possibles, sous forme de points : 0, 1, 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12 .

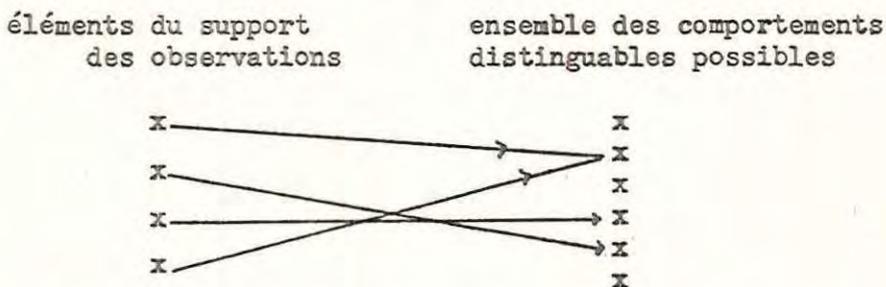
Pour l'ensemble constitué par les deux séries de mots , elle aura 25 valeurs possibles, sous forme de points, de 0 à 24 .

Pour chaque sujet, la variable apparaît comme une somme de variables à deux valeurs 0 et 1 , il est donc évident, qu'une même note pourra être obtenue par des réussites à des mots différents, dont les difficultés ne sont pas toujours équivalentes.

Je ne pourrai pas tenir compte de ce fait, pour le traitement statistique des données chiffrées recueillies. Des sujets seront " mis artificiellement au même niveau de l'échelle", alors qu' "ils se sont comportés différemment et qu'il y a peu de chances qu'ils soient au même rang". (FAVERGE , II.2, p 63). C'est pourquoi mes comparaisons n'auront qu'une valeur relative.

3) Le protocole de base

Il 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. Cette proposition peut être transcrite selon le schéma suivant:



Comme cette présentation est difficile à matérialiser, je vais adopter un autre type de présentation qui est équivalent et qui constituera en fait, le " tableau de recueil des observations".

Avant de le présenter, je vais rappeler dans le tableau suivant, le codage des variables :

situation d'apprentissage	sujets	mots	épreuves de contrôle
visualisation: (S.V.) copie : (S.C.) pas d'apprentissage (P.A.)	A B C — E1 D E F G H — E2 I J K L M — E3 N O	1 2 } G11 3 4 5 } G12 6 7 8 } G13 9 10 } G14 11 12 13 14 } G21 15 16 } G22 17 18 } G23 19 20 } G24 21 22 23 24	DICTÉE DE CONTROLE 1 (D1) DICTÉE DE CONTROLE 2 (D2)

Tableau de recueil des observations (cf annexe pp 29-113)

Situation	sujets	mots	éléments	D 1		D 2	
				réponse codée	éléments	réponse codée	éléments
S.V.	A	1	1	mettre	-	mètre	-
"	"	2	2	gars	+	gâ	-
"	"	3	3	vaisselle	+	vaisselle	+

Sur chaque ligne, on écrit les caractères permettant d'identifier chaque élément du support, et pour la variable dépendante la valeur qui correspond à cet élément, ainsi que le codage de la réponse.

VI L'ANALYSE DES RESULTATS

Pour chaque mot, nous sommes en présence d'une variable dichotomisée : le mot est correct ou erroné.

Pour chaque enfant, les effectifs (mots corrects) seront faibles et on ne pourra pas parler de distribution, au sens strict du terme.

C'est pourquoi, ne pouvant pas recourir à la statistique gaussienne, je me tournerai vers des procédés de " statistiques non paramétriques" (FAVERGE, II.2, t.2, chap;XIV) :

- test de Mann et Whitney (FAVERGE, II.2, p325) pour les jugements sur les échantillons indépendants, par exemple, la comparaison de l'efficacité des groupes expérimentaux, E1 et E2, au groupe contrôle E3;
- épreuve des signes (FAVERGE, II.2, p84) dans les cas de jugements sur des échantillons appariés, par exemple, la comparaison des scores obtenus par le groupe expérimental E1, aux deux épreuves de contrôle, D1 et D2;
- coefficient de corrélation de Spearman (MIALARET et PHAM, II.7) pour la comparaison des performances des sujets, à leur niveau orthographique de base, au départ de l'expérience.

Le processus que je suivrai sera le suivant :

- description des données par un tableau et les représentations graphiques correspondantes;
- formulation des hypothèses suggérées par les graphiques;
- jugements statistiques sur les résultats:
 - formulation de l'hypothèse nulle, H_0 ,
" les deux séries ne diffèrent pas significativement au seuil de probabilité $P = .05$;
 - calcul;
 - comparaison avec la table de référence;
 - décision : acceptation ou rejet de H_0 au seuil de probabilité $P = .05$

L'acceptation de H_0 signifiera que les effets des variables incontrôlées, peuvent expliquer la différence constatée, c'est à dire que rien ne nous permettra d'assurer qu'elle serait due à l'effet d'une des situations d'apprentissage.

Le rejet de H_0 voudra dire que je cours le risque de me tromper cinq fois sur cent, en affirmant que la différence est significative, puisqu'il y aura cinq pour cent de chance pour qu'elle soit due aux effets du hasard de l'échantillonnage.

De toute manière, il conviendra d'examiner les résultats avec une particulière prudence, car les comparaisons porteront sur des séries de valeurs à faibles effectifs (4,8 ou 12 valeurs) et que, dans ces conditions, les tests statistiques sont mis en oeuvre dans leurs conditions limites d'emploi.

J'étudierai, au cours d'une analyse qualitative, la validité de l'expérience et en particulier, l'influence des événements survenus pendant son déroulement et celle de la maturation des sujets et de l'expérience personnelle(II.10)

chapitre II

préparation de l'expérience

I LE CADRE DE L'EXPERIENCE En septembre 1974, mon projet expérimental est prêt à être proposé aux enfants, mais j'attendrai qu'ils soient suffisamment motivés par un apprentissage orthographique, pour le leur soumettre.

Nous disposons maintenant, pour notre seul usage, de deux locaux et cela m'a amené, en ce début d'année, à augmenter le nombre des ateliers pouvant fonctionner durant les activités personnelles.

Avec le nouveau groupe d'enfants, nous réorganisons notre espace et notre temps et la structuration des différents secteurs de notre vie scolaire.

Pour celui qui nous concerne plus particulièrement ici, l'expression écrite et l'orthographe, je décide de ne plus inciter les enfants, au cours de la rédaction de leurs lettres et textes, à chercher immédiatement les mots dont ils doutent, dans les répertoires, les dictionnaires, les fichiers, les carnets de mots, les livres de vie(1), qui sont à leur disposition

J'intègre l'observation de Jean VIAL (IV.21, p56) :

" Il importe de distinguer le temps de la quête des idées, primordial, de celui de la recherche de la correction graphique : des enfants en difficulté scolaire ne peuvent qu'échouer si sont confondus les deux moments, toute réflexion formelle tendant à tarir la recherche thématique. Mêmes risques lorsque celle-là précède celle-ci. Bien au contraire, grâce au texte libre, à la correspondance interscolaire, il faut motiver les exercices de style et d'orthographe. En un mot, il faut en appeler aux techniques Freinet. "

Je propose un nouveau processus en expression écrite :

(1) le livre de vie, est un recueil des différents textes libres tirés à l'atelier-journal. Chacun en possède un. Il est enrichi par les apports des classes-correspondantes.

- . Chacun a un cahier de textes sur lequel il écrit ses textes libres, ses reportages pour le journal, ses compte-rendus de visites et d'enquêtes:
il peut ne pas faire corriger ses textes libres;
Il dispose aussi d'un cahier de lettres, sur lequel, il écrit les lettres à ses divers correspondants, enfants ou adultes.
- . Il écrit, dans un premier temps, sans se soucier des erreurs orthographiques, afin que le flux de ses idées ne soit pas bloqué ;
- . Pour tous les anciens, je refuse d'assurer une correction des textes et des lettres, sans une tentative de correction personnelle préalable:
 - chacun essaie de corriger ce qu'il peut et effectue une mise au point, portant sur le vocabulaire utilisé, les structures syntaxiques et l'orthographe.
- . 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;
- . Le texte ou la lettre est copié .

Si l'enfant , au cours de la rédaction du texte, doute de l'orthographe d'un mot, il l'écrira comme il pourra, en tentant cependant de respecter l'adéquation grapho-phonétique afin de pouvoir se relire. Mais c'est là aussi une étape difficile à atteindre, pour certains de mes élèves: pour écrire un mot comme on l'entend, encore faut-il bien le prononcer et donc avoir une articulation correcte, or souvent la dernière syllabe n'est pas prononcée, par exemple :

" Novembre " est prononcé [nɔvãb]

des phonèmes sont confondus ;

Si le mot est bien prononcé , il faut pour l'écrire phonétiquement, être capable de faire une analyse phonologique juste du son perçu et de faire correspondre un graphème à chaque phonème.

Par ce processus, je retrouve d'ailleurs celui que préconise FREINET, dans son ouvrage " La méthode naturelle- l'apprentissage de la langue" (I.4)

p 108 " Dans la rédaction de ses textes, Bal. va à toute vitesse, aussi vite que sa pensée. Et nous insistons là-dessus : elle n'est jamais arrêtée par le souci de l'orthographe ni de la forme ...

p109 " Le premier graphisme doit se plier à l'élan intime s'il ne veut pas le trahir. "

p 182 " Il faut habituer les enfants à considérer que la nécessité où ils sont de revoir, de polir, de perfectionner leur texte est non une démarche scolaire mais un processus qui est dans l'ordre des choses et auquel les adultes eux-mêmes doivent s'habituer."

p 148 " A tous , enfin, nous présentons des exemples parfaits en transcrivant en français correct les improvisations des enfants et l'imprimerie donne une forme majestueuse et définitive - parfaite- à cette expression..."

J'aurais pu, dans un premier temps, substituer à l'orthographe conventionnelle une orthographe simplifiée codifiée, mais j'ai estimé préférable de laisser chacun écrire avec ses graphèmes privilégiés.

Dans le doute, l'enfant pourrait aussi laisser un blanc, mais c'est une solution qui n'est envisageable que pour ceux qui ne font que peu d'erreurs.

En effet, si nous prenons le texte ci-dessous et que nous enlevons tous les mots erronés, il devient illisible.

les chéveau

la pour liche elle démaique
et papa la à peror au té au
vétériné. le vétériné il a dit
soie pagavé. mon papa et ma
maman été contents. et papa
a mi la pour liche dans
le corage avec du fin.

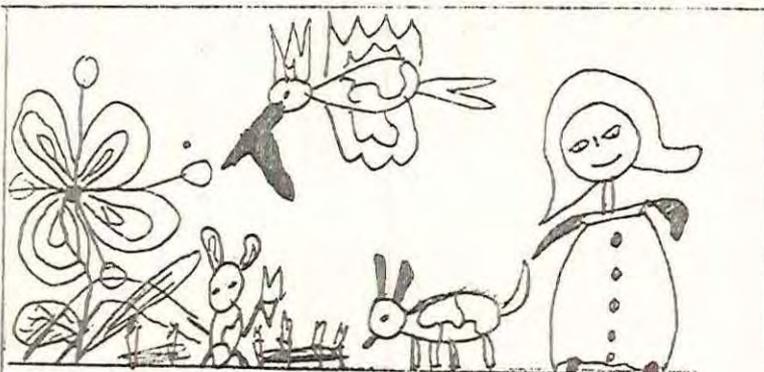
la elle
et papa au
le il a dit
mon papa et ma
maman contents et papa
a la dans
le avec du

Il est évident que ce processus amène l'enfant à écrire avec des graphies incorrectes et que ce fait est souvent critiqué :

" ne laissez pas les enfants écrire avec des mots qu'ils ne connaissent pas, ils s'habitueront à ces graphies erronées et vous ne parviendrez plus à faire mémoriser les graphies correctes ! "

L'image d'une graphie erronée s'impose-t-elle à l'enfant?

Dans un dessin-texte, Daniel a écrit " chein" au lieu de " chien" :



un jour le chein a vu un petit ~~lapin~~
lapin et le petit lapin à pris une
carotte et le petit lapin à vu le
chein ~~et~~ il j patie dans sons tergé
et la maman l'is couché uta

Au cours de la correction, j'ai attiré son attention sur son erreur, j'ai écrit le mot devant lui, je l'ai fait lire. Puis Daniel a copié sontexte sans erreur. Le mot a été aussi recopié sur son carnet de mots, mais il n'a pas fait l'objet d'un apprentissage systématique.

un jour, le chien a vu un petit lapin qui prenait
une carotte. le lapin a vu le chien, et il est parti
dans son terrier. sa maman l'a couché

Une quinzaine de jours après, j'ai vérifié que Daniel savait reconnaître le mot "chien". Je lui alors demandé de le reconstituer à l'aide de lettres mobiles. Il a écrit "chein" et il a lu [ʃiɛ̃]

Je lui ai alors successivement montré "chien" et "chein", il a lu plusieurs fois ces deux graphies en prononçant [ʃiɛ̃], avant de prendre conscience d'une différence.

Ensuite il a toujours écrit correctement ce mot. Il semble qu'il puisse y avoir confusion entre des formes proches sur le plan visuel et que, dans un tel cas, il ne soit pas suffisant de copier la forme correcte pour qu'elle soit différenciée de l'autre. Mais l'expérience nous a montré, tant au cours élémentaire qu'en classe de perfectionnement, que si certaines erreurs reviennent plusieurs fois, elles finissent cependant par disparaître.

Est-il possible d'ailleurs de les éviter? Même un processus reposant sur le doute et la recherche des mots au cours de la rédaction ne les empêche pas d'apparaître, car l'enfant ne doute pas de tout: pour chercher le mot juste, il faut savoir qu'on ne sait pas, et c'est là un stade avancé de l'éducation orthographique.

J'aimerais évidemment que mes élèves puissent écrire spontanément leurs textes, dans une orthographe correcte, mais cela n'est pas quand ils arrivent et cela n'est pas, non plus, quand ils quittent ma classe.

Alors faut-il leur interdire d'écrire?

Faut-il leur dire: "vous écrirez quand vous connaîtrez le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire, la conjugaison?"

J'ai toujours refusé cette démarche scolastique et au début de chaque année, je dis aux nouveaux:

"Vous pouvez écrire sans vous soucier d'orthographe. Petit à petit, vous saurez écrire les mots et les accorder. Nous corrigerons les textes ensemble, vous apprendrez à les corriger vous aussi. Nous apprendrons des mots mais ce qui compte d'abord c'est que vous écriviez."

Cette progressivité de l'accession à une expression écrite sans erreur est ressentie comme normale par les enfants, et je ne manque pas de souligner les progrès et les faits significatifs: par exemple, Maxime qui nous disait à un conseil: "au début, je ne savais pas écrire" la chasse aux hérissons", à force, maintenant, je sais l'écrire... ç'avient tout seul, j'ai même pas besoin de chercher."

Mais ce n'est pas parce que l'enfant peut écrire avec des erreurs, qu'il faut lui en mettre constamment sous le regard sous prétexte d'expression libre ou d'autonomie du groupe: j'éviterai au maximum les graphies incorrectes, en particulier, au cours des mises au point des lettres et textes collectifs, c'est moi qui écrirai au tableau.

D'autre part, les graphies correctes, qui sont les modèles à atteindre, seront constamment valorisées:

- 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 sur les murs.

Nous pouvons donc penser que cette imprégnation compensera les effets des erreurs normales de tout tâtonnement graphique, et préparera un terrain favorable à une mémorisation systématique.

Dans notre processus, je prévois que tous les anciens fassent une tentative de mise au point personnelle, avant mon intervention, mais pour les nouveaux je ne demande pas de correction préalable. J'ajusterai progressivement mon aide aux possibilités qu'ils montreront.

Zoé a des difficultés importantes, je lui demande simplement d'essayer de trouver, dans "l'orthodico", (1) deux mots, et je lui retranscris entièrement son texte, pour faciliter sa copie.

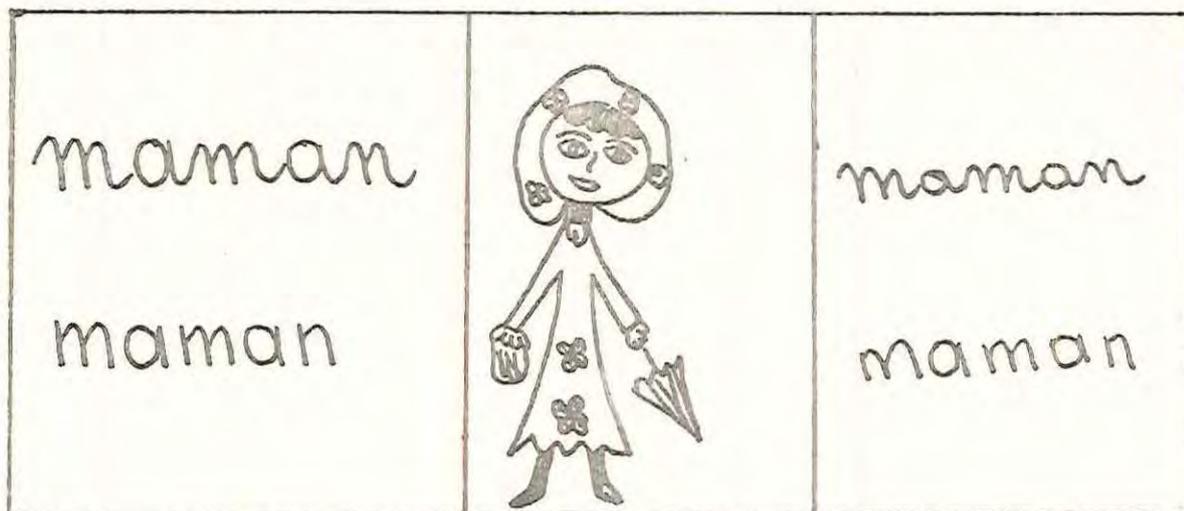
le lapin et vache
un jour le lapin allé au bois il du
dans sa tête g'ai a l'endu du bruit:
dans les foyers il ~~la~~ allé voir s'éti
une vache le lapin dis a la vache
ou tu va je ne se pas moi je ve
chacher des carotte je ve avec toi il
sua la au chan il sa riva au chan
mer le barones ette cache avec son
suge le lapin. et la vache ette
au rullen du chan ette barones tira
p. ou non la ~~la~~ vache ette voir
et le lapin il ve lou ve.

Simone me pose un problème particulier: elle ne sait reconnaître aucun mot, à onze ans, après cinq années passées dans les deux classes de perfectionnement qui me précèdent. Ordinairement, les enfants n'entrent dans ma classe que lorsqu'ils ont acquis les rudiments du savoir-lire, mais pour Simone, comme il n'y a aucun espoir immédiat en ce domaine, la Commission Médico Pédagogique a décidé de ne plus la laisser avec les petits dont elle perturbe les activités.

Elle montre cependant un vif désir de participer aux activités des "grands" et plus particulièrement à la correspondance interscolaire.

(1) ORTHODICO, C.E.L., Cannes, N) 242 de la Bibliothèque de travail.
" Le choix des mots s'appuie sur le Français élémentaire, tel qu'il résulte des tables de fréquence de R. DOTRENS et D. MASSARENTI (Le vocabulaire fondamental du français. Contribution à un enseignement rationnel de l'orthographe d'usage), des recherches de M. MICHEA et G. GOUGENHEIM (Le français élémentaire, Paris, C.N.D.P., 1954; Dictionnaire fondamental de la langue française, Paris, Didier, 1958 ...) (VIAL, IV.21, p103)

Lorsqu'elle veut écrire une lettre, ou mettre une légende à un dessin, elle raconte et c'est moi qui écris. Nous relisons ensemble et j'essaie de lui faire reconnaître les mots les plus fréquents. Des mots concrets, comme "maman", "le chien", "une fleur", sont ensuite retranscrits par moi, sur un "dictionnaire illustré" qu'elle confectionne: chaque mot est accompagné d'une image ou d'un dessin.



Ces mots sont l'objet d'exercices de reconnaissance et sont réutilisés dans de nouveaux textes : j'espère ainsi que peu à peu elle va se constituer un petit capital de mots reconnus et écrits correctement, et qu'elle va développer ses capacités d'assimilation.

Au début du mois de Novembre, plusieurs anciens proposent, à la réunion du Conseil de coopérative, d'apprendre les mots du carnet-répertoire, en utilisant le processus mis au point l'année précédente:

- les enfants, groupés par deux, se dictent, durant les activités personnelles, les mots inscrits sur leur carnet;
 - chacun ensuite corrige sa dictée, marque un trait | après le mot juste, sur son carnet, et recopie, autant de fois qu'il le désire, le mot erroné.
 - Lorsqu'un mot est suivi de 4 traits □, il n'est plus dicté.
- Je n'interviens pas dans cette activité, ni pour la diriger, ni pour en contrôler l'efficacité. -

Tous les enfants ayant accepté cette proposition, des équipes sont constituées.

Pour toutes les activités de notre classe-coopérative, des bilans périodiques de fonctionnement sont prévus. Fin Novembre, nous constatons que certaines équipes fonctionnent parfaitement mais que d'autres ont abandonné l'apprentissage des mots. Je propose alors mon projet expérimental.

II LE LANCEMENT DE L'EXPERIENCE

Je leur explique les buts de l'expérience que je propose :

- 1) vérifier si l'apprentissage des mots avec une technique de copie est efficace;
- 2) voir, si une autre technique, que j'ai utilisée antérieurement dans la classe, avec d'autres enfants, ne serait pas plus efficace.

" 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 ? "

Comme après toute proposition, nous entamons une discussion qui conduira, soit à son rejet soit à son acceptation. Si elle est acceptée, elle devient alors l'affaire de tous.

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...

JLG 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 auto-dictée, 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 10,
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...

JLG 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... (1)

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.

JLG Ça c'est un problème, ceux qui ne savent pas encore bien 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...

(1) voir annexe pp 12-13

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.

JLG 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.

JLG On pourrait prendre la proposition de Aude, et faire toujours au même moment, après l'entretien.

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

Nous voilà donc entrés dans la phase pré-expérimentale, période importante pour la réussite de notre dessein, qui doit mettre en place tous les éléments nécessaires :

- les situations d'apprentissage;
- les équipes de niveau orthographique équivalent;
- les deux groupes de mots de difficultés égales;
- le plan de déroulement de l'expérience;

tout en respectant la donnée fondamentale que j'ai précisée dans mon introduction: 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 plus essentielles à leur développement culturel, affectif, intellectuel, social et physique .

III LES ELEVES DE LA CLASSE

A la rentrée de Septembre 1974, il y a 15 élèves dans la classe, dont treize sont capables de déchiffrer un mot et de le copier.

Simone, n'est pas susceptible de pouvoir participer à notre projet.

Denise le pourra si elle progresse en lecture, durant les deux premiers mois.

QUI SONT CES ENFANTS ?

AUDE	a onze ans. Elle vient du cours élémentaire 1ère année. Elle a accepté avec beaucoup de réticences d'entrer dans notre classe. " Je ne veux pas aller dans cette classe de retardés là " disait-elle à son institutrice. Finalement, après un court séjour, en fin d'année scolaire 1973-1974, elle a décidé de venir travailler avec nous. Elle appartient à une famille gitane. Son niveau scolaire général est celui d'un CE1 faible.
BARBARA	a treize ans et fréquente notre classe depuis trois années déjà. Elle aurait dû partir en Section d'Education Spécialisée, mais mes élèves ont été refusés, faute de places. Elle est d'origine gitane. Son niveau scolaire est celui d'un cours élémentaire.
BEATRICE	a dix ans et nous arrive de la classe de perfectionnement "initiation". Elle éprouve des difficultés à s'adapter à nos règles de vie coopérative mais son niveau général scolaire, lui permet de participer activement à l'expression écrite. Elle vit dans un milieu familial perturbé ce qui influe souvent sur sa disponibilité.
BERNADETTE	a treize ans. Elle revient dans notre classe après un séjour d'une année en sanatorium. Elle est la soeur jumelle de Barbara, mais son niveau scolaire est nettement plus bas
BRIGITTE	a treize ans et fréquente notre classe depuis trois ans. Elle était quasi-autistique à son arrivée, à la suite de graves problèmes relationnels au sein de sa famille. Bien que son acuité visuelle soit faible, qu'elle soit sourde d'une oreille et qu'elle ne parle presque pas, c'est elle qui a le niveau orthographique le plus élevé.
CECILE	a onze ans. Elle vient du cours élémentaire 1ère année. Elle est la cousine d'Aude et a eu les mêmes réticences qu'elle, pour entrer dans notre classe. Elle est d'origine gitane, a un niveau scolaire de fin Cours Préparatoire, mais est décidée à réagir contre son échec.
COLETTE	a onze ans. C'est sa deuxième année dans notre classe. Elle montre peu d'intérêt, en général, pour les activités scolaires. Elle vit dans un milieu familial très perturbé. Elle a un niveau de début de CE1.
DENISE	a Treize ans. Elle arrive de la classe de perfectionnement "initiation" où elle a seulement réussi à mémoriser quelques éléments du code grapho-phonétique. Elle vit dans une famille peu aidante et dont j'ai déjà eu trois enfants précédemment. Le père est mort récemment.

GENEVIEVE	a onze ans et commence sa troisième année dans notre classe. Contrairement aux autres, elle vit dans un milieu socio-culturel favorable. Ses difficultés scolaires semblent dues aux séquelles d'un traumatisme à la naissance qui aurait détérioré des cellules nerveuses. Elle est très mal latéralisée et ressent, plus que les autres, son échec.
GERMAINE	a treize ans. Elle commence elle aussi sa troisième année dans notre classe. Très perturbée sur le plan du comportement, elle ne peut pas mobiliser toutes ses possibilités. Elle a cependant un bon niveau de cours élémentaire. Mais ses problèmes psychologiques sont souvent réactivés par une ambiance familiale très perturbatrice.
SIMONE	a onze ans. Elle vient de la classe de perfectionnement "initiation" où elle n'a pas du tout évolué sur le plan des acquisitions scolaires : elle ne sait ni lire, ni écrire, ni compter. Elle vit dans un campement de gitans, au sein d'une famille nombreuse, dans des conditions difficiles : elle a de très mauvaises relations avec ses frères et soeurs.
ALBERT	a onze ans et c'est sa deuxième année dans notre classe. Il vit dans une famille sous-prolétarienne et est très peu motivé pour les activités scolaires. Il a cependant fait quelques progrès durant la première année. Son niveau est celui d'un début de CE1.
BLAISE	a onze ans. Il vit dans un milieu socio-culturel aidant, mais il montre cependant peu de goût pour les activités scolaires. Il peut parfois être très actif et d'autre fois parfaitement apathique, sans qu'aucune cause apparente n'explique cette attitude. Son niveau général est celui d'un début de CE1.
BORIS	a dix ans. Il arrive de la classe de perfectionnement "initiation". Il est le frère de Barbara et Bernadette. Il sait lire mais se montre très peu actif. Il est un peu étouffé par les trois autres garçons.
ZOE	a douze ans. Il fréquente notre classe pour la deuxième année. Il est très peu motivé par les activités scolaires, malgré les pressions de sa mère qui aimerait le voir apprendre à lire et écrire. Il appartient à une famille gitane, dont j'ai déjà eu trois enfants.

Cette année, notre classe est sensiblement différente des années précédentes, à cause de la présence des cinq filles de 12-13 ans, qui auraient normalement dû être orientées vers la Section d'Education Spécialisée. Elle se compose de 11 filles et 4 garçons, ce qui crée un déséquilibre. Par contre, la présence de 9 anciens (6 filles et 3 garçons) est un élément très favorable au bon déroulement de notre expérience. En effet, quels que soient leurs niveaux scolaires, ils sont tous en mesure de participer activement aux analyses et aux prises de décision nécessaires.

IV PREPARATION DE L'EXPERIENCE

1) Composition des deux séries de mots

Les enfants ayant décidé de conserver les entretiens enregistrés par leurs camarades, l'année précédente, nous pouvons démarrer immédiatement, par la dictée des mots, par groupes de 20 mots. (1)

11) Dictée des 291 mots Avant la première séance, je donne les directives et je distribue, à chacun, une feuille (1) qui lui servira à écrire les mots:

" Vous placez vos pupitres, face au tableau;
je vous dirai le mot, trois fois, deux fois avec son article,
une fois seul;
à mon signal, vous l'écrirez, seul;
je relèverai les feuilles, dès que la dictée sera terminée,
vous n'aurez pas le temps de relire. "

Je note durant ces dictées, une attention soutenue, qui marque l'intérêt des enfants, pour l'expérience décidée, en commun. Simone y participe aussi, les résultats demeurant secrets, aucun esprit de compétition ne peut s'instaurer, ni aucun sentiment d'échec : chacun écrit comme il peut.

Après chaque dictée, je découpe la colonne qui a servi et je la colle sur une feuille spéciale. (1)

Nous terminons juste avant les vacances de Noël.

12) Classement des mots ignorés de tous Après les dictées, j'établis un classement des mots (1) selon la fréquence des réussites. Ce classement me servira pour mon étude ultérieure sur la difficulté des mots, mais pour l'instant, seuls m'intéressent les mots ignorés de tous, que je classe, comme prévu dans mon projet, par " nombre d'homographes ".

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, piqûre, poney, prière, pull-over, rayon, résultat, sculpture, siège, slip, survêtement, taillis, technique, terrain, trait, vaisselle,
--

(1) voir en annexe pp 15 à 24

Tableau de classement des mots ignorés de tous

		¹ homographie	² homographies	³ homographies	⁴ homographies
I ne peut écrire que d'une façon	slip				
II 1 homographies voyelles		boîte mètre grève prière crème rayon	astronaute		
II 2 homographies consonnes		coffre			
II 3 homographies couplées 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 poney anorak pull-over		
VI distorsion			sculpture		

13) Classement des 24 mots retenus en 2 groupes

J'ai choisi les mots de façon à pouvoir former des couples et à approcher, autant que possible, d'une équivalence de nombre :

8 mots à 1 difficulté; 8 mots à 2 difficultés; 8 mots à 3 difficultés.

Il m'a manqué deux mots à 1 difficulté.

	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

14) Mise en ordre des mots (supra)

G1	G 11	mètre gars vaisselle	G2	G 21	crème drap survêtement
	G 12	pâquerette siège grève		G 22	essence nièce prière
	G 13	boîte bout de bois inconnu		G 23	rayon coup de poing commission
	G 14	mercurochrome grotte chariot		G 24	lance-pierre terrain marchand

15) Codification

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

2) Les situations d'apprentissage

Pour juger de l'efficacité des deux situations d'apprentissage et pouvoir les comparer, il est nécessaire de procéder, au préalable, aux tâtonnements qui conduiront à leur maîtrise. C'est pourquoi, dès la rentrée de Janvier, je propose aux enfants, de démarrer les entraînements, avec des mots relevés dans nos lettres et textes collectifs.

Je commence par la situation-visualisation qui leur est inconnue. J'explique le processus (supra p 36) et j'insiste sur le fait qu'il est nécessaire de regarder attentivement le mot, pour le retenir.

Nous choisissons trois mots dans une lettre collective :

pommier poterie électrophone

Je les présente successivement, chaque mot étant écrit au tableau puis effacé, au moment de l'auto-dictée.

Ensuite, je les dicte tous les trois et je présente le bilan collectif, comme il en a été convenu, au conseil.

Nous en discutons rapidement :

mots	réussite
pommier	12
poterie	11
électrophone	7

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 grands 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 de temps d'intériorisation, au lieu des cinq que j'avais proposées.

Le lendemain, avec trois nouveaux mots, je présente la situation-copie, comme elle est prévue au projet initial; (supra p 36) Je donne à chaque enfant, une feuille avec les 3 mots écrits en script, et je leur demande de les lire à voix basse.

poirier
roitelet
magnétophone

Chacun travaille seul ses mots assis à sa place habituelle.

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 l'écrivent sans regarder.

Cette manière de faire 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 écrit "mag"
- elle regarde le mot;
- elle ajoute " nétop";
- elle regarde le mot;
- elle termine par " home" .

Il est vrai que Simone ne sait pas déchiffrer ce mot, ni le reconnaître globalement.

Mais je constate que Zoé, Denise et Albert, procèdent eux aussi de façon semblable. Je vérifie alors s'ils savent reconnaître ou déchiffrer " magnétophone". Devant leur échec , je décide de lire d'abord, à haute-voix, chacun des mots proposés, avant le début de l'apprentissage .

- Les mots proposés ont été déjà lus, prononcés , entendus, lors de leur rencontre dans un texte collectif -

Après la dictée, je présente le bilan.

mots	réussite
poirier	12
roitelet	13
électrophone	7

- Nous constatons que :
- les réussites sont plus nombreuses qu'avec la situation-visualisation, mais que peut-être cela est dû à une attention plus grande;
 - les mots les plus longs sont plus difficiles à retenir.

Je signale l'observation que j'ai faite, sur la visualisation des mots, et je propose que chacun essaie de modifier sa technique de copie :

- visualisation globale du mot;
- intériorisation;
- copie;
- contrôle;
- réapprentissage si le mot est erroné;
- auto-dictée des trois mots;
- contrôle et réapprentissage si un mot est erroné.

J'ajoute que je lirai désormais les trois mots à apprendre, à haute-voix, avant le démarrage de l'apprentissage, car quelques camarades ne les reconnaissent pas et ne sont pas en mesure de les déchiffrer tous.

Durant les mois de Janvier et de Février, nous avons continué cet entraînement, en alternant les techniques. Nous avons procédé à des perfectionnements qui m'ont obligé à ajuster mon projet initial.

Ajustement du projet initial

11) 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 ;
- prononciation
- visualisation : 10 secondes ;
- intériorisation : 10 secondes ;
- écriture du mot de mémoire ;
- visualisation de contrôle : 10 secondes .

12) TECHNIQUE D'APPRENTISSAGE PAR COPIE :

Le groupe d'enfants travaille seul, dans la salle annexe. Chaque enfant dispose d'une feuille avec les 3 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.
- auto-dictée des trois mots;
 - contrôle;
 - réapprentissage s'il y a des erreurs.

13) 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.

3) Composition des trois équipes . Mon but étant de mettre au point une technique d'apprentissage concernant tous les enfants, tous devaient participer à l'expérience. Mais cette année Simone , qui ne sait ni reconnaître les mots, ni les déchiffrer, ne peut être insérée dans une équipe. Or, les trois équipes doivent comporter le même nombre de sujets, je comptabiliserai donc seulement les résultats de 12 enfants, les trois autres ignoreront bien entendu cette situation : ils participeront eux-aussi aux essais.

31) les critères de composition des équipes

Comme je l'avais prévu , je retiens trois critères pour la composition des équipes :

- le score obtenu à la dictée des 291 mots;
- les résultats du test sociométrique;
- les décisions du conseil.

311) les scores obtenus à la dictée sont classés dans le tableau suivant :

tableau de classement par scores décroissants à la dictée des 291 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

312) les résultats du test sociométrique : Le 6 Janvier, je propose un test (REYMOND-RIVIER, I.9) :

" 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 13h45, 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 14h, chacun est installé à une place (personne n'a de pupitre personnel, cette année.)

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

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

A partir du n°4, chacun continue à son rythme.

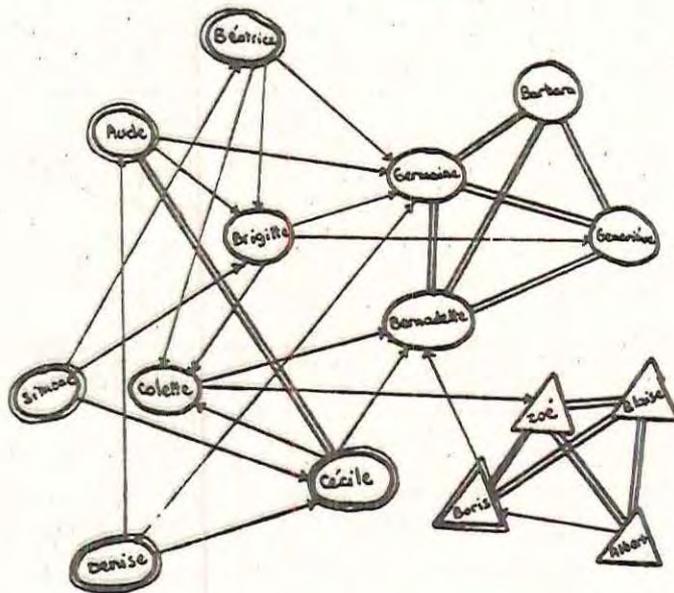
Je recueille les feuilles, au fur et a mesure que les enfants terminent et je demande de ne pas communiquer les choix, comme cela avait été convenu le matin.

Matrice des cinq premiers choix (test sociométrique du 6/1/75

choix →	Aude	Brigitte	Bernadette	Barbara	Béatrice	Colette	Cécile	Denise	Geneviève	Germaine	Simone	Albert	Boris	Blaise	Zoe	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						②						3
Germaine			②	3						①						3
Simone		2			3		1									3
Albert							4						3	②	①	4
Boris				3										①	③	3
Blaise							4						②	①	③	4
Zoe													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)

Sociogramme des trois premiers choix



fille amie dans la classe ———> choix simple
 ———> choix réciproque
 garçon

• Bernadette et Barbara sont jumelles. Boris est leur frère

313) Les décisions du conseil

Les quatre garçons perturbant les activités, lorsqu'ils se trouvaient ensemble, le conseil a décidé, au mois de Décembre, de ne plus leur permettre de se constituer en équipe.

32) La composition des équipes

J'ai pensé qu'il était préférable de ne pas tenir compte, durant l'expérience, des scores obtenus par :

- Simone;
- Denise, qui a elle aussi des difficultés en lecture;
- Zoé; qui est classé 14e et ne semble plus très motivé par notre essai.

Le sociogramme confirme mes observations cliniques:

- il existe deux groupes compacts, celui des garçons et celui des quatre anciennes : Germaine, Barbara, Geneviève et Bernadette;
- Aude et Cécile se choisissent réciproquement : elles sont cousines, gitanes et 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	Les deux soeurs, Bernadette et Barbara travaillent rarement ensemble
Germaine - Barbara	

Boris - Blaise	Je crains que le groupe Albert-Zoé perturbe son équipe.
Albert - Zoé	

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

Équipe *		Équipe **		Équipe ***	
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		411		440

Il m'est impossible de constituer trois équipes qui aient un niveau orthographique équivalent (1), exactement, 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 dans la situation S.V; 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

(1) Pour tester l'équivalence entre les équipes, j'ai recours à l'épreuve de Kruskal-Wallis (FAVERGE, II.2, p326)

Les notes à la dictée des 291 mots sont pour chaque équipe, dans l'ordre du tableau (supra p70)

on remplace les notes par les rangs

équipes		
*	**	***
179	155	134
99	99	123
93	90	96
83	67	87

Total Tj

équipes		
*	**	***
1	2	3
5,5	5,5	4
8	9	7
11	12	10
25,5	28,5	24

On calcule ensuite : $\chi^2 = \frac{12}{N(N+1)} S \frac{T_j^2}{n_j} - 3(N+1)$

où N est le nombre total des valeurs (ici N=12)

nj le nombre d'éléments dans l'équipe j

et S un symbole de sommation entre les équipes. On trouve ici :

$$\chi^2 = 0,20$$

On consulte la table de avec k-1 degrés de liberté, ici 2. La table donne pour 2 degrés de liberté :

2	0,10	0,05	0,01
	4,60	5,90	9,21

L'hétérogénéité des équipes, sous l'angle du niveau orthographique, n'est donc pas établie. Remarquons que nous sommes à l'extrême limite d'applicabilité de la méthode qui suppose des effectifs suffisants dans les groupes. Une comparaison deux par deux des équipes, à l'aide du test de Mann et Whitney confirme notre conclusion.

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 : " à 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.

33) La répartition des équipes

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.

Nous tirons au sort, pour savoir quelle équipe commencera par la Situation -visualisation : c'est l'équipe Geneviève, Bernadette, Boris, Blaise, Denise, qui est désignée, et qui devient l'équipe 1.

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

34) 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

35) Critique

Pour qu'une comparaison entre l'efficacité des deux situations d'apprentissage soit significative, il était nécessaire qu'elles soient parfaitement connues, l'une et l'autre, par l'ensemble des enfants. C'est pourquoi, à la rentrée de Janvier, après la fin de la dictée 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 les textes. Mais cet entraînement a provoqué un processus de maturation, qui sans doute aura le même effet sur les scores obtenus, par chaque enfant, à S.V. et S.C. ; on peut cependant penser qu'il ne sera pas le même pour tous. Or, les équipes ont été constituées d'après les niveaux orthographiques déterminés par les résultats à la dictée des 291 mots.

Etait-il possible de démarrer l'expérience immédiatement après la dictée?

Il aurait fallu alors, durant le mois de Décembre, mener simultanément, les différentes épreuves de dictée 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 la dictée des 291 mots (parmi lesquels j'ai retenu 24 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 24 mots : le temps libre d'un instituteur est fort limité, or, les congés n'existent pas pour les praticiens-chercheurs.

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. J'ai été amené aussi à organiser des travaux collectifs, en particulier, à propos :

- de la distinction des accents de "é" et "è" ;
- des graphèmes correspondant aux phonèmes [\tilde{e}] [\acute{e}] [\tilde{a}]

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

On peut conclure, de cette brève analyse critique, que les deux variables parasites (1) " processus de maturation" et " expérience personnelle" vont intervenir dans les scores finals, sans qu'il soit possible d'en étudier statistiquement les effets.

(1) VANDEVELDE (II.12, pp62-63) "Le résultat au posttest peut n'être pas seulement la conséquence de la méthode utilisée mais également de l'acquis personnel de l'élève. 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 .

4) Déroulement de l'expérience

Comme pour les situations d'apprentissage et les équipes, je suis amené à apporter des ajustements au projet initial.

Au conseil du mardi 4 Mars, je présente l'ensemble des modalités de notre expérience :

- les situations d'apprentissage,
- la composition des équipes et leur répartition,
- la planification :

G1		G2	
équipe 1 E1	visualisation S.V.	équipe 1 E1	copie S.C.
équipe 2 E2	copie S.C.	équipe 2 E2	visualisation S.V.
équipe 3 E3	pas d'apprentis- sage	équipe 3 E3	pas d'ap- prentissage P.A.

- les lieux d'activités :

- . S.V. travaille avec moi, dans la salle 1 ;
- . S.C. travaille dans la salle 2 ;
- . P.A. réalise une enquête au restaurant scolaire neuf, avec l'accord de la cuisinière.

- le calendrier : J'avais prévu que les mots seraient étudiés, par groupe de 3, le matin après l'entretien, le mardi et le vendredi. Nous en discutons et pensons qu'il faut accélérer ce processus :

- . nous étudierons, un groupe de 3 mots, chaque matin, sauf le lundi, car nous avons notre conseil de coopérative, " comme ça, nous aurons fini pour les vacances de Pâques et on pourra choisir " . (Bernadette)

Cela remet aussi en cause, les modalités du contrôle. Je propose deux contrôles différents de ceux que j'avais initialement prévus :

- un contrôle, 10 mn après l'étude des mots, qui mettra en jeu la mémoire à court-terme;
- un contrôle, après les vacances de Pâques, c'est à dire un mois environ après la fin des apprentissages, qui mettra en jeu la mémoire à long terme.

Le conseil accepte mes nouvelles propositions mais demande que les résultats personnels ne soient pas donnés. Il y aura un bilan collectif par équipe, après chaque séquence d'apprentissage et le choix d'une technique sera fait, avant de partir, en vacances.

Nous démarrerons l'expérience, le jeudi 6 Mars, après l'entretien.

5) Le protocole de base

12 enfants seulement participant à l'expérience, en tant que " sujets de l'expérience", le protocole de base est lui aussi modifié.

La variable " identité des sujets dans chaque équipe " a 4 valeurs au lieu de 5. Le nombre d'éléments sera donc de :

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

Le tableau de collecte des données sera présenté de la même manière. (supra p.48)

Nouveau tableau de codage des variables du protocole de base modifié :

situations d'apprentissage	sujets	mots	épreuves de contrôle	
visualisation S.V.	A B C — E1 D	1 2 > G11 3 4 5 > G12 6	Dictée de contrôle en mémoire à court terme D-1 Dictée de contrôle en mémoire à moyen terme D2	
copie S.C.	E F — E2 G H	7 8 > G13 9 10 11 > G14 12		G1
pas d'apprentissage P.A.	I J — E3 K L	13 14 > G21 15 16 17 > G22 18 19 20 > G23 21 22 23 > G24 24		G2

chapitre II

déroulement

de l'expérience

I LE DEMARRAGE

Le mercredi 5 Mars, je prépare le matériel expérimental nécessaire pour notre " grande première ", que chacun attend avec impatience. Hélas, le jeudi 6, à 8h45, 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 elle sont adoptées :

- *1) le "dictateur" 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 3 erreurs, la dictée est terminée et on inverse les rôles;
- *5) Lorsque chacun a 3 erreurs, il les travaille avec notre technique de copie.

encenble	ensemble
heure loup nez	
plâtre pendule	
painture	peinture
projet	
peice	pièce

Voici la feuille de brouillon de Béatrice.

Je lui ai dicté 9 mots et lui en ai écrit 3.

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 3 mots, au lieu d'un :

première séquence	Equipe 1	S.V.
	Equipe 2	S.C.
	Equipe 3	P.A. mesure 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 .

II PREMIERE SERIE DE MOTS : G1

1) Groupes de mots G11 et G12

11) séquences 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 p15) 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.

tableau

x JLG

Chacun a choisi
librement sa
place

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 ", en présentant l'étiquette avec le mot (cf annexe p26)
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 2, pour inviter l'équipe 2, à venir nous rejoindre, dès que tous auront achevé leur apprentissage. J'envoie Denise chercher l'équipe 3, au restaurant scolaire.

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

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 seul.

Pour " mètre", je précise qu'il s'agit du mètre pour mesurer. Dès la fin de la dictée, je recueille les feuilles. Chaque équipe rejoint alors son lieu d'activité, pour la deuxième séquence.

12) bilan au conseil

Comme nous l'avons prévu, je présente les résultats de chaque équipe, à chacun des mots, au tableau. J'évite d'écrire les mots car une nouvelle visualisation, hors expérience, risquerait de fausser notre analyse des résultats en mémoire à long terme.

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

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 au départ "

(*) Le tableau inclut les scores de Denise (E1), Simone (E2) et Zoé (E3). Seule Denise a apporté un point à son équipe, au mot " siège", mot 5.

Les constatations que les enfants feront au cours des bilans risquent parfois d'être différentes, de celles que je ferai moi-même, au cours de l'analyse statistique. C'est ainsi, que pour la série de mots G2, Denise apportera 8 points à son équipe, en mémoire à court terme.

NB) L'étude du tableau nous a permis un excellent entraînement de calcul : additions- comparaison de nombres- lecture d'un tableau à double entrée .

Aude tire la conclusion pour tous :

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

Nous essayons de raffiner et nous constatons que le mot "mètre" (n° 1) n'a été réussi qu'une fois par l'équipe 1. 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 SC obtient de meilleurs résultats que l'E1 avec la SV , et que les réussites aux mots, si on exclut "mètre" ne semblent pas dépendre de leur longueur.

2) Groupes de mots G13 et G14

21) séquences d'apprentissage

Le samedi 15 Mars, nous accueillons Quatre petits dont la maîtresse est malade. Ceci retarde le démarrage de nos activités: nous ne pourrons commencer nos séquences d'apprentissage qu'à 9h45 .

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.

22) bilan au conseil

Je présente le tableau des résultats et nous procédons aux calcul des totaux. Puis nous observons .

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 G 13 et G 14 :

G 13 : 12

G 14 : 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 gênerait plus une activité collective, demandant une attention constante, qu'une activité individuelle?

III DEUXIEME SERIE DE MOTS : G2

1) Groupes de mots G21 et G22

11) séquences 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 10h30.

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 G22 .

Nous intervertissons donc les équipes, pendant que E3 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'épelant phonétiquement, alors que Germaine et Aude l'épellent littéralement.

12) 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.

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

24 contre 24 , 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 dérangé et retardé . " (1)

Le rappel des résultats obtenus à G1 nous permet de constater que les résultats de E1 sont les mêmes avec SC que ceux qu'avaient obtenu E2 avec cette même technique. Mais par contre E2 fait mieux avec SV 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! "

JLG : " 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.

(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 auto-dictée des 3 mots, alors qu'il l'a écrit deux fois correctement avant.

<p>drap</p> <p>drap</p> <p>drap</p>	<p>crème</p> <p>darp</p> <p>sur vêtement</p>
<p>apprentissage au recto sous le modèle</p>	<p>auto-dictée au verso</p>

(1)

. Denise écrit " crem ", " sure ", "dap". Sa feuille montre qu'elle n'a pas eu le temps de se faire une auto-dictée 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 " survêtement " et " prière ".

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:

pr *pr* devenant *pr* surv *surv* devenant *sur*

Les deux mots erronés sont les 3es 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	surêtement	surêtement
prière		
pière	pière	pière

2) Groupes de mots G23 et G24

21) séquences d'apprentissage

Mardi 18, nous sommes tous là, nous allons donc pouvoir terminer. Nous démarrons cette fois à 9h30, après l'entretien. Mais je dois intervenir dans la salle 2, car on y parle fort. L'équipe 2 est toujours aussi attentive.

22) bilan au conseil

Nous procédons au bilan immédiatement.

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'équipe 1 qui obtient le meilleur score. Boris nous confirme qu'il y avait pourtant de l'énerverment dans l'équipe :

" on s'énervait la deuxième fois ... on se disait avec Blaise : faut qu'on gagne ! " (1)

(1)

Quelles ont été les erreurs commises ?

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

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

Geneviève écrit " marchand ". 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	marchand

- La compétition sielle 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. (1)
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 " (2)

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.

(1) FRAISSE (P.) II.3 p47 " A chaque instant, nos conduites tiennent compte implicitement ou explicitement des informations fournies par la situation.... Si le sujet connaît ses résultats au fur et à mesure du déroulement de l'expérience, sa conduite est modifiée en fonction de ses performances et une nouvelle variable intervient ..."

Chaque équipe connaissant ses résultats, on peut penser que cette variable a joué pour les deux, mais son action n'a sans doute pas produit les mêmes effets sur chaque sujet .

(2) Quelles sont les erreurs commises ?

	mémoire immédiate TV	contrôle en mémoire à court terme
Germaine	coup de poing	couff 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

IV DEBAT AU CONSEIL

1) présentation des résultats

Je présente les résultats obtenus par les 3 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! (1)

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 !

(1) " voir " : appellation de la situation-visualisation, entre nous.

2) Choix d'une technique

J L G : Oui M2 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".

JIG : 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.

JIG : 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 débruiller 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 avec " copié " .

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 24 mots, et nous pourrons contrôler, si nous nous en souvenons toujours.

V DEUXIEME CONTROLE

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 :

	E 1		E 2		E 3	
	D1 *	D2	D1	D2	D1	D2
G1	35	9	47	22	3	8
G2	51	8	46	17	9	5
Totaux **	86	17	93	39	12	13

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

D2 contrôle fait les 17 et 18 Avril, pour évaluer la mémorisation à long terme.

* * les totaux seront effectués au cours du bilan.

Les enfants sont frappés par les pertes subies en un mois et ils sont déçus : nous cherchions une technique efficace et rapide, nos deux techniques s'avèrent inefficaces.

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 4 dictées : .

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 tirerai les 24 mots au duplicateur;
- la feuille sera collée sur le carnet de mots;
- chacun reverra les mots, s'il le désire, avec la technique-copie, pendant les activités personnelles ou à la maison.

• je ferai 3 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 2, 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 :

J'avoue que je n'en sais rien mais que 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 24 mots les connaîtront 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.

A la fin du conseil, je demande s'il y a des volontaires pour les révisions que j'ai proposées :

- Zoé ne veut pas participer;
- Albert, du même coup, décide lui aussi de s'abstenir. Il est très peu autonome et suit souvent les décisions de Zoé;
- Béatrice préfère apprendre les mots de son carnet;
- Denise et Simone préfèrent continuer leur entraînement à la lecture, ensemble. Cela est en effet préférable, pour elles

Les autres sont favorables à cette nouvelle tentative.

VI TABLEAUX DES RESULTATS

Le lecteur trouvera en annexe (pp 27 à 59) :

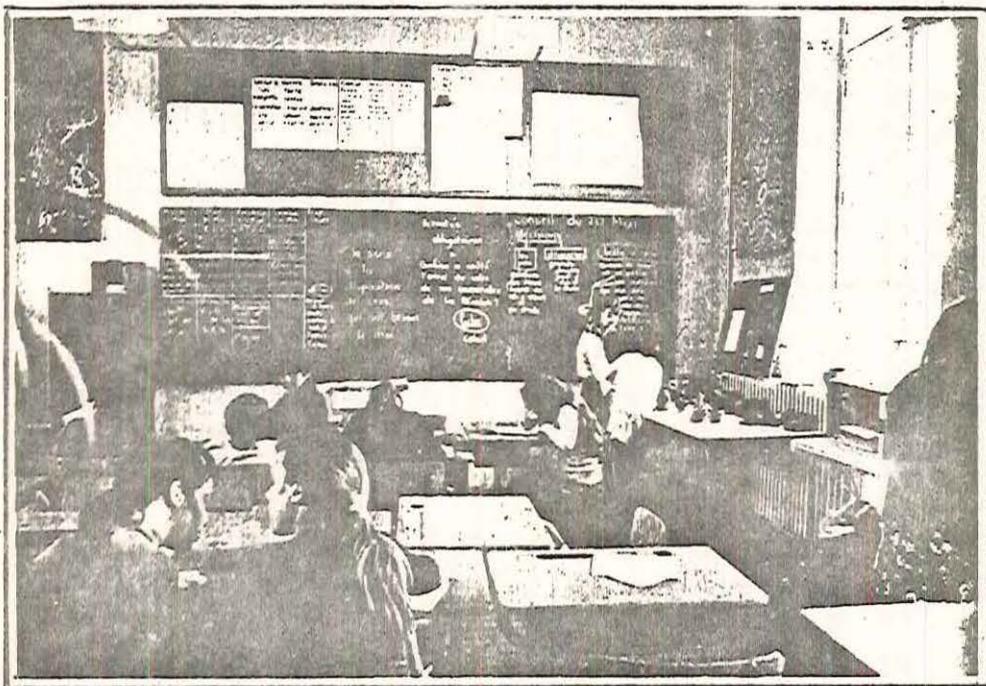
- le tableau des réussites à D1 ; (p 27)
- le tableau des réussites à D2 ; (p 28)
- les feuilles de contrôle de chaque enfant pour les épreuves D1 et D2 (Tableau de collecte des résultats) ; (pp 29-43)
- le relevé pour chaque enfant, des erreurs commises, aux différents contrôles : (pp 44 à 55)
 - Do (dictée des 291 mots)
 - D1 (mémoire à court terme)
 - D2 (mémoire à long terme)
 - D3 (contrôle du 29 Avril)
 - D4 (contrôle du 13 Mai)
 - D5 (contrôle du 24 Mai)

NB : Béatrice, Denise, Simone, Albert, Zoé, n'ont pas participé à D3, D4, D5, parce qu'ils ne désiraient pas réapprendre les 24 mots.
Brigitte était absente pour opération.

- le tableau des différentes graphies incorrectes, pour chaque mot, aux contrôles D0, D1, D2, D3, D4, D5 (pp 56-59)

NB. Il m'a été impossible d'inclure dans les annexes les feuilles de dictée des 291 mots et les feuilles d'apprentissage de S.C., malgré l'intérêt de ces documents.

chapitre IV après l'expérience



Un moment d'activités personnelles, dans notre salle 1.

I LA REVISION DES 24 MOTS

Comme proposé au conseil, je tire au duplicateur la liste des 24 mots et je la colle sur les carnets de mots.

1) Premier bilan de révision

Le lundi 28 Avril, au conseil, nous prévoyons deux contrôles au lieu d'un, car nous ne voulons pas y consacrer plus de 5mn, le matin après l'entretien, d'autant plus qu'il n'y aura pas classe le jeudi 1er Mai:

- contrôle pour G1, le mardi 29 Avril;
- contrôle pour G2, le vendredi 2 Mai.

Après le conseil, chacun remplit son plan de travail personnel et établit ses prévisions d'activités .

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 les mots de G1 et chacun corrige lui-même, afin de faire son évaluation. Les mots justes sont codés par un trait sur le carnet de mots. 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 : nous sommes toujours au régime des résultats individuels secrets!

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. Tous sont cependant d'accord pour que je donne la progression de chacun, depuis l'épreuve D2.

Mais l'urgence de certaines activités de la collectivité coopérative fait que je ne dispose que de 5mn, pour présenter les résultats, le mardi. Impossible donc d'avoir une longue discussion!

tableau présenté

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 " 77 mots. L'analyse des résultats montre que chacun a vu ses efforts récompensés : Aude , Barbara, Cécile, Geneviève et Germaine ont entre 19 et 21 mots justes.

- Bernadette en a 16 : Elle a moins bien revu G2 . Elle a 11 mots justes à G1 et seulement 5 à G2 .
- Colette a 6 mots justes : elle n'a étudié que les sept premiers mots de G1, et elle sait en écrire correctement 5 .
- Blaise a 6 mots justes : il a seulement étudié les huit premiers mots de G1 et il sait en écrire 5 .
- 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 24 Mots.

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

2) Deuxième bilan de révision

● 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.

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 tableaux:

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	+ 3
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 11 points à G2 - il en perd 4 à G1 qu'il n'a pas revu - :

3) Troisième bilan de révision

• 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 CPTR (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 "

JLG : 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 8 jours .

• Le vendredi 23 Mai , avant la mise en place des activités personnelles , je rappelle que le lendemain , je redicte les 24 mots après l'entretien, et , qu'ensuite, je fais passer le " brevet des plantes"(3)

(1) SES (Section d'Education Spécialisée) qui reçoit les enfants des classes de perfectionnement, et les garde de 12 à 16 ans . Il s'agit ici de l'invitation de nos anciennes élèves.

(2) CPTR (Centre Pédagogique et Technique Régional) qui forme les moniteurs et professeurs de l' AFPA . Nous recevons la visite de stagiaires et nous irons au mois de Juin , utiliser leur circuit intérieur de TV.

(3) cf pages 99 à 105

- Le samedi 24 Mai, je dicte les 24 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 long 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)

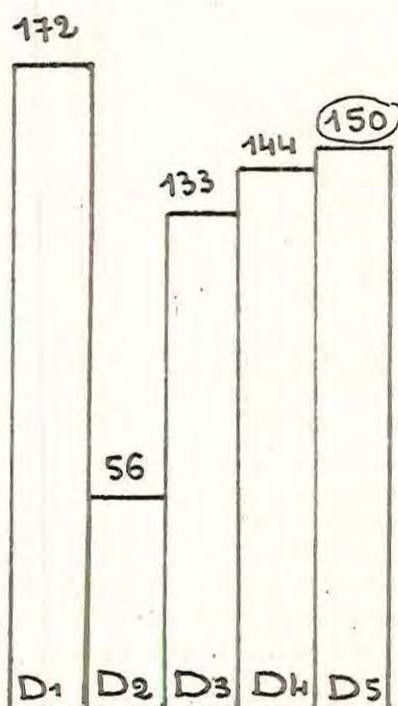
Le temps nous manque car il nous faut aussi faire le bilan de notre étude du nom des plantes (cf p103,104) et préparer les activités qui auront lieu durant mon absence du 29 Mai au 4 Juin; (examens universitaires)

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:

- 1) Il ne suffit pas de voir et/ou 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.

enfants	scores à D 5			Progression par rapport à' D H
	G1	G2	total	
Aude	12	10	22	- 2
Barbara	11	9	21	+ 5
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
DH	76	68	144	+ 11

Graphique général



II L'APPRENTISSAGE DU NOM DES PLANTES

Au conseil du lundi 12 Mai, les enfants discutent de la fête des mères et se demandent ce qu'ils pourraient offrir. Je leur propose l'achat de plantes vertes, à la section horticulture d'une S.E.S., et la décoration de pots à l'atelier-émaux, pour les présenter.

Ma proposition ayant été retenue, un trésorier choisi, l'organisation matérielle et institutionnelle de l'atelier effectuée, le 16 Mai, je présente les plantes.

Je donne oralement les noms :

coleüs irrésine séneçon philodendron

Un petit test de reconnaissance nous montre que les noms ne sont pas retenus et que les plantes ne sont pas reconnues. Aussi le conseil décide l'apprentissage des noms, par notre technique-copie, car il faut "montrer aux parents qu'on sait écrire, même des mots difficiles".

L'activité est programmée :

- je tire les quatre noms sur une feuille (un exemplaire par enfant);
- je les fais lire et prononcer à chaque enfant, durant les activités personnelles;
- durant un temps collectif :
 - . chacun apprend les mots; il dispose d'une période de 10mn et s'arrête quand il estime avoir terminé;
 - . je dicte les quatre mots pour que chacun fasse le point;
 - . je fais le bilan au tableau : pour chaque enfant et pour le groupe.

Le 16 Mai, l'entraînement a lieu et je fais l'analyse des résultats que je présente dans le tableau suivant :

PREMIERE DICTEE (immédiatement après) vendredi 16 Mai
l'entraînement

	coleüs	séneçon	irrésine	philodendron
Geneviève	+	+	+	+
Bernadette	+	+	+	+
Boris	+	+	+	+
Blaise	+	sençon	irrésin	+
Barbara	+	séneçon	+	+
Germaine	+	+	+	+
Aude	+	+	+	+
Cécile	+	+	+	+
Colette	+	+	+	+
Béatrice	coléüs	+	+	filodendron
Albert	+	sèneçon	+	+
Zoé	+	séneson	irrésin	+
Denise	coleu	sé	irrén	phihoderdeons
Simone	+	+	nirdnosi	dibnereni

Nous avons eu 42 réussites et 14 erreurs:

- Béatrice a 2 erreurs, j'ai noté qu'elle a arrêté son entraînement, au bout de 2 mn;
- Denise a travaillé environ 4 mn, elle a 4 erreurs;
- Blaise et Zoé discutaient : ils ont 2 erreurs;
- Simone, par contre, a utilisé ses 10 mn, et elle a réussi à écrire correctement 2 mots.

Elle nous précise qu'elle n'a pas eu le temps d'étudier les deux autres. Nous discutons alors des erreurs commises et en particulier de celles où l'adéquation grapho-phonétique n'est pas respectée

Nous décidons de refaire un bilan le mardi 20 Mai, après les vacances, pour voir combien de mots nous aurons conservés, en mémoire à long terme.

Le 20 Mai, je redicte donc les mots, sans qu'ils aient été réétudiés.

DEUXIEME DICTEE

mardi 20 Mai

	coleüs	sénecon	irrésine	philodendron
Geneviève	+	séneson	+	+
Bernadette	+	+	+	+
Boris	+	séneson	+	+
Blaise	+	séneson	+	+
Barbara	+	+	+	+
Germaine	+	sénecon	+	+
Aude	+	+	+	philodendron
Cécile	+	+	+	+
Collette	coleüse	séneson	+	+
Béatrice	+	+	+	filodindron
Albert	+	sénecon	+	philodendron
Zoé	coléüs	séneson	irrène	philodidiron
Denise	cohisis	simer	simerene	cephihensin
Simone	calnsu			

Je présente le tableau des résultats . Nous calculons nos réussites, nos erreurs, et nos "pertes" :

- . réussites : 34
- . erreurs : 22
- . pertes : 8

Je donne une analyse plus raffinée:

- . 3 ont une meilleure réussite qu'à la première dictée (Blaise, Béatrice et Barbara);
- . 2 ont le même résultat (Bernadette et Cécile) ;
- . 9 ont "perdu" des mots .

Blaise se demande pourquoi il se souvient mieux qu'à la première dictée. J'explique que c'est là un phénomène normal de mémoire, comme d'ailleurs l'oubli: Les mots ont été " mis dans la tête" mais on n'arrive pas toujours à les retrouver. Quand on les réapprend, on s'aperçoit que c'est plus facile de les retenir qu'au moment du premier apprentissage. Nous pourrions d'ailleurs le vérifier nous-mêmes en recommençant

une séance de mémorisation.

- Parallèlement aux activités d' " écriture des noms " , nous avons mené une activité d' "identification des plantes " dont nous analysons aussi les résultats, au conseil du mardi 20 Mai -

Nous décidons :

- de placer les quatre plantes sur la table-observation;
- de mettre devant chacune, 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 :
 - . écrire seul, les noms sur quatre étiquettes et venir les placer devant les plantes;
 - . écrire les noms, à la dictée.

Je constate que les enfants n'oublient pas de noter sur leur plan d'activités personnelles , l'entraînement prévu (LE GAL, I.7, PP 39)

Le samedi 24 Mai, le brevet des plantes est passé et chacun part avec la sienne - elles ont été tirées au sort- .

Tableau de la première épreuve du " brevet des plantes "

	coleus		sénéçon		irrésine		philodendron	
	savoir écrire le nom	savoir identifier						
Geneviève	+	+	+	+	irrésine	+	+	+
Bernadette	+	+	+	+	+	+	+	+
Boris	+	+	+	+	+	+	+	+
Blaise	+	+	+	+	+	+	+	+
Barbara	+	+	+	+	+	+	+	+
Germaine	+	+	sénéçon	+	irrésine	+	+	+
Aude	+	+	+	+	+	+	+	+
Cécile	+	+	+	+	+	+	+	+
Colette	+	-	sénéçon	-	irrésine	-	+	-
Beatrix	-	-	+	+	+	+	philod.	+
Albert	+	+	sénéçon	+	+	+	+	+
Zoe	coléuse	+	+	+	+	+	+	+
Denise	+	+	sienene	-	irresene	-	philo-dendes	+
Simone	chotis	-	?	+	?	-	?	+

Les résultats montrent qu'il est plus facile d'identifier l'objet, d'annexer le mot dans sa formulation sonore, que de le transcrire.

Tableau de la deuxième épreuve du " brevet des plantes" : la dictée

	coleüs	séneçon	irrésine	philodendron
Geneviève	+	+	irresine	+
Bernadette	+	+	+	+
Boris	+	+	+	+
Blaise	+	+	+	+
Barbara	+	+	+	+
Germaine	+	sèneçon	irrésine	+
Aude	+	+	+	+
Cécile	+	+	+	+
Colette	+	céneçon	+	+
Béatrice	+	+	+	filodendron
Albert	+	sèneçon	+	+
Zoé	colèuse	+	+	philodinderon
Denise	+	sieçon	irrenser	philoderdene
Simone	choüs	cerunslis	rremtae	lantache

Une première analyse montre que :

- 6 enfants sur 14 ont retenu les 4 mots ;
- 2 enfants (Geneviève et Albert) ont retenu 3 mots mais ne commettent qu'une erreur d'accent au quatrième : Geneviève écrit " irresine " et Albert écrit " sèneçon " .
- Germaine a deux erreurs d'accent, elle a des difficultés à distinguer le "é" du "è".
 - . en comparant à l'épreuve " savoir écrire le nom " on constate que ces erreurs d'accent existent dans les deux cas, qu'ils écrivent de mémoire, sans doute en s'auto-dictant les mots, ou quand c'est moi qui les prononce .

Le mot " coleüs " est retenu par 12 enfants , " irrésine" et " philodendron" par 10 enfants et " séneçon" par 9 enfants. L'observation des erreurs permet de constater que Denise et Simone , qui ne possèdent pas les automatismes de lecture sont incapables d'écrire, en respectant l'adéquation grapho-phonétique .

Sur le plan perceptif, on peut noter que les traits distinctifs particuliers de " coleüs" (le "ü") et de " philodendron" (le "ph") ont été mémorisés : le "ü" par les 14 enfants et le "ph" par 12 enfants.

On peut donc se demander si un mot qui présente une particularité graphique inhabituelle, n'est pas mieux retenu que les autres ?

Au Conseil du lundi 26 Mai, je présente aux enfants le tableau des résultats chiffrés suivant et nous en discutons :

DICTÉES	16 Mai	20 Mai	24 Mai	totaux
coleüs	12	10	12	34
séneçon	9	5	9	23
irrésine	10	11	10	31
philodendron	11	8	10	29
totaux	42	34	41	117

IDENTIFICATION	16 Mai	20 MAI	24 Mai	totaux
coleüs	14	9	12	35
séneçon	14	5	12	31
irrésine	14	5	11	30
philodendron	14	9	13	36
totaux	56	28	48	132

Bernadette : Quand on regarde le tableau, on voit qu'on reconnaît mieux que d'écrire.

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.

JLG : 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]", et on s'en souvient.

JLG : 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!"

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 hein! 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"

- JLG : 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".
- JLG : 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!"
- JLG : On a bien fait d'apprendre les noms. Et ça montre qu'en s'entraînant, on arrive à apprendre, même des mots difficiles. "

- On peut critiquer cet apprentissage de mots d'usage non fréquent, si on se place dans une perspective de rentabilité à long terme :
"à quoi bon, en effet, dépenser énergie et temps, pour mémoriser des mots qui ne seront sans doute plus jamais écrits, par ces enfants !"

Mais le problème ne se posait pas en terme scolaire d'objectif orthographique à atteindre:

les enfants avaient acquis une technique d'apprentissage et ils désiraient la mettre en oeuvre, pour obtenir la gratification de leurs mères. La discussion, que j'ai transcrite, montre que cet objectif a été généralement atteint.

Cet apprentissage confirme qu'une motivation affective puissante permet, à chaque individu, de mobiliser toutes ses possibilités et est un facteur déterminant, dans l'apprentissage de l'orthographe.

D'autre part, sur le plan éducatif, cet essai leur a donné confiance en leurs capacités. On peut d'ailleurs se demander si nos pratiques d'apprentissage n'ont pas augmenté les capacités de mémorisation visuelle, ce qui constituerait un effet secondaire du plus grand intérêt:

acquisition des connaissances nécessaires, accroissement des capacités de mémorisation, meilleure image de soi-même,

ce sont là les buts que j'aimerais pouvoir atteindre par la mise au point d'une méthodologie d'apprentissage, adaptée à ces enfants en échec.

- Une proposition de Bernadette, le lundi 9 Juin, au Conseil, va me donner une idée qui ouvrira une nouvelle piste pour notre processus d'apprentissage: ce sera là un apport indirect de plus de cette étude

du nom des "plantes de la fête des mères :

le doute orthographique

Le 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 :

- " 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.

Chacun corrige lui-même sa dictée, en comparant ses mots au x modèles que j'ai inscrits au tableau. Il peut ainsi constater si sa mémoire lui a bien restitué les mots connus le 24 Mai et juger de la validité de son doute orthographique.

Les résultats globaux sont sensiblement les mêmes que 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 d'ailleurs qu'elle ne doute pas suffisamment de ses capacités à écrire des mots inconnus.

Tableau des graphies et des doutes, pour chaque enfant et chaque mot :

	coleüs	séneçon	irrésine	philodendron .
Geneviève	coleüs	cèneçon ++	irrèsine +	philodendron
Bernadette	coleüs	séneçon	irrésine +	philodendron
Boris	coleüs	séneçon	irrésine	philodendron
Blaise	coleüs	séneçon +	irrésine +	philodendron
Barbara	coleüs	séneçon	irrésine	philodendron
Germaine	coleüs	séneçon	irrèsine +	philodendron
Aude	coleüs	séneçon	irrésine	philodendron
Cécile	coleüs	séneçon	irrèsine	philodendron
Brigitte	coléusse++	saineçons	irésine +	filodindron
Colette	coleüs	cèneson +	irrésine	philodendron +
Béatrice	coleüs	séneçon	irrésine+	philodendron
Albert	coleüs	séneçon	irrésine	philodendron
Zoé	coleüs +	sèneson +	irrésin +	filodidiron +
Denise	coleüs	sionne ++	Irreme ++	++

- . 34 mots estimés justes ont été écrits justes;
- . 4 mots estimés justes sont erronés;
- . 7 mots sur lesquels était porté un doute sont justes;
- . 6 mots sur lesquels était porté un doute sont erronés;
- . 5 mots considérés comme non connus ne sont pas connus.

Les appréciations exactes sont donc de 44 sur 56 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 la recherche de la graphie correcte.

III AFFINEMENT DE NOTRE PROCEDURE ORTHOGRAPHIQUE

1) Le carnet de mots

Dès le lundi 14 Avril, au conseil de coopérative, après avoir programmé le deuxième contrôle de notre expérience, nous avons réexaminé l'utilisation du carnet de mots, problème que nous n'avions plus abordé depuis le jour de notre démarrage manqué. (supra p 77)

Je redonne le processus que nous utilisons antérieurement et 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, dès CM1 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 70 et vous en connaissez déjà beaucoup. Les " mots urgents " sont écrits avec un chiffre devant. Il y en a 510 .

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 notre caisse de coopérative, c'est possible.
Avec ce petit dictionnaire, vous pourriez essayer vous-mêmes, de savoir ce qui est le plus urgent à apprendre.

J'avais pensé à autre chose, mais comme nous sommes déjà au mois d'Avril, je le proposerai l'année prochaine : quand vous refaites une erreur dans un mot déjà inscrit sur le carnet, vous faites un point à côté de lui. Quand il y a cinq points, je le souligne pour qu'il soit dans la liste des mots urgents à apprendre. "

(1) LOBSTEIN (L et Ph), PIERRE (R), VERS UNE MAITRISE DU FRANCAIS,
Dictionnaire orthographique des mots essentiels de la langue française,
Arfons, Ed Henri OGE, 1973. (voir deux pages en annexe, p 60 - 61)

2) Le dictionnaire

Cette solution pour déterminer les "mots urgents à apprendre" ne me satisfait pas, car j'aimerais pouvoir avoir recours à un "dictionnaire orthographique des mots essentiels utilisés dans notre classe". Mais celui-ci reste à établir, à partir des entretiens oraux, des textes et des lettres collectives et individuelles. Si le temps dont je dispose me le permet, ce sera là, un de mes objectifs, pour l'année scolaire 1975-1976.

En attendant, l'utilisation du dictionnaire de LOBSTEIN et PIERRE me paraît une solution et effectivement les exemplaires achetés sont souvent utilisés par les enfants. Mais pour que tous accèdent à une certaine rapidité dans leur recherche du mot, il aurait fallu organiser des séances d'entraînement, Car :

" 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." (S.ROLLER, Ve Colloque International de Pédagogie Expérimentale de Caen, 1957)

Il aurait fallu pouvoir mettre au point des fiches programmées d'apprentissage individualisé, à réaliser durant le temps des activités personnelles, car pour ce troisième trimestre, nos temps collectifs sont réservés en priorité :

- aux activités nécessaires à la vie de notre collectivité ;
 - . lettres collectives ;
 - . lecture de lettres et textes reçus ;
 - . conseils
 - . résolution de problèmes divers (comptes de coppé - rative - voyage - achats -)
- aux activités physiques :
 - . éducation physique avec un moniteur ;
 - . plein-air avec les CM1 et CM2 ;
 - . piscine.
- aux sorties d'étude du milieu ; aux visites et réceptions ;
- à diverses activités d'expression .

Malheureusement le temps m'a manqué pour créer les fiches nécessaires et nous n'aurons que quelques rares moments collectifs de travail du type de celui que je relate, ici :

L'application de mes consignes de "doute orthographique" (voir p 108) a amené Aude, à souligner dans son texte, le mot " caumaires". Elle vient me trouver en 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 de la CEL, le dictionnaire de PIERRE et LOBSTEIN, le dictionnaire des petits de la CEL, le petit Larousse.....

Il faut se rendre à l'évidence, toute l'équipe est d'accord :
" ce mot là, il n'est pas dans nos dictionnaires ! "

Je rassemble alors toute l'équipe autour du tableau et
j'écris : **caumaire**

Je fais lire la première syllabe et je demande si on ne pourrait pas l'écrire autrement, en faisant correspondre ce qui est écrit à ce qui est prononcé et entendu :

• les découvertes commencent , je les inscris au tableau.

" et "ai" [ɛ] ne pourrait-on pas l'écrire autrement ? "

• nouvelles découvertes ...

[caumaire]
↓ ↓
o ei
eau e
er

Finalement, nous dénichons " commère" dans le petit Larousse!

Nous partons alors à la " chasse aux mots" dans tous nos documents, mettant en pratique, la méthode expérimentale décrite par Jean VIAL (IV.21, p129) :

recherche des mots commençant par " caum" ou par " com"

Nous rassemblons nos trouvailles et au conseil du soir, au moment de la mise en commun des découvertes, des textes, des dessins,... nous les livrons à la collectivité. Une lecture à haute voix permet d'attirer l'attention sur les différences de prononciation.

3) Le doute orthographique

Nous sommes au mois de Juin, les niveaux de correction orthographique des textes et de doute, sont très différents :

- pour Denise, l'expression écrite est toujours difficile; dans le texte ci-après (page 109) , elle a souligné 22 mots :

• 4 de deux traits, ce qui dans le code que nous avons adopté, veut dire : " je suis certaine de ne pas connaître le mot ";

• 18 d' un trait, ce qui indique : " je doute de l'écriture du mot";

elle a finalement oublié peu d'erreurs, mais les corriger est une autre affaire, ce serait tellement long et fastidieux qu'elle en perdrait le désir d'écrire.

La magerit et la viulet
 il était une fois deux feulleure qui
 (se) sebatai toujours asél qui séurala
brulitel il yizarré une magerit
 et un boutons dor la magerit
 di au bou tondor rgaré de quorme
mépétal sonbe lans et le bouton
dorri diét les mien il béri

texte de Denise

- Colette doute de 5 mots et elle réussit à les trouver seule, dans le dictionnaire; pour le reste nous verrons ensemble;

Mon rêve

J'ai rêver d'un rêve merveilleux.
 se rêve c'était comme un petit enfant
 qui dort dans sont berceau bleu.
 couvert de diamant rose.
 quand il dormait sont visage devenait
 rose palle.
 se rêve était comme un poème d'amour

merveilleux devenait

diamant amour

berceau

devenait

rêver

- Par contre Brigitte, qui est la plus proche du texte sans erreur, manque totalement de doute orthographique, comme je l'avais déjà constaté, à propos de l'apprentissage des "noms de plantes".

Elle souligne des mots, pour faire comme les autres, lors qu'elle se trouve à l'atelier-écrire, en leur compagnie.

il était une fois une fleur géantes .
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 bleu
verts blancs le soir le soleil était tout
jaune mais la fleur ~~et~~ était grande
elle était joyeuse un jour plus tard
il commençait à ~~pleuvoir~~ la fleur fleur
avait soir mais la ^{pluie} ~~pluie~~ tombait ~~le~~
le soir et la nuit commençait à
tombait tombait tomber le ciel
le soir le ciel était rouge .

L'exemple de Brigitte montre que le niveau du doute orthographique n'est pas obligatoirement lié au niveau orthographique général .

L'année se termine et il n'est plus temps de travailler sur cet aspect important de l'expression écrite, mais il sera à insérer en 1975-1976, dans notre procédure d'écriture des textes.

4) 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!

- 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 ! "

chapitre V

analyse des résultats

Le lecteur trouvera

les tableaux détaillés des résultats :
en annexe : pages 24 : tableau des résultats à D1
28 : tableau des résultats à D2
29-59 : tous les autres tableaux

J'analyserai les résultats en deux grandes sections :

- A Analyse quantitative
- B Analyse qualitative

A) analyse quantitative

REMARQUES

- 1) Les travaux ayant été menés sur 3 groupes de 4 sujets, l'analyse ne peut se faire que sur des effectifs de 4, au mieux 8 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

E 1	équipe 1	D 2	dictée long terme G1
E 2	équipe 2	D'2	dictée long terme G2
E 3	équipe 3	SV1	situation - visualisation mémoire à court terme
G 1	1 ^{ère} série de 12 mots	SV2	situation - visualisation mémoire à long terme
G 2	2 ^e série de 12 mots	SC1	situation - copie mémoire à court terme
D 1	dictée court terme G1	SC2	situation - copie mémoire à long terme
D'1	dictée court terme G2	PA	pas d'apprentissage

I) COMPARAISON des réussites des groupes expérimentaux E1 et E2 et du groupe-contrôle E3, aux épreuves de la première série de mots (G1) et à celles de la deuxième série (G2)

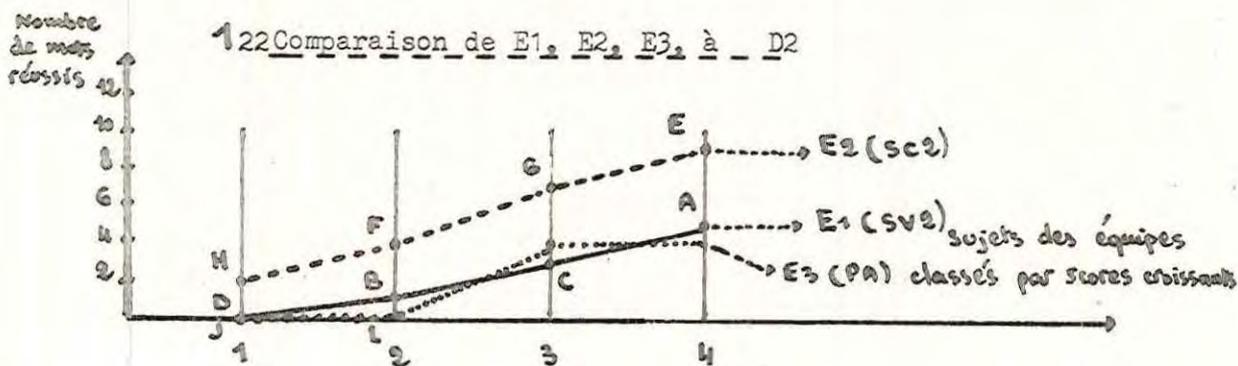
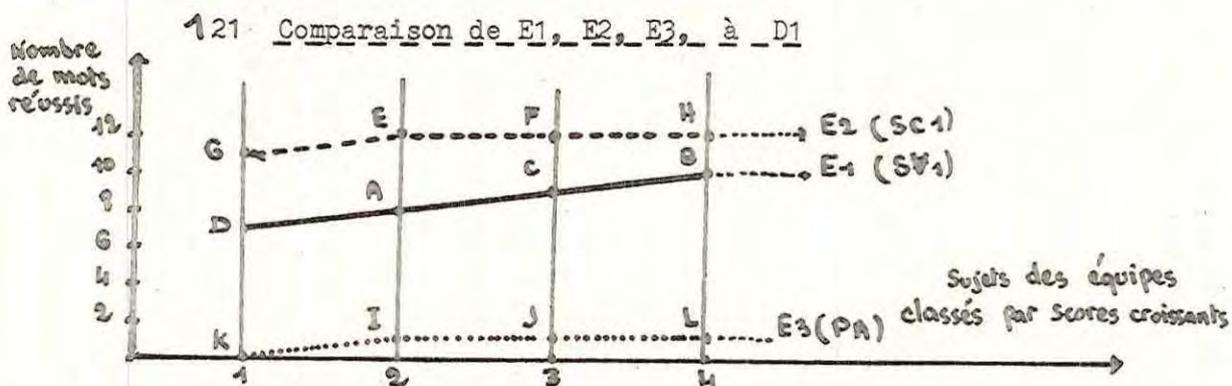
1) Première série de mots (G1)

11) Tableaux des données

Tableau 1

Comparaison des réussites à la première série de mots: (G1)							
pour E1 : sujets A, B, C, D,							
E2 : " E, F, G, H,							
E3 : " I, J, K, L.							
Epreuve mémoire à court terme D1	E1	SV ₁	A ₁	B ₁	C ₁	D ₁	Totaux
			8	10	9	7	34
	E2	SC ₁	E ₁	F ₁	G ₁	H ₁	
			12	12	11	12	47
E3	PA	I ₁	J ₁	K ₁	L ₁		
			1	1	0	1	3
Epreuve mémoire à long terme D2	E1	SV ₂	A ₂	B ₂	C ₂	D ₂	
			5	1	3	0	9
	E2	SC ₂	E ₂	F ₂	G ₂	H ₂	
			9	4	7	2	22
E3	PA	I ₂	J ₂	K ₂	L ₂		
			4	0	4	0	8

12) Représentations graphiques correspondantes



2) Deuxième série de mots (G2)

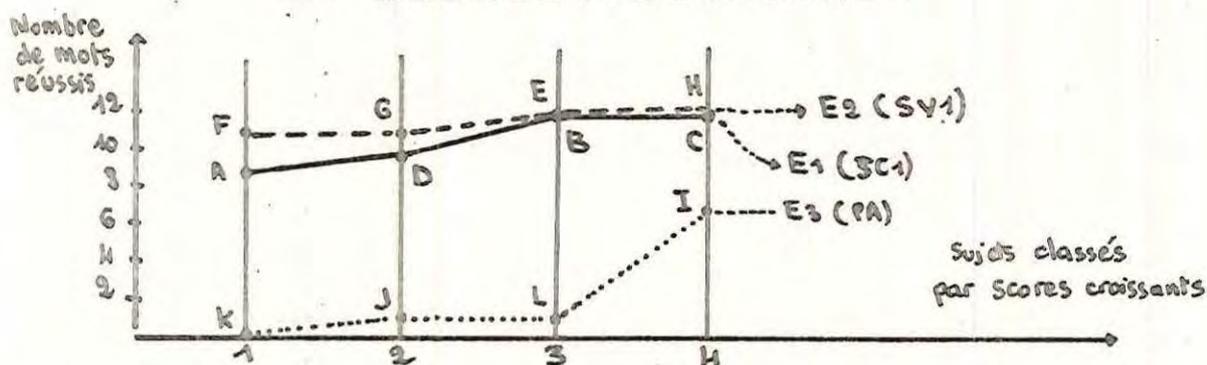
2.1) Tableau des données

tableau 2

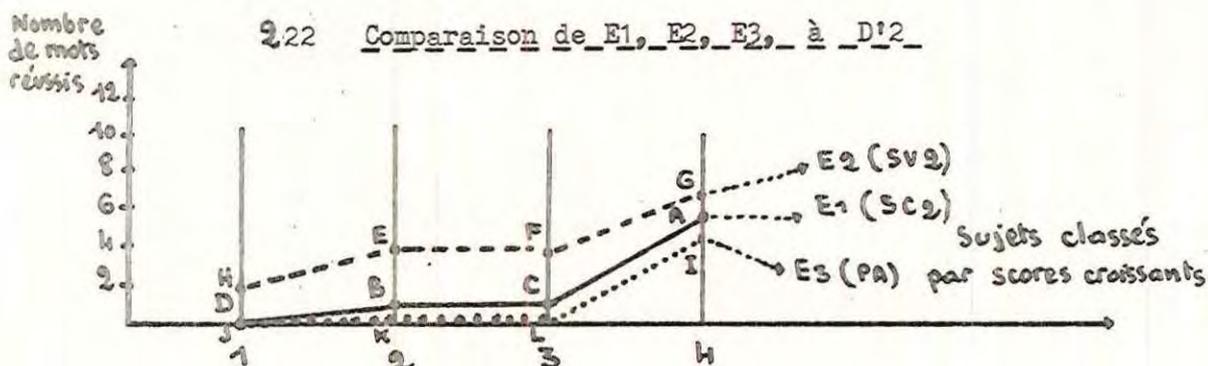
Comparaison des réussites à la deuxième série de mots (G2)							
pour E1 : sujets A, B, C, D,							
pour E2 : " E, F, G, H,							
pour E3 : " I, J, K, L.							
Epreuve mémoire à court. terme D1	E1	SC ₁	A3	B3	C3	D3	Totaux
			9	12	12	10	43
	E2	SV ₁	E3	F3	G3	H3	
			12	11	11	12	46
	E3	PA	I3	J3	K3	L3	
			7	1	0	1	9
Epreuve mémoire à long- terme D2	E1	SC ₂	A4	B4	C4	D4	
			6	1	1	0	8
	E2	SV ₂	E4	F4	G4	H4	
			4	4	7	2	17
	E3	PA	I4	J4	K4	L4	
			5	0	0	0	5

2.2) Représentations graphiques correspondantes

2.21 Comparaison de E1, E2, E3, à D'1



2.22 Comparaison de E1, E2, E3, à D'2



3) Première Equipe (E1) Comparaison des réussites de l'équipe 1, dans les situations d'apprentissage SV et SC.

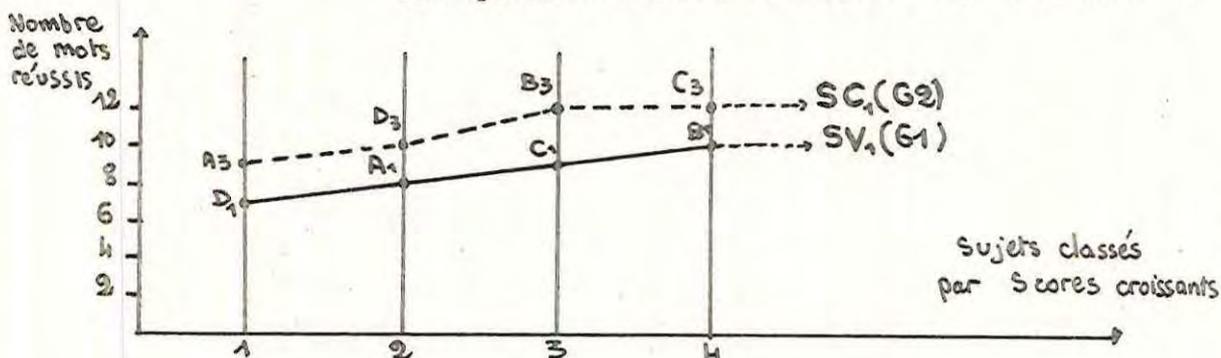
31) Tableau des données

Tableau 3

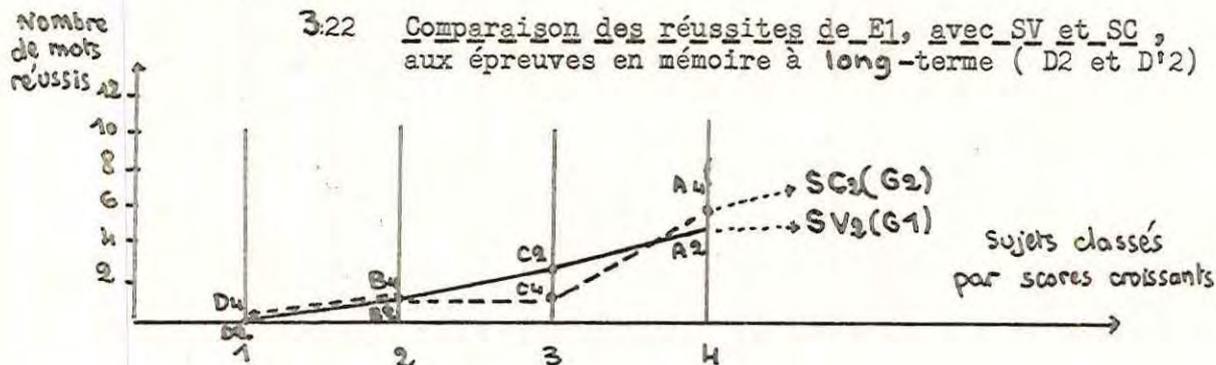
Comparaison des réussites de l'équipe 1, aux épreuves de la première série de mots (G1) et à celles de la deuxième série (G2), dans les situations SV et SC.							
Epreuve mémoire à court-terme D1	SV ₁	G1	A1	B1	C1	D1	Totaux
			8	10	9	7	34
	SC ₁	G2	A3	B3	C3	D3	
			9	12	12	10	43
Epreuve mémoire à long-terme D2	SV ₂	G1	A2	B2	C2	D2	
			5	1	3	0	9
	SC ₂	G2	A4	B4	C4	D4	
			6	1	1	0	8

32) Représentations graphiques correspondantes

3.21 Comparaison des réussites de E1, avec SV et SC, aux épreuves en mémoire à court-terme (D1 et D'1)



3.22 Comparaison des réussites de E1, avec SV et SC, aux épreuves en mémoire à long-terme (D2 et D'2)



4) Deuxième équipe (E2) Comparaison des réussites de l'équipe 2 dans les situations d'apprentissage SV et SC

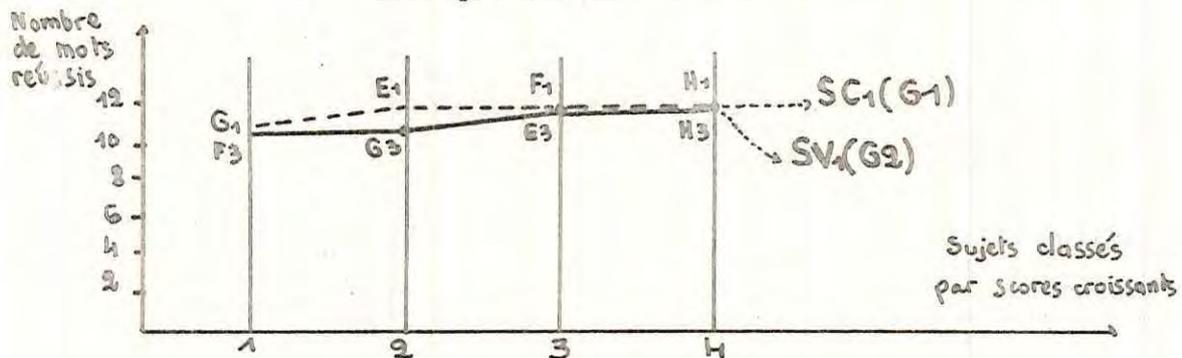
41) Tableau des données

Tableau 4

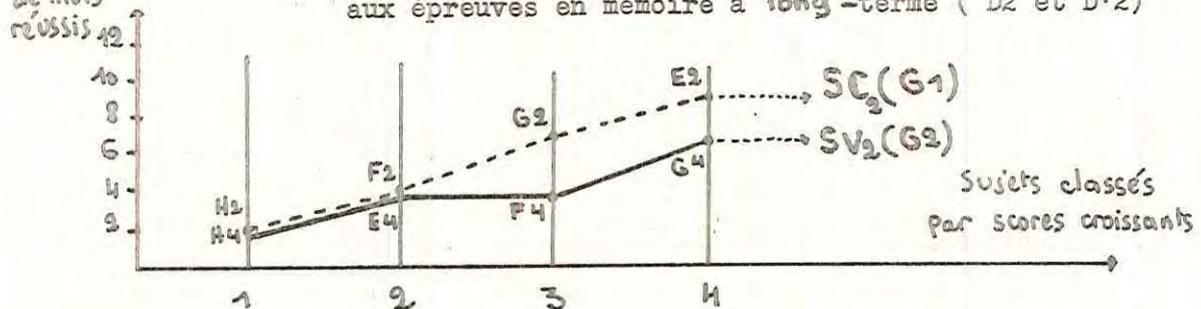
Comparaison des réussites de l'équipe 2, aux épreuves de la première série de mots (G1) et à celles de la deuxième série (G2), dans les situations SV et SC.						
Epreuve mémoire à court-terme D1	SV ₁ G2	E3	F3	G3	H3	Totaux
		12	11	11	12	46
	SC ₁ G1	E1	F1	G1	H1	
		12	12	11	12	47
Epreuve mémoire à long-terme D2	SV ₂ G2	E4	F4	G4	H4	
		4	4	7	2	17
	SC ₂ G1	E2	F2	G2	H2	
		9	4	7	2	22

42) Représentations graphiques correspondantes

421 comparaison des réussites de E2, avec SV et SC, aux épreuves en mémoire à court-terme (D1 et D'1)



422 comparaison des réussites de E2, avec SV et SC, aux épreuves en mémoire à long-terme (D2 et D'2)



5) Comparaison générale des situations d'apprentissage SV et SC, aux épreuves en mémoire à court-terme (D1 et D'1) et aux épreuves en mémoire à long-terme (D2 et D'2) .

51) Tableau des données

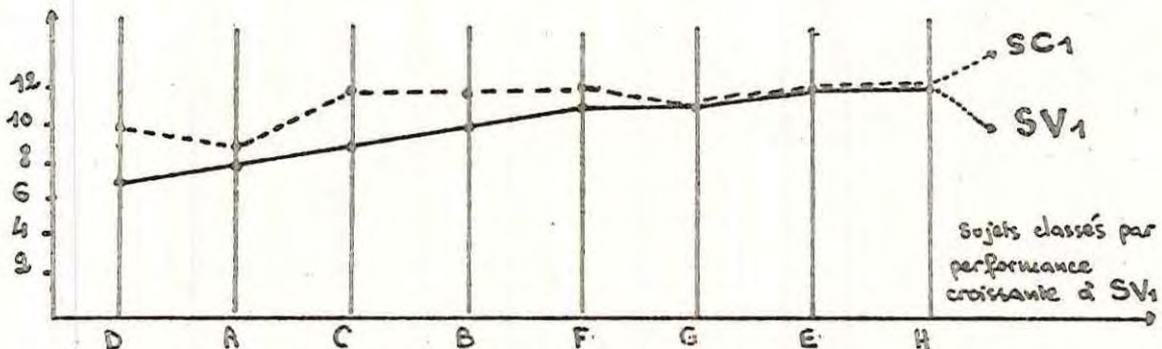
Tableau 5

Comparaison générale des situations d'apprentissage SV et SC										
Epreuves mémoire à court-terme D1 et D'1	SV1	A1	B1	C1	D1	E3	F3	G3	H3	Totaux
		8	10	9	7	12	11	11	12	60
	SC1	A3	B3	C3	D3	E1	F1	G1	H1	30
		9	12	12	10	12	12	11	12	
Epreuves mémoire à long-terme D2 et D'2	SV2	A2	B2	C2	D2	E4	F4	G4	H4	26
		5	1	3	0	4	4	7	2	
	SC2	A4	B4	C4	D4	E2	F2	G2	H2	30
		6	1	1	0	9	4	7	2	

52) Représentations graphiques correspondantes

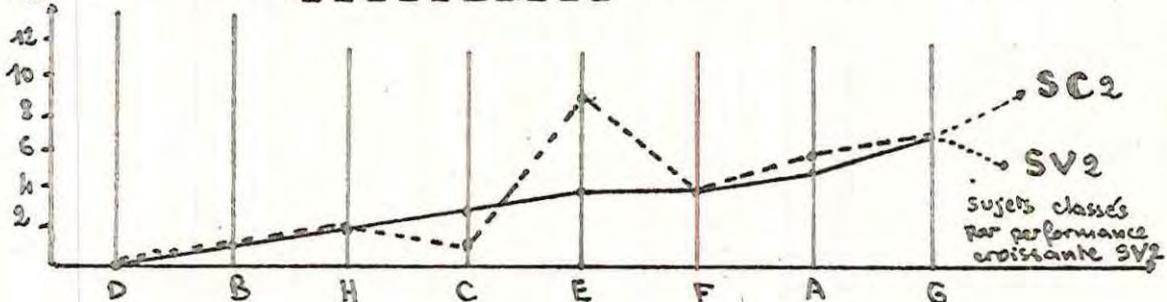
521 Comparaison de SV et SC, pour les épreuves en mémoire à court-terme

Nombre de mots réussis



522 Comparaison de SV et SC, pour les épreuves en mémoire à long-terme

Nombre de mots réussis



6) Hypothèses suggérées par les graphiques

61) L'apprentissage systématique des mots est-il efficace?

de 121, 122, 221, 222,

611 - Les performances des équipes expérimentales E1 et E2, qui ont appris les mots, au cours d'un apprentissage systématique, dans les situations SV et SC, sont supérieures à celles de l'équipe-contrôle E3, en mémoire à court terme : un apprentissage systématique s'impose.

*- 612 En mémoire à long terme, pour la série de mots G1, la situation -copie (SC) est supérieure à la situation pas d'apprentissage (PA), mais la situation -visualisation (SV) est très peu différente de "pas d'apprentissage (PA)"

-En mémoire à long terme, pour la série de mots G2, la situation-visualisation (SV) est supérieure à la situation PA, mais la situation-copie est très peu différente de PA.

* 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.

62) La situation-copie est-elle plus efficace que la situation -visualisation?

de 121, 122, 221, 222, 321, 322, 421, 422, 521, 522,

621- de 121 et 122

La situation-copie est supérieure à la situation visualisation, à court et à long terme.

622- de 221 et 222

situation-copie et situation-visualisation sont très peu différentes à court terme; à long terme la situation-visualisation est supérieure.

623- de 321, 421, 521 (comparaison générale)

La situation-copie est supérieure à la situation visualisation, en mémoire à court terme, cela étant plus net pour les sujets "faibles" que pour les sujets "forts" aux épreuves.

624- de 322, 422, 522 (comparaison générale),

Il y a peu de différence entre les situations à l'épreuve en mémoire à long terme.

625- de 322, 421, 422, 522,

Des parallélismes entre SV et SC apparaissent chez les mêmes sujets. Le facteur "sujet" serait il plus important que le facteur "situation d'apprentissage" ?

7) Jugements statistiques sur ces résultats

71) Dans les cas de jugements sur des échantillons indépendants, j'ai eu recours au test non paramétrique de Mann et Whitney. (FAVERGE, II.2 p325)

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 \longrightarrow T = 10

E2 : 7 - 7 - 5 - 7 \longrightarrow 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 (2 séries de 4 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 $P = .05$

NB - 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.

72) Dans les cas de jugements sur des échantillons appareillés, j'ai eu recours à l'épreuve des signes. (FAVERGE, II.2, p 84) Je vais la présenter sur un exemple :

- soit la comparaison de E1 avec SV et SC, pour D1;

- le tableau des données est

sujets	A	B	C	D
SV	8	10	9	7
SC	9	12	12	10

- Hypothèse nulle : les deux séries ne diffèrent pas significativement au seuil de probabilité $P = .05$

- critère statistique: on calcule les différences de score à SV et SC. On obtient ainsi :

sujets	A	B	C	D
différences	-1	-2	-3	-3

On considère le plus faible nombre de signes + ou -. La tables 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 $P = .05$

NB - La présence d'une différence nulle, conduit à accepter l'hypothèse nulle.

73) Afin de simplifier la présentation des jugements, je vais les résumer sous forme de tableaux à cinq colonnes :

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.

1	2	3	4	5	
comparaison	tableau		conclusion	observations	
E1-E3-D1-G1	1	Mann - Whitney	S	comparaisons de E1 et E2 à E3, en mémoire à court terme	
E2-E3-D1-G1	1	"	S		
E1-E3-D'1-G2	2	"	S		
E2-E3-D'1-G2	2	"	S		
E1-E3-D2-G1	1	"	NS		
E2-E3-D2-G1	1	"	NS		
E1-E3-D'2-G2	2	"	NS		
E2-E3-D'2-G2	2	"	NS		
E1-E2-D1-G1	1	"	S		comparaison de SC à SV en mémoire à court terme
E1-E2-D'1-G2	2	"	NS		
E1-SV-SC-D1-D'1	3	Signes	S		
E2-SV-SC-D'1-D1	4	"	NS		
comparaison générale : SV-SC-D1-D'1	5	"	NS		
E1-E2-D2-G1	1	Mann-Whitney	NS	comparaison de SC à SV en mémoire à long terme	
E1-E2-D'2-G2	2	"	NS		
E1-SV-SC-D2-D'2	3	signes	NS		
E2-SV-SC-D'2-D2	4	"	NS		
comparaison générale SV-SC-D2-D'2	5	"	NS		

8) Remarques

Les jugements statistiques que j'ai établis ont un caractère limité, ils permettent cependant de compléter les hypothèses suggérées par les graphiques, sur les trois points suivants :

trois hypothèses se trouvent quelque peu remaniées :

- l'hypothèse 621 (établie sur G1) posait que la situation-copie était supérieure à la situation-visualisation, en mémoire à court et à long terme. Les calculs ne permettent pas de confirmer cette supériorité à long terme;
- l'hypothèse 622 (établie sur G2) posait que la situation_visualisation était supérieure à la situation-copie à long terme. Les calculs ne conduisent pas à considérer cette supériorité comme significative;
- l'hypothèse 623 posait que SC était supérieure à SV, en mémoire à court terme. Les différences constatées ne semblent pas significatives.

II) L' OUELI - Comparaison des réussites des groupes expérimentaux E1 et E2 , aux épreuves en mémoire à court-terme (D1 et D'1) et aux épreuves en mémoire à long-terme (D2 et D'2)

1) Première série de mots (G1)

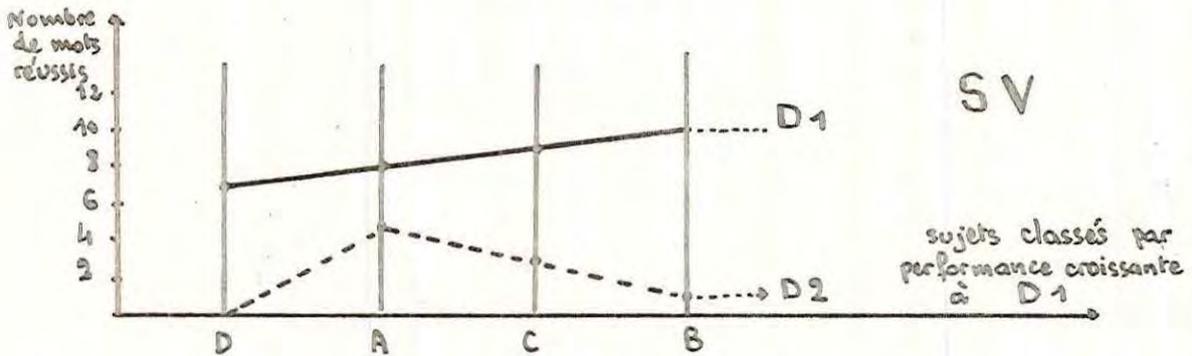
11) Tableau des données

Tableau 6

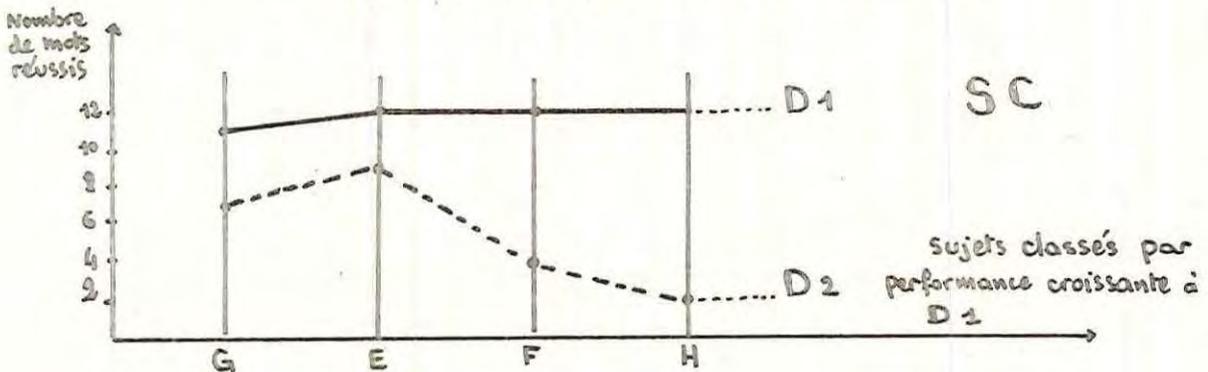
Comparaison de E1 et E2 aux épreuves D1 et D2						
Equipe 1 E1 SV	Epreuve D1	A 1	B 1	C 1	D 1	Totaux
		8	10	9	7	34
Epreuve D2	A 2	B 2	C 2	D 2		
	5	1	3	0	9	
Equipe 2 E2 SC	Epreuve D1	E 1	F 1	G 1	H 1	
		12	12	11	12	47
Epreuve D2	E 2	F 2	G 2	H 2		
	9	4	7	2	22	

12° Représentations graphiques correspondantes

121 Comparaison de E1 aux épreuves D1 et D2



122 Comparaison de E2 aux épreuves D1 et D2



2.) Deuxième série de mots (G2)

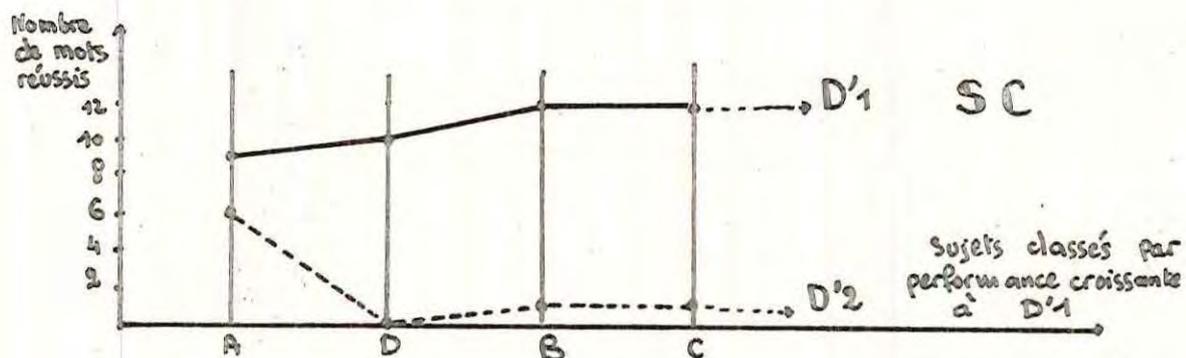
21) Tableau des données

Tableau 7

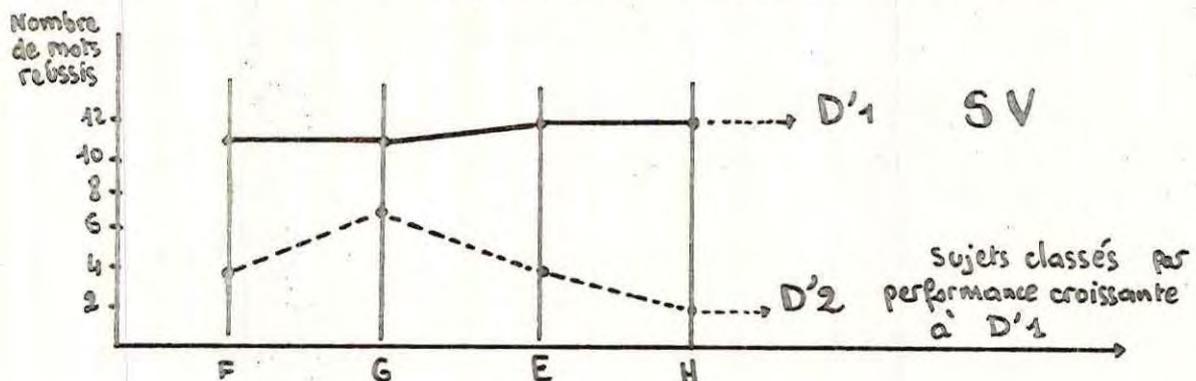
Comparaison de E1 et E2 aux épreuves D'1 et D'2						
Equipe 1 E1 SC	Epreuve D'1	A3	B3	C3	D3	Totaux
		9	12	12	10	43
	Epreuve D'2	A4	B4	C4	D4	
		6	1	1	0	8
Equipe 2 E2 SV	Epreuve D'1	E3	F3	G3	H3	
		12	11	11	12	46
	Epreuve D'2	E4	F4	G4	H4	
		4	4	7	2	17

22) Représentations graphiques correspondantes

221 Comparaison de E1 aux épreuves D'1 et D'2



222 Comparaison de E2 aux épreuves D'1 et D'2



3) Comparaison générale des réussites aux épreuves en mémoire à court-terme aux épreuves en mémoire à long-terme, avec SV et SC.

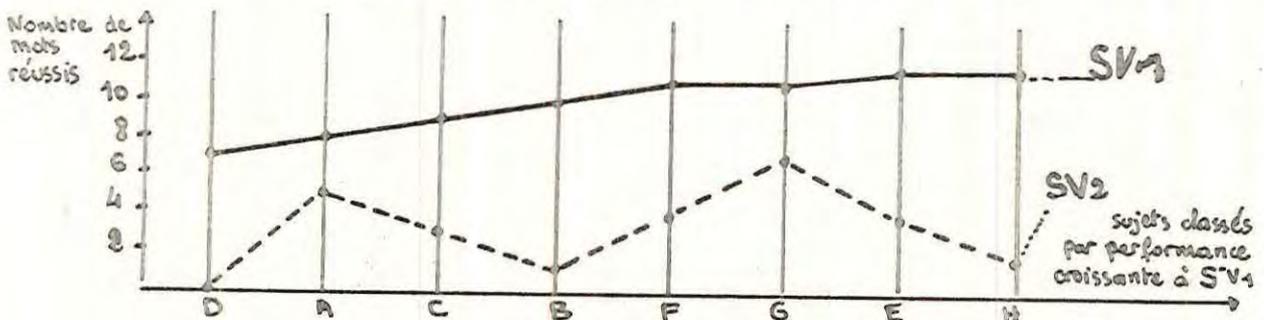
31) Tableau des données

Tableau 8

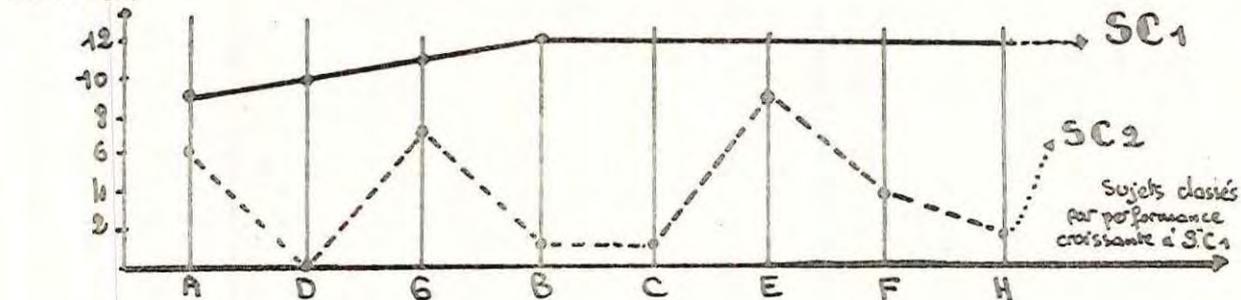
Comparaison générale des réussites en situation SV et en situation SC, aux épreuves en mémoire à court-terme et aux épreuves à long-terme.										
Epreuves en Situation SV	SV1	A1	B1	C1	D1	E3	F3	G3	H3	Totaux
		8	10	9	7	12	11	11	12	80
	SV2	A2	B2	C2	D2	E4	F4	G4	H4	26
		5	1	3	0	4	4	7	2	
	oubli	3	9	6	7	8	7	4	10	54
	% d'oubli	37,5	90	66,6	100	66,6	63,6	36,3	83,3	
Epreuves en Situation SC	SC1	A3	B3	C3	D3	E1	F1	G1	H1	90
		9	12	12	10	12	12	11	12	
	SC2	A4	B4	C4	D4	E2	F2	G2	H2	30
		6	1	1	0	9	4	7	2	
	oubli	3	11	11	10	3	8	4	10	60
	% d'oubli	33,3	91,6	91,6	100	25	66,6	36,3	83,3	
Totaux	D1	17	22	21	17	24	23	22	24	170
	D2	11	2	4	0	13	8	14	4	56
	oubli	6	20	17	17	11	15	8	20	114
	% des oublis	35,2	90,9	80,9	100	45,8	65,2	36,3	83,3	

32) Représentations graphiques correspondantes

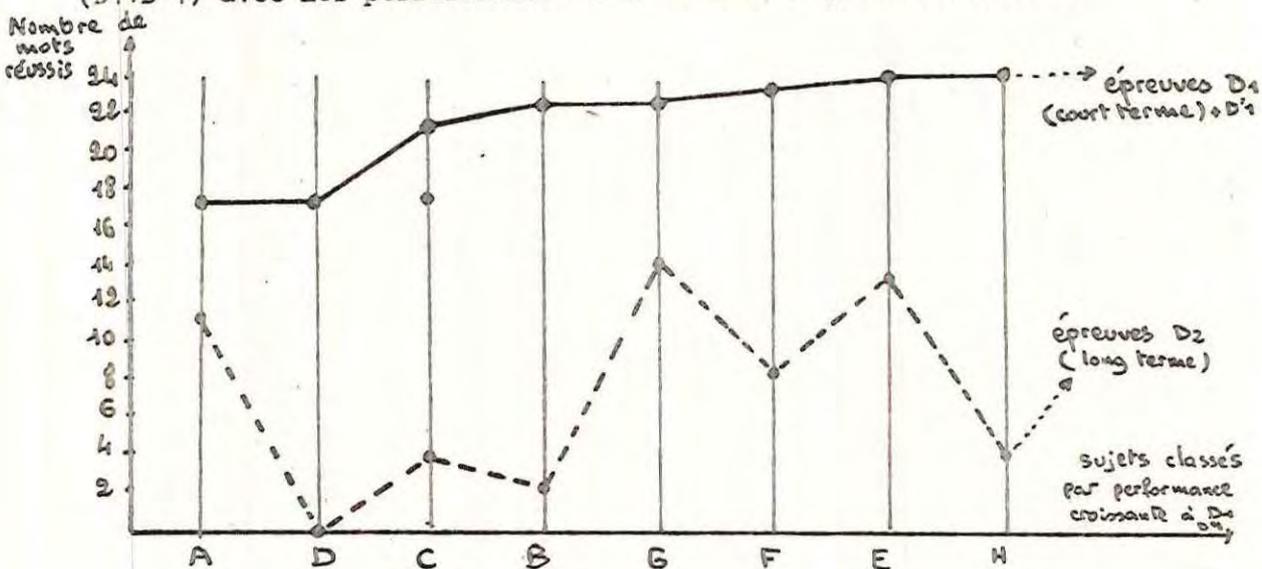
321 Comparaison de SV1 (court-terme) à SV2 (long-terme)



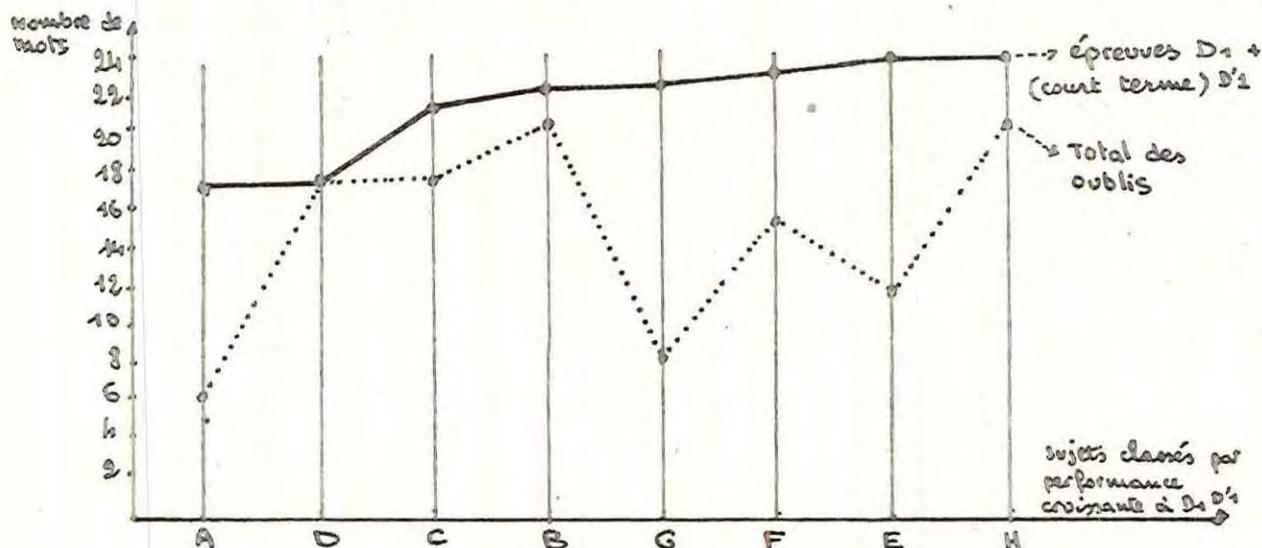
322 Comparaison de SC1 (court-terme) à SC2 (long-terme)



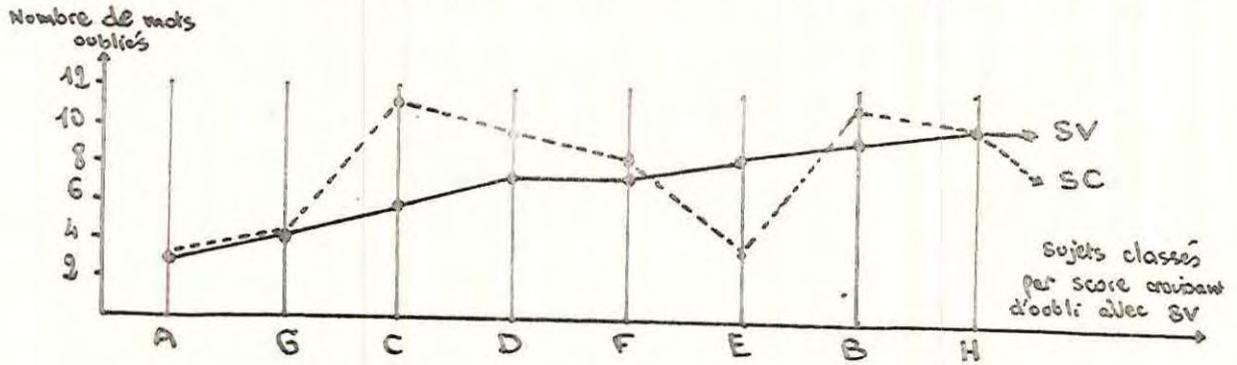
323 Comparaison des performances en mémoire à court terme (D1+D'1) avec les performances en mémoire à long terme (D2+D'2)



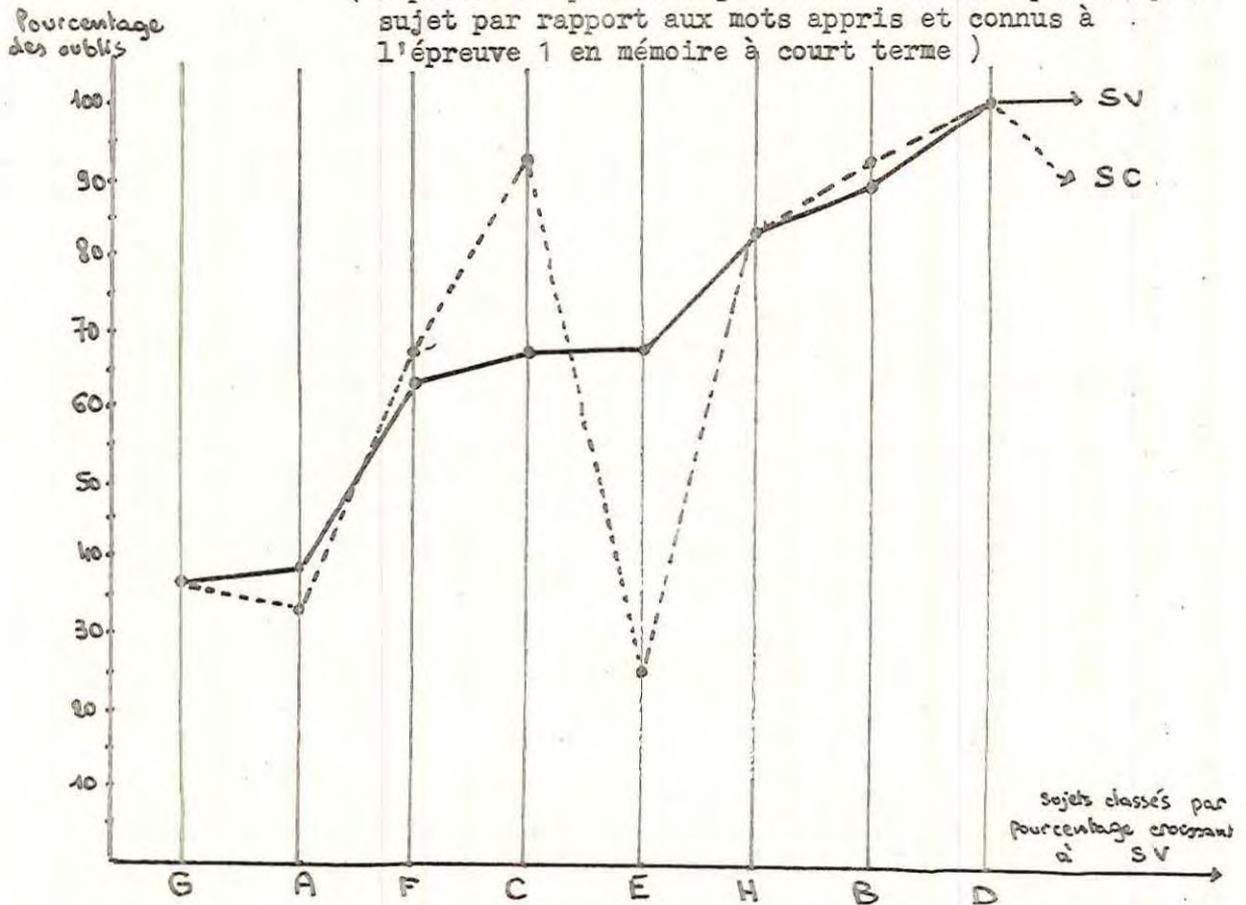
324 Comparaison des performances en mémoire à court terme (D1+D'1) avec le total des oublis (oublis avec SC + oublis avec SV)



325 Comparaison des oublis avec SV et des oublis avec SC
 (à partir du nombre de mots oubliés par chaque sujet)



326 Comparaison des oublis avec SV et des oublis avec SC
 (à partir du pourcentage des mots oubliés par chaque sujet par rapport aux mots appris et connus à l'épreuve 1 en mémoire à court terme)



4) Hypothèses supprées par les graphiques

- 41) existe-t-il un phénomène d'oubli?
de 121, 122, 221, 222, 321, 322,
le phénomène d'oubli est manifeste pour E1 et E2 .
- 42) existe-t-il une liaison entre les performances à l'épreuve 1 (en mémoire à court terme) et l'épreuve 2 (en mémoire à long terme) ?
de 121, 122, 221, 222, 321, 322, 323, 324
Il ne semble pas exister de liaison marquée entre les performances à l'épreuve 1 et les performances à l'épreuve 2 .
L'oubli ne serait pas en liaison avec les performances à D1 et D'1 .
- 43) L'oubli est-il atténué par une situation d'apprentissage plus que par l'autre ?
de 121, 122, 221, 222, 321, 322, 325, 326
L'oubli n'est pas atténué par une situation plus que par l'autre.
- 44) L'oubli est-il lié aux sujets?
de 325, 326
Il semble exister une relation positive entre les oublis de chaque sujet, dans la situation SV et la situation SC.

5) Jugements statistiques sur ces résultats

Pour ces jugements, j'ai eu recours: au test non paramétrique de Mannet Whitney, dans les cas de jugements sur des échantillons indépendants ;

à l'épreuve des signes dans les cas de jugements sur des échantillons appariés;

au coefficient de corrélation de Spearman (MIALARET et PHAM, II.7) pour la comparaison des performances des sujets aux épreuves à court terme et à long terme, la comparaison des oublis aux performances à court terme, la comparaison des oublis dans la SV et la SC .

Je vais résumer les jugements avec le test de Mann et Whitney et l'épreuve des signes sous forme de tableaux à cinq colonnes (supra p 121)

1	2	3	4	5
E1, D1, D2, G1, SV	6	Signes	S	comparaison entre les performances en mémoire à court terme et les performances en mémoire à long terme
E2, D1, D2, G1, SC	6	"	S	
E1, D'1, D'2, G2, SC	7	"	S	
E2, D'1, D'2, G2, SV	7	"	S	
comparaison générale SV1 (court terme) à SV2 (long terme)	8	"	S	
comparaison générale SC1 (court terme) à SC2 (long terme)	8	"	S	
comparaison des oublis avec SV, aux oublis avec SC (à partir du nombre de mots)	8	Mann et Whitney	NS	comparaison des oublis avec la S.V et la S.C.
comparaison des oublis avec SV aux oublis avec SC (à partir des pourcentages)	8	"	NS	

Pour la comparaison des performances des sujets aux épreuves à court et à long terme, j'ai eu recours au coefficient de corrélation de Spearman. J'ai utilisé la formule classique :

$$\varphi = 1 - \frac{6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)}$$

dans laquelle : d est la différence entre les rangs d'un même sujet;
N est l'effectif de l'échantillon.

Je vais le présenter sur un exemple :

Soit la comparaison des performances des sujets aux épreuves à court terme et à long terme, dans la situation-visualisation (SV).

Le tableau de calcul est le suivant :

Sujets	Rang épreuve D1 (SV1)	Rang épreuve D2 (SV2)	d	d ²
D	1	1	0	0
A	2	7	-5	25
C	3	4	-1	1
B	4	2	+2	4
F	5,5	5,5	0	0
G	5,5	8	-2,5	6,25
E	7,5	5,5	+2	4
H	7,5	3	+4,5	20,25
			$\sum d^2$	60,50

La valeur de φ correspondante est :

$$\varphi = 1 - \frac{6 \times 60,50}{8(64 - 1)} = 0,28$$

Ce coefficient de corrélation permet-il de conclure à l'existence d'une relation significative entre les épreuves à court terme et les épreuves en mémoire à long terme?

Pour n (N-2) le coefficient de corrélation est significatif, au seuil P=.05, à partir de .71 (MIALARET et PHAM, II.7, p 174) La corrélation positive de faible intensité n'est donc pas significative.

Comparaison des performances à (D1+D'1) aux performances à (D2+D'2)

Sujets	Rang épreuves D1+D'1	Rang épreuve D2+D'2	d	d ²
A	1,5	6	-4,5	20,25
D	1,5	1	+0,5	0,25
C	3	3,5	-0,5	0,25
B	4,5	2	+2,5	6,25
G	4,5	8	-3,5	12,25
F	6	5	+1	1
E	7,5	7	+0,5	0,25
H	7,5	3,5	+4	16

$$\sum d^2 = 56,50$$

La valeur de φ correspondante est :

$$\varphi = 1 - \frac{6 \times 56,50}{504} = 0,32$$

La corrélation positive, de faible intensité, n'est pas significative.

NB/ Je n'ai pas effectué de calcul pour comparer les performances des sujets, dans la situation-copie(SC) car il y a trop d'ex aequo, en mémoire à court terme. Dans ce cas, " on peut mettre en doute la validité du coefficient de corrélation ".

(MIALARET et PHAM, II.7, p179)

Pour la comparaison des oublis aux performances réalisées par les sujets en mémoire à court terme, j'ai eu aussi recours au coefficient de corrélation de Spearman, sauf pour la Situation -copie, pour laquelle il y a trop d'ex aequo.

Comparaison des performances à D₁ avec S₁ et des oublis

Sujets	Rang épreuve D ₁ (S ₁)	Rang percent. d'oublis à D ₂	d	d ²
D	1	8	-7	49
A	2	2	0	0
C	3	4,5	-1,5	2,25
B	4	7	-3	9
F	5,5	3	+2,5	6,25
G	5,5	1	+4,5	20,25
E	7,5	4,5	+3	9
H	7,5	6	+1,5	2,25

$$\text{on a } \sum d^2 = 98,00$$

La valeur correspondante de φ est :

$$\varphi = 1 - \frac{6 \times 98,00}{504} = -0,16$$

La corrélation négative est négligeable, on peut donc affirmer qu'il n'y a pas de liaison entre les performances à l'épreuve à court terme, dans la situation-visualisation, et les oublis.

Comparaison des performances aux épreuves en mémoire à court terme avec le total des oublis

Sujets	Rang épreuves D ₁ +D ₂	Rang percent. du total des oublis (D ₂ sur D ₂)	d	d ²
A	1,5	1	+0,5	0,25
D	1,5	8	-6,5	42,25
C	3	5	-2	4
B	4,5	7	-2,5	6,25
G	4,5	2	+2,5	6,25
F	6	4	+2	4
E	7,5	3	+4,5	20,25
H	7,5	6	+1,5	2,25

$$\text{on a } \sum d^2 = 85,50$$

La valeur de φ correspondante est :

$$\varphi = 1 - \frac{6 \times 85,50}{504} = -0,01$$

La corrélation négative est négligeable. Il n'y a pas de liaison entre les performances des sujets aux épreuves en mémoire à court terme (total des scores obtenus dans les deux situations d'apprentissage) et les oublis.

Comparaison des oublis avec SV et des oublis avec SC (à partir du nombre de mots oubliés)

Sujets	rang des oublis (SV)	rang des oublis (SC)	d	d ²
A	1	1,5	-0,5	0,25
G	2	3	-1	1
C	3	7,5	-4,5	20,25
D	4,5	5,5	-1	1
F	4,5	4	+0,5	0,25
E	6	1,5	+4,5	20,25
B	7	7,5	-0,5	0,25
H	8	5,5	+2,5	6,25

on a $\sum d^2 = 49,50$
 $\varphi = 0,41$

Comparaison des oublis avec SV et des oublis avec SC (à partir du pourcentage des oublis)

Sujets	rang des % des oublis (SV)	rang des % des oublis (SC)	d	d ²
G	1	3	-2	4
A	2	2	0	0
F	3	4	-1	1
C	4,5	6,5	-2	4
E	4,5	1	+3,5	12,25
H	6	5	+1	1
B	7	6,5	+0,5	0,25
D	8	8	0	0

on a $\sum d^2 = 22,50$
 $\varphi = 0,73$

Pour n (N-2) le coefficient de corrélation est significatif a seuil $p = .05$, à partir de .71.

Je prendrai donc le risque d'affirmer qu'il existe une liaison significative entre les pourcentages d'oublis des sujets, avec SV, et les pourcentages d'oublis avec SC, au seuil $P = .05$.

- Le pourcentage d'oubli est un indicateur plus précis du phénomène d'oubli chez chaque sujet, que le nombre de mots oubliés: par exemple, le sujet D, classé ex-aequo avec le sujet F, pour l'épreuve avec SV (nombre de mots oubliés=7) a un pourcentage d'oubli de 100%, alors que F n'a qu'un pourcentage d'oubli de 63,6% ▽

6) Remarques

Les quatre hypothèses (41, 42, 43, 44) suggérées par les graphiques sont confirmées par les jugements.

III) NIVEAU ORTHOGRAPHIQUE DE BASE ET CAPACITE D'APPRENTISSAGE

Comparaison des performances obtenues dans chacune des situations d'apprentissage SV et SC, au niveau orthographique de base .

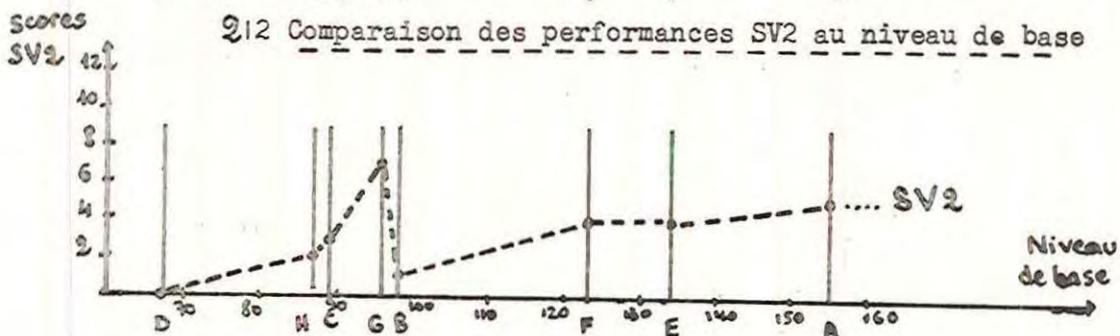
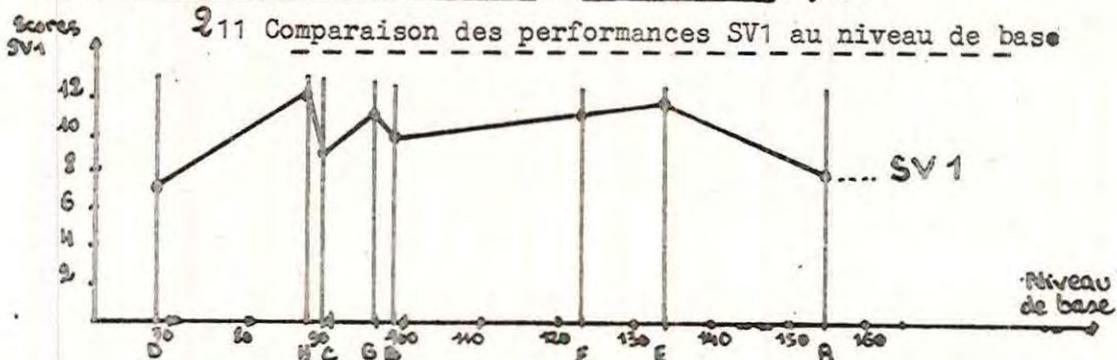
1) Tableau des données

tableau 9

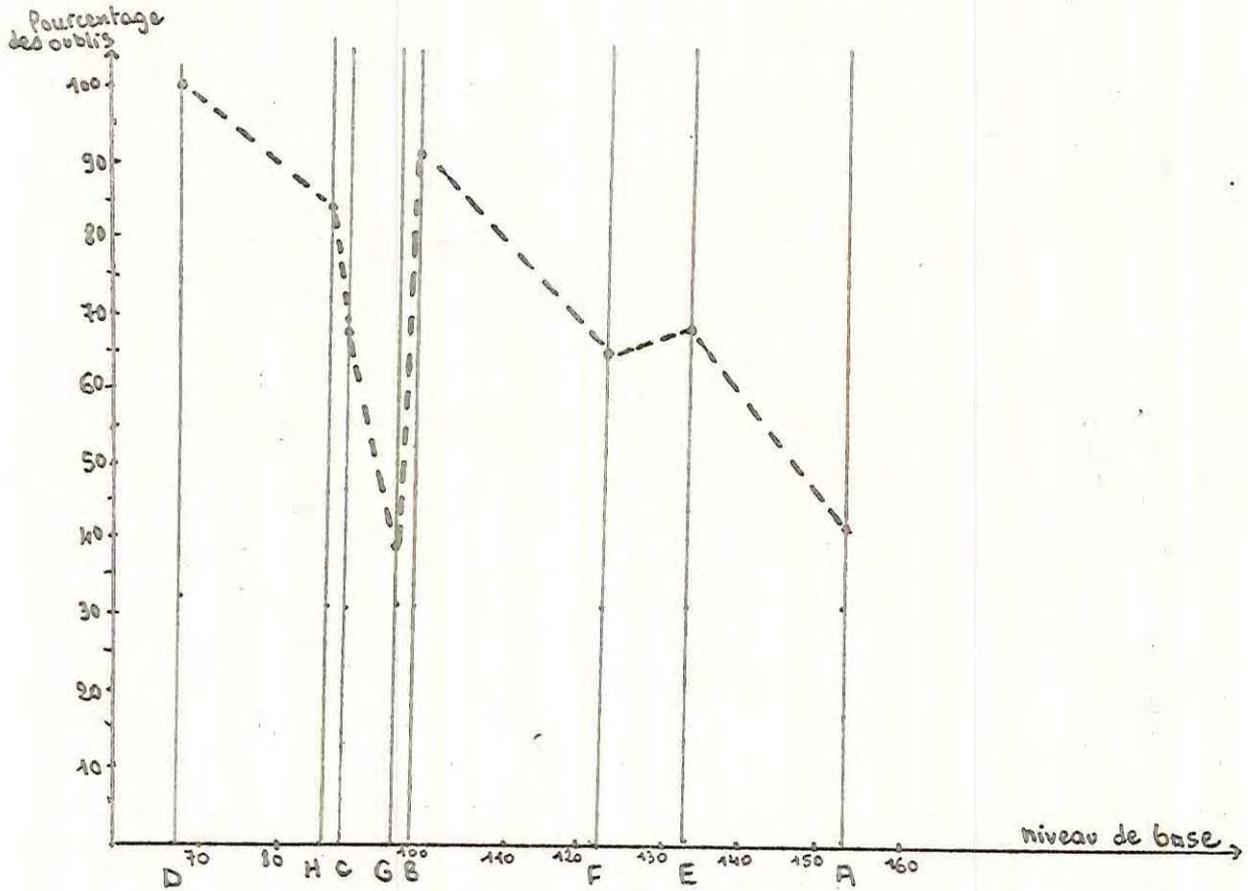
Comparaison des performances SV et SC au niveau orthographique de base											
sujets	Niveau orthographique à la dictée des 291 mots : Scores	Situation d'apprentissage VISUALISATION SV				Situation d'apprentissage COPIE SC				Total général des Scores	Total général des différences
		court terme SV1	long terme SV2	Total	Différence SV1-SV2	court terme SC1	long terme SC2	Total	Différence SC1-SC2		
A	155	8	5	13	+3	9	6	15	+3	28	+6
B	99	10	1	11	+9	12	1	13	+11	24	+20
C	90	9	3	12	+6	12	1	13	+11	25	+17
D	67	7	0	7	+7	10	0	10	+10	17	+17
E	134	12	4	16	+8	12	9	21	+3	37	+11
F	123	11	4	15	+7	12	4	16	+8	31	+15
G	96	11	7	18	+4	11	7	18	+4	36	+8
H	87	12	2	14	+10	12	2	14	+10	28	+20

2) Représentations graphiques correspondantes

2.1) Situation d'apprentissage - visualisation , SV

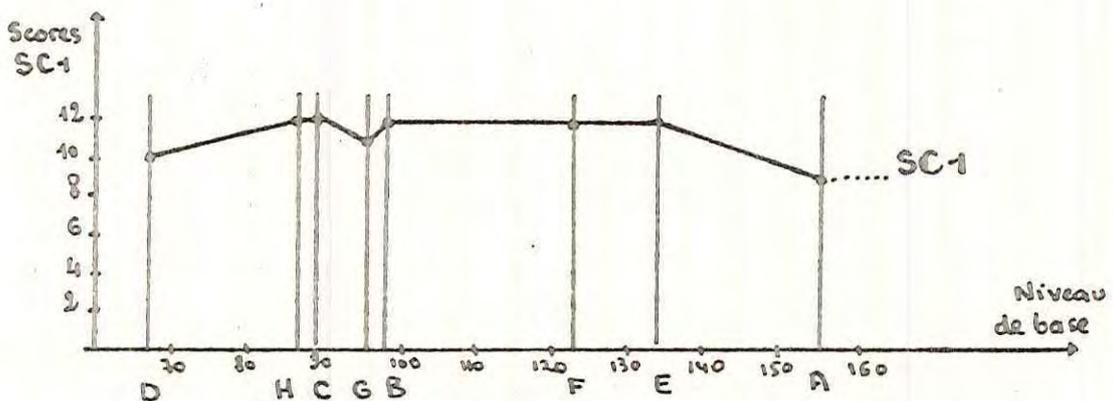


213 comparaison des pourcentages d'oublis avec SV₂ au niveau de base

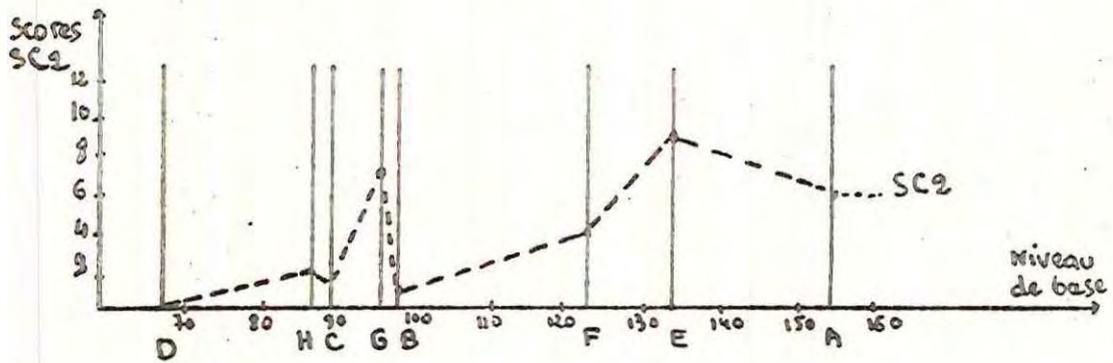


22) Situation d'apprentissage - copie . SC

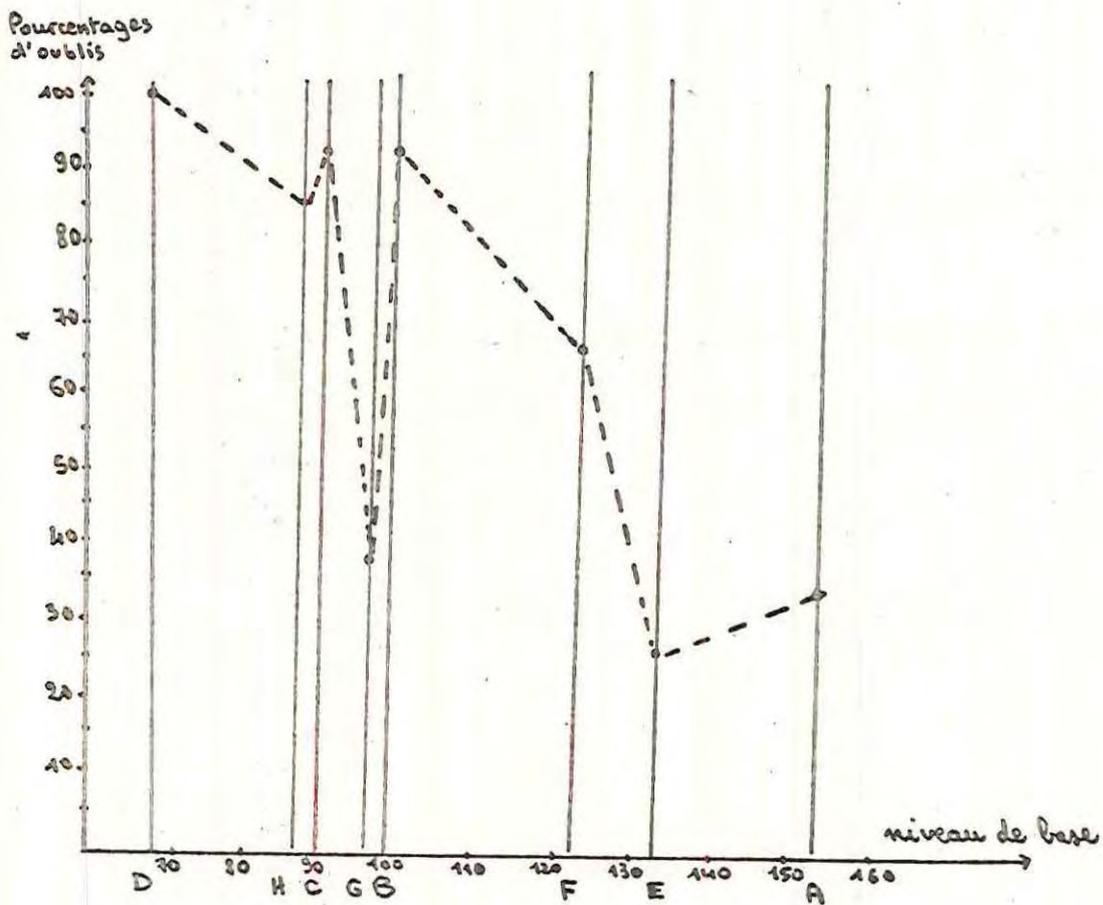
221 Comparaison des performances SC1. au niveau de base



222 Comparaison des performances SC2, au niveau de base

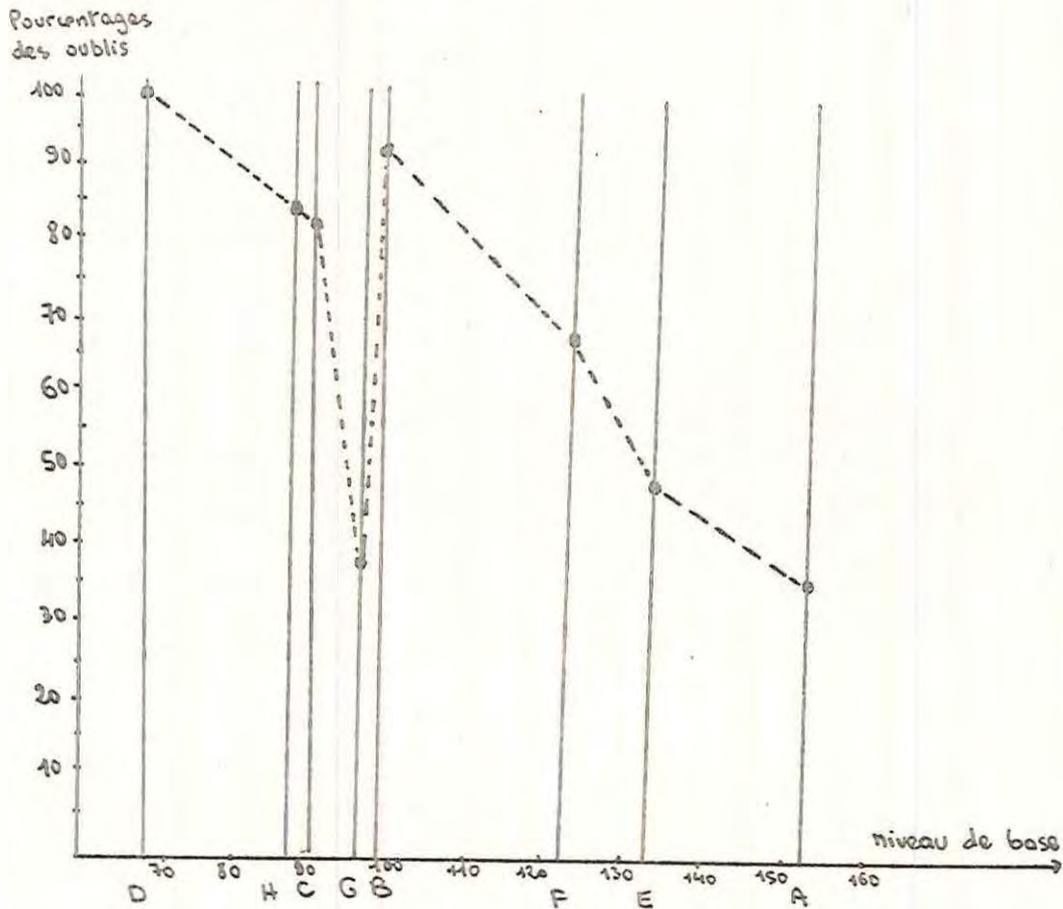


223 comparaison des pourcentages d'oublis avec SC2, au niveau de base



23) Totaux généraux des situations d'apprentissage SV et SC

231) comparaison des pourcentages totaux d'oublis au niveau de base



3) Hypothèses suggérées par les graphiques

31) existe-t-il une relation entre le niveau de base et les performances en mémoire à court terme avec les situations d'apprentissage SV et SC ?

de 211 et 221

Il n'existe pas de liaison entre niveau de base et performances en mémoire à court terme.

32) existe-t-il une relation entre le niveau de base et les performances en mémoire à long terme avec SV et SC ?

de 212 et 222

Il existe une liaison positive entre niveau de base et performances en mémoire à long terme.

33) existe-t-il une liaison entre le niveau de base et les oublis ? de 213, 223, 231,

- 333 - il existe peut-être une légère liaison négative entre le niveau de base et les oublis, avec la situation SV, pour G1 et G2;
- 332- il existe peut-être une corrélation de moyenne intensité négative entre niveau de base et oublis, avec SC, pour G1 et G2;
- 333- il existe peut-être une corrélation de moyenne intensité négative entre niveau de base et le total des oublis (SV + SC)

4) Jugements statistiques sur ces résultats

Pour la comparaison des performances des sujets à leur niveau orthographique de base, j'ai eu recours au coefficient de corrélation de Spearman. (MIALARET et PHAM, II.7) J'ai utilisé la formule classique:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{N(N^2-1)}$$

dans laquelle :

- d est la différence entre les rangs d'un même sujet;
- N est l'effectif de l'échantillon.

Je vais le présenter sur un exemple : soit la comparaison du niveau de base au total des différences entre les scores obtenus à SV et SC, en mémoire à court terme, et en mémoire à long terme.

Sujets	Rang niveau de base	Rang total des différences	d	d ²
D	1	5,5	-4,5	20,25
H	2	7,5	-5,5	30,25
C	3	5,5	-2,5	6,25
G	4	2	+2	4
B	5	7,5	-2,5	6,25
F	6	4	+2	4
E	7	3	+4	16
A	8	1	+7	49

Le tableau de calcul est le suivant: La valeur de correspondante est :

$$r = 1 - \frac{6 \times 136}{504} = -0,62$$

Ce coefficient de corrélation permet-il de conclure à l'existence d'une corrélation? Pour n(N-2) le coef. de corrélation est significatif, au seuil P=.10, à partir de .62 (FAVERGE, II.2, Table VIII, p142) . Je prendrai donc le risque d'affirmer qu'il existe une liaison significative négative entre le total des oublis et les niveaux orthographiques au départ de l'expérience, au seuil P=.10

Comparaison niveau de base - performances à SV1 (court terme)

S	rang niveau de base	rang SV1	d	d ²
D	1	1	0	0
H	2	7,5	-5,5	30,25
C	3	3	0	0
G	4	5,5	-1,5	2,25
B	5	4	+1	1
F	6	5,5	+0,5	0,25
E	7	7,5	-0,5	0,25
A	8	2	+6	36

On a $\sum d^2 = 70$
 La valeur de ρ correspondante est : 0,17. La corrélation est très faible.

Comparaison niveau de base - performance à SC1 (long terme)

S	rang niveau de base	rang SC1	d	d ²
D	1	2		
H	2	6		
C	3	6		
G	4	3		
B	5	6		
F	6	6		
E	7	6		
A	8	1		

il y a cinq ex-aequo : il est impossible d'utiliser dans ce cas le coefficient de spearman

Comparaison niveau de base - performance à SV2 (long terme)

S	rang niveau de base	rang SV2	d	d ²
D	1	1	0	0
H	2	3	-1	1
C	3	4	-1	1
G	4	8	-4	16
B	5	2	+3	9
F	6	5,5	+0,5	0,25
E	7	5,5	+1,5	2,25
A	8	7	+1	1

on a $\sum d^2 = 30,50$
 La valeur de ρ correspondante est : 0,64. on peut prendre le risque d'affirmer qu'il existe une liaison significative positive, au seuil $P = .10$

Comparaison niveau de base - performance à SC2 (long terme)

S	rang niveau de base	rang SC2	d	d ²
D	1	1	0	0
H	2	4	-2	4
C	3	2,5	+0,5	0,25
G	4	7	-3	9
B	5	2,5	+2,5	6,25
F	6	5	+1	1
E	7	8	-1	1
A	8	6	+2	4

on a $\sum d^2 = 25,50$
 La valeur de ρ correspondante est 0,70. On peut prendre le risque d'affirmer qu'il existe une liaison significative positive, au seuil $P = .10$

Comparaison niveau de base - pourcentages d'oublis avec SV				
Sujets	Rang niveau de base	Rang % d'oublis	d	d ²
D	1	8	-7	49
H	2	6	-4	16
C	3	4,5	-1,5	2,25
G	4	1	+3	9
B	5	7	-2	4
F	6	3	+3	9
E	7	4,5	+2,5	6,25
A	8	2	+6	36

on a $\sum d^2 = 131,50$
 La valeur de φ correspondante est $-0,56$. La corrélation d'intensité négative est moyenne.

Comparaison niveau de base - pourcentages d'oublis avec SC				
Sujets	Rang niveau de base	Rang % d'oublis	d	d ²
D	1	8	-7	49
H	2	5	-3	9
C	3	6,5	-3,5	12,25
G	4	3	0	0
B	5	6,5	-0,5	0,25
F	6	4	+2	4
E	7	1	+6	36
A	8	2	+6	36

on a $\sum d^2 = 146,50$
 $\varphi = -0,74$. La corrélation est significative au seuil $P = .05$.

Afin de simplifier la présentation des jugements, je vais les résumer sous forme de tableaux à cinq colonnes (supra p 121)

	1	2	3	4	5
NB - SV1		9	coef. Spearman	.17 NS	comparaison en mémoire à court terme
NB - SC1		9	pas de calcul	
NB - SV2		9	coef. Spearman	.64 S à P=.10	comparaison en mémoire à long terme
NB - SC2		9	"	.70 S à P=.10	
NB - % oublis SV		9	"	.56 NS	comparaison entre niveau de base et différences entre performances à court terme et à long terme (oublis)
NB - % oublis SC		9	"	.74 S à P=.05	
NB - pourcentage total des oublis		9	"	.73 S à P=.05	

5) Remarques Les jugements statistiques permettent de remanier quelque peu les hypothèses concernant les oublis :

- l'hypothèse 331 posait qu'il existait peut-être une légère liaison négative entre niveau de base et oublis avec SV, cette liaison n'est pas significative;
- les hypothèses 332 et 333 sont confirmées.

IV) COMPARAISON entre la difficulté des mots (classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse) et les scores obtenus , aux différentes épreuves.

1) Tableau des données

Tableau 10

MOTS	Echelle D. B.		D1 scores	D2 scores	% des oublis	Somme D1 + D2	MOTS	Echelle D. B.		D'1 scores	D'2 scores	% des oublis	Somme D'1 + D'2
	échelon	compos						échelon	rang				
1	18	3	4	3	25	7	13	27	7	8	4	50	12
2	20	5	8	0	100	8	14	17	3,5	7	4	42,8	11
3	27	9,5	8	4	50	12	15	*	9	7	1	85,7	8
4	25	8	7	3	57,1	10	16	27	7	8	0	100	8
5	13	1	7	2	71,4	9	17	27	7	8	3	62,5	11
6	23	6	7	4	42,8	11	18	14	1	7	1	85,7	8
7	27	9,5	7	1	85	8	19	17	3,5	8	1	87,5	9
8	*	11	8	4	50	12	20	*	11	6	0	100	6
9	14	2	8	3	62,5	11	21	38	12	8	1	87,5	9
10	*	12	5	3	40	8	22	*	10	7	1	60	8
11	19	4	7	3	57,1	10	23	18	5	8	4	50	12
12	24	7	5	1	80	6	24	16	2	7	5	28,5	12

NB - Classement des mots : Plusieurs mots composés et le mot "mercurochrome" ne figurent pas dans l'échelle Dubois-Buyse. Je leur ai attribué un indice de difficulté pour pouvoir les classer :
Le mot 8, " bout de bois" (bout-échelon 19, bois-échelon 10) a été placé après " vaisselle" (échelon 27) et est suivi de "mercurochrome" (mot 10)

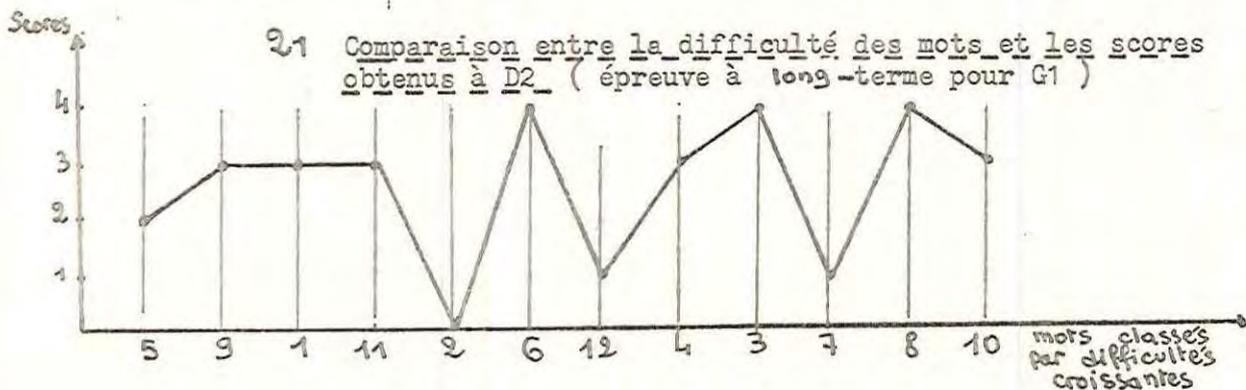
Le mot 15, " survêtement" (sur-échelon 7 , vêtement-échelon 23) aura un indice supérieur à essence (échelon 27).

Le mot 22, " lance-pierre" , sera placé après " survêtement " .
(lancer- échelon 24 , pierre-échelon 15)

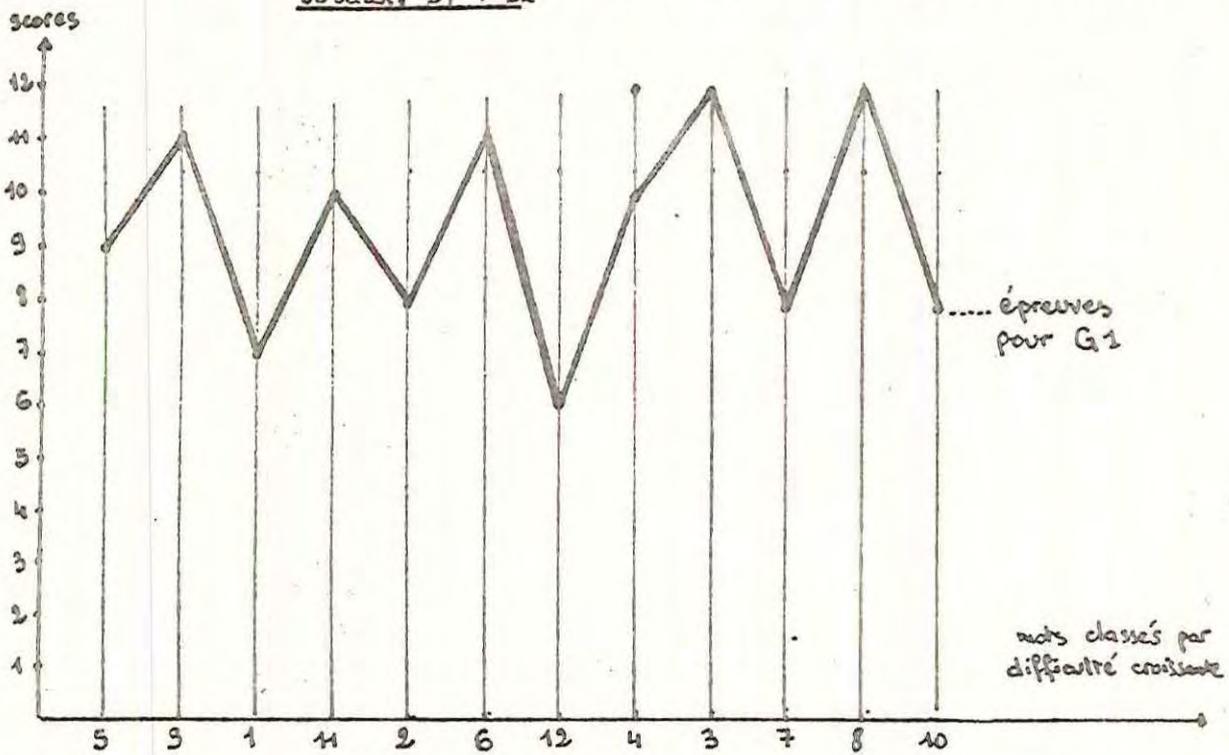
Le mot 20, " coup de poing " , sera placé après " lance-pierre" et avant " commission" (échelon 38) (coup- échelon 18, poing-échelon 25)

Ce classement n'étant pas fondé sur des critères scientifiques, la comparaison entre la difficulté des mots (classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse) et les scores obtenus, ne pourra nous donner qu'une idée approximative d'une liaison éventuelle entre ces deux variables.

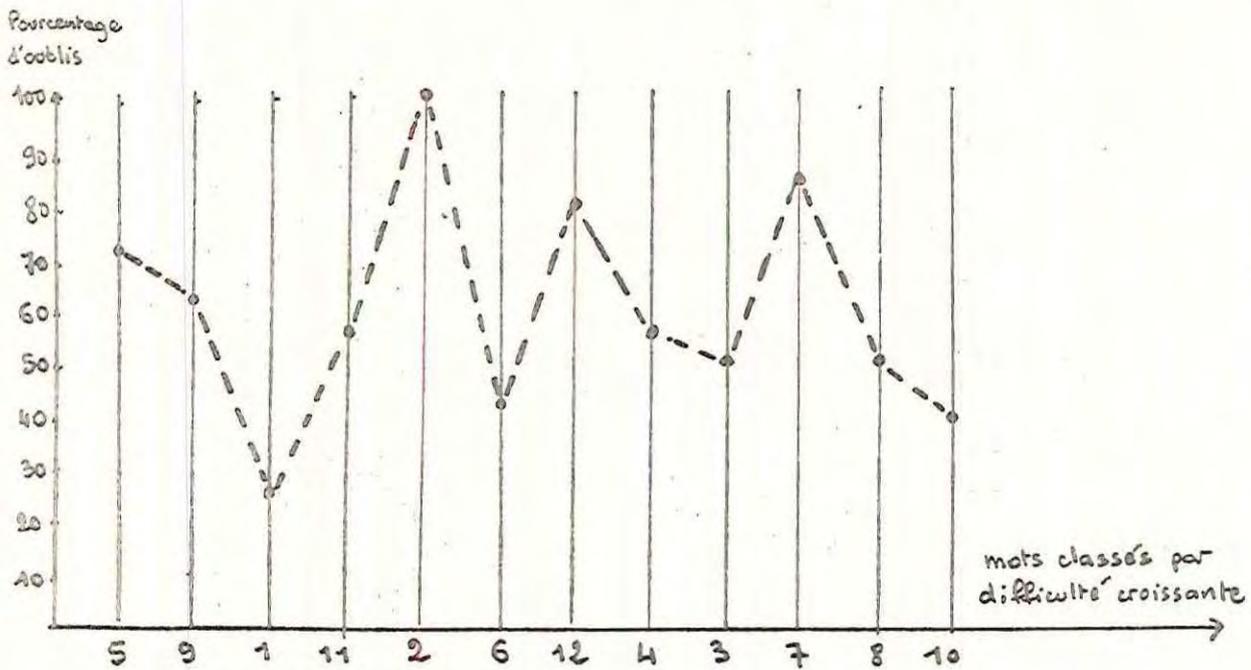
2) Représentations graphiques correspondantes



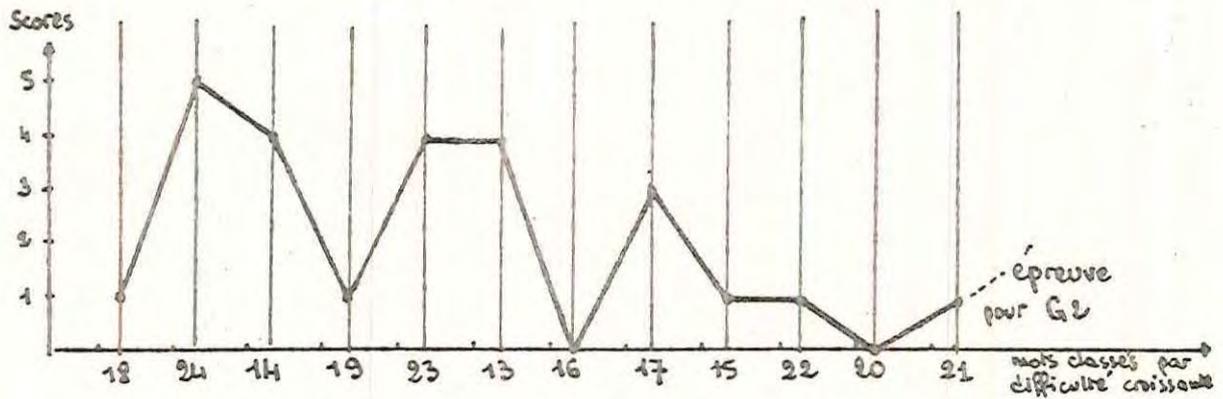
22 Comparaison entre la difficulté des mots et les scores totaux, D1 + D2



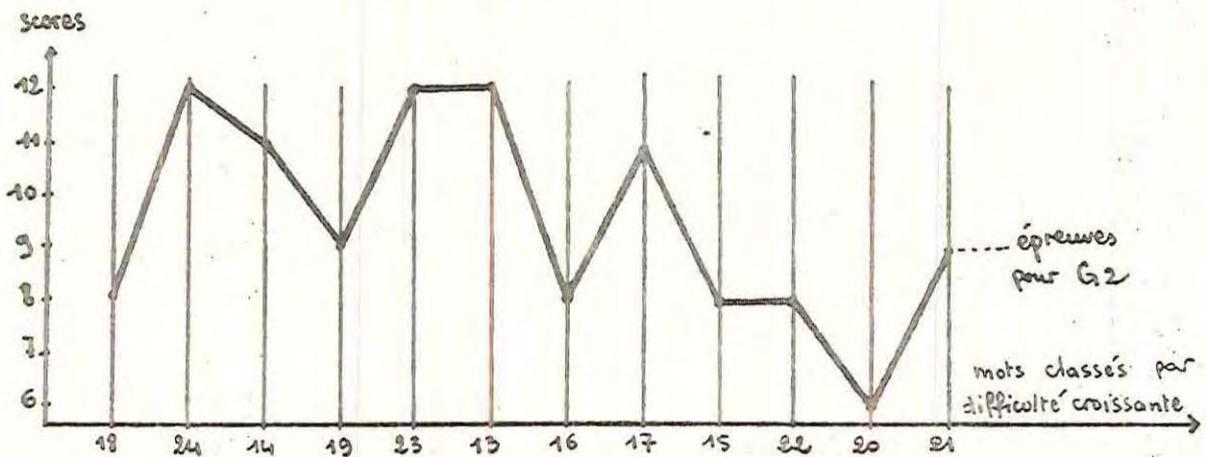
23 Comparaison entre la difficulté des mots et les pourcentages d'oublis, pour la série G1



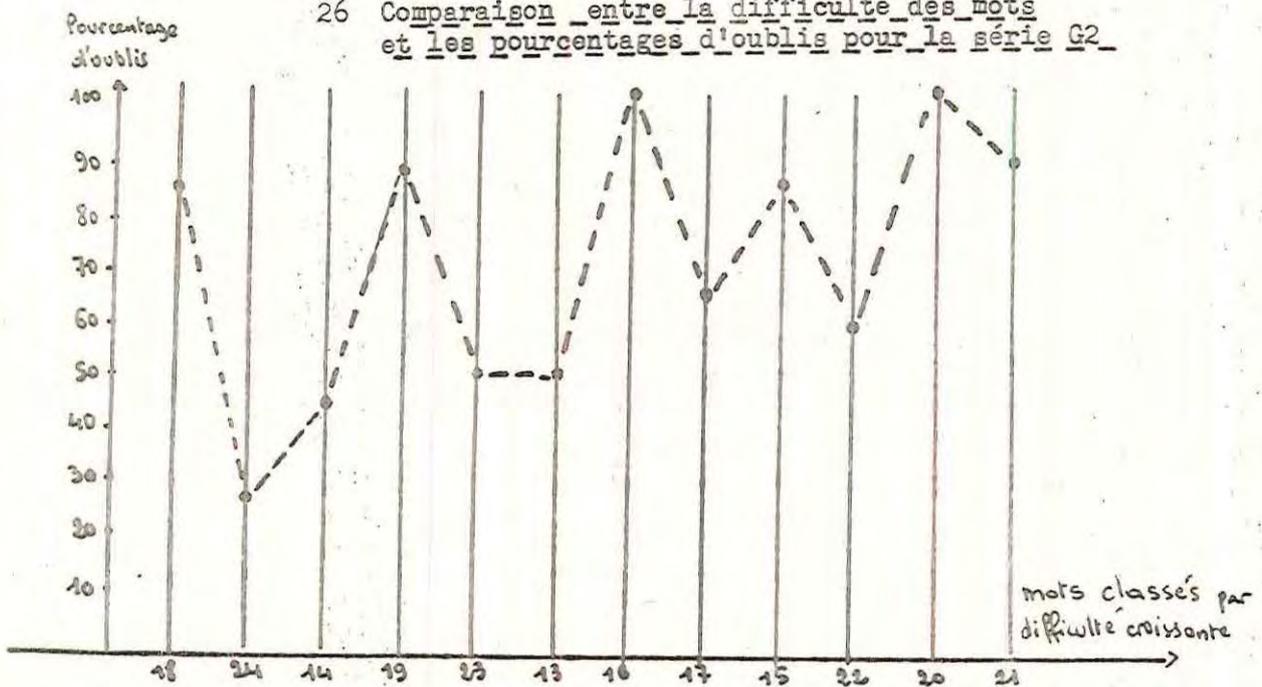
24 Comparaison entre la difficulté des mots et les scores obtenus à D'2 (épreuve à long-terme pour G2)



25 Comparaison entre la difficulté des mots et les scores totaux à D'1 + D'2



26 Comparaison entre la difficulté des mots et les pourcentages d'oublis pour la série G2



3) Hypothèses suggérées par les graphiques

31) Première série de mots

de 21, 22, 23

311- il n'existe pas de liaison entre la difficulté des mots classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse et les scores en mémoire à long terme; et les scores totaux.

312- il n'existe pas de liaison positive entre la difficulté des mots et les pourcentages d'oublis, pour G1 .

32) Deuxième série de mots

de 24 , 25 , 26

321- il n'existe pas de liaison marquée entre la difficulté des mots classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse et les scores en mémoire à long terme, et les scores totaux ;

322 - il existe peut-être une liaison moyenne positive entre la difficulté des mots et les pourcentages d'oublis, pour G2 .

4) Jugements statistiques sur ces résultats

L'existence de nombreux ex-aequo ne me permet pas d'utiliser le coefficient de corrélation de Spearman pour :

- la comparaison entre la difficulté des mots et les scores obtenus, en mémoire à long terme;
- la comparaison entre la difficulté des mots et les scores totaux ($D^1 + D^2$), pour la série G2 .

Je vais effectuer un calcul pour les scores totaux ($D1 + D2$), de la série G1 , et pour les pourcentages d'oublis.

comparaison entre la difficulté des mots et les scores obtenus à D1 + D2				
MOTS	Rang échelle D.S.	Rang total D1 + D2	d	d ²
1	3	2	+1	1
2	5	4	+1	1
3	9,5	11,5	-2	4
4	8	7,5	+0,5	0,25
5	1	6	-5	25
6	6	9,5	-3,5	12,25
7	9,5	4	+5,5	30,25
8	11	11,5	-0,5	0,25
9	2	9,5	-7,5	56,25
10	12	4	+8	64
11	4	7,5	-3,5	12,25
12	7	1	+6	36

$$\sum d^2 = 242,50 \quad \rho = 0,15$$

La corrélation de faible intensité est positive. Bien que ce calcul ait été effectué à l'extrême limite des possibilités, on peut penser qu'il y a des fortes probabilités, pour qu'il n'existe pas de liaison entre la difficulté des mots classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse et les capacités d'apprentissage orthographique des enfants de ma classe de perfectionnement.

comparaison entre la difficulté des mots et les pourcentages d'oublis pour G1				
MOTS	Rang échelle D.S.	Rang des %	d	d ²
1	3	1	+2	4
2	5	12	-7	49
3	9,5	4,5	+5	25
4	8	6,5	+1,5	2,25
5	1	9	-8	64
6	6	3	+3	9
7	9,5	11	-1,5	2,25
8	11	4,5	+6,5	42,25
9	2	8	-6	36
10	12	2	+10	100
11	4	6,5	-2,5	6,25
12	7	10	-3	9

$$\sum d^2 = 349 \quad \rho = -0,22$$

La corrélation de faible intensité est négative.

comparaison entre la difficulté des mots et les pourcentages d'oublis pour G2				
MOTS	Rang échelle D.S.	Rang des %	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	11,5	-4,5	20,25
17	7	6	+1	1
18	1	9,5	-8,5	72,25
19	3,5	7,5	-4	16
20	11	11,5	-0,5	0,25
21	12	3,5	+8,5	72,25
22	10	5	+5	25
23	5	3,5	+1,5	2,25
24	2	1	+1	1

$$\sum d^2 = 161 \quad \rho = +0,44$$

La corrélation positive n'est pas significative.

5) Remarques : L'hypothèse 312 est confirmée, mais pas l'hypothèse 322 : il n'existe pas de liaison significative entre la difficulté des mots et les pourcentages d'oublis.

V) SYNTHESE des hypothèses énoncées

Cette section a pour but de confronter et de synthétiser les hypothèses précédemment énoncées ,

1) de l'hypothèse I611

Les performances des équipes expérimentales E1 et E2 sont supérieures à celles de l'équipe-contrôle E3, en mémoire à court terme :

une mémorisation sinon systématique, du moins organisée s'impose.

2) des hypothèses I612, I613, II441 ,

En mémoire à long terme :

- pour la série de mots G1, $SC > PA$, $SV \approx PA$;

- pour la série de mots G2, $SV > PA$ $SC \approx PA$.

Entre G1 et G2, il y a interversion des équipes. On constate que ce sont les résultats de E1 qui se rapprochent fortement de ceux de E3 (pas d'apprentissage), alors que E2 continue à obtenir des performances supérieures, mais sans que la différence soit significative, comme en mémoire à court terme.

Résultats comparés en mémoire à long terme						
équipes	G1			G2		
	SV	SC	PA	SV	SC	PA
E1	9				8	
E2		22		17		
E3			8			5

On peut donc penser qu'en mémoire à long terme, les effets d'un apprentissage systématique sont moins sensibles qu'en mémoire à court terme : un phénomène d'oubli intervient.

3) de l'hypothèse II442

L'oubli ne paraît pas en liaison avec les performances en mémoire à court terme, pour E1 et pour E2, à G1 et à G2 .

4) des hypothèses I621 , I622, I623,

En mémoire à court terme, la situation-copie est supérieure à la situation-visualisation, pour la série de mots G1 :

SC : 47 SV : 34 .

Par contre, pour la série de mots G2, elle est inférieure, la différence n'étant pas significative :

SC : 43 SV: 46 .

Il semble qu'il y ait incohérence, mais comme entre G1

et G2, il y a eu interversion des équipes, on peut constater, dans le tableau ci-dessous, que chacune des équipes obtient de meilleurs scores avec SC.

comparaison des scores obtenus avec SC et SV		
équipes	SV	SC
E 1	34 (série G1)	43 (série G2)
E 2	46 (série G1)	47 (série G1)

La différence n'est pas significative pour l'équipe 2, mais elle l'est pour l'équipe 1, qui apparaît comme plus " faible". On pourrait donc poser que :

en mémoire à court terme, la situation-copie est supérieure à la situation-visualisation, cette supériorité étant plus nette chez les sujets "faibles".

5) des hypothèses I621, I622, I624,

En mémoire à long terme, la situation-copie est supérieure à la situation-visualisation, pour la série de mots G1, alors que la situation-visualisation est supérieure à la situation-copie, pour la série de mots G2, ces supériorités n'étant pas confirmées par les jugements statistiques.

Cette incohérence est due, comme pour les résultats en mémoire à court terme, à l'inversion des équipes, comme le montre le tableau ci-dessous :

comparaison des scores obtenus avec SC et SV		
équipes	SV	SC
E 1	9 (série G1)	8 (série G2)
E 2	17 (série G2)	22 (série G1)

L'examen du tableau montre que E1 obtient des résultats sensiblement égaux avec SC et SV, tandis que E2 obtient un meilleur résultat avec SC, sans que la différence soit significative. On peut donc poser, qu'en mémoire à long terme, il y a peu de différence entre SV et SC.

- 6) de l'hypothèse II443 ,
L'oubli ne paraît pas atténué par une situation d'apprentissage plus que par l'autre .
- 7) de l'hypothèse I625
 On note des concordances qui apparaissent entre performances avec SC et SV, chez les mêmes sujets. Dès lors se pose la question : le facteur "sujet" l'emporterait-il sur le facteur " situation d'apprentissage " ?
 - Le graphique 321 ne le confirme pas -
- 8) de l'hypothèse II444
Il existe une relation positive entre les oublis des sujets dans la situation SV et dans la situation SC .
- 9) de l'hypothèse III31
Il semble qu'il n'y ait pas de liaison marquée entre niveau de base et performances en mémoire à court terme .
- 10) de l'hypothèse III32
Il semble exister une liaison entre niveau de base et performances en mémoire à long terme .
- 11) de l'hypothèse III33
Il y a des liaisons négatives entre niveau de base et oublis, avec la situation SC et pour les scores totaux d'oublis , mais elles ne sont pas confirmées par les calculs statistiques, pour SV .
- 12) des hypothèses IV311 et IV321,
Il n'existe pas de liaison marquée entre la difficulté des mots, classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse, et les scores en mémoire à long terme, ou les scores totaux .
- 13) des hypothèses IV312 et IV322
 Il n'existe pas de liaison positive entre la difficulté des mots , classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse, et les pourcentages d'oublis à G1, par contre, il existe une petite liaison positive, mais non significative, pour G2.
Il semblerait donc ne pas exister de liaison entre difficultés des mots, classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse, et les pourcentages d'oublis, entre l'apprentissage et la rétention à long terme .

J'aboutis ainsi, à un ensemble de 13 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

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 qui portera sur trois points principaux :

- faut-il organiser la mémorisation des mots?
- quelle situation d'apprentissage est la plus efficace et la mieux adaptée à notre pédagogie globale ?
- est-il possible de limiter et de hiérarchiser notre objectif ?

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 plus efficace, en
Septembre 1975 .

I) FAUT-IL ORGANISER LA MEMORISATION DES MOTS ?

En mémoire à court terme (Hypothèse 1) les performances des équipes expérimentales E1 et E2 sont supérieures à celles de l'équipe-contrôle E3.

Les enfants sont capables d'écrire correctement les mots appris dix minutes auparavant, avec une efficacité certaine, puisque sur 24 mots répartis en 8 séquences :

- 2 sujets en écrivent correctement 17, soit 70,8 % ;
- 1 sujet en écrit correctement 21, soit 87,5% ;
- 2 sujets en écrivent correctement 22, soit 91,6 % ;
- 1 sujet en écrit correctement 23, soit 95,8 % ;
- 2 sujets en écrivent correctement 24, soit 100% ;

Une mémorisation sinon systématique, du moins organisée, semble donc s'imposer, mais, en mémoire à long terme (Hypothèse 2) , les effets de l'apprentissage systématique sont moins sensibles qu'à court terme, car un phénomène d'oubli intervient.

L'équipe 2 (E2) continue globalement à obtenir des performances supérieures à E3, (E2 : 39 , E3: 13) mais, l'équipe1 (E1) avec 17 points, obtient des résultats quasi équivalents. Cependant, il faut remarquer que sur les 13 mots écrits correctement par E3, 9 reviennent à Brigitte et 4 à Béatrice.

On peut se demander comment les enfants de l'équipe3, qui n'ont pas participé aux apprentissages, ont réussi à écrire correctement un certain nombre de mots, tant à la dictée en mémoire à court terme (D1et D'1) qu'à la dictée en mémoire à long terme (D2 et D'2).

Tableau des mots écrits correctement par les enfants de l'équipe 3

		Brigitte	Colette	Béatrice	Albert
dictée en mémoire à court terme	G1	grotte	chariot		gars
	G2	crème survêtement prière coup de poing commission terrain marchand	prière		marchand
dictée en mémoire à long terme	G1	vaisselle bout de bois grotte chariot		vaisselle pâquerette bout de bois chariot	
	G2	crème survêtement nièce prière commission			

Nous allons examiner successivement le cas de chacun des enfants.

1) Analyse des réussites des enfants de l'équipe 3

11) Brigitte

Son niveau orthographique de base et son orthographe spontanée (texte ci-dessous) sont nettement supérieurs à ceux de ses camarades. Pourtant elle est particulièrement handicapée tant sur le plan visuel que sur le plan auditif. Elle a d'ailleurs suivi une rééducation dans un centre spécialisé. Elle parle peu mais par contre elle lit, écrit, et copie beaucoup.

les étoiles brillent 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 là 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
posaient 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,

Texte libre de

Brigitte

L'analyse des erreurs à la dictée pré-expérimentale, pour les mots qu'elle écrit correctement ensuite (voir tableau en annexe p 54) nous donne le classement suivant :

non-accord avec la lecture	non-accord avec l'ortho graphe à convention arbitraire	non accord avec l'orthographe à convention régularisable
vaisselle crème survément nièce prière	bou de bois grote chario comission terrinn	cou de poind marchant

Nous pouvons supposer qu'aux épreuves de dictées D1, D'1, D2, D'2, Brigitte a été plus attentive, plus concentrée, qu'à la dictée pré-expérimentale qui comportait beaucoup plus de mots. D'autre part, j'ai été amené en Janvier et Février, à organiser des travaux collectifs (supra p 74) à propos de la distinction des accents "é" et "è", et à lui expliquer comment trouver la lettre terminale d'un mot (procédé de l'écho : chat... chatte). Ces faits pourraient expliquer qu'elle ait su écrire " crème", nièce, prière, marchand. Mais alors pourquoi a-t-elle écrit : mètre, siège, grève ?

L'examen du tableau ci-dessous nous montre que certains mots bien écrits lors de la première dictée (D1) ne le sont plus à la deuxième (D2). Ce sont là des phénomènes pour lesquels je n'ai aucune explication, Brigitte elle-même n'a pu me dire pourquoi elle avait écrit différemment.

dictée pré-expériment.	dictée D1 et D'1	Dictée D2 et D'2
cou de poind terrinn marchant vaisselle bou de bois chario nièce grote crème survément prière comission	<u>coup de poing</u> <u>terrain</u> <u>marchand</u> <u>vaisselle</u> boud de bois chario nièce <u>grotte</u> <u>crème</u> <u>survêtement</u> <u>prière</u> <u>commission</u>	<u>coup de poings</u> <u>terrain</u> marchant <u>vaisselle</u> <u>bout de bois</u> <u>chariot</u> <u>nièce</u> <u>grotte</u> <u>crème</u> <u>survêtement</u> <u>prière</u> <u>commission</u>

12) Colette Colette a deux mots corrects à la première dictée (D1 et D'1) : chariot et prière.

Chariot avait été écrit " charieau" à la dictée pré-expérimentale et " charriot" à la deuxième dictée D2.

prière avait été écrit " prielle" à la dictée pré-expérimentale et "prière" à la dictée D'2 .

Elle ne peut expliquer ces orthographes différentes.

13) Béatrice

Le tableau ci-dessous présente les différentes graphies des mots écrits correctement par Béatrice à la dictée D2 .

dictée pré-expériment.	dictée D1	dictée D2
vaiselle paquerette boude-boite chario	vaiselle paquerette boude-boite charior	<u>vaisselle</u> <u>pâquerette</u> <u>bout de bois</u> <u>chariot</u>

Comment se fait-il que les mots erronés à D1 sont corrects à D2?

Les a-t-elle rencontrés au cours de ses lectures?

Elle a écrit " bout de bois" dans un texte. Nous avons rencontré le mot " Pâques" dans une lettre collective.

Mais " vaisselle" et " chariot" n'ont pas été écrits.

Comme Brigitte et Colette, Béatrice n'a aucune explication pour ces deux mots écrits différemment.

14) Albert

Albert a deux mots corrects au cours de la dictée D1 et D'1 :

"gars" et " marchand" .

Il les avaient écrits : " gra" et " mächen" à la dictée pré-expérimentale.

A la dictée en mémoire à long terme (D2 et D'2) , ces deux mots sont erronés " gât" et " marchend".

Je n'ai aucune explication ni pour les deux réussites , ni pour les deux erreurs suivantes.

Pour Brigitte et Béatrice , nous pouvons considérer qu'un certain nombre de réussites sont le résultat d'une acquisition fortuite ou d'une réflexion orthographique qui a progressé.

J. PIAGET (1) dit " qu'un enseignement systématique de l'orthographe ne donne pas des résultats meilleurs qu'un apprentissage reposant sur les enregistrements automatiques dûs à la mémoire visuelle." Si l'on compare les résultats de Brigitte et ceux de Béatrice, à ceux de Bernadette, Boris, Blaise, et Cécile, en mémoire à long terme, nous pouvons donner raison à Piaget .

Résultats comparés, à la dictée en mémoire à long terme					
Béatrice	4	Bernadette	2	Blaise	0
Brigitte	8	Boris	1	Cécile	4

Mais pouvons nous considérer que l'apprentissage n'a servi à rien, parce que des mots connus en mémoire à court terme ne sont pas restitués en mémoire à long terme?

(1) cité dans l'EDUCATEUR n° spécial: l'enseignement du français à l'école élémentaire, 20, Juillet 1973, p32

En mémoire à court terme , Bernadette, Blaise, Boris et Cécile , ont retenu la plupart des 24 mots étudiés :

Bernadette : 22 Boris : 21
Blaise : 17 Cécile : 24

On peut penser que ces enfants qui ne sont pas capables de reconstituer tous ces mots, en mémoire à long terme, seront cependant en mesure de les reconnaître (ce que je n'ai pas pensé à vérifier) et qu'il y aura une économie dans leur réapprentissage, parce qu'il restera des traces de l'acquisition antérieure.

2) Analyse des résultats des réapprentissages

9 enfants ont participé aux réapprentissages :

Equipe 1 : Geneviève Equipe 2 : Barbara Equipe 3 : Colette
Bernadette Germaine
Boris Aude
Blaise Cécile

Dans l'équipe 3, Albert et Béatrice ne veulent pas participer à cette activité et Brigitte est absente pour une opération de l'oreille droite. Nous n'avons donc plus d'équipe-contrôle qui nous aurait permis de voir si effectivement il y a une économie dans le réapprentissage.

Il est cependant intéressant de vérifier si les réapprentissages ont été efficaces et ont donc permis de compenser l'oubli manifesté à la dictée (D2 et D'2) en mémoire à long terme.

Tableau des données

	Do	D1	D2	D3	D4	D5	différence D1 D5
Geneviève	0	17	11	19	20	19	+2
Bernadette	0	22	2	16	15	15	-7
Boris	0	21	4	4	3	7	-14
Blaise	0	17	0	6	12	15	-2
Barbara	0	24	13	21	16	20	-4
Germaine	0	23	8	20	24	22	-1
Aude	0	22	14	22	24	22	0
Cécile	0	24	4	19	24	22	-2
Colette	0	2	0	6	6	8	+6

La plupart des enfants ont un score, à la dernière dictée de contrôle, qui se rapproche de leur performance à la première dictée (mémoire à court terme) effectuée après le premier apprentissage.

Boris a un résultat nettement inférieur , mais il n'a pas revu les mots. Bernadette fait, aussi, moins bien: elle a revu une fois les mots de G1 et en partie les mots de G2.

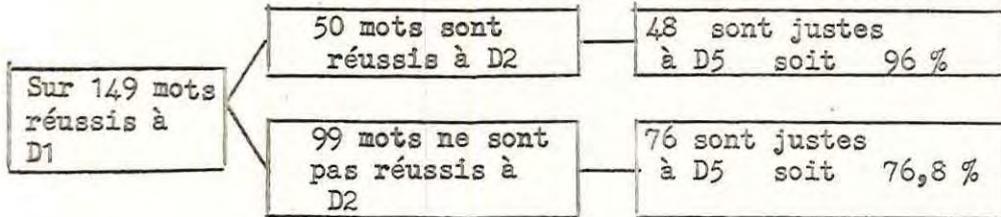
A la vue des résultats obtenus, nous pouvons conclure à l'efficacité des réapprentissages et donc à leur nécessité. Nous pouvons penser, d'ailleurs, qu'ils auraient été encore plus efficaces, si au lieu de les intégrer aux activités personnelles nous les avons organisés méthodiquement. Car, si l'on examine leur déroulement (supra pp 94-96) on peut noter que seules Geneviève, Germaine, Aude et Cécile ont revu les mots, pour les deux premiers contrôles.

D'autre part, comme je n'avais pas proposé de méthodologie particulière, elles ont revu, à chaque fois, l'ensemble des mots, et par conséquent, des mots qu'elles connaissaient déjà, au lieu de concentrer leurs efforts sur les seuls mots ignorés.

Boris n'ayant pas réappris les mots et Colette ne les ayant pas appris au cours de l'expérience, nous allons les exclure de l'analyse suivante:

-- quelle est la relation entre la réussite à D1 et la réussite à D5 ? Est ce que ce sont les mêmes mots que l'on retrouve?

(je considérerai seulement les performances de Geneviève, Bernadette, Blaise, Barbara, Germaine, Aude et Cécile)



Donc, sur les 149 mots, 124 sont réussis à D5, soit 83,2 %.

Les 25 mots perdus se répartissent de la façon suivante :

Groupe 1 (G1)			Groupe 2 (G2)		
n°	mot	nb d'enfants	n°	mot	nb d'enfants
4	pâquerette	2	15	survêtement	4
8	bout de bois	1	16	essence	1
9	inconnu	2	17	nièce	1
10	mercurochrome	1	18	prière	2
11	grotte	2	20	coup de poing	1
12	chariot	1	21	commission	4
			22	lance-pierre	1
			23	terrain	2
totaux 6		9	totaux 8		16

Sur les 19 mots non connus à D1, 11 apparaissent à D5, soit 57,9 %. Ils se répartissent de la façon suivante :

Groupe 1 (G1)			Groupe 2 (G2)		
n°	mot	nb d'enfants	n°	mot	nb d'enfants
1	mètre	2	14	drap	1
4	pâquerette	1	15	survêtement	1
5	siège	1	20	coup de poing	1
6	grève	1	24	marchand	1
12	chariot	2			
totaux 5		7	totaux 4		4

Il apparaît que les mots connus lors de l'épreuve de dictée, en mémoire à court terme, sont mieux retenus après les réapprentissages, que les mots non connus. Nous examinerons quels sont ces mots, au point de vue "difficulté orthographique", ultérieurement. (infra p 159 - annexe p 63)

Mais présentement quelques questions me viennent à propos de la mémoire :

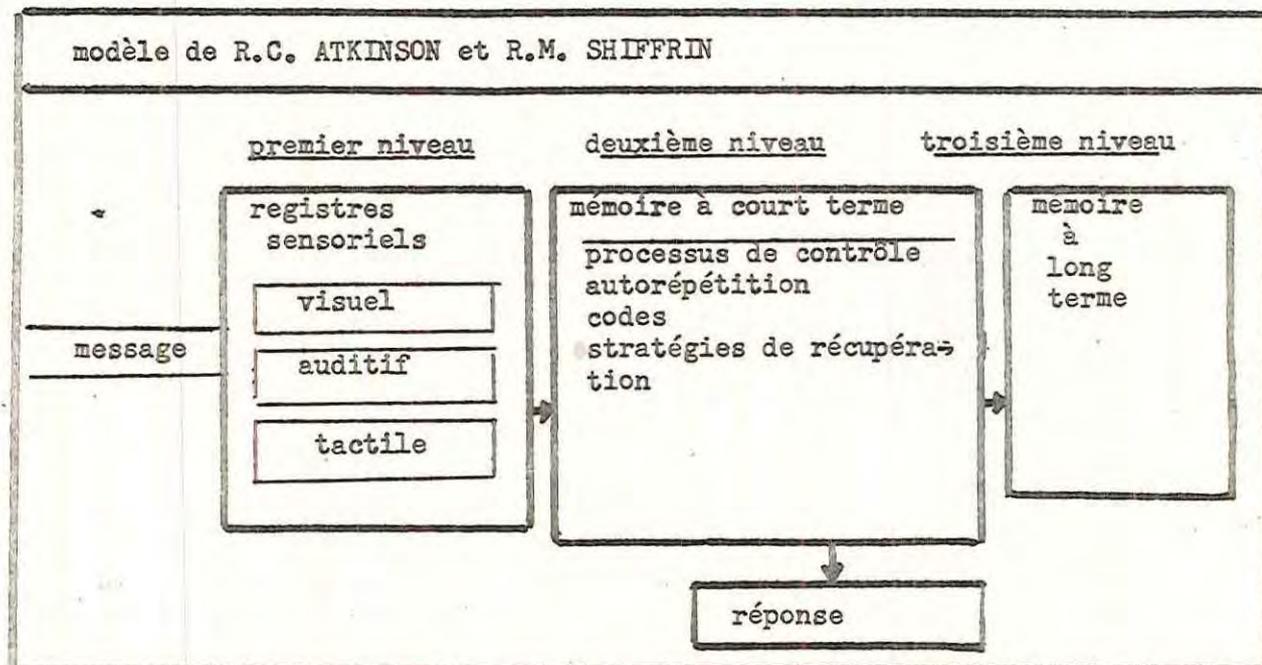
- Quels sont les facteurs qui favorisent l'intégration mnésique?
- Comment expliquer le phénomène d'oubli qui frappe certains mots, mots différents suivant les enfants?
- Pourquoi certains mots sont-ils mis en mémoire à long terme, dès le premier apprentissage?
- Est ce que le fait de mettre plusieurs mémoires en action (mémoire visuelle, mémoire auditive, mémoire articulatoire, mémoire graphique) est positif?

Autant de questions qui appellent une réponse et nécessitent une approche plus précise du fonctionnement de la mémoire.

3) Le fonctionnement de la mémoire

Si je m'en réfère au modèle de type cybernétique que proposent R.C. ATKINSON et R.M. SHIFFRIN (in Scientific American- Août 1971) pour montrer le traitement de l'information au cours de la mémorisation, on peut voir en action, dans notre expérience, trois niveaux de mémoire :

- la mémoire immédiate;
- la mémoire à court terme;
- la mémoire à long terme.



31) la mémoire immédiate Les informations transmises par les récepteurs (oeil, oreille) sont conservés dans les registres sensoriels durant un temps très court :

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.

Mais nos processus, tant de visualisation que de copie, permettent aux enfants de renvoyer plusieurs fois l'information dans les circuits nerveux concernés, avant qu'interviennent les contrôles de leur mémorisation. D'autre part, des phénomènes d'auto-répétition complémentaires apparaissent dans la situation-visualisation :

certains épellent à voix basse, d'autres écrivent dans l'espace avec la main.

Durant cette phase d'apprentissage, une bonne perception, permettant d'appréhender l'ensemble des éléments visuels et auditifs qui constituent le mot et leur mode d'organisation, et la répétition des informations, semblent essentiels.

Une bonne perception suppose :

- des outils sensoriels en bon état de fonctionnement;
- la capacité de s'en servir, capacités de discrimination et capacités d'appréhension de la structure du mot;
- une attention soutenue qui favorise l'exploration du mot et la fixation du regard sur les points critiques.

Il conviendra donc de faire vérifier, au début de l'année scolaire, la sensibilité des récepteurs sensoriels et de les faire fonctionner car l'entraînement développe la capacité de s'en servir, comme l'ont montré, pour les animaux, les recherches menées en psychologie expérimentale.

- Au vu des résultats obtenus dans l'apprentissage du nom des plantes (supra p.104), je me suis demandé si nos pratiques n'avaient pas contribué à augmenter les capacités de mémorisation visuelle des enfants, ce qui constituerait un effet secondaire du plus grand intérêt. -

D'après Paul CHAUCHARD (III.2), des filtrages de plusieurs types interviennent au niveau de la perception :

un filtrage sensoriel car la capacité de la mémoire immédiate ou empan(1) est limitée. L'ordre de grandeur est de 5 mots, pour une suite non significative. Par nos deux techniques, chaque mot est appris isolément, donc ce phénomène ne semble pas devoir intervenir. Cependant, peut-être, existe-t-il un seuil à ne pas dépasser, pour le total des mots à mémoriser? Dans le doute j'avais limité chaque séquence à 3 mots, mais il faut remarquer que la remise en cause de notre plan expérimental par des événements fortuits, nous a amené à apprendre 6 mots par jour, en deux séquences espacées de vingt minutes environ. Ceci ne semble pas avoir été préjudiciable à la mémorisation à court terme, puisque les deuxièmes séquences ont, en général, été aussi efficaces que les premières, comme le montre le tableau ci-dessous.

(1) " empan " : ici, quantité de mots qu'il est possible d'écrire immédiatement, après les avoir vu une fois .

Tableau comparatif des résultats des premières et deuxièmes séquences						
	1 ^{ère} séquence	D 1	D 2	2 ^e séquence	D 1	D 2
premier jour d'apprentissage	G 11	20	7	G 12	21	9
deuxième jour	G 13	23	8	G 14	17	7
troisième jour	G 21	22	9	G 22	23	4
quatrième jour	G 23	22	2	G 24	22	10
TOTAUX		87	26		83	30

Au filtrage sensoriel s'ajouteraient le filtrage intellectuel qui fait intervenir les lois de la perception, " ce qui est perçu n'est pas ce qui est, c'est ce que nous savons qui est " (PIERON), et le filtrage affectif: une information sensorielle déclenche des 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. Ceci justifie le choix que j'ai fait, pour les mots à apprendre, en décidant de limiter l'objectif aux mots familiers nécessaires pour nos activités d'expression écrite individuelles ou collectives.

32) la mémoire à court terme. Elle intervient au cours de notre première épreuve de contrôle, qui a lieu 10mn environ après l'apprentissage. C'est une mémoire temporaire de travail qui permet de conserver l'information des registres sensoriels, s'il y a eu auto-répétition de l'information. J'ai noté au cours des bilans (supra) que des mots écrits correctement à l'auto-dictée, durant l'apprentissage, ne l'étaient plus au contrôle en mémoire à court terme. Mais ce sont des cas rares.

33) la mémoire à long terme. Elle intervient dans notre deuxième épreuve de contrôle (D2 et D'2). C'est elle qui nous intéresse plus particulièrement, car notre objectif est d'augmenter le nombre de mots connus orthographiquement et donc disponibles lors de l'expression écrite. Elle permet le stockage des souvenirs.

C'est une phase qui met en jeu des processus psycho-physiologiques différents de la phase d'acquisition de l'information, que constitue le temps de l'apprentissage. Ce serait une phase bio-chimique, dont Paul CHAUGHARD nous dit que bien qu'admise, on ne sait pas encore " comment on passe des influx nerveux au codage chimique et de celui-ci aux influx nerveux."

Une seule chose semble certaine, la nécessité de répéter l'information afin que l'activité neuronique ne s'éteigne pas immédiatement, et permette la mise en action des phénomènes bio-chimiques nécessaires à la fixation définitive de l'information.

Pour Michel LOBROT, elle est dépendante de la volonté du sujet et de son affectivité. Il écrit (LOBROT, III.7) : " 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."

Pour retenir un mot, il faut donc une attention et une volonté qui ne peuvent naître que d'un besoin fortement ressenti. Nous avons pu constater que l'apprentissage du nom des plantes à offrir pour la fête des mères, fortement motivé, a permis la rétention de mots difficiles.

La mémoire est soumise à la loi d'intérêt. Mais comment expliquer alors, les pertes importantes de Bernadette (-20) et de Cécile (-20) qui étaient parmi les plus intéressées, et qui se classaient au premier rang dans leur équipe respective, à l'épreuve en mémoire à court terme?

La motivation est nécessaire, mais elle ne semble pas suffisante pour que des informations, connues en mémoire à court terme, passent dans la mémoire à long terme et puissent être évoquées à la demande.

4) Comment expliquer l'oubli massif de certains enfants?

Bernadette	oublie	20	sur	22,	en	mémoire	à	long	terme,	soit	90,9%;
Boris	"	17	"	21	"	"	"	"	"	80,9 % ;	
Elaise	"	17	"	17	"	"	"	"	"	100 % ;	
Germaine	"	15	"	23	"	"	"	"	"	65,2 % ;	
Cécile	"	20	"	24	"	"	"	"	"	83,3 % .	

Nous avons constaté, au cours de notre analyse statistique que :

- l'oubli ne paraît pas en liaison avec les performances en mémoire à court terme (hypothèse 3)
- il semble exister une liaison entre niveau de base et performances en mémoire à long terme (hypothèse 9);
- il y a des liaisons négatives entre niveau de base et oublis, avec la situation SC et pour les scores totaux d'oublis (SV +SC) (hypothèse 10).

Or, le niveau de base a été déterminé à partir des résultats de la dictée pré-expérimentale, qui pouvaient être un indicateur de l'importance du stock de mots acquis antérieurement par les enfants. La liaison entre niveau de base et performances en mémoire à long terme ou oublis, voudrait-elle

dire que plus l'enfant a de mots en mémoire, plus il a de chance de pouvoir en stocker de nouveaux et les évoquer?

Les phénomènes de rétention à long terme et d'oublis seraient-ils en rapport seulement avec la quantité des connaissances acquises antérieurement, la structuration de ces connaissances et leur organisation dans la mémoire n'influent-elles pas aussi?

Malgré l'importance de ces questions, je ne suis pas en mesure d'y répondre actuellement. Peut-être mes observations ultérieures apporteront-elles quelques éclaircissements.

De notre expérience, nous avons conclu, au niveau de notre pratique quotidienne, que l'oubli était un phénomène normal, l'empreinte due au premier apprentissage devant être consolidée par plusieurs répétitions. Mais nous mettions déjà en oeuvre ce principe méthodologique, dans notre processus adapté du studiomètre (supra p. 29)

Cependant ces rappels et réapprentissages distribués (avec intervalle temporel) consomment beaucoup de temps, or mon objectif n'est pas seulement l'efficacité mais aussi la rapidité d'acquisition. C'est pourquoi, s'il est important d'arriver à connaître les causes possibles des oublis, afin de tenter d'y remédier, il est non moins important de savoir pourquoi certains mots sont retenus dès le premier apprentissage :

5) Pourquoi certains mots sont retenus dès le premier apprentissage ?

sur un total de 149 mots écrits correctement à D1, par Geneviève, Bernadette, Blaise, Barbara, Germaine, Aude et Cécile, 50 ont été encore écrits correctement à D2, et sur ces 50, 48 sont corrects à D5 (soit 96%)

Tous ces mots ont été réappris, mais on peut supposer qu'un bon nombre étaient acquis avant les réapprentissages, étant donné le pourcentage nettement supérieur des réussites à ces mots, lors de la dictée D5 :

- mots connus à D1 et D2, pourcentage de réussite : 96 % ;
- mots connus seulement à D1, " : 76,8 % ;

Je me suis demandé si le fait que ces mots aient été retenus dès le premier apprentissage, était dû :

- aux situations d'apprentissage et aux événements qui ont eu lieu durant les différentes séquences;
- aux sujets participant à l'expérience;
- aux mots eux-mêmes.

L'analyse que j'ai menée (annexe pp 62.65) ne m'a pas permis de noter une influence particulière des situations d'apprentissage.

La réussite plus grande à certains items ne dépend pas de la difficulté des mots, qu'ils soient classés suivant l'échelle Dubois-Buyse, ou suivant leur nombre d'homographies ou leur longueur.

Par contre, les réussites sont en liaison avec le niveau de base de chaque enfant, mais pour chacun, cela ne permet pas d'expliquer pourquoi il réussit à mieux acquérir certains mots.

De cette analyse aucune conclusion d'ordre méthodologique ne peut donc être dégagée.

6) Est ce que le fait de mettre plusieurs mémoires en action constitue un élément favorable?

Dans les deux situations d'apprentissage, que j'ai proposées aux enfants, plusieurs mémoires sont mises en action : la mémoire visuelle, la mémoire auditive, la mémoire graphique. - La mémoire articulatoire, utilisée par certains enfants, n'a pas été intégrée de façon méthodique.

Pour Paul CHAUCHARD (III.2, p64) " de même que l'image des choses et celle de notre corps se constituent par la synthèse des images partielles fournies par les divers sens, grâce à la coordination des diverses zones cérébrales, les images verbales sont une structuration apprise de tout le cerveau associant les images auditives auxquelles s'adjoignent chez le civilisé, les images de l'écriture et de la lecture."

L'acquisition des mots se fait donc sur trois plans :

- celui des images auditives;
- celui des images visuelles;
- celui des images motrices, soient vocales dans l'articulation soient digitales dans la copie.

Mais faut-il associer ces images, au cours de l'apprentissage?

DECROLY (cité par G. MIALARET ,I.8,p87) pense qu'"il n'est pas utile, il est même dangereux de faire marcher de pair l'analyse auditive du mot avec sa représentation par écrit" . Mais G. MIALARET, pour sa part , considérant que " nous ne savons encore que peu de choses des chemins psychophysiologiques qui aboutissent à l'apprentissage et beaucoup de mystères ne sont pas encore éclaircis malgré les progrès de la science moderne.." (MIALARET,I.8,p87), estime plus sage de mener de front les différentes formes d'acquisition : " en menant de front les différents aspects de l'apprentissage visuel, vocal et moteur, on favorise les synthèses et on permet à chaque enfant d'utiliser son mode propre de fonctionnement.."

C'est cette ligne d'action que j'ai moi-même choisie.

7) Conclusion

Au terme de cette première analyse, je retiendrai pour la mise en oeuvre d'une méthodologie d'apprentissage , que les facteurs qui favorisent l' "intégration mnésique sont :

- un apprentissage permettant la mémorisation des mots , en mémoire à court terme, qui implique ,
 - au niveau du sujet :
des récepteurs en bon état de fonctionnement;
des capacités de discrimination auditive et visuelle;
la capacité d'appréhender la structure d'un mot;
Une attention soutenue;

- . au niveau des techniques :
 - la mise en oeuvre simultanée des différentes mémoires, qui permetten outre la multiplication des actes d'attention;
 - la répétition des informations.
- un processus permettant des réapprentissages échelonnés dans le temps, avec des contrôles qui évitent de réapprendre les mots déjà retenus et renseignent l'enfant sur les effets de ses efforts.
- un matériel verbal qui suscite l'intérêt des enfants, afin que leur affectivité participe pleinement à la mobilisation de toutes leurs capacités.

Une mémorisation organisée des mots du langage usuel des enfants, m'apparaît comme nécessaire, dans notre classe de perfectionnement, il nous faut donc, maintenant, voir quelle situation d'apprentissage est la plus efficace et la mieux adaptée à nos pratiques éducatives.

II QUELLE SITUATION D'APPRENTISSAGE EST LA PLUS EFFICACE ET LA MIEUX ADAPTEE A NOTRE PEDAGOGIE GLOBALE ?

En organisant mon expérience, je me demandais si une situation d'apprentissage individuel, avec une technique de copie, était supérieure à une situation d'apprentissage en groupe, utilisant une technique de visualisation et ne permettant pas de réapprentissage immédiat en cas d'erreur.

L'analyse statistique des données recueillies aux dictées en mémoire à court terme et en mémoire à long terme, m'a amené à constater que :

- (hypothèse 4) - pour la série de mots G1, la situation-copie est supérieure à la situation-visualisation, en mémoire à court terme, mais par contre, pour la série de mots G2, elle est inférieure, la différence n'étant cependant pas significative;
- (hypothèse 5) - en mémoire à long terme, SC est supérieure à SV, pour la série de mots G1 et elle est inférieure, pour G2, les différences n'étant pas significatives.

Il semble qu'il y ait incohérence, mais entre G1 et G2, il y a eu interversion des équipes, afin de contrebalancer les effets d'ordre.

Si l'on examine le tableau ci-dessous, on constate que :

- en mémoire à court terme, chacune des équipes obtient un meilleur score avec SC, la différence étant plus nette, pour les sujets " faibles";
- en mémoire à long terme, pour E1, le score avec SV est légèrement supérieur, alors que E2 obtient encore un score supérieur avec SC.

	mémoire à court terme		mémoire à long terme	
	SV	SC	SV	SC
E1	34 (G1)	43 (G2)	9 (G1)	8 (G2)
E2	46 (G2)	47 (G1)	17 (G2)	22 (G1)

Cependant les calculs statistiques ne nous autorisent pas à affirmer que la situation-copie permet des performances supérieures.

Or, au départ de l'expérience, il me semblait que la situation copie allait permettre une rétention supérieure, car elle met en jeu la mémoire graphique (copie) en plus des mémoires visuelle et auditive, et d'autre part, elle autorise une libre répétition des informations et un réapprentissage lorsqu'une erreur est constatée soit à la copie, soit à l'auto-dictée de contrôle. Elle offre, de surcroît, la possibilité à chaque enfant, de personnaliser la situation en l'adaptant à son rythme de travail, à ses capacités de mémorisation immédiate, à la qualité de son attention, à son désir de travailler seul ou auprès des autres.

Dans un article écrit en 1908 (1), A. BINET, analysant une expérience réalisée par Baudrillard et Russel, en 1902, (2), émet l'hypothèse qu'une meilleure rétention des mots pourrait être due à la multiplicité des actes d'attention, et non pas nécessairement à un plus grand nombre de mémoires mises en jeu. Je cite ici longuement son texte car il pourrait apporter une hypothèse explicative à mes propres observations:

" Je suppose qu'on cherche à graver le souvenir orthographique d'un mot. Ce mot, on le montre écrit au tableau noir, et on le fait contempler (mémoire visuelle); puis, on le fait épeler, syllaber ou prononcer (mémoire auditive et motrice d'articulation); puis, on le fait écrire (mémoire graphique); après tous ces exercices, on constate que ce mot a été mieux rappelé et orthographié qu'un autre mot, qui n'avait été que lu ou entendu. D'accord, seulement, cette supériorité de résultat ne tient pas nécessairement à la multiplicité des mémoires en jeu. On pourrait l'attribuer également à la multiplicité des actes d'attention. Ainsi, je suppose maintenant qu'au lieu de ces expériences, on ait fait la suivante: le mot est montré au tableau noir, et contemplé par les élèves; puis, un petit moment après, on le cache, et ensuite, on le montre de nouveau; on le cache encore, et on le montre une troisième fois. C'est toujours un exercice de mémoire visuelle; point d'autre mémoire n'est en jeu. Et cependant, les actes d'attention ont été multiples. Est ce que, avec une pareille méthode, le mot seulement lu ne serait pas aussi bien orthographié que le mot qui a été à la fois lu, entendu, épelé, écrit? "

Dans notre expérience, la situation-copie prévoit au minimum 8 actes d'attention (voir tableau page), alors que la situation-visualisation n'en prévoit que 5. Mais en réalité, ces nombres sont souvent dépassés et il devient donc difficile de les comparer sur ce plan.

(1) BINET (A.) " A propos de récentes expériences de psychologie sur la mémoire de l'orthographe", BULLETIN Binet -Simon, 46, Avril 1908, pp 104-108

(2) expérience qui montre que des mots lus, épelés et copiés, sont mieux orthographiés par la suite, que des mots simplement lus et copiés.
Baudrillard, Roussel,

" expériences pédagogiques sur la mémoire de l'orthographe", Bulletin Binet-Simon, 1902, p140

Tableau comparatif de la mise en oeuvre des différentes mémoires dans les deux situations d'apprentissage

SITUATION COPIE	1	2	3	4	Observations	
Le groupe d'enfants travaille seul, dans la salle annexe. Chaque enfant dispose d'une feuille, avec les trois mots à apprendre écrits en script.		mémoire visuelle	mémoire auditive	mémoire graphique	<p>Les nombres inscrits dans les colonnes 2, 3, 4, représentent le minimum de fois, où la mémoire concernée a été mise en oeuvre.</p> <p>Pour la situation-copie, nous verrons, lors de l'examen des feuilles d'apprentissage, que cette mise en oeuvre a été différente suivant les enfants.</p> <p>Pour la situation visualisation, le nombre minimum correspond à la méthodologie que j'ai utilisée. Cependant, certains enfants ont pu, durant les 10 secondes de chaque visualisation, procéder à plusieurs prélèvements d'information.</p> <p>Je n'ai pas comptabilisé la mise en oeuvre de la mémoire articulatoire, qui était non incluse dans chacune des techniques.</p> <p>Durant la présentation des mots, dans la situation-copie, certains enfants les prononçaient à voix basse.</p> <p>Dans la situation-visualisation, il en est de même.</p>	
Je lis chaque mot, deux fois, à voix haute. Chaque enfant suit la lecture, sur sa feuille. (Il peut le prononcer mais cela n'est pas une obligation)	2		2			
Ensuite, chacun travaille seul. Il visualise le mot;	1					
Il l'intériorise, ou pas, en fermant les yeux;						
il le copie sans regarder;				1		
il contrôle s'il est correct;	1					
Le mot récrit, en rappel libre, au cours de l'auto-dictée des 3 mots, est contrôlé	1					
totaux		5	2	1		
SITUATION VISUALISATION						
Le groupe d'enfants travaille avec moi-même comme animateur. Chacun ayant les yeux fermés, je prononce le mot;			1			
je donne le signal de la visualisation (durée 10 second.	1					
chacun intériorise le mot, les yeux fermés;						
nous recommençons le même processus : prononciation visualisation intériorisation	1		1			
nous procédons alors à un rappel et chacun, au cours d'une nouvelle visualisation, compare son mot écrit au mot modèle.	1					
totaux		3	2			

Par exemple, certains enfants épellent ou prononcent le mot, durant la visualisation et l'intériorisation, dans la situation-visualisation. C'est là une pratique constante des enfants de l'équipe 2. Peut-être d'autres articulent-ils sans que cela soit apparent.

Quant à la situation-copie, l'analyse des feuilles d'apprentissage montre que :

- Bernadette et Boris ont leurs mots justes à la première copie et à l'autodictée, et ne font pas de répétitions;

- Blaise réapprend les mots 2 à 3 fois, même lorsqu'il n'a pas d'erreur, et fait une seule auto-dictée;

- Geneviève, par contre, ne remarque pas ses erreurs, et ne profite donc pas de la possibilité de réapprentissage; elle écrit "survêtement" à l'apprentissage et "suvêtement" à l'auto-dictée;

- Barbara copie les mots une seule fois et procède à une seule auto-dictée;

- Germaine apprend le mot "bout de bois" en 2 fois, la première copie étant incorrecte, et "mercurochrome" en 3 fois; elle ne répète pas l'auto-dictée qui est juste;

- Aude et Cécile, sans doute par influence réciproque, réapprennent certains mots 2 à 3 fois, même lorsqu'elles n'ont pas d'erreur à la première copie; elles se font plusieurs auto-dictées

Extraits des feuilles d'apprentissage d'Aude

Auto-dictée

mercurochrome mercurochrome
 mercurochrome
 grotte grotte
 chariot chariot mercurochrome
 -grotte chariot
 chariot mercurochrome

Ces sur-apprentissages effectués par Aude ne lui permettent pas d'obtenir de meilleurs résultats avec SC, puisque:

- avec SC, elle obtient 11 points à D1 et 7 points à D2;
- avec SV, elle obtient 11 points à D'1 et 7 points à D'2.

Cécile a effectué des répétitions moins régulièrement qu'Aude, aussi il est intéressant de voir si les mots moins répétés sont moins connus aux dictées.

Tableau récapitulatif des apprentissages, auto-dictées, dictées, des mots de G1, avec la situation-copie				
mots	apprentissage répétitions	auto-dictée répétitions	D1	D2
mètre	1	1	+	mètre
gars	1	1	+	gar
vaisselle	1	1	+	vèsselle
pâquerette	3	1	+	paquerette
siège	3	1	+	seige
grève	3	1	+	graive
boîte	2	4	+	pointe
bout de bois	3	5	+	pout de pois
inconnu	3	6	+	+
mercurochrome	3	3	+	+
grotte	3	3	+	crote
chariot	3	3	+	chargno

L'analyse du tableau ne permet pas d'affirmer que les sur-apprentissages ont été efficaces.

Extraits des feuilles d'apprentissage de Cécile

Apprentissage

boîte

boîte

boîte

bout de bois

bout de bois

bout de bois

bout de bois

Auto-dictée

boîte

bout de bois
inconnu

boîte

boîte
boîte

bout de bois
bout de bois
bout de bois
bout de bois
inconnu

inconnu

inconnu

inconnu

inconnu

Aude, Cécile, Germaine et Barbara, obtiennent, en mémoire à court terme, des résultats sensiblement équivalents, dans les deux situations. Par contre, Bernadette, Boris, Blaise (Equipe 1), obtiennent des résultats supérieurs dans la situation-copie. Ce fait est renforcé chez Denise que nous avons exclue de notre projet expérimental, mais qui a cependant participé aux différentes séquences d'apprentissage : elle a un seul mot correct avec SV, alors qu'elle en réussit 8, avec SC, score qui l'amène au niveau de ses camarades.

Comment expliquer cette différence de réussite sinon par l'utilisation de la copie qui aurait exercé une action facilitante, pour la mise en place des images-souvenirs nécessaires pour l'évocation ultérieure des mots, au cours de la dictée ?

La question mérite un examen attentif, c'est pourquoi je vais, dans le tableau ci-dessous, présenter les différents éléments qui nous permettront peut-être de trouver des explications au phénomène que nous venons de constater.

tableau des éléments relevés dans l'apprentissage des mots, en situation-copie, pour DENISE			
séquence d'apprentissage	mots concernés	observations faites sur la feuille d'apprentissage	observations cliniques
G21	crème drop survêtement	Les mots " crème" et " survêtement" ont été en partie effacés, puis recorrectés. Il n'y a pas d'auto-dictée.	Denise a accusé les garçons de lui avoir fait perdre du temps. (supra
G22	essence nièce prière	Aucune reprise de mot et une auto-dictée correcte.	
G23	rayon coup de poing commission	Reprise des mots " rayon" ("y" effacé) et de " coup de poing" ("p" et "g" de "poing" effacés) auto-dictée correcte.	
G24	lance-pierre terrain marchand	Aucune reprise de mot et auto-dictée correcte.	
Résultats de la dictée en mémoire à court terme		Les mots de la séquence G21 sont erronés, ainsi que " coup de poing". Elle a écrit : crem, dap, sure, coup de poinge.	

Denise a adopté une stratégie personnelle face à ses erreurs de copie : elle efface et elle remplace la partie du mot qui est erronée. Elle a retrouvé toutes ses erreurs et a parfaitement écrit les mots des séquences G22, G23, G24, lors de l'auto-dictée. D'autre part son écriture est particulièrement soignée. Nous pouvons donc penser que l'exercice de copie l'a amené :

- 1) à regarder le modèle avec attention, à percevoir les points difficiles, puisqu'elle a retrouvé les erreurs commises;
- 2) à pratiquer un apprentissage non seulement perceptif, mais aussi sensori-moteur et moteur.(1)

Mais cela est vrai aussi pour les autres enfants. Pourtant, Simone, qui il est vrai ne sait pas lire, ne réussit pas mieux avec la situation-copie. L'examen de ses feuilles d'apprentissage montre qu'elle a reproduit sans erreur, à la copie, plusieurs mots :

pâquerette

pâquerette
pâquerette

grève

grève
grève

bout de bois

bout de bois

chariot

chariot

Il semble que ce soit par pure correspondance perceptive qu'elle parvient à une copie exacte, car pour d'autres mots je note que les "o" deviennent des "a", par exemple :

boîte

bâte

grotte

grâte

(1) Gérard de MONTPELLIER écrit que l'apprentissage moteur aboutit "à la constitution d'une "forme" ou structure kinesthésique..." les réactions motrices qui se suivent s'intègrent en organisations unitaires" (page 65)
(G. de MONTPELLIER, L'apprentissage, in Traité de Psychologie Expérimentale, de Paul FRAISSE et Jean PIAGET, IV, Apprentissage et Mémoire, Paris, PUF, 1964)

inconnu

incomu

Dans "inconnu", la deuxième lettre "n" perd une barre.

Il s'agit donc chez Simone d'une écriture-dessin. Elle est d'ailleurs la seule qui utilise le script, comme dans le modèle. (1)

Tous les mots seront erronés lors de la dictée, ce qui montre qu'une réussite de la copie par correspondance perceptive ne suffit pas à assurer la fidélité de la mémoire, même à court terme. On peut d'ailleurs se demander si elle reconnaissait encore le mot, au moment de la copie, et si elle n'a pas simplement ajouté les lettres les unes aux autres. Les résultats ont été les mêmes d'ailleurs avec la visualisation qui pourtant appelle une perception globale du mot. Ces résultats confirment ceux qu'elle a obtenu au moment de l'entraînement aux techniques, dans la période pré-expérimentale.

En prenant comme critère l'efficacité de la copie par rapport à celle de la visualisation, nous pouvons classer les dix enfants ayant participé aux apprentissages, en quatre groupes, en ce qui concerne la mémorisation à court terme.

<u>Premier groupe</u> : L'exercice de copie n'est pas plus efficace que celui de la visualisation :	Geneviève - Barbara- Germaine- Aude- Cécile
<u>Deuxième groupe</u> : La copie permet des scores légèrement plus élevés :	Bernadette- Boris- Blaise
<u>Troisième groupe</u> : La copie est largement supérieure à la visualisation :	Denise
<u>Quatrième groupe</u> : Les deux techniques sont aussi inefficaces l'une que l'autre:	Simone

Or les enfants du premier groupe reconnaissent, et donc savent lire, tous les mots courants que nous rencontrons, et ont une connaissance du système de correspondance graphèmes-phonèmes qui leur permet éventuellement de les analyser.

Ceux du deuxième groupe ont un corpus de mots reconnus moins important et ont des manques dans leur connaissance du code grapho-phonétique, mais ils arrivent cependant à lire la plupart des textes et lettres que nous recevons.

(1) Je me demande si je n'ai pas compliqué la tâche des enfants, en écrivant les modèles en script (mon écriture ordinaire au tableau), au lieu d'utiliser l'écriture cursive qui est celle qu'ils emploient habituellement.

" Ecriture anglaise habituelle ou écriture script? " G. MIALARET pose cette question, à propos d'apprentissage de la lecture (I.8, p84), et fait remarquer qu' "il faut bien reconnaître que nous n'avons pas sur ce point, une réponse expérimentale à donner" .

Dans le doute, j'adopterai l'écriture cursive pour la correction des textes et pour les mots-modèles.

Par contre Denise n'identifie, au moment de l'expérience, qu'une cinquantaine de mots et sa connaissance du code est encore sommaire.

Quant à Simone, elle a peu progressé depuis le début de l'année; elle reconnaît une dizaine de mots.

Tout se passe donc comme s'il existe une liaison entre le niveau en lecture (corpus de mots reconnus et maîtrise du code grapho-phonétique) et la différence entre la rétention par copie et la rétention par visualisation.

Cette constatation surprenante m'amène à rechercher dans différents travaux sur la perception et la mémoire, quelques explications .

En lisant l'ouvrage de PIAGET et INHELDER , " Mémoire et Intelligence" (III.8) , j'ai la surprise de découvrir des observations similaires aux miennes; Dans une expérience concernant "le souvenir des correspondances sériales doubles ", Piaget compare deux groupes de sujets A (avec simple perception du modèle lors de la présentation) et B (avec copie du modèle). Il constate que l'activité de reproduction du modèle ne favorise pas les enfants qui sont au stade pré-opératoire ni ceux qui ont atteint leur état d'équilibre, par contre la rétention et la fidélité du souvenir sont améliorés pour ceux qui sont aux stades intermédiaires, en ce qui concerne les correspondances sériales.

Il pense que (p173) " cette facilitation pourrait être due à trois sortes de facteurs bien distincts: 1) Des facteurs simplement perceptifs, en ce sens que, pour copier le modèle, il faut le regarder davantage et plus attentivement (ou plus "analytiquement" comme disent les gestaltistes) que de le percevoir avec pour seule consigne de s'en souvenir le mieux possible en vue d'une reproduction ultérieure; 2) Des facteurs moteurs ou sensori-moteurs, en ce sens que l'action de reproduction peut donner lieu à des conditionnements ou associations susceptibles de se conserver comme tels et de faciliter l'évocation graphique et surtout la reconstitution; 3) Mais la copie du modèle peut également donner lieu à un exercice et par conséquent à un progrès des schèmes d'assimilation préopératoires ou opératoires dont dispose le sujet et ce seraient ces schèmes, consolidés ou perfectionnés grâce à la copie en action (reproduction) du modèle, qui détermineraient ensuite la rétention, l'évocation et la reconstitution mnésiques de façon quelque peu supérieure".

Ce troisième facteur lui apparaît comme prédominant, car la réussite d'une copie n'entraîne pas obligatoirement celle du souvenir.

PIAGET a travaillé sur du matériel non verbal , mais par analogie, il est possible de penser que la copie, nécessitant l'examen attentif des éléments qui constituent la forme globale du mot, provoquerait de ce fait, la formation ou le renforcement du développement des schèmes qui interviennent dans le codage et le décodage de la langue écrite. Ceci ne serait pas suffisant pour des enfants qui, comme Simone, ont un corpus de mots reconnus presque inexistant : la mémoire de reconnaissance ne fonctionnant pas, il serait vain d'espérer quoi que ce soit de la mémoire d'évocation (1)

(1) " La mémoire reconnaîtive présente en son apparition une avance considérable par rapport à la mémoire d'évocation " (PIAGET-INHELDER, III.8 , p8)

Par contre, la copie serait très favorisante pour les enfants, qui comme Denise, ont commencé la maîtrise du code grapho-phonétique. La reconstruction active du mot (copie ou composition à l'imprimerie) permettrait de dégager sa structure graphique (discrimination des lettres et ordre de succession) et sans doute son architecture phonique (discrimination des phonèmes et ordre de succession; syllabes sonores;) puisque l'enfant reconnaît le mot sur lequel il travaille et est donc en mesure de le prononcer. Elle participerait ainsi au renforcement de la maîtrise du code, tout en appuyant la mise en place de l'image-souvenir visuelle entreprise durant les moments de visualisation de la forme générale du mot. (1)

Ainsi elle favoriserait un développement quantitatif du corpus de mots reconnus (lecture) et connus orthographiquement, mais aussi de ce fait, une organisation plus structurée (2) de la mémoire verbale, dont on peut penser qu'elle deviendrait alors plus apte à intégrer de nouveaux mots. (3)

L'exercice de copie associé à une visualisation, ferait accéder progressivement les enfants de ce groupe, au niveau de ceux qui, sachant lire (ayant un corpus de mots reconnus important et une connaissance avancée du code) ne trouvent plus un bénéfice aussi grand dans la reconstruction écrite du mot.

Pour eux, il semblerait que la visualisation, en même temps qu'une perception du mot dans sa globalité, permettrait une schématisation suffisante, schématisation que PIAGET estime nécessaire à la rétention et à l'évocation.

- Notre analyse présente se fonde sur les résultats obtenus en mémoire à court terme, nous savons qu'en mémoire à long terme (mémoire d'évocation) il y a eu une dégradation importante du souvenir, mais qui a été récupérée par les réapprentissages -

(1) PIAGET - INHELDER, III.8, p416 - 417- 418

" La reconstitution est une action... une action suppose l'utilisation de schèmes dont la conservation est plus facile que celle des souvenirs figuratifs, puisqu'un schème se conserve de lui-même.

Il est paradoxal que l'image-souvenir dont est faite l'évocation pure soit moins apte à conserver et à reproduire la configuration simple présentée que la reconstitution en actions...

Or cette situation paradoxale prouve simplement que le souvenir-image ne se conserve pas sans appui. Lors de son enregistrement, il y a eu assimilation du donné perçu à un certain nombre de schèmes de succession (actions d'ordonner), de ressemblances et différences (actions de classer), de grandeurs (dépassement ou non-dépassement des frontières en tant que schèmes topologiques), de direction (action d'orienter)

(2) PIAGET-INHELDER, III.8, p466

" Un schème de classification peut demeurer sommaire, mais plus il y a d'objets dont le souvenir est retenu, jusqu'à leurs particularités individuelles, et plus ce schème devra se différencier en sous-systèmes jusqu'au niveau des classes singulières. Les schèmes de relation peuvent demeurer très généraux, mais si le fortuit se glisse dans les régularités et introduit des fluctuations qui frappent l'attention et se fixent dans le souvenir, ces relations se différencient d'autant. "

(3) Considérant le fait que c'étaient les enfants, qui avaient le plus grand capital de mots connus à la dictée pré-expérimentale, qui avaient retenus le plus de mots en mémoire à long terme, j'ai émis l'hypothèse (supra p158) que les phénomènes de rétention à long terme et d'oublis pourraient être " en rapport non seulement avec la quantité des connaissances acquises antérieurement, mais aussi avec leur structuration et leur organisation dans la mémoire ".

La schématisation, dans les expériences relatées par PIAGET, est spontanée. Pour ma part, j'ai noté, chez certains enfants (Bernadette, Barbara, Germaine, Aude, Cécile), des activités manifestes d'analyse des mots, au cours de la visualisation et/ou de l'intériorisation, dans la situation - visualisation.

Mais nous pouvons penser qu'il existerait une étape ultérieure et ultime, où ces activités d'analyse disparaîtraient, et que la seule visualisation permettrait la mémorisation des mots. Nous serions alors dans le champ de " ces enregistrements automatiques dûs à la mémoire visuelle " dont parle PIAGET

Il serait intéressant de vérifier si une pratique méthodique de notre technique individuelle de visualisation-copie, durant une période relativement longue, trois mois par exemple, développerait les capacités de mémorisation visuelle des enfants.

Si mon hypothèse était confirmée, je ne pourrais évidemment pas dire si ce sont les capacités mnémoniques de rétention et d'évocation qui auraient augmenté, ou si c'est le processus de visualisation qui serait devenu plus opérant, grâce à une maturation plus grande de l'enfant.

III) QUELLE SITUATION D'APPRENTISSAGE CHOISIR?

La technique de mémorisation, copie et/ou visualisation, n'est qu'un élément de la situation d'apprentissage. Lors de notre expérience, chacune des situations a intégré des facteurs qu'il nous faut maintenant examiner, afin d'être à même de faire un choix. Ce choix devra respecter mes principes éducatifs généraux et ma stratégie pédagogique, car si les moyens d'action spécifiques doivent permettre d'augmenter le capital de mots connus orthographiquement, cela doit se réaliser sans contrecarrer l'approche des autres objectifs. En particulier, cet apprentissage déterminé et motivé par les activités globales d'expression et de communication écrites ne devra pas les contrecarrer en étant consommateur de trop de temps, d'où la nécessité d'une méthodologie efficace et rapide.

Les processus, techniques et outils, devront à la fois être simples, afin que leur fonctionnement ne nécessite pas un long tâtonnement pour être assimilé, adaptés aux principes pédagogiques que j'ai présentés (voir pp 19 à 22) en particulier ils devront permettre une activité autonome progressive et laisser place à l'attitude créative, et efficaces, c'est à dire intégrer les facteurs qui favorisent l'intégration mnésique (supra) : un apprentissage mettant en oeuvre simultanément les différentes mémoires, permettant la répétition des informations et les phénomènes spontanés d'auto-répétition, favorisant l'exploration du mot et la fixation du regard sur les points critiques mais aussi sa visualisation globale; des réapprentissages échelonnés dans le temps, organisés méthodiquement afin d'éviter de porter l'effort sur des mots déjà connus; un matériel verbal qui suscite l'intérêt.

Pour être efficaces les moyens d'action doivent être rigoureusement adaptés à l'objectif à atteindre. Ils doivent permettre l'acquisition de la connaissance de la façon la plus durable et dans le minimum de temps, néanmoins ils ne peuvent être centrés uniquement sur le contenu strict prévu, ici la mise en place d'automatismes orthographiques. Ils doivent aussi apporter, dans la mesure du possible, une méthode de travail utilisable par l'enfant pour d'autres objectifs, ils doivent permettre le développement des capacités opératoires mises à l'oeuvre : ici, capacités d'attention, de perception, de mémorisation, le développement de la mémoire visuelle étant un élément fondamental.

Nous allons maintenant examiner nos deux situations expérimentales afin de dégager les éléments qui ont semblé positifs, ceux qui ont pu gêner l'apprentissage, et les améliorations à apporter pour une efficacité plus grande et une meilleure adaptation aux objectifs généraux et spécifiques que nous poursuivons.

La situation-visualisation a préservé l'activité de tout parasitage grâce à la présence de l'animateur-adulte, a permis un travail en groupe stimulant pour les enfants les plus instables et les moins motivés, et un contrôle effectif de la bonne marche du processus proposé. Par contre, il a fallu imposer à tous le même rythme, les mêmes actes d'attention, au même moment. Cette uniformisation des réflexes d'attention, de visualisation, d'intériorisation, ne serait pas compatible avec mon objectif général d'autonomisation de l'enfant, si ce processus devait être employé quotidiennement. Par contre, un emploi occasionnel pourrait être envisagé pour une première visualisation des mots communs, avant leur inscription sur le carnet-répertoire.

Cette inscription constituant un exercice de copie, l'ensemble formerait un processus plus favorable à la rétention des mots que ne l'était la simple situation d'apprentissage, lors de l'expérience.

Nous serions ici dans le cadre d'une pédagogie préventive. Cette première présentation aurait pour objectif principal de permettre une reconnaissance ultérieure du mot. Nous savons, par l'expérience, qu'il faut plusieurs présentations, dans notre classe, pour qu'une mémorisation à long terme soit réalisée .

sur le plan méthodologique, il faudrait apporter deux modifications qui seraient susceptibles de renforcer l'efficacité : permettre un réapprentissage immédiat en cas d'erreur au rappel de contrôle, en mémoire immédiate, en demandant de copier le mot erroné, après une nouvelle visualisation du modèle; présenter simultanément le stimulus sonore (prononciation du mot par moi-même) et le stimulus visuel (présentation du mot) afin de renforcer une liaison conditionnelle entre ces deux stimulus; la présentation du mot étant prévue pour une durée de dix secondes, il serait possible de prononcer le mot deux fois, mais peut-être cela nuirait-il aux activités spontanées d'analyse graphique et/ou phonologique, qui me paraissent, au contraire, devoir être encouragées.

La situation-copie a permis une personnalisation de la situation, car rythme, nombre de présentations du stimulus et nombre d'inscriptions du mot, étaient libres. Nous avons noté l'inefficacité des sur-apprentissages² qui ne seront donc pas à conseiller.

Elle autorisait un réapprentissage en cas d'erreur de copie, ou d'oubli lors du rappel en auto-dictée. D'autre part sur le plan affectif, chacun pouvait s'isoler ou se placer près d'un camarade de son choix. Ce sont des éléments positifs à retenir. Par contre, la non-présence de l'animateur-adulte, a permis un parasitage des activités par ceux qui avaient, à cette époque, des difficultés à se concentrer ou à respecter le travail des autres. Il sera nécessaire donc d'envisager une intégration progressive de l'apprentissage orthographique, dans le temps des activités personnelles . Peut-être serons nous amenés à constituer deux groupes suivant le degré d'autonomie et suivant l'assimilation de la méthodologie : un groupe qui travaille avec moi et des enfants qui organisent seuls leur apprentissage. Comme il y aura une rentrée massive de nouveaux, l'année prochaine, il sera nécessaire de prévoir une initiation à nos pratiques, plus ou moins longue, suivant la "perméabilité à l'expérience" des enfants.

La situation-copie pourrait convenir à une pratique méthodique d'apprentissage des mots inscrits sur le carnet personnel de chaque enfant. J.L.C.

Elle est d'une grande flexibilité et peut permettre diverses variantes tenant compte de l'évolution des enfants, au cours de l'année, comme je le montre dans le tableau comparatif de la page .

Nous allons analyser tour à tour, chacun des facteurs présentés dans ce tableau:

- matériel de présentation des mots

Dans la situation-visualisation, les mots étaient écrits en script, sur de grandes étiquettes. Il me semble que l'utilisation de l'écriture cursive, qui est celle des enfants, éviterait d'ajouter des difficultés supplémentaires. Je pourrais conserver le système des étiquettes qui me paraît offrir des possibilités complémentaires : après la visualisation, les mots pourraient rester affichés sur un tableau mural, durant un certain temps, et donner lieu à des exercices de reconnaissance visuelle, pour les apprentis-lecteurs, comme Simone et Denise; ensuite les étiquettes pourraient servir à différents classements phonétiques et constituer éventuellement un répertoire, pour retrouver les mots oubliés, au moment de la correction de l'expression écrite.

On sait par les travaux de Lambert (1) quels sont les points critiques de chaque mot, c'est à dire quelle est l'erreur la plus souvent commise par les enfants lorsqu'ils écrivent ce mot. On pourrait donc, envisager de mettre en couleur, sur l'étiquette, ces endroits difficiles. Mais, si nous examinons le relevé des cacographies (annexe), c'est à dire des erreurs qui ont été produites par les enfants sur le matériel verbal de notre expérience, nous constatons que les erreurs sont très diverses. Insister sur un point critique pourrait aider un enfant mais gêner un autre, il me paraît plus sage de trouver, comme le préconisait F. TERS (déjà cité p 30), une "technique clinique", "certains guidages", qui amèneraient l'enfant à conquérir le "sens de l'observation essentielle".

Dans la situation-copie, chaque enfant disposait d'une feuille avec les trois mots écrits par moi-même, en script. Il serait préférable d'utiliser l'écriture cursive, car l'évolution vers la personnalisation de l'apprentissage amènera les enfants à copier eux-mêmes les mots-modèles, dès qu'ils seront capables de copie sans erreur et de calligraphie nécessaires pour une bonne visualisation. En attendant, cette préparation des feuilles d'apprentissage me reviendrait. Il me serait possible de mettre en couleur les parties où l'enfant a commis une erreur, mais cela obligerait aussi celui-ci à faire de même sur son carnet-répertoire; je crains que cette pratique ne prenne beaucoup de temps, aussi je ne la retiendrai pas, dans un premier temps.

- quels mots apprendre ?

J'ai envisagé d'utiliser la situation-visualisation pour une première présentation des mots communs qui seraient ensuite recopiés sur le carnet-répertoire. Mais ce carnet ne devrait contenir que des mots non-connus orthographiquement des enfants, il faudra donc vérifier, par une dictée-filtre quels sont les mots communs connus, en mémoire à long terme, après la première présentation. Il est possible d'ailleurs que certains de ces mots soient connus par quelques enfants, avant même la présentation. Mais ce qui importe c'est que des mots déjà connus ne soient pas réappris.

Cependant, pour l'initiation des enfants à la technique de copie-visualisation, il serait bon qu'ils aient tous les mêmes mots, afin de simplifier le processus, en particulier le contrôle: avec des mots communs à tous, je peux dicter moi-même; lorsque chacun a des mots différents des autres, il est nécessaire de former des équipes de dictée, dont le bon fonctionnement nécessite aussi un apprentissage.

Après la période d'initiation, chacun apprendra seulement les mots de son carnet, mots personnels et mots communs, qui constitueront un programme personnalisé.

- Nous verrons, dans le troisième secteur de notre analyse qualitative, s'il est possible de hiérarchiser ce programme. -

- le nombre de mots à apprendre

Il serait possible de démarrer avec un nombre commun à tous : 5 . C'est là un nombre compatible avec les possibilités générales d'empan mnémonique. Ensuite, suivant les résultats, chacun pourrait moduler ce nombre, afin de trouver le nombre maximal pour une séquence commune. Ultérieurement, si certains arrivent à une autonomie complète, ils pourront envisager plusieurs séquences, donc décider du nombre de séquences en fonction du nombre de mots qu'ils veulent apprendre.

(1) LAMBERT (J.) Contribution à la didactique expérimentale de l'orthographe d'usage. Analyse des fautes. Louvain, Laboratoire de Didactique expérimentale du Pr R. Buyse, 1947

- le lieu de l'apprentissage Ce facteur est lié à un autre facteur important, la présence de l'adulte qui anime l'activité.

La situation-visualisation ne peut avoir lieu qu'en groupe et à l'école. Par contre la situation-copie offre une évolution possible : de l'école en activité collective, à l'école en activités personnelles (donc sans contrôle de l'adulte), à la maison ou tout autre lieu. Cette évolution sera liée à l'avancée de l'autonomie de chaque enfant, à ses capacités à auto-organiser ses activités dans le temps et dans l'espace et à assurer un auto-contrôle.

- le moment de l'apprentissage ; Tout comme le lieu, il pourrait y avoir ici une évolution. Il semble nécessaire pour le lancement des techniques et processus, de travailler ensemble. Mais il nous est apparu aussi que la présence de camarades effectuant la même activité est stimulante pour les plus lents, les plus faibles, et régulatrice pour les instables. Seule l'expérimentation clinique nous montrera s'il est préférable de garder toute la classe ensemble, ou s'il est préférable de former deux groupes.

- la durée de la séquence

L'observation des activités m'a amené à penser, sans cependant pouvoir le vérifier expérimentalement, que la fixation d'une limite de temps pour effectuer un travail accroît l'intensité et l'efficacité d'un apprentissage. C'est pourquoi il serait nécessaire d'apprendre aux enfants, au cours des séquences d'initiation, à aller vite en utilisant le temps disponible au maximum. Au cours de ces séquences le rythme lui aussi serait commun. Sans doute, puisque je devrai me fixer sur le rythme du plus lent, les plus rapides ne seront-ils pas à leur vitesse maximale. Mon souci sera d'éviter les temps morts durant lesquels la concentration disparaît, l'attention se fixe sur d'autres choses.

Après une période, durant laquelle je guiderai strictement le processus, pour chaque mot, seul le temps global imparti serait limité, le rythme devenant libre.

Evidemment ceux qui accèderaient à l'autonomie totale, décideraient aussi de la durée de chacune de leurs séquences.

- le nombre de présentations du stimulus et le nombre d'inscriptions des mots seraient limités dans la situation -visualisation et dans la situation-copie (durant les séquences d'initiation). Ensuite chacun, en copie, modulerait suivant les observations qu'il aurait retirées des contrôles en auto-dictée.

- le réapprentissage est un élément obligatoire de toutes les situations que nous aurions à organiser.

- l'évaluation des acquisitions L'évaluation aura plusieurs objectifs :

- permettre à l'enfant de contrôler si les mots qu'il a appris ont bien été retenus ;
- voir si le processus, la technique et les outils mis au point sont efficaces; s'ils ne l'étaient pas, il conviendrait de les remettre en cause, ou encore de redéfinir l'objectif fixé.

Au cours de notre expérience, l'évaluation était assurée par deux dictées, l'une en mémoire à court terme, immédiatement après l'apprentissage, l'autre en mémoire à long terme. Mon objectif est que se constituent des automatismes orthographiques, or le comportement produit dans le cadre d'une dictée, donc en situation spécifique d'attention orthographique, est-il un indice pertinent du comportement en situation d'expression écrite?

Un mot écrit correctement à la dictée, en mémoire à long terme, est-il intégré au capital des automatismes orthographiques?

Tableau comparatif des deux situations d'apprentissage utilisées au cours de l'expérience, et de quelques variantes

Objectif nos mots	mots du lexique commun à la classe				mots du lexique personnel				progression du processus copie
	visualisation		copie						
technique d'apprentissage	expérience	variantes	expérience	variantes					
matériel de présentation des mots	mot inscrit par l'éducateur sur une grande étiquette		feuille personnelle mots inscrits par l'éducateur	mots inscrits par l'éducateur	feuille personnelle mots inscrits par l'éducateur	mots inscrits par les enfants			des mots inscrits par l'éducateur aux mots inscrits par l'enfant
quels mots ?	mots du lexique commun à la classe		mots du lexique commun	mots du lexique commun	mots du lexique commun	mots de la liste personnelle (mots communs non connus et mots personnels)			des mots communs à tous à la liste personnelle
nombre de mots à apprendre	commun	module suivant les capacités	commun	commun	module selon la capacité individuelle	module	module	libre	du nombre de mots commun au nombre de mots limité aux capacités, au nombre libre
lieu de l'apprentissage	commun	commun	commun	commun	commun	commun	Ateliers de la classe	classe ou maison	du lieu commun, aux ateliers, puis aux lieux libres
moment	commun	commun	commun	commun	commun	commun	Activités personnelles	Activités personnelles ou temps libre	du moment commun, au moment des activités personnelles, au moment libre
durée	durée d'apprentissage de chaque mot, le même pour tous		durée globale commune	durée strictement commune	durée globale commune	durée globale commune	libre	libre	de la durée strictement commune, à la durée globale commune, à la durée libre
rythme	commun	commun	libre	commun	libre	libre	libre	libre	du rythme commun au rythme libre
nombre de présentation du stimulus	deux	à module suivant les capacités (3)	libre	limité et commun	libre (limité par la durée)	libre (limité par la durée)	libre	libre	du nombre le même pour tous, au nombre limité par la durée globale fixée, au nombre libre
nombre d'inscriptions du mot	limité (une fois)	limité	libre	limité	libre	libre	libre	libre	- idem -
réapprentissage immédiat en cas d'erreur	non	oui (3)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	
présence d'un adulte	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	non	de la présence de l'adulte qui évite le passage de l'activité à l'autonomie
animation par un adulte	oui	oui	non	oui	oui	oui	Autonomie		de l'animation stricte, à la présence de l'adulte qui lance l'activité, à l'autonomie
présence des autres enfants	oui	oui	oui	oui	oui : les autres sont à la même activité	libre-choix, être seul ou près des autres			de la présence de camarades pratiquant la même activité, aux activités personnelles, permettant un libre-choix
dictée en mémoire à court terme	adulte		adulte	adulte	adulte	dictée par équipes de deux à un moment prévu	autonomie du contrôle		de la dictée par l'adulte des mots communs à la dictée par équipe au même moment, et à la dictée librement organisée
dictée en mémoire à long terme	adulte		adulte	adulte	adulte	dictée par équipes de deux à un moment prévu	autonomie du contrôle		
évaluation des mots erronés, avec la technique	non	non	tous les mots réécrits	mots erronés oui	oui	oui	oui	oui	
Observations	(1) les enfants qui avaient moins de mots à visualiser, perdraient du temps. (2) le nombre minimal devrait correspondre aux capacités de l'enfant le plus faible (3) les enfants n'ayant pas des erreurs aux mêmes mots, je devrais présenter à nouveau tous les mots.		La variante 1, pourrait servir pour la présentation du processus aux enfants, en 1975-1976.	Les variantes 2, 3, 4, constitueraient des étapes vers la variante 5, qui serait l'étape ultime : l'apprentissage autonome des mots				Il est évident, que l'évolution de chaque facteur ne suivra peut-être pas celle que j'ai prévue dans mes variantes. Seule l'observation des enfants, au travail d'apprentissage, pourra permettre les adaptations nécessaires.	

Il est impossible aux enfants de suivre à travers leurs textes l'évolution d'un mot , or il est nécessaire qu'ils puissent prendre connaissance fréquemment des résultats de leurs efforts. C'est pourquoi, bien que cela ne soit pas satisfaisant, nous conserverons les dictées comme moyens d'évaluation. Les mots erronés seront réappris soit durant les activités personnelles, soit durant des séances de travail spécifiques. Il reviendra au conseil d'en décider.

Dans un premier temps, durant le stade de l'initiation, comme les mots à apprendre seront les mêmes pour tous, c'est moi qui les dicterai. Ensuite nous pourrons reprendre notre processus antérieur : la dictée par équipes de deux. Pour éviter que chaque séquence ne dure trop longtemps, je proposerai que ces dictées aient lieu le samedi matin, qui est en général , le moment des bilans.

Chaque enfant disposerait de trois feed-back :

- sa rétroaction individuelle par l'auto-dictée , grâce à la liste des mots-modèles qui lui aurait servi pour l'apprentissage;
- la dictée-test du samedi dont il vérifierait lui-même les résultats, grâce à sa liste de mots;
- les indications que je lui donnerais au cours de la correction de ses textes , lorsque nous rencontrerions un mot déjà appris.

En conclusion de cette analyse , nous pouvons maintenant déterminer l'utilisation et la méthodologie possibles de chacune des situations d'apprentissage, en sachant que les projets, même les mieux pensés, sont souvent remis en cause par la réalité vivante et agissante constituée par les enfants.

Nous allons examiner successivement la situation-visualisation et la situation visualisation-copie .

1) La situation -visualisation

11) l'utilisation

Liée aux activités collectives d'expression orale et d'expression écrite, la situation-visualisation serait incluse dans un ensemble de procédures qui aurait pour objectif d'annexer les mots communs , sur les plans sémantique, auditif, visuel, articulatoire et manuel. Cette première visualisation méthodique aurait pour but premier de permettre une reconnaissance ultérieure du mot . Mais nous savons qu'une seule approche ne suffit pas en général , dans notre classe, aussi des exercices de reconnaissance seraient programmés, à partir des étiquettes affichées sur un tableau mural.

Puis les mots seraient dictés (dictée-filtre en mémoire à long terme), afin de ne transcrire sur le carnet - répertoire destiné à alimenter les apprentissages proprement orthographiques, que ceux dont la graphie n'est pas connue.

- Cette pratique marquerait une évolution par rapport à notre pratique antérieure dérivée du studiomètre, dans laquelle tous les enfants apprenaient les mêmes mots-

En ne faisant copier sur le carnet que des mots déjà annexés sur le plan de la reconnaissance visuelle, je sérierais les difficultés :

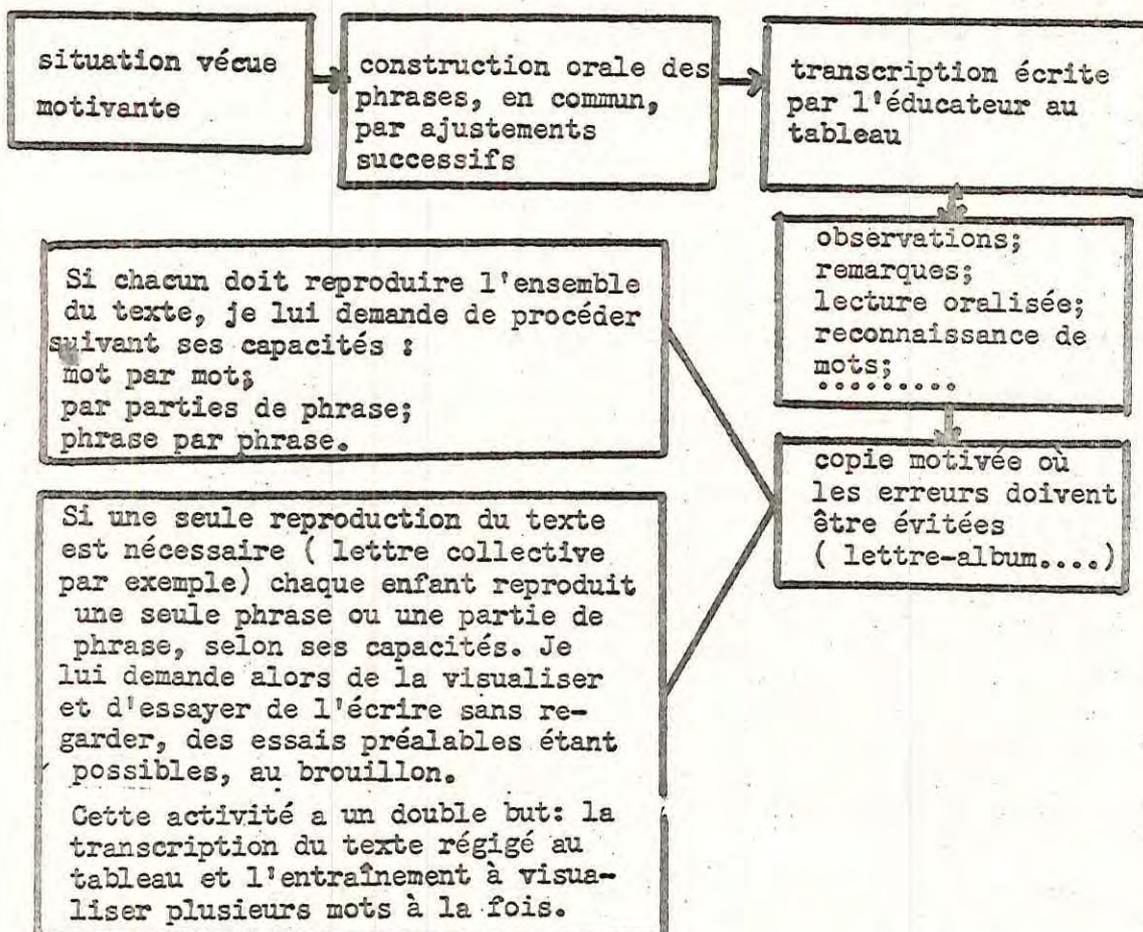
- de la reconnaissance à la reproduction par copie; (1)
- de la reproduction par copie, à l'évocation à la dictée ou en expression écrite.

Dans la situation expérimentale, les mots étaient connus sémantiquement et auditivement (liaison concept-image acoustique), mais ils n'étaient certainement pas connus par tous, sur le plan visuel (reconnaissance). Je n'ai pas vérifié ce fait, pour éviter d'introduire un facteur parasite - En instituant une étape préalable à l'effort de mémorisation orthographique, j'espère en renforcer l'efficacité.

12) La méthodologie

A la fin de l'activité collective, les mots étudiés seraient écrits sur une étiquette et présentés aux enfants, assis face à moi. Afin d'obtenir la concentration et l'attention nécessaires, nous ne dépasserions pas 5 mots par séquence

(1) J'appliquerai aussi, à la reproduction écrite individuelle des phrases rédigées en commun, ce même principe : ne faire reproduire un mot que lorsqu'on a la certitude qu'il est reconnu sur le plan visuel .
Le processus sera :



La technique serait la suivante :

- je prononce le mot et je le présente simultanément;
- chacun le visualise;
(la prononciation, l'analyse graphique et/ou phonologique, l'épellation (1) sont laissées à la libre-initiative de chaque enfant);
- il ferme les yeux pour interioriser le mot;
(ici aussi l'épellation (1) est laissée à la libre-initiative de chacun)
- nous recommençons le processus : prononciation-présentation;
visualisation;
interiorisation;
- chacun procède au rappel écrit du mot, le modèle étant caché;
- puis il contrôle par comparaison avec le modèle ;
- s'il a une erreur, il recopie le mot de mémoire et il le contrôle.

Au cours de la semaine suivante, durant les activités personnelles, je contrôlerais si les mots sont reconnus et je procéderais éventuellement à des exercices de reconnaissance

La troisième semaine, les mots seraient enlevés et placés dans un fichier, où ils pourraient servir à des travaux divers de classements utiles pour l'assimilation du code grapho-phonétique. Le samedi, au cours des bilans, ils seraient dictés et les mots erronés seraient retranscrits sur le carnet-répertoire classé par ordre alphabétique.

(1) l'épellation Elle peut faire appel à des mémoires différentes selon qu'elle a lieu durant l'observation du mot (mémoire auditive et mémoire articulatoire), ou durant l'interiorisation (mémoire visuelle).

L'épellation a donné lieu à de vives controverses entre l'Inspecteur Général PAYOT et A. BINET (BINET , " à propos des expériences sur l'épellation et des critiques de M. Payot ", Bulletin 38, avril 1907, pp101-105 . Pour Payot, " l'épellation lettre par lettre pour inscrire dans la mémoire de l'enfant l'image visuelle correcte du mot est un procédé contraire à la Science " . Pour Binet , " la reconnaissance d'un mot connu se fait sans épellation. Mais quand on apprend à un enfant l'orthographe d'un mot nouveau et difficile, l'opération est différente; il ne s'agit plus de reconnaître, mais d'apprendre . Par suite, l'épellation lettre par lettre, qui est un procédé d'analyse, n'est nullement condamnée ipso facto; s'il n'est pas employé naturellement dans l'acte de reconnaître, il pourrait l'être dans l'acte d'apprendre."

Pour ma part, je ne conseille ni ne condamne cette pratique, je laisse les enfants libres de l'utiliser.

2) La situation-copie

21) L'utilisation Elle aurait pour objectif l'annexion orthographique des mots inscrits sur le carnet-répertoire :

- mots communs erronés, lors de la dictée-filtre collective;
- mots erronés des écrits rédigés en équipes, par les enfants seuls;
- mots personnels erronés dans les textes et lettres;
- mots personnels nouveaux apparus au cours de la mise au point des textes, mais faisant déjà partie du lexique oral de l'enfant.

Elle participerait à la fois à une pédagogie préventive pour les mots nouveaux , ceux du lexique commun et ceux du lexique personnel, et à une pédagogie curative (1) pour les mots erronés.

L'application de la stratégie de mémorisation progressive (de la reconnaissance à la copie, de la copie à l'évocation) implique qu'au moment des mises au point des textes personnels , les mots erronés ou nouveaux soient prononcés, entendus, visualisés, reconnus dans leur contexte mais aussi dans la liste des mots à recopier sur le carnet.

(1) pédagogie curative : L'expression "pédagogie curative" ne me satisfait pas, bien que le retard orthographique de mes élèves en fasse des cas pathologiques en ce domaine, et que mes interventions puissent être considérées comme étant d'ordre thérapeutique :

- recherche et analyse des erreurs dans une double perspective: la perspective linguistique, qui met l'accent sur les altérations subies par les éléments graphiques; la perspective psychologique, qui met l'accent sur la personne de celui qui écrit ;
l'erreur est-elle due à une méconnaissance du code lexique ?
est-elle la manifestation d'une non-maturité?
est-elle la manifestation d'un trouble profond?
.....
- recherche des moyens pour corriger l'erreur et éviter son apparition:

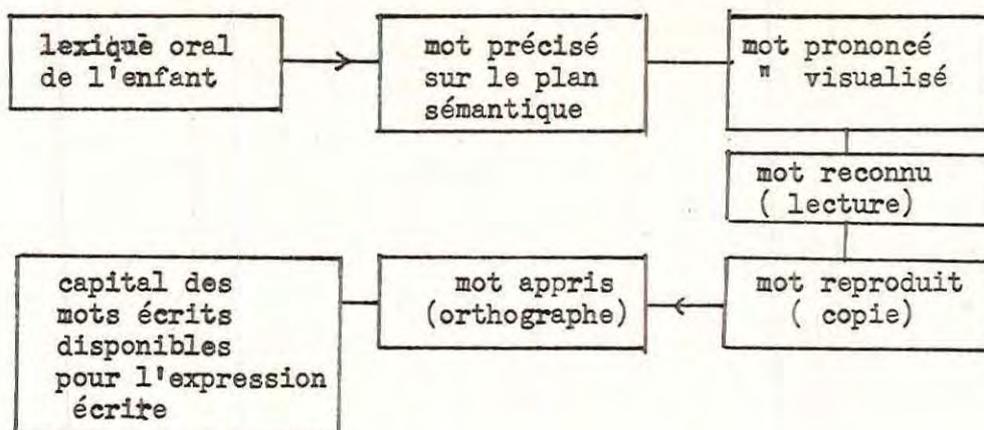
certains centrés sur le matériel verbal concerné , et qui sont de l'ordre de la rééducation (DE MEUR (A.), NAVET (Ph.) " Méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe, Ed; De Boeck, Bruxelles, 1972 , Belin, Paris, 1976) ;

d'autres centrés sur la personne même de l'enfant et qui sont de l'ordre de la formation (développement des capacités opératoires , modification des attitudes par rapport au savoir....) mais aussi de l'aide psychologique.

Cependant, si l'on considère l'orthographe, non plus en tant que telle, mais intégrée au développement intellectuel général de l'enfant, on peut considérer que bon nombre d'erreurs sont normales, naturelles (thèse de B. CADET, " compte tenu du degré d'évolution du scripteur " (CADET, p244)
La correction orthographique sera " une acquisition progressive, une émergence lente" (243) dépendant des "caractéristiques psychologiques des enfants".

Peut-être l'expression " pédagogie des manques" serait-elle plus adaptée, puisque notre processus part de l'activité globale qui permet de détecter un certain nombre de "manques" normaux ou pathologiques, appelant des moyens pour leur dépassement afin que cette activité globale soit plus aisée et plus satisfaisante?

Tout mot nouveau sur le plan de l'écrit, extrait du vocabulaire oral de l'enfant, suivra le schéma ci-dessous :



Mais comment procéder pour les enfants qui, comme Simone, ont beaucoup de difficulté à retenir l'image des mots?

Je leur ferai copier uniquement sur leur "dictionnaire illustré" (supra p56) les mots qu'ils reconnaissent, mais est-il possible d'appliquer le même principe pour la copie des lettres?

Simone a toujours voulu assurer elle-même la copie de ses lettres pour sa correspondante. Elle a même été volontaire plusieurs fois pour la transcription des textes collectifs.

Si le bénéfice orthographique a été nul, dans son cas, le bénéfice affectif a été important: elle a obtenu les félicitations de ses camarades en prouvant qu'elle était capable de réaliser seule une copie difficile. Or, avoir l'estime de ses pairs est nécessaire, à un enfant en échec, pour retrouver confiance en ses possibilités, nous continuerons donc cette pratique de copie-dessin.

22) la méthodologie

Les mots prélevés sur le carnet seraient transcrits, en écriture cursive, sur une feuille spéciale d'apprentissage, par moi-même dans un premier temps, puis par les enfants.

- Chaque année, à la fin du mois de Juin, nous procédons à un bilan général, afin de dégager des propositions qui seront faites au nouveau groupe-classe, l'année suivante. Nous avons envisagé ce que pourrait être cette feuille d'apprentissage que nous appellerons "feuille d'entraînement". Deux propositions ont émergé: pouvoir inscrire sur la même ligne le mot-modèle, le mot copié et le mot auto-dicté; faire les dictées sur cette même feuille

bilan auto-dictée	mot - modèle	mot copié mot recopié s'il y a une erreur	mot auto-dicté
-------------------	-----------------	--	-------------------

Nous avons mis un projet de feuille au point : il sera présenté en 1975-1976 , lorsqu'un apprentissage organisé sera devenu possible, deux conditions étant nécessaires: le désir d'apprendre les mots et un capital de mots non-connus suffisant pour démarrer

dictée 1	dictée 2	dictée 3

Je proposerais de commencer par des séquences d'apprentissage de 5 mots communs, les mêmes pour tous, à un moment programmé par le conseil qui a la responsabilité de l'emploi du temps de la semaine.

La technique pourrait être la suivante :

- Chaque enfant a sa feuille devant lui;
- il visualise le premier mot;
- il ferme les yeux pour l'intérioriser;
- il l'écrit de mémoire;
- il contrôle;
- si le mot écrit est conforme au modèle, il passe au deuxième mot, s'il est erroné, il recommence le processus ;
- lorsque tous les mots ont été appris , il se fait une auto-dictée des cinq mots;
- il contrôle et note par un code les mots justes : les mots erronés seront réappris au cours des activités personnelles de la journée, ceci afin de ne pas prolonger la séquence collective.

Afin de ne pas consacrer trop de temps à ces apprentissages au détriment des autres activités, le lundi pourrait être réservé à la transcription des mots sur la feuille, les mardi, jeudi et vendredi, aux apprentissages, le samedi aux bilans qui renseigneraient les enfants sur les effets de leurs apprentissages et qui leur indiqueraient les réapprentissages nécessaires: les mots non connus seraient reportés sur une feuille de réapprentissage et étudiés durant les activités personnelles, la dictée de contrôle pouvant être faite par moi ou par un co-équipier.

L'échelonnement des bilans pourrait être :

- premier bilan , le samedi suivant les apprentissages;
- deuxième bilan , quinze jours après;
- troisième bilan , un mois après.

Bien qu'appris , un par un, les mots se présenteraient cependant sous forme d'une liste sur la feuille d'apprentissage. Je me suis demandé s'il fallait les regrouper par séries ayant des rapports ou de forme phonétique, ou de forme graphique , ou s'il était préférable qu'ils soient au contraire très différenciés, afin d'être mieux appréhendés dans leur singularité.

Je ne connais aucune recherche expérimentale qui me permettrait de faire un choix, aussi je décide de prévoir la solution qui offre aux enfants la plus grande maîtrise sur le processus : les mots seront prélevés sur le carnet sans critère méthodologique.

Ce problème nous ramène aux interrogations que je posais dans l'introduction (supra p28) sur la limitation de l'objectif et sur sa hiérarchisation : la plupart des enfants ne sont pas en mesure d'apprendre durant leur séjour dans ma classe, tous les mots de leur lexique personnel et du lexique commun au groupe, mais lesquels retenir?

D'autre part, ils ne peuvent apprendre tous ceux qui sont retenus, au même moment, mais par lesquels commencer, par les plus fréquents ou par les plus faciles?

Ce sont ces questions que nous allons maintenant examiner, dans la troisième section de notre analyse :

est-il possible de limiter et de hiérarchiser notre objectif?

IV) EST-IL POSSIBLE DE LIMITER ET DE HIERARCHISER NOTRE OBJECTIF ?

Après le déroulement de notre expérience, j'ai été amené, compte-tenu du temps limité qui nous restait pour l'apprentissage des mots du carnet, à proposer d'apprendre seulement les mots "urgents" (supra p 106).

J'ai pu, en me référant au dictionnaire orthographique de PIERRE et LOBSTEIN (1), classer les mots en trois catégories :

- très urgent;
- urgent;
- en attente .

Quelques enfants ont réussi en Mai et Juin, à classer eux-mêmes leurs nouveaux mots.

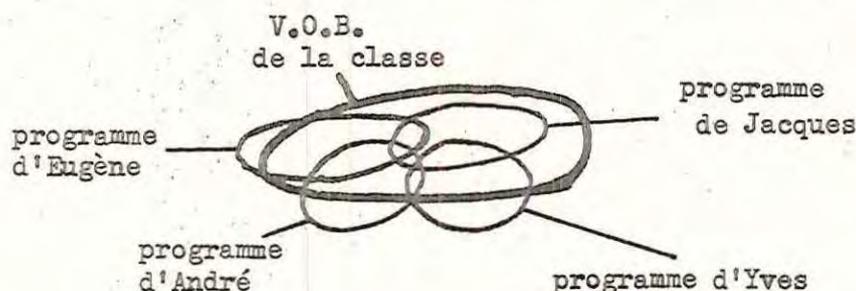
Cet outil a donc été fonctionnel, cependant cette solution ne me satisfait pas car elle n'est pas en relation directe avec la fréquence d'utilisation des mots par chaque enfant; une véritable personnalisation du programme devrait s'appuyer sur le " vocabulaire orthographique de base" (V.O.B.) constitué à partir des textes écrits et du langage oral de l'enfant.

Mais au mois de Septembre, je n'aurai ni texte, ni enregistrement, pour mes treize nouveaux, et en général la production écrite est fort peu abondante en début d'année. Il ne peut donc être question de prévoir une organisation des apprentissages fondée sur les " V.O.B." personnels, mais une autre solution pourrait être envisagée : constituer un " V.O.B. " de la classe, à partir des entretiens libres, des lettres et des textes, des enfants ayant fréquenté la classe, les années précédentes.

Ce "V.O.B." pourrait avoir une double utilisation :

- classé par ordre alphabétique, et tiré en quinze exemplaires, il serait utilisé comme répertoire, lors de la correction des textes;
- classé par ordre de fréquence, il permettrait de retenir pour les apprentissages orthographiques, les mots communs les plus fréquemment employés, donc les plus utiles, et de hiérarchiser les mots personnels par ordre d'urgence.

Il est évident cependant, que ce "V.O.B." devrait être une aide et non une contrainte : liberté serait laissée à chacun d'introduire dans son programme des éléments qui ne s'y trouveraient pas. Nous pouvons imaginer le diagramme suivant :



Les programmes personnels auraient des éléments communs et des éléments différents

La constitution d'un " V.O.B. " rendrait possible une limitation de l'objectif et une hiérarchisation par ordre d'urgence, mais apporterait-il pour autant une garantie d'efficacité de l'apprentissage ?

J. VIAL conseille (IV. 24 , p10.) de "partir dans l'ordre du vocabulaire accessible, des mots les plus aisés à écrire et à lire" .

Or pour F. TERS , (IV.14, p34) "il semble que les mots les plus "motivants" soient les plus faciles. Il semble aussi, en général, que l'enfant écrive plus facilement les mots fréquents que les mots rares."

Quant à GUION, il conseille de faire confiance à l'échelle Dubois-Buyse (1) qui " permet de savoir quels sont les mots qu'il vaut mieux apprendre à un âge donné" .

Mais PIRENNE (2) après avoir constaté que des mots difficiles à orthographier sont employés par les jeunes enfants alors que des mots faciles ne sont pas utilisés, pense qu'il faut " accorder au facteur intérêt une importance plus grande qu'à la difficulté" et ne faire intervenir le critère difficulté que " lorsque son degré est tel qu'il réduit considérablement les chances de succès de l'apprentissage d'un mot".

Dans un apprentissage personnalisé, lié à l'expression écrite et motivé par elle, c'est bien la connaissance de cette difficulté d'apprentissage qui importe. Il s'agit de proposer à chaque enfant , ce qui dans le domaine du nécessaire lui est possible à acquérir, le "nécessaire" étant le corpus de mots qu'il utilise fréquemment, le "possible" étant le programme lié à ses capacités d'acquisition.

Mais comment pourrai-je savoir qu'un mot donné présente une difficulté trop importante pour un enfant donné?

Est-il possible, dans ma classe, de s'appuyer sur l'échelle Dubois-Buyse, pour établir des programmes personnalisés?

(1) GUION (J.) IV.10, p38

" Pour l'orthographe d'usage, des travaux d'une remarquable précision permettent de savoir quels sont les mots qu'il vaut mieux apprendre à un âge donné.... On a observé une amélioration spectaculaire lorsque l'enseignement suit une progression qui respecte l'ordre déterminé grâce aux techniques statistiques- Fait étonnant et qui confirme l'observation précédente , les élèves prennent du retard si l'on enseigne systématiquement en dehors de cet ordre observé- Ce sont là des faits troublants que l'on s'explique encore mal. S'agit-il d'un simple problème linguistique, certains mots étant plus difficiles que d'autres? Ce n'est pas certain, car les mots qui s'écrivent phonétiquement ne sont pas toujours les plus faciles; à l'inverse le mot " maison" est l'un des premiers que les enfants savent écrire avec le mot " papa". Or, "maison" semble plus difficile que " papa".... " *Cléjan?*

(2) PIRENNE (A.) , Programme d'orthographe d'usage pour les écoles primaires , Namur, La procure, 1967

Au terme de l'analyse statistique concernant la comparaison entre la difficulté des mots classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse, et les scores obtenus aux différentes épreuves (supra pp 439-443), je conclusais qu'on pouvait " penser qu'il y a de fortes probabilités pour qu'il n'existe pas de liaison entre la difficulté des mots... et la capacité d'apprentissage orthographique des enfants de ma classe de perfectionnement".

Mais comme cette analyse a porté sur 24 mots seulement, il serait intéressant de voir si la comparaison entre la difficulté des mots de la dictée pré-expérimentale et les scores réalisés à ces mots, confirme ou infirme ma conclusion.

Il faut cependant noter que les résultats de la dictée pré-expérimentale sont les indicateurs d'un acquis : la difficulté de fait des mots, telle qu'elle apparaîtrait dans notre analyse, pourrait-elle être considérée comme un indice valable de difficulté d'apprentissage?

Présentant la recherche de Dubois(1), J. Guion (1940, p128) montre que cette difficulté de fait est la résultante :

- 1) de la difficulté absolue (écart entre prononciation et graphie, paronymie, longueur du mot, etc);
- 2) de l'entraînement des sujets à écrire le mot donné;
- 3) du temps qui s'est écoulé depuis la dernière rencontre du mot;
- 4) de sa fréquence d'emploi avant le moment de la mesure.

Mais notre analyse statistique a aussi montré qu'il existe une liaison significative entre capacité d'apprentissage en mémoire à long terme et niveau orthographique de base (déterminé à partir des résultats de la dictée pré-expérimentale)(hypothèse 10 supra p146). Par conséquent nous pouvons considérer que les conclusions éventuelles, que nous tirerons d'une analyse portant sur les données de la dictée pré-expérimentale, seront valables pour les apprentissages.

- Mais me voilà arrivé au début du mois de Septembre : dans quelques jours ce sera la rentrée.

Je consacre trente heures au relevé et au classement du vocabulaire utilisé par Germaine , dans les textes et les lettres qu'elle m'a fait corriger durant l'année scolaire 1974-1975. (en annexe, pp 85- 111 , textes, lettres, relevé lexicologique, relevé des mots du carnet, de Germaine)

Il me faudra au moins, trois cent heures pour établir un V.O.B. de la classe, or en période de travail scolaire, je peux consacrer au maximum dix heures à ma recherche orthographique : j'abandonne donc mon projet, et je décide de proposer à nouveau le dictionnaire de PIERRE et LOBSTEIN, comme moyen pour définir les urgences.

(1) DUBOIS (F.) , Echelle Objective d'Orthographe usuelle française, ouvrage polycopié, Louvain, Laboratoire de Didactique expérimentale du Pr R. Buyse, 1939, 110p. + XL .

Mais ce choix ne résout pas pour autant le problème de la "difficulté des mots" à apprendre. Comme il m'est impossible, dans l'immédiat, de poursuivre mon analyse, j'en reste à la conclusion qui s'est dégagée de mon analyse statistique. Je ne tiendrai pas compte de ce facteur, lors des premiers apprentissages.

Durant le premier trimestre de l'année scolaire 1975-1976, parallèlement aux activités de la classe, que je relate dans la deuxième partie de ma thèse, (infra pp 203-277), je continue mon analyse. Pour la clarté de mon exposé, je vais la rattacher à l'analyse interrompue au moment de la rentrée scolaire. -

J'établis trois classements de l'ensemble des mots de la dictée pré-expérimentale, à partir de l'échelle Dubois-Buyse : (pp 72 - 76)

- un classement par niveaux scolaires;
- un classement par classes de 10 mots, qui s'appuie sur le fait qu'à l'intérieur de chaque échelon de l'échelle, les mots ont été classés du plus facile au plus difficile, suivant l'indice de difficulté établi par Lambert (1);
- un classement par échelons.

L'analyse statistique (annexe pp 76-81) montre qu'il existe une liaison négative très marquée entre la difficulté des mots, classés selon l'échelle Dubois-Buyse, et l'acquis orthographique des enfants, le niveau moyen de notre classe étant celui d'une fin de cours préparatoire, comme l'indique le tableau ci-dessous :

échelons de l'échelle Dubois-Buyse		7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
pourcentages de réussites par échelons pour le CP (extrait de l'échelle D.B.)		75	71	67	63	59	55	50	45	41	37	33	29	25
pourcentages de réussites à la dictée pré-expér.		76	56	60	54	45	50	48	40	33	20	23	20	27

Cependant le recours au tableau des rendements moyens de la classe ne permet pas de préciser à partir de quel échelon, un mot a des chances d'entrer dans le domaine des capacités d'acquisition d'un enfant donné. C'est pourquoi, il est nécessaire d'une part de vérifier si la tendance moyenne de l'ensemble du groupe est confirmée pour chaque enfant, et d'autre part s'il existe des différences de niveau très marquées.

J'établis alors le relevé des réussites individuelles (annexe pp 66-74) qui me permet de constituer le tableau du pourcentage des mots connus par niveau scolaire (page suivante) .

(1) LAMBERT (J.) Contribution à la didactique expérimentale de l'orthographe. Analyse des fautes, Louvain, Laboratoire de Didactique expérimentale du Pr R. Buyse, 1947

Pourcentage des mots connus par niveau scolaire (classement Dubois-Buyse)															
échelle Dubois-Buyse		enfants													
		Zoé	Denise	Blaise	Albert	Cécile	Boris	Béatrice	Aude	Colette	Bernadette	Germaine	Barbara	Geneviève	Brigitte
niveaux scolaires															
6 à 7 ans	22 mots	27,2	36,4	54,5	59	72,8	72,8	77,3	72,8	72,8	77,3	86,4	91	86,4	100
7 à 8 ans	33 mots	12,1	27,3	41,5	45,5	39,4	54,6	42,4	51,5	60,6	63,6	70	78,8	78,8	88
8 à 9 ans	74 mots	20,2	17,6	27	28,4	40,6	40,6	39,2	37,8	46	44,6	58	59,5	63,5	71,7
9 à 10 ans	45 mots	6,7	14,4	15,6	17,8	13,3	22,2	17,8	20	17,8	20	35,6	35,6	53,3	55,9
10 à 11 ans	17 mots	5,9	5,9	11,8	5,9	5,9	23,5	11,8	29,4	11,8	11,9	11,8	21,2	35,3	41,2
au delà	19 mots	0	0	5,2	10,5	10,5	5,2	10,5	5,2	5,2	5,2	5,2	15,7	21	26,3
pourcentages totaux		13,8	15,7	27,1	29	32,3	37,6	34,2	36,2	39	40	51	55,2	60	67,1

L'examen de ce tableau montre que les réussites individuelles évoluent, elles aussi, en fonction de la difficulté des mots : moins les mots sont difficiles, plus le pourcentage de mots correctement écrits est grand.

- Il aurait été important de pouvoir vérifier s'il en était de même, pour chaque enfant, dans ses textes et ses lettres. Mais cela exigeait un travail de relevé et de classement de mots, que je n'étais pas en mesure d'assumer. Je me suis contenté de mener cette analyse sur la "liste des mots utilisés" par Germaine (annexe pp 101-111) : que les mots soient classés par année scolaire ou par échelon, il existe une forte corrélation entre le classement de l'échelle Dubois-Buyse et le pourcentage des mots écrits correctement. -

Nous pourrions donc poser, avec J. GUION, (IV.10, p165) l'hypothèse " que la progression de la maîtrise graphique suit un ordre qui n'est pas lié au hasard mais à des phénomènes complexes d'ordre génétique " et que

l'ordre des difficultés orthographiques classées en 43 échelons, de l'échelle Dubois-Buyse, "est en relation étroite avec une génétique de l'acquisition de l'orthographe" .

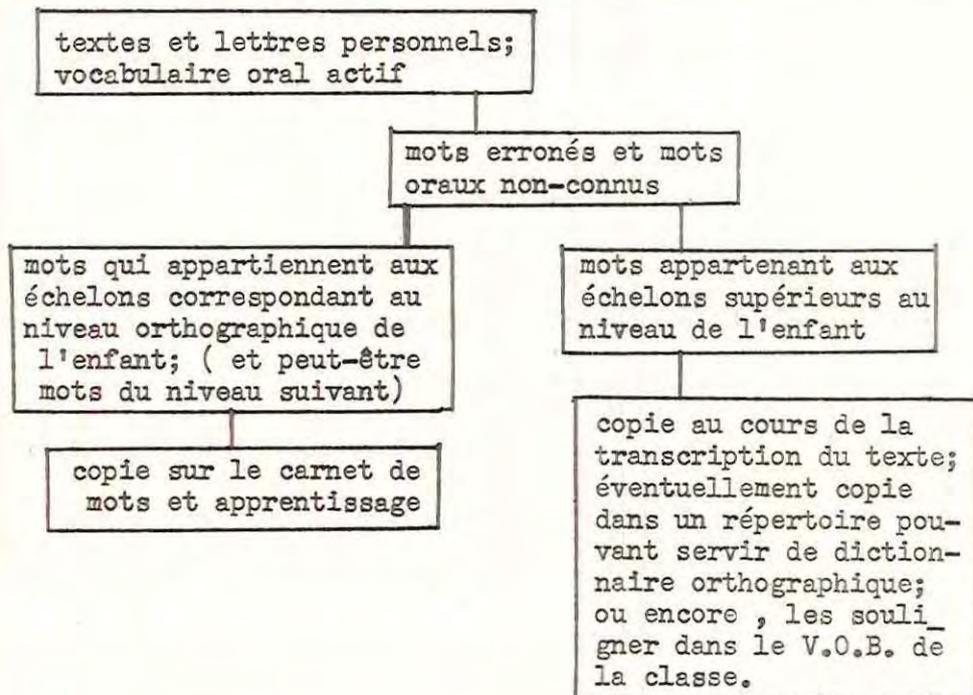
Mais au niveau de mon action pédagogique est-il possible de suivre l'ordre de l'échelle Dubois-Buyse?

L'examen du tableau de la page précédente, nous montre aussi que tous les enfants de la classe ne se situent pas au même niveau de maturation orthographique :

- Béatrice avec 71,7% de réussite au niveau scolaire "8 à 9 ans", est d'un bon niveau de cours élémentaire 2e année;
- Germaine, Barbara et Geneviève, avec respectivement, 70% , 78,8% , 78,8% , de réussite au niveau "7 à 8 ans", sont à un niveau de fin cours élémentaire 1ère année;
- Cécile, Boris, Béatrice, Aude, Colette et Bernadette, sont au niveau du début d'un cours élémentaire 1ère année;
- Zoé, Denise, Elaise et Albert sont au niveau d'un cours préparatoire;
- quant à Simone qui ne figure pas dans ce tableau (elle n'avait réussi aucun mot, est au niveau des enfants de l'école maternelle).

Cette disparité des niveaux orthographiques n'empêcherait pas l'utilisation de l'échelle Dubois-Buyse:

- pour les mots communs, nous pourrions garder uniquement ceux des échelons 1 à 11 (premier et deuxième niveaux scolaires);
 - pour les mots personnels, chaque enfant pourrait apprendre uniquement les mots de son niveau, ou peut-être tenter l'apprentissage des mots du niveau suivant; les autres mots seraient corrigés et copiés dans le texte, mais non appris.
- Le schéma pourrait être :



Cependant, avant d'adopter cette solution qui faciliterait grandement mon travail, il est nécessaire de revenir au problème qui se pose à moi : quand un enfant ne sait pas écrire un mot qu'il utilise dans ses textes et ses lettres, comment savoir s'il lui est possible de l'apprendre ou pas? Le recours à l'échelle Dubois-Buyse m'apportera-t-il des certitudes?

Nous venons de montrer qu'il y avait corrélation entre le classement de l'échelle Dubois-Buyse et le pourcentage des mots écrits correctement par chaque enfant, mais examinons maintenant le problème en nous centrant sur les mots, pris dans leur singularité.

Le tableau ci-dessous, nous permet de constater que les mots connus par 71% de notre effectif, se situent, pour la plupart, dans les échelons de 1 à 15, c'est à dire ceux qui correspondent au programme des trois premiers niveaux scolaires. Nous pouvons les considérer comme des mots "faciles".

mots	échelons	pourcentage de réussite	mots	échelons	pourcentage de réussite	mots	échelons	pourcentage de réussite
matin	6	100%	samedi	13	85,7	mardi	8	71,4%
jeudi	7	"	jour	13	"	journal	9	"
maman	3	92,8	tête	5	78,6%	café	9	"
route	7	"	lundi	7	"	voiture	9	"
lapin	7	"	arbre	8	"	monde	10	"
porte	1	85,7	midi	9	"	chien	11	"
livre	5	"	cage	9	"	lune	13	"
chat	7	"	lait	11	"	soeur	13	"
fille	9	"	bille	12	"	tache	14	"
lit	9	"	bande	13	"	mari	14	"
lettre	12	"	dame	14	"	forme	14	"
papier	12	"	vendredi	6	71,4%	tante	15	"
petit	13	"	enfant	8	"	manche	19	"
dimanche.	13	"				vélo	20	"
						couture	22	"

Mais un relevé des mots "difficiles" (réussis par moins de 25% de notre échantillons, fait apparaître que 30 de ces mots, se situent aussi dans ces échelons:

inconnu	14	0%	herbe	13	14,2	mercredi	12	21,4%
prière	14	"	jouet	13	"	nom	13	"
croix	9	7,1%	train	14	"	bras	13	"
piéd	13	"	moment	15	"	place	13	"
pays	14	"	course	15	"	siège	13	"
fenêtre	14	"	chambre	9	21,4%	vieux	14	"
point	15	"	mère	9	"	oiseau	15	"
église	8	14,2%	père	11	"	chose	15	"
patte	12	"	parent	11	"	frère	15	"
mémoire	13	"	chapeau	12	"	gardien	15	"

Il est juste de noter que 22 de nos mots "faciles" se trouvent dans la liste des "mots les plus faciles", présentée dans l'ouvrage consacré à l'échelle Dubois-Buyse (TERS, MAYER, REICHENBACH, IV.15, p45). Cette liste a été extraite de la thèse de J. Lambert. Par contre dans nos mots "difficiles", deux seulement de ces mots sont présents : "église" et "chambre".

Afin de voir si cette répartition des mots en "faciles" et "difficiles" était uniquement un effet des connaissances des enfants de ma classe, j'ai demandé à l'institutrice du Cours élémentaire 1ère année de notre école, au mois de Décembre 1975, de bien vouloir dicter aux élèves de sa classe, volontaires pour cet essai, 60 mots (annexe p82). L'analyse que j'ai menée montre une corrélation très marquée entre les résultats de notre classe et ceux du CE 1.

A partir de cette humble expérience, je me garderai, évidemment, de conclure que le classement de l'échelle Dubois-Buyse n'est plus adapté aux enfants de notre époque, mais nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il ne l'est plus pour les enfants de notre école, du moins pour ceux qui se situent au niveau de la deuxième année scolaire.

Tout au moins, il paraît difficile de s'en servir pour décider si un mot erroné dans un texte peut être ou non appris par l'enfant.

Pourquoi Brigitte, classée première, aux résultats de la dictée pré-expérimentale, ne connaît-elle pas : "café" (échelon9), "mère" (éch.9), "père" (éch;10), "patte" (éch;12), "fleur" (éch.12), "mot" (éch.12), "chapeau" (éch.12), alors qu'elle est la seule à réussir "ruisseau" (éch.19) "des ciseaux" (éch.28), "carrefour" (éch;30) ?

Pour chaque enfant nous pouvons nous poser ces interrogations.

Si nous examinons le tableau récapitulatif du nombre de mots écrits correctement par échelon, par Germaine (annexe p108), nous pouvons constater qu'elle a des réussites dans les échelons élevés, qui la situent largement au delà de son niveau moyen à la dictée pré-expérimentale. Par contre elle ne sait pas écrire, par ailleurs, des mots comme : devant (échel.15), "encore" (éch.14) garçon (échel.13), heure (échel.15), hiver (éc h.14), jouer (éch.13), etc.....

En conclusion de cette analyse et en attendant de nouvelles données, je décide de ne pas tenir compte du degré de difficulté du mot, mais seulement du critère d'urgence, pour établir les programmes personnalisés. (1)

(1) Dans son ouvrage "L'Institution orthographe" (IV. 10, p145) J. GUION présente la thèse de Helmi Ahmed EL WAKIL (L'orthographe d'usage, contribution expérimentale à la rationalisation de son enseignement, Genève, Ed; libr. Rousseau, 1969). Pour EL WAKIL, l'établissement des données qui favorisent un meilleur enseignement de l'orthographe (degrés de difficulté des mots, points critiques et fautes les plus fréquentes) doit résulter d'"enquêtes locales tenant compte des réactions spécifiques des enfants auxquels l'enseignement doit être donné". Il note en conclusion qu'"il n'est pas nécessaire, en tout cas au niveau de la 5e année (=C.M.2), de tenir compte du degré de difficulté initial d'un mot (degré déterminé par une enquête comme celle des Louvainistes Aristizabal, Dubois, Lambert et Pirenne) pour l'intrôduire dans un programme."

Mon hypothèse de travail actuelle rejoint donc celle d'EL WAKIL.

conclusion partielle

Lorsque j'ai proposé mon projet aux enfants, j'avais un double objectif : essayer de mettre au point avec eux, une procédure efficace, rapide et simple d'apprentissage des mots, et, ce-faisant, m'initier aux instruments et techniques de recherche sur le terrain.

Au terme de cet essai, je vais tirer les conclusions sur ces deux plans :

I) 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.

1) Les difficultés inhérentes à moi-même

11) ma formation Il me fallait apprendre en faisant, acquérir les instruments et techniques de la 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, et à tenter de les dépasser.

Le thème lui-même, l'orthographe, ne m'était pas familier. Je m'y suis plongé... Je ne prétends pas aujourd'hui le connaître, car le problème est vaste et a de multiples ramifications, mais j'ai suffisamment appris pour avoir le désir de poursuivre le chemin.

Ce cheminement de formation à la recherche sur le terrain de la classe, que j'ai expérimenté sur moi-même, je pense qu'il peut convenir aux praticiens : forger sa théorie à même sa pratique, avec l'aide des spécialistes qui peuvent soutenir les tâtonnements, éclairer la démarche et éviter des erreurs préjudiciables aux enfants. C'est pourquoi il serait nécessaire que les instituteurs puissent utiliser leur capital de temps de formation continuée, pour se donner les moyens d'être aussi des chercheurs.

12) 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 de perfectionnement pratiquant la pédagogie Freinet demande déjà un grand investissement en temps. Alors il m'a fallu sacrifier loisirs, vacances, sommeil, et même compter sur une grippe providentielle, sans pour autant d'ailleurs être en mesure de pouvoir terminer mes analyses pour la rentrée. J'ai donc démarré l'année suivante, sans savoir s'il m'était possible de m'appuyer sur l'échelle Dubois-Buyse pour hiérarchiser les programmes individuels.

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 pu constater qu'une technique d'apprentissage était plus efficace que pas d'apprentissage, nous n'avons pas pu savoir de SV et SC, laquelle l'était plus que l'autre, car des variables parasites sont intervenues.

Mon plan expérimental reposait sur la formation de trois équipes de niveau orthographique équivalent et sur des groupes de mots de difficultés égales.

L'analyse des résultats obtenus par les équipes expérimentales, E1 et E2, à l'épreuve de contrôle en mémoire à long terme, montre une nette différence des scores:

équipe 1	sujet A : 11 E : 2 C : 4 D : 0	équipe 2	sujet E : 13 F : 8 G : 14 H : 4				
				total	17	total	39
				moyenne	4,2/12	moyenne	9,7/12

L'équipe 2, avec 440 points à la dictée pré-expérimentale, était légèrement plus forte que l'équipe 1, qui totalisait seulement 411 points. Mais cette différence n'était pas significative. Nous pouvons penser que d'autres éléments ont joué pour aboutir à une différence aussi importante: l'effet de maturation entre la constitution des équipes et le début de l'expérience, la plus grande cohérence affective de l'équipe 2..... Il semble difficile de constituer des équipes rigoureusement équivalentes.

Quant aux deux groupes de mots, je les avais construits, en m'appuyant sur le nombre d'homographies, de façon à ce qu'ils soient de difficultés égales.

L'analyse statistique que j'ai menée (annexe p¹²⁰) montre qu'en mémoire à court terme (contrôle des effets de l'apprentissage) la différence n'est pas significative, par contre elle l'est en mémoire à long terme. Cependant une comparaison menée à partir du total des erreurs à D1, D2, D3, D4, D5, (annexe p¹¹⁹) aboutit à une conclusion inverse: il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes de mots.

Il faut cependant noter que le classement des mots par nombre d'homographies possibles, ne correspond pas au classement des mots selon les difficultés rencontrées par les enfants, en cours d'apprentissage organisé, ou en cours de réapprentissage (annexe p 118). C'est ainsi que "boîte" classé parmi les mots faciles (rang 2) est un des mots les plus difficiles (rang 10,5, au total des cinq contrôles). Par contre "vaisselle" classé difficile (rang 9,5) est en fait un mot facile (rang 1,5, pour D1+D2, et rang 2,5, au total des contrôles).

Il m'aurait été possible de choisir un autre critère de classement, par exemple le coefficient de difficulté au prétest D0 (dictée pré-expérimentale) (annexe p 116, 117). Mais, il n'y aurait pas eu non plus de corrélation: "boîte" aurait été classé le plus facile, mais par contre "bout de bois" aurait été classé au 12e rang, alors qu'il s'est avéré le plus facile à mémoriser.

L'échelle Dubois-Buyse ne nous aurait pas donné non plus un classement correspondant aux difficultés réelles qui se sont manifestées.

Nous devons donc en conclure qu'il est très difficile, sinon impossible, de constituer des listes de mots de difficultés égales

II) L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE D'USAGE

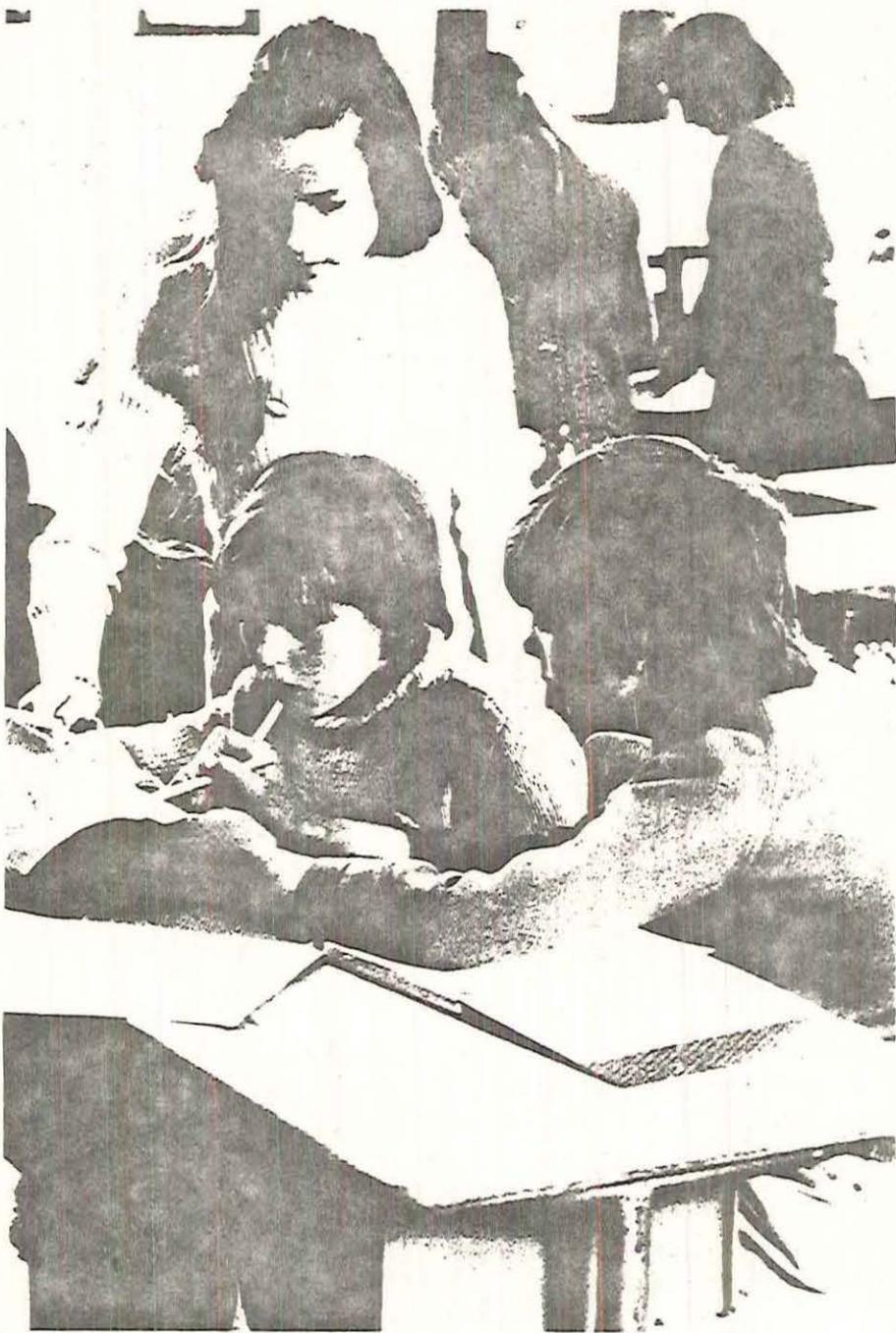
Cette première phase de ma recherche a atteint les deux objectifs que je m'étais donnés : répondre aux questions que je me posais et intégrer les enfants au processus de recherche des moyens propres à faciliter leurs apprentissages.

Nous disposons maintenant d'un certain nombre de données concernant l'objectif (sa limitation et sa hiérarchisation) et les moyens de mémoriser les mots, qui nous permettent de mettre en place une procédure et des outils d'apprentissage.

Malheureusement la plupart des anciens sont partis, il faut donc recommencer à convaincre les nouveaux de la nécessité d'apprendre les mots, et de leurs possibilités en ce domaine, où ils ont déjà connu des échecs.

La recherche menée montre aussi que l'intégration des enfants dans un tel processus a des effets marginaux importants: elle a provoqué un élan et un dynamisme inhabituels, elle a développé les capacités d'attention, de concentration, d'analyse critique, qui ont certainement influé favorablement sur les résultats.

C'est pourquoi la mise en place d'une procédure d'apprentissage, avec un groupe nouveau, ne doit pas être une simple initiation à partir des données recueillies précédemment, elle doit instituer un processus permanent de recherche.



deuxième partie

pédagogie
tâtonnante

de l'orthographe
et

recherche

sur le développement

des capacités de

mémorisation visuelle

durant l'année

scolaire 1975-1976

introduction à la deuxième partie

Nous voici à la rentrée de Septembre 1965. Il s'agit maintenant de tenter, à partir des données de notre recherche, de mettre en place les différents éléments d'une procédure d'apprentissage de l'orthographe des mots nécessaires à l'expression écrite individuelle et collective.

Tenant compte de nos travaux de fin d'année, sur le doute orthographique, je proposerai un nouveau processus d'écriture-correction des textes et une feuille spéciale destinée à faciliter les tentatives de mise au point et de correction des enfants:

- Chacun aura un cahier de textes sur lequel il écrira aussi vite qu'il le pourra, sans tenir compte des erreurs orthographiques, ni de la calligraphie: il devra simplement être en mesure de se relire lui-même. Au cours de l'année, je procéderai éventuellement à une tentative d'utilisation d'un code d'orthographe simplifiée: arriver à une correspondance phonie-graphie constitue déjà une étape difficile pour beaucoup d'enfants de classe de perfectionnement; de même être capable en se relisant de déceler les erreurs commises par interversion de lettres, confusion, utilisation d'un graphème qui ne convient pas, demande entraînement, attention et persévérance.

premier texte d'Yvette sur son cahier de textes

poème oiseauxc bleu

l'oiseau vole la hau il en panssen.

au animaux car il les voi tou petit.

les pinguin les massoin aimerai bien.

volé comme l'oiseaux met il on pas delle.

met l'oiseau se moc des marssoin et des pin

guwin. alor marssoin se mat encolaire et

l'oiseau a peur alor il senfui.

- Si l'enfant veut utiliser son texte de premier jet (qui aura été lu aux camarades durant le temps collectif de mise en commun des travaux personnels) pour une lettre, un album, le journal....., il devra le recopier sur la feuille spéciale, en procédant, s'il le peut, à une première mise au point au niveau du contenu et de la syntaxe.

Dans le même temps ou ultérieurement, il soulignera d'un trait les mots dont il doute et il pourra avoir recours aux différents dictionnaires et répertoires de la classe, ou à ses camarades s'il ne trouve pas dans ces documents, pour corriger éventuellement son erreur.(1)

Ce stade du doute opérationnel, ne sera atteint que progressivement, comme nous l'avons constaté l'année passée, car il suppose des préalables : le désir d'écrire seul sans erreur, la connaissance du code grapho-phonétique, la capacité de se relire Pour les plus "faibles", c'est moi qui soulignerai les mots à rechercher, les accords simples à retrouver.

La feuille spéciale est l'aboutissement d'une longue évolution:

- Tout d'abord, j'ai fait écrire sur un cahier et je corrigais, soit en surchargeant le texte original, soit en recopiant entièrement le texte mis au point, dessous ou sur une page annexe;

texte de Christine, 8 ans, au C.E.1

mon petite deere
her soir je me suis amusé avec
mon petit cheun il a tombe
et il se casse la patte
ce matin je lui et mis
une bande et ole la parade
manon l'a ramené a l'episcopie
il a dit il faut lui donne
des queache dours du lait
ce matin mon petit cheun a
bouicous de saur manon l'a ramené
a l'episcopie il a dit il fait de
l'essé avec et ole de la bande
nous le metrons mardi matin

(1) Bien entendu le doute concerne aussi les erreurs grammaticales.

Puis j'ai fait écrire, en sautant une ligne, pendant toutes ces dernières années : la ligne vierge servait aux corrections, celles de l'enfant et les miennes.

texte de Lydia (11ans) en classe de perfectionnement

jeudi 24 septembre 1972

le dimanche 3 septembre

le dimanche 3 septembre,

nous avons fait les

nous avons fait les

filles de ma sœur

fiancées de ma sœur.

a - von de manger nous

Avant de manger nous

a - von bu l'apéritif,

avons bu l'apéritif,

après nous sommes parti

Après nous sommes partis

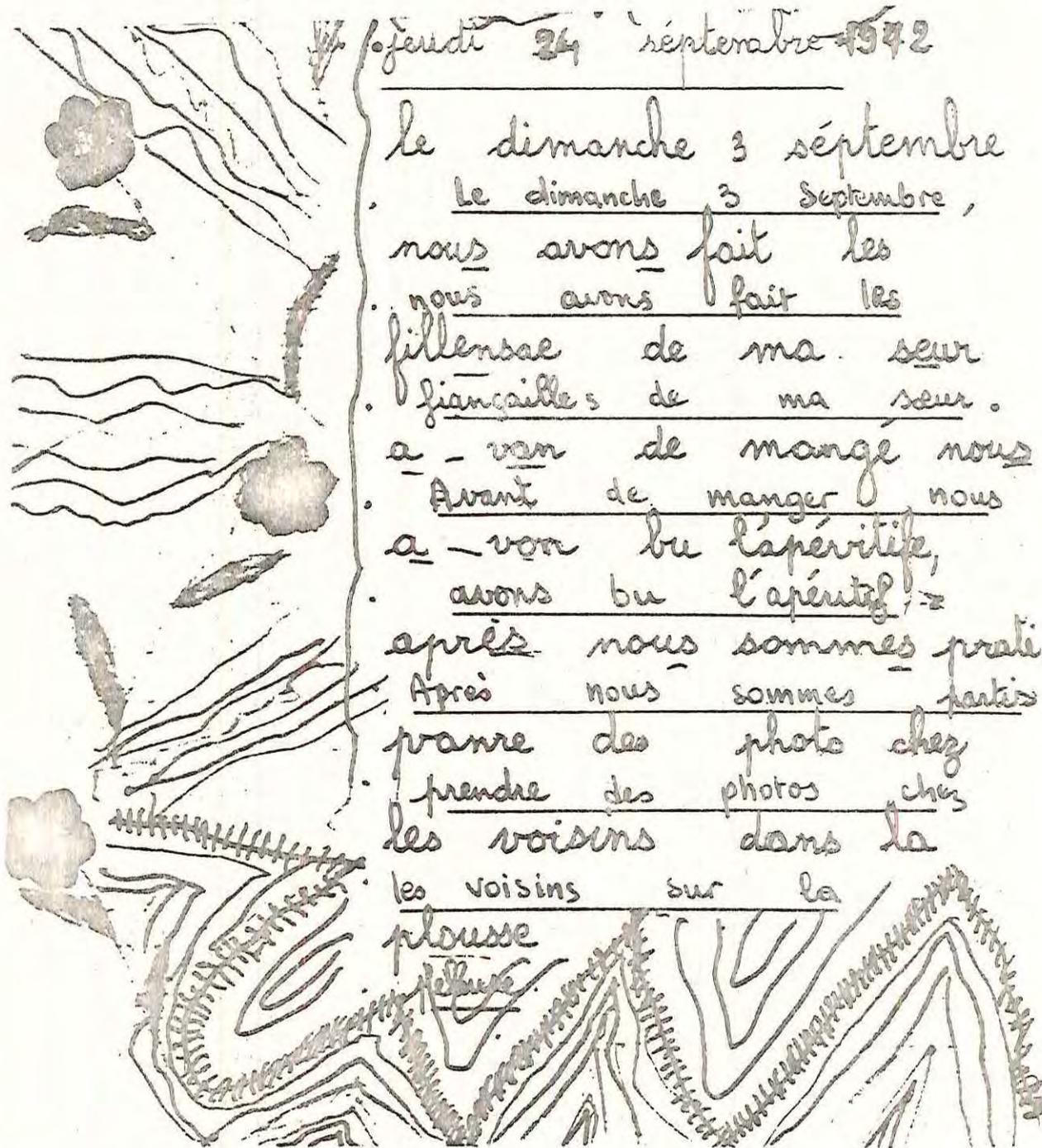
prendre des photos chez

les voisins dans la

les voisins sur la

plouze

plouze



o Avec notre feuille spéciale, tirée au duplicateur, en format 21x29,7, je ferai conserver deux lignes vierges, l'une servant à l'enfant pour sa mise au point et ses corrections et la troisième m'étant destinée: je transcrirai entièrement le texte afin que l'enfant ait un texte clair et bien calligraphié, pour sa copie. J'espère ainsi favoriser la mémorisation visuelle des mots.

nom Boris

date . 15 Novembre

titre

~~un jour il était une fois une~~ très vieille
très vieille

Il était une fois une très vieille
femme qui habitait dans une très vieille maison.
femme habiter dans vieille
femme qui habitait dans une très vieille maison.
jour elle avait un petit chien qui s'appelle Bobie

Elle avait un petit chien noir et blanc qui s'appelait
un jour la maison

Boby. Un jour la maison s'écroula et la vieille
s'écroula et la très vieille maison.
vieille

mourut, et le petit chien fut ramassé et

et fut enterrée. le petit chien fut ramassé
nourri

et nourri.

mots à copier
sur le carnet

très * - vieux - vieille * - une
femme * - habiter * ramasser -
nourri - s'écrouler

- Les mots, expressions ou formes verbales, transcrits en bas de page, seront copiés sur le carnet-répertoire, à la lettre correspondant à la première lettre du mot. Pour faciliter ce classement, j'indiquerai par un point cette première lettre, pour les enfants qui ont des difficultés à utiliser l'ordre alphabétique : dès le début de nos activités nous procéderons, si possible, à quelques travaux consacrés à l'alphabet.

Si quelques enfants font des erreurs de copie ou écrivent très lentement, je copierai moi-même une partie de leurs mots.

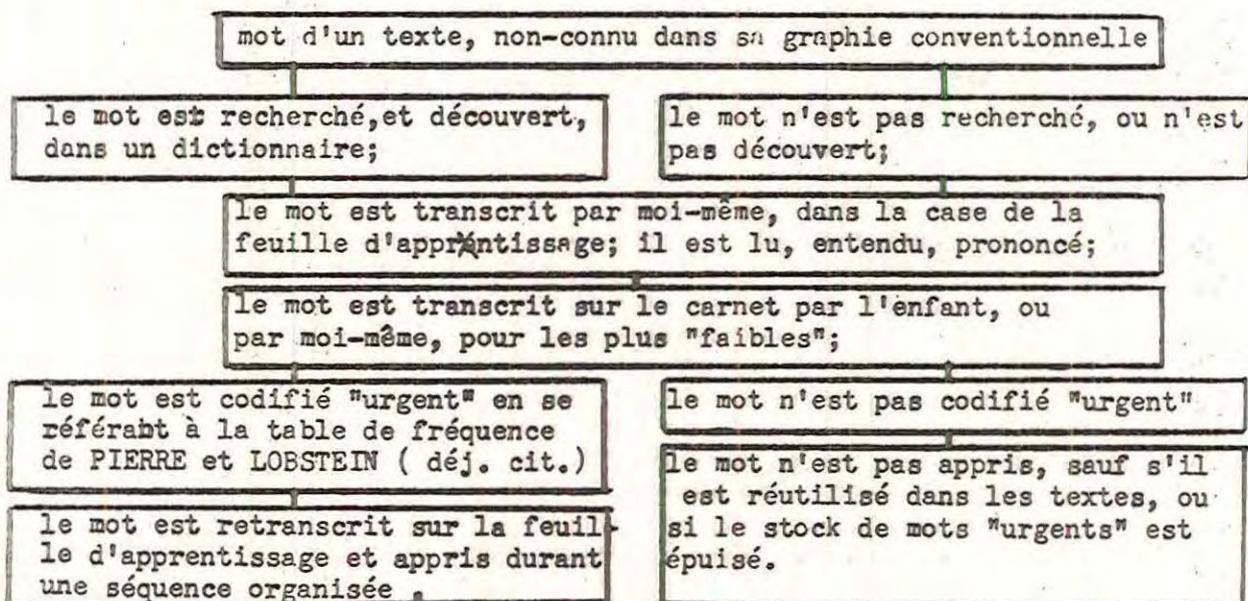
Ce sont ces mots, expressions ou formes verbales, qui seront appris avec notre technique de copie, lorsque chacun en possèdera suffisamment pour que nous organisions leur mémorisation. En attendant le carnet pourra servir de répertoire au moment de la correction des textes, lorsqu'un mot déjà utilisé est toujours l'objet d'un doute .

Pour l'acquisition de l'orthographe je postulerai sur deux types de rencontres :

- les rencontres occasionnelles avec des mots correctement écrits, au cours de la mise au point des textes par la lecture, au cours des copies motivées par la correspondance et les divers albums, au cours des compositions à l'imprimerie..... ; les acquisitions fortuites seront d'autant plus nombreuses que les capacités de mémorisation visuelle et de mémorisation graphique seront grandes;

- les enfants prennent d'ailleurs très vite conscience que par la copie attentive, ils peuvent retenir un certain nombre de mots, c'est ainsi qu'Yvette nous dira à un conseil fin Octobre: " je m'en suis rappelé que l'autre fois j'avais fait une faute à "plaisir"...j'avais écrit "plaisires". Je m'en suis rappelé : "nous avons bien reçu votre livre qui nous a fait très plaisir". (extrait de lettre à notre ami Maurice Carême) -

- les rencontres organisées, celles occasionnelles des mots communs, avec notre technique de visualisation en groupe, celles systématiques des mots du carnet, avec notre technique de copie. Le trajet des mots personnels pourrait-être le suivant :



Parallèlement à l'expérimentation des procédures d'apprentissage orthographique, j'aimerais vérifier si notre pratique de visualisation-copie individuelle est susceptible de développer les capacités de mémorisation visuelle des enfants.

Cet objectif sera présenté aux nouveaux élèves de la classe dès que leur intérêt pour l'acquisition des mots et leur compréhension du problème seront suffisants. S'ils adhèrent à ma proposition, je préparerai alors mon projet expérimental.

Cette expérience aura, pour moi, deux autres objectifs :

- voir si l'apprentissage occasionnel effectué pendant cette recherche confirme ou infirme mes hypothèses sur l'utilisation de l'échelle Dubois-Buyse, pour établir une hiérarchisation du "programme" avec un critère "difficulté des mots" ;

- étudier si un apprentissage par liste de mots, est efficace pour la rétention à long terme et quels sont les facteurs qui favorisent cette rétention; examiner les phénomènes qui interviennent, en particulier les effets sériels, l'effet de primauté (la meilleure rétention des premiers mots de la liste) et l'effet de récense (la bonne rétention des derniers mots).

Je compte utiliser pour cette expérience deux listes de mots quelconques, non-connus orthographiquement et présentés dans un ordre aléatoire (si on prend comme critère les facteurs sémantiques ou phonétiques). IL aurait sans doute été intéressant de pouvoir comparer l'efficacité de deux listes organisées de façon différente : l'une dans un ordre aléatoire (comme les feuilles d'apprentissage que je proposerai aux enfants), l'autre avec un regroupement sémantique, ou phonétique, ou graphique. Mais cela aurait nécessité un travail de préparation qu'il m'est impossible de mener rapidement, tout en assurant mon travail quotidien d'instituteur.

Afin de tester effectivement le développement des capacités de mémorisation visuelle, il faudrait ne retenir que des mots impossibles à écrire par une simple réflexion grapho-phonétique.

Les mots que je dicterais, ne seraient pas extraits des textes et des lettres, ni des entretiens, ceci pour deux raisons :

- un souci d'économie de temps pour les enfants et pour moi-même: l'expérience de l'année passée a montré qu'il faut dicter un bon nombre de mots de leur langage familier, pour être en mesure de recenser une trentaine de mots non-connus de tous;
- mon désir de réétudier les critères de difficultés des mots.

Les mots seraient extraits de l'échelle Dubois-Buyse et de ce fait, non liés à l'expression écrite. Cela est en contradiction avec le principe pédagogique que j'applique pour l'apprentissage de l'orthographe. Mais pour les enfants, comme pour moi-même, il devra être clair que l'objectif n'est pas un apprentissage de mots, mais une mesure du développement des capacités de mémorisation. La seule motivation sur laquelle je pourrai m'appuyer ne peut donc être que celle que susciterait cette expérience.

Il est évident, que sur le plan de la pratique orthographique, je suis opposé à l'apprentissage, sous quelque forme que ce soit, de listes de mots extraits de l'échelle Dubois-Buyse (1) ou de tout autre programme, ce qui est une pratique qui tend à se généraliser (1)

- Bien que expérimentation des procédures d'apprentissage et recherche sur la mémorisation visuelle vont, au deuxième trimestre, se dérouler simultanément, je vais pour la clarté de mon exposé, les traiter successivement, en commençant par l'expérimentation. -

(1) Certaines écoles décident d'étudier les mots de l'échelle Dubois-Buyse systématiquement, comme en témoignent les extraits ci-dessous :

Mme HUGON, Français, Exercices visuels à partir d'une liste de fréquence, au C.M.1, L'Ecole et la Vie, 1, Sept. 1976

« Nous nous proposons de faire étudier aux élèves, un certain nombre de mots tirés d'une liste de fréquence. Dans les cinq niveaux de l'école il a été décidé que les élèves étudieraient les mots de l'échelle Dubois-Buyse afin qu'ils aient un bagage de mots courants à la fin de leur scolarité primaire.

Cette échelle de mots a été établie en se basant sur deux critères :

- la fréquence d'utilisation : ce sont les mots du vocabulaire actif, utilisés par les élèves d'un âge donné :

- la connaissance orthographique de ces mots : une enquête a permis de dire que dans un groupe important d'enfants, 75 % d'entre eux connaissaient ces mots.

Pour que cette étude systématique paraisse moins fastidieuse nous avons cherché quelques exercices qui peuvent être faits à partir de ces mots. Ces exercices sont de trois sortes :

1. les exercices visuels
2. le classement phonétique
3. le rôle de la lettre muette.

Pour les exercices visuels nous avons choisi parmi les mots du C.M.1 ceux dont la liste suit :

papillon	angle	celui-ci
tirer	relation	celle-ci
distrain	ravage	généralement
être	contrée	ravin
saler	classique	navir
seau	pourpre	
obier	station	
roulotte	prospérité	
dance	regagner	

Comme certains de ces mots ne sont pas connus des enfants, il est conseillé de leur demander "dès qu'ils reçoivent la liste, de rechercher dans le dictionnaire les mots qu'ils ne connaissent pas et de les employer dans une phrase ou dans un petit texte...."

C'est là évidemment un processus qui est à l'opposé de celui que j'ai choisi. Et je considère, comme F.TERS, qu'il s'agit là d'une erreur pédagogique :

TERS (F.) Solutions de paresse ou preuves d'initiatives, Bulletin de la Société Binet-Simon, *déj. cit.*, 562 bis III, 1972, p311

" une certaine pratique scolaire consiste à donner systématiquement à apprendre des listes de mots directement tirés de l'Echelle Dubois-Buyse, dans les échelons correspondant au programme de la classe. C'est là une erreur grave, qui prouve que les maîtres n'ont rien compris de la conception de l'échelle. "

A)
pédagogie
tâtonnante
de
l'orthographe

Chapitre I : le cadre de notre expérimentation

Notre rentrée du mois de Septembre est très perturbée : l'administration n'a pas créé les classes nécessaires à l'accueil, en Section d'Education Spécialisée, des enfants sortant des classes de perfectionnement de Rezé. Tous les enfants de 12 et 13 ans, que j'avais l'année passée, sont revenus, faute de savoir où aller. Il y a aussi quelques nouveaux arrivant de la classe de perfectionnement-initiation.

Tous mes projets de démarrage sont remis en cause et il m'est impossible d'en prévoir d'autres, pendant la quinzaine de jours que va durer cette situation.

Enfin une classe est créée pour accueillir tous ces enfants : classe sans matériel dans un baraquement d'un C.E.S., avec un jeune instituteur-remplaçant n'ayant évidemment pas reçu la formation nécessaire au travail avec un groupe d'élèves dont le niveau scolaire va du C.P. au C.M.1.

Le peu d'attention de l'administration, pour le cas des enfants en difficulté scolaire, est propre à réduire à néant tous les progrès enregistrés après de laborieux et patients tâtonnements.

Un nouveau recrutement est assuré, à la hâte, pour ma classe : je me trouve avec un effectif disparate de 13 enfants, issus de 8 classes différentes. Il me reste seulement trois anciens, Béatrice, Boris et Simone(1) qui ne sont pas en mesure de m'aider efficacement pour l'initiation des nouveaux à nos techniques et la création d'un groupe aidant et coopératif.

Le cheminement sera difficile car dès les premiers jours j'assiste à de nombreuses agressions. D'autre part la plupart sont lents, instables, et montrent peu d'intérêt pour les activités que je leur propose : il me faudra donc faire naître l'intérêt sans lequel rien ne sera possible et tenter de leur donner le dynamisme qu'ils ont perdu.

(1) Simone avait été proposée pour un I.M.P. (Institut Médico-pédagogique) car son cas ne relève pas d'une classe de perfectionnement. Mais les parents ayant refusé, elle est revenue à la rentrée. Elle sera absente au mois de Novembre et de Décembre. A son retour elle manifesterà une opposition très forte aux autres et refusera nos activités, ceci étant dû semble-t-il à deux causes essentielles : la présence de sa soeur plus jeune dans notre classe, et son impossibilité à faire comme les autres car elle est la seule qui ne sache pas lire.

Elle entrera aux " Papillons Blancs, en 1977, après un long séjour à la maison. A ce jour (1978) elle ne sait toujours pas lire.

Comme elle ne participera que rarement à nos activités orthographiques, je présenterai mon compte-rendu d'expérimentation comme s'il y avait seulement douze enfants dans la classe.

Devant cette situation, je décide :

- de privilégier les activités les plus déconditionnantes et les plus motivantes : l'expression libre sous toutes ses formes (graphique, picturale, gestuelle, dramatique, écrite, ...), les travaux manuels, le sport, les sorties d'étude du milieu, la correspondance interscolaire ;

- de mettre l'accent sur les créations collectives (peintures, tapisserie, journal, ...), sur nos projets communs , sur la prise en main de nos propriétés communes (nos locaux, notre jardin, nos outils) et sur le fonctionnement de nos institutions coopératives (conseils, responsables-lois).

Toutes ces activités appelleront évidemment des apprentissages : j'utiliserai toutes les occasions pour en faire sentir la nécessité et pour les faire progressivement démarrer.

11) Qui sont les enfants nouvellement arrivés ?

BASTIEN	<p>a onze ans. Il vient du cours préparatoire d'une école voisine, où il a réussi à acquérir quelques éléments du code grapho-phonétique. Il vit dans un milieu familial très perturbé et très perturbant. " Moi je n'aime pas l'école " me dit-il d'emblée, en arrivant.</p> <p>Dès les premiers jours, il montre une double attitude : certains matins, il agresse tout le monde en arrivant, et d'autres fois, il est passif et comme écrasé par sa situation familiale, dont il me fait un sombre tableau.</p>
CHARLES	<p>a onze ans. Il arrive du Cours Moyen 1ère année, d'une autre école de Rezé. Il y suivait difficilement les leçons et aurait dû redoubler. Mais qu'en faire à onze ans? Il est proposé pour une entrée en classe de perfectionnement, ce qui lui ouvrira les portes de la S.E.S.!!!! Son niveau scolaire est plus élevé que celui des autres. Je connais bien sa famille car j'ai déjà eu un de ses frères. Il devrait être un élément dynamisant pour le groupe.</p>
CHRISTIAN	<p>a dix ans. Il arrive de la même école que Charles, mais il fréquentait, l'année passée, le CE2 . Dès le premier entretien , il prévient ses camarades et moi-même, qu'il a été placé dans ma classe uniquement pour l'orthographe : " moi je suis bon en calcul... je viens parce que je fais des fautes.. Je resterai qu'un an, après j'irai au CM2 .. C'est le directeur qui l'a dit à ma mère ! "</p> <p>Or je situe son niveau scolaire général , au niveau du CE1 , Quant à son orthographe, elle demandera un sérieux rattrapage pour arriver au niveau du CM2, comme en témoigne son premier texte libre, le 20 Octobre :</p>

texte de
Christian
du
20 Octobre

un pijons véinx sur des
baquon il est sovage il est
brlan sur les zèle maron est
sa ceux gris et maron et
quan je revèin de l'éccol
je le veaux et dèfois il il
dans son brèque des
vère de terre

Grille de classification des erreurs

non-accord avec lecture- écriture	accord abusif avec lecture- écriture	non-accord avec orthographe à convention <u>régularisable</u> <u>grammaire</u>	non-accord avec ortho- graphie à convention arbitraire		erreurs multiples
			cas général	cas des homophones hétérogra- phes	
véinx baquon brlan revèin veaux brèque ceux	zèle	véinx baquon pijons revèin veaux zèle ceux et-est gris vère de terre <u>usage</u> brlan	maron sovage l'éccol dèfois pijons	quan vère de terre	véinx baquon brlan revèin veaux zèle ceux pijons vère de terre

La classification des erreurs montre une imparfaite maîtrise des mécanismes de lecture-écriture et une méconnaissance des conventions orthographiques, tant d'usage que grammaticales. Or, Christian se montre très peu persévérant face à une difficulté et très peu attentif. Il est l'ÉCHEC de la famille et je crains de ne pas pouvoir répondre à ses espérances.

DANIEL

a 13 ans. Il vient de l'Institut-Médico-Pédagogique des Papillons blancs, où il a réussi à apprendre à lire. C'est un enfant de la D.A.S.S. qui est actuellement placé dans une famille d'accueil très chaleureuse, après avoir subi de multiples traumatismes dans les familles antérieures. Il se montre très craintif mais décidé à réussir.

MARCEL	a onze ans. Il est placé dans un foyer d'accueil du ministère de la Justice : il a été retiré aux parents à la suite d'un vol. Son niveau général est celui du C.P. Il se montre très content d'être dans notre classe. Il est très actif et passionné pour les activités manuelles et sportives.
MONIQUE	a dix ans. Elle arrive d'une école privée. Elle a de grandes difficultés relationnelles avec sa famille et est en cure chez un neuro-psychiatre. Elle se montre incapable de se fixer à une activité. Elle sait lire mais n'aime pas écrire et passe volontiers son temps, assise sur sa chaise à ne rien faire.
RENEE	a onze ans. Elle fréquentait l'année passée, la classe de perfectionnement-initiation. Elle est la benjamine d'une famille de 22 enfants. J'ai déjà eu un de ses frères. Elle est très peu motivée par les activités scolaires et est très perturbée par le remariage de son père. Elle est du niveau C.P. .
SOIZIC	a dix ans. Elle était elle aussi dans la classe de perfectionnement-initiation, l'année passée. C'est la soeur de Simone (qui a été orientée vers un I.M.P. , où elle n'ira d'ailleurs pas). Elle sait lire quelques mots et connaît quelques éléments du code grapho-phonétique. Elle est très perturbée sur le plan du comportement et a, de ce fait, des relations difficiles avec les autres enfants de la classe.
THIERRY	a dix ans. Il vient d'une classe de perfectionnement d'une autre ville, où il a appris à lire. Il se montre très instable, incapable de rester assis plus de quelques minutes. Il a un comportement infantile. Il vient d'être repris par son père après avoir vécu toute son enfance précédemment avec sa mère. (divorce) Il semble avoir de grandes difficultés à s'adapter à cette nouvelle famille et son père l'a fait suivre par un neuro-psychiatre.
YVETTE	a onze ans . Elle fréquentait l'an passé, la classe de perfectionnement-initiation. C'est une enfant malade surcouverte par des parents âgés. Mais elle est très intéressée par toutes les activités qui lui sont proposées. Elle est du niveau CE1 .

Sur ces dix enfants, six ne passeront qu'une seule année dans notre classe. Or, en général, les enfants qui arrivent dans une classe de perfectionnement, ont des capacités d'adaptation aux situations nouvelles très peu développées.

Effectif disparate, enfants perturbés en grand nombre, niveaux scolaires très différents, temps de présence d'une seule année, deux anciens seulement, voilà autant d'éléments peu favorables à un bon déroulement des activités, et donc à la mise en place d'une procédure efficace d'apprentissage orthographique.

chapitre II :

le démarrage de notre procédure d'expression écrite

Ce n'est que le 16 Octobre, que nous pouvons véritablement démar-
rer les activités, avec l'arrivée des derniers enfants "recrutés" :
Daniel, Marcel, Thierry.

Le 20 Octobre, nous recevons une première lettre individuelle
de nos correspondants. Chacun s'étant engagé à répondre, j'en profite pour
présenter le processus d'écriture-correction que j'ai envisagé et la feuille
spéciale de correction que j'ai conçue, pour faciliter la mise au point des
textes et des lettres.

Béatrice et Boris parlent de notre expérience et répondent aux
questions: Charles, Christian, Marcel et Yvette sont très intéressés.

Je précise alors que nous ne commencerons les apprentissages des
mots du carnet, que lorsque nous en aurons tous une cinquantaine, mais qu'en
attendant nous pourrions apprendre des mots communs, avec notre technique
de visualisation collective.

Je reviens sur le doute et la recherche du mot correct, et je
donne à chacun un exemplaire du nouveau répertoire que la C.E.L. (1) vient
d'éditer, et que je viens de recevoir .

(1) C.E.L. (Coopérative de l'Enseignement Laïc - Pédagogie Freinet, Cannes)
MARTIN(J.), SALAUN(M.) J'écris tout seul, Répertoire Orthographique,
Cannes, CEL, 1975

Ce répertoire est constitué par 3600 mots environ. Les mots retenus
sont ceux du vocabulaire utilisé par les enfants (dépouillement systématique
des textes et des lettres aux correspondants...) Ce vocabulaire a été con-
fronté avec les différentes listes utilisées pour l'élaboration du français
fondamental.

Ce répertoire a été conçu pour donner le plus tôt possible son
autonomie à l'enfant qui écrit. Le classement phonétique adopté a été mis
au point après une observation directe des enfants, dans leur processus de
recherche lors de l'élaboration de leurs textes et de leurs lettres:
le mot doit être cherché là où on pense le trouver phonétiquement.

- Les mots dont la première syllabe s'entend de façon identique se retrouvent dans la même
série (Exemple : cinéma - signal - cygne)
- Des graphismes identiques mais n'ayant pas la même prononciation sont séparés (Exemple :
cinéma et ciel) afin de permettre l'identification de ces différences.

(voir en annexe, page , page de ce répertoire)

Après avoir laissé un temps pour le feuilleter et avoir répondu aux questions , je propose de faire un essai de recherche :

Béatrice : " On pourrait chercher le mot "lettre" !

JLG : " Je vais prononcer le mot , vous allez bien l'écouter pour entendre tous les sons ! "

Je demande d'identifier les sons entendus et je les écris au tableau en orthographe simplifiée : **[lètrè]**

Je précise que lorsque je mettrai des crochets, cela voudra toujours dire que j'écris comme j'entends . (1)

Nous cherchons d'abord l'ensemble de mots correspondant au phonème d'attaque [l] , puis l'étiquette qui se prononce [lè]
Nous lisons successivement :

[lai] **[l'ai]** **[lè]** **[le]** et nous découvrons alors le mot :

<i>je l'aide</i>	[l'ai]
<i>je l'aime</i>	
	<i>l'air</i>
<i>lécher</i>	[lè]
<i>je me lève</i>	
<i>les lèvres</i>	
	<i>la lecture</i> [le]
	<i>la lettre</i>
	<i>l'escargot</i> [l'es]

(extrait de la page de « j'écris tout seul »)

Nous observons comment chacun des sons que nous avons identifiés est transcrit. Plusieurs enfants font remarquer qu'il existe plusieurs graphies pour le son [ɛ] : " ai" , "è" , "ê" , "ei" et que la lettre "r" doit être accompagnée d'un "e" à la fin du mot.

- Ces observations devraient aider à la mise en place du doute orthographique qui est nécessaire pour partir à la recherche des mots non connus. -

(1) Je n'utilise pas l'alphabet phonétique international, car ce serait introduire une difficulté supplémentaire.

Il faudra sans doute de multiples exercices, au cours des activités d'expression écrite individuelles et collectives, pour que cet outil devienne opérationnel pour tous. Mais l'effort de recherche, qui allie analyse phonétique, découverte du mot, comparaison oral-écrit, semble beaucoup intéresser les enfants. Nous pouvons penser que ces exercices vont, d'autre part, être source d'acquisitions orthographiques fortuites, car ils impliquent une observation attentive des mots, et aider à l'assimilation du système graphèmes-phonèmes. Nous les poursuivrons donc régulièrement.

Nous allons d'ailleurs mettre immédiatement en action ce projet, car il s'agit maintenant de rédiger une réponse.

La plupart des enfants n'ont jamais eu l'occasion d'écrire une lettre, nous la commençons donc ensemble:

Rezé le 20 Octobre	Travaux effectués
Cher camarade	<p>Recherche du mot</p> <p>Nous trouvons deux mots :</p> <p style="text-align: center;"><i>cher chère</i></p> <p>Les anciens expliquent l'utilisation du masculin et du féminin.</p> <p>"camarade" est écouté, décomposé et écrit "à l'oreille", puis recherché dans le répertoire.</p>
Je te remercie de ta lettre.	Composition orale de la phrase; écriture par Boris au tableau ; oralisation .
Je m'appelle	Je l'écris moi-même après analyse phonétique. Je constate alors que tous les enfants ne savent pas écrire leur nom et prénom. Nous prévoyons une séance spéciale d'apprentissage.

Puis chacun raconte⁽¹⁾ quelque chose de personnel, en suivant les consignes que je redonne :

"Chacun écrit, aussi vite qu'il le peut, sans s'occuper des erreurs orthographiques et de l'écriture. Il faut simplement être capable de relire sa lettre, pour la recopier sur la feuille de correction."

Ensuite, je demande, pour les nouveaux, une copie sur la feuille spéciale, et pour les anciens, une mise au point au niveau de la syntaxe, et du contenu, avec une première tentative de correction orthographique.

Après quelques ajustements, la feuille spéciale est bien utilisée.

Nous en restons là pour cette séquence collective d'activité.

(1) sauf Simone avec qui je reprends le même processus que l'année passée: c'est moi qui écris ce qu'elle me raconte oralement et ensuite elle procède à la copie.

Le lendemain, je dispose d'un temps de travaux personnels de trois heures environ, pour la correction individuelle des lettres, soit une dizaine de minutes par enfant, car en ce début d'année ils sont peu autonomes et me sollicitent souvent pour une explication, pour mettre en place le matériel nécessaire au fonctionnement d'un atelier, pour régler un conflit

Dix minutes, c'est trop peu pour pouvoir à la fois travailler au niveau du contenu, de la forme et du vocabulaire. C'est pourquoi il me faut choisir un objectif prioritaire : pour cette première séance ce sera le vocabulaire :

- précision des termes ;
 - prononciation des mots;
 - recherche dans le répertoire " j'écris tout seul " ;
 - reconnaissance;
 - copie des mots erronés dans le carnet avec présentation à chacun de la technique que je préconise : visualisation, copie sans regarder, contrôle;
- pour faciliter le classement des mots par ordre alphabétique, je placerais un point sous la lettre à laquelle le mot doit être classé :
- " un chat " .

- Je modulerai évidemment mon intervention en fonction des réactions et des connaissances de chaque enfant . -

Au conseil du matin, je présente la façon dont je procéderai pour la dernière mise au point des lettres :

" Chacun viendra durant les activités personnelles, avec sa feuille de correction, son répertoire et son carnet de mots. Nous corrigerons le texte ensemble et ensuite je le recopierai entièrement, pour qu'il soit plus facile à copier par chacun sur la feuille qui sera envoyée au correspondant. Cette copie nous la ferons jeudi matin, durant le temps des activités collectives . Aujourd'hui il y aura simplement à recopier les mots qui ont une erreur, sur le carnet. "

Je donne alors à chaque enfant un carnet avec des onglets : lettres classées dans l'ordre alphabétique . Je les fais lire et je constate que plusieurs enfants ne connaissent pas le nom des lettres.

Je teste aussi la connaissance de l'ordre alphabétique: seuls Béatrice, Boris, Charles, Christian et Yvette , le connaissent. J'inscris sur le tableau des entraînements à prévoir :

" apprendre l'alphabet "

- Les entraînements et apprentissages à prévoir s'accumulent déjà : nous devons, jeudi matin, répartir les casiers de rangement et écrire les étiquettes avec les noms pour les protège-cahiers, ce sera une bonne occasion pour apprendre son nom et manipuler l'ordre alphabétique ! -

Ensuite je procède comme prévu à la correction des lettres. (1)

(1) voir dans les pages suivantes, la façon différente de procéder que j'ai dû adopter , afin de m'adapter au cas de chaque enfant : à titre d'exemples trois lettres, celles d'Yvette, Monique et Thierry .

Yvette lit son texte sans difficulté. Je lui demande de rechercher quelques mots erronés, dans le répertoire " J'écris tout seul " : " fêter ", " anniversaire ", " bougie ", " chanson ", " alors ", " tout le monde ". Elle réussit à les trouver, sauf " tout le monde " que nous recherchons ensemble, dans un dictionnaire.

Ensuite, nous mettons son texte au point et je lui recopie chaque phrase.

Puis elle lit son texte, à haute voix, sans erreur.

Je lui indique alors comment utiliser son carnet de mots.

NB/ Elle ne fera aucune erreur de copie.

hier Nous avons fêté l'anniversaire de
fêter l'anniversaire

Hier, nous avons fêté l'anniversaire de
Marcel. Il a apporté un gâteau des bougies

Marcel. Il a apporté un gâteau et onze
Il a soufflé les bougies tout le monde a crié
bougies

bougies. Il a soufflé les bougies et tout le monde
une chanson une chanson il ne voulait
chanson chanson

a crié : « une chanson ! une chanson ! ». Il ne
pas chanter alors tout monde a chanté
alors tout le monde

voulait pas chanter, alors nous avons tous chanté.
on n'a tous dit bonne anniversaire
anniversaire

Nous avons tous dit : « bon anniversaire ! »

mots à copier
sur le carnet

fêter un anniversaire une chanson
il voulait alors

Monique a une lecture hésitante. Je lui demande de trouver le mot "dessin", dans le répertoire, mais elle ne réussit pas. Nous le découvrons ensemble et je le fais visualiser et prononcer, de même que "dessiner" qui est écrit dessous. Elle le recopie ensuite, sur sa feuille. Puis je lui fais retrouver "gelée" et "l'alphabet" qui sont écrits sur des tableaux muraux ... même processus que pour "dessin" : visualisation, prononciation, copie. Nous procédons alors à une mise au point orale de chaque phrase et je lui recopie entièrement son texte, en prononçant chaque mot au moment où je l'écris.

Je lui fais relire à haute-voix l'ensemble de sa lettre et reconnaître les "mots à copier sur le carnet".

Je lui explique comment procéder pour la copie de ces mots.

NB/ Elle fera plusieurs erreurs de copie.

J'espère que vous vous portez bien.		
J'espère que vous vous portez bien.		
nous faisons de la <u>gelée</u> du calcul <u>l'alphabet</u>		
	gelée	l'alphabet
Nous faisons de la gelée de pommes et de		
les mots <u>dessin</u> texte et peut être de 0 à		
	dessin	
coings, des dessins, des ateliers. Nous		
1000. nous faisons des ateliers		
apprenons l'alphabet, des mots et		
peut les nombres de 0 à 100. Nous		
apprendrons peut-être les nombres de 0 à 1000.		
mots à copier sur le carnet	j'espère du dessin peut-être	nous faisons les mots nous apprenons de la gelée un nombre

Thierry prononce parfaitement et sans hésitation les mots qu'il a écrits correctement et ceux qu'il identifie (mots erronés mais auxquels il donne le signifié exact : "mous", " voire", " grand-mere", " tanté", "pere"). Par contre il a de grandes difficultés à déchiffrer les autres mots ("partter", " passes" "tres", " bau" " cherche"): Sa connaissance du code lexique semble comporter de nombreux manques!

Il n'arrive pas à retrouver " grand-mère" et "beau" dans le répertoire, nous les cherchons ensemble mais il ne semble pas m'entendre.

Je lui recopie son texte en l'oralisant; je lui fais reconnaître les "mots à copier sur le carnet" dont je lui explique le fonctionnement.

Je l'aide à trouver la lettre de l'alphabet pour " mon père " , " ma grand-mère" et il les copie, mais très lentement. J'assure alors la copie des autres mots.

samedi mous sommes partter en voiture

Samedi, nous sommes partis en voiture,
voire ma grand - mere et ma tanté;

voir ma ^{grand - mère} grand - mère et ma tante.
nous avons passes une bonne journée

Nous avons passé une bonne journée.
il faisait tres bau dans la soirée

Il faisait très ^{beau} beau. Dans la soirée,
mon pere est venu nous cherche

mon père est venu nous chercher.

mots à copier
sur le carnet

nous partir voir
mon père ma grand - mère
beau la soirée

Le jeudi matin, je donne à chacun une grande étiquette avec son prénom et son nom, écrits en lettres d'imprimerie . J'explique pourquoi j'ai adopté cette écriture inhabituelle :

" lorsqu'on a un imprimé à remplir, il faut souvent utiliser cette écriture, alors autant essayer de l'apprendre ainsi..... vos camarades l'année passée ont bien réussi, vous réussirez aussi on pourrait d'ailleurs composer chacun son nom et son prénom à l'atelier-imprimerie ... on pourrait aussi chercher des imprimés "

Je demande alors à chacun de bien observer son étiquette et ensuite d'essayer d'écrire prénom et nom, sans regarder : il faudra plusieurs essais à Thierry, Soizic, Renée et Bastien , pour que l'ensemble des lettres soient présentes et dans l'ordre. Simone, par contre , réussit au premier essai.

Pour la plupart, la calligraphie des lettres est approximative.

BASTIEN LE ROUX

Chacun copie toutes ses étiquettes et nous commençons la procédure de répartition des casiers par ordre alphabétique: ce sera là, comme l'année passée , un travail laborieux mais enrichissant. Evidemment je pourrais moi-même répartir les casiers, ce serait plus rapide, mais il s'agit ici , d'une procédure qui est significative de ma stratégie globale : le droit des enfants d'organiser le milieu matériel et institutionnel dans lequel ils vivent , implique le devoir de s'en donner les moyens, c'est pourquoi , j'accepte d'apporter mon aide mais je refuse d'être l'exécutant de leurs décisions.

Béatrice écrit au tableau toutes les lettres de l'alphabet et demande à chacun de venir placer son étiquette à la lettre voulue : l'ordre choisi est celui des prénoms.

A		N	
B	Bastien Béatrice Boris	O	
C	Christian Charles	P	
D	Daniel	Q	
E		R	Renée
F		S	Soizic Simone
G		T	Thierry
H		U	
I		V	
J		W	
K		X	
L		Y	Yvette
M	Monique Marcel	Z	

Pour Bastien, Béatrice et Boris, comment faire? La première lettre ne suffit pas . Je confirme une proposition d'Yvette : c'est bien ensuite la deuxième lettre qui intervient.

* Christian et Charles nous présentent une nouvelle difficulté et une nouvelle découverte.

Après cette longue séquence d'activité collective, l'utilisation de l'ordre alphabétique n'est pas assimilée par tous. Je compte sur l'inscription des mots sur le carnet, la composition à l'imprimerie (1), la liste des prénoms qui est souvent utilisée, la recherche de mots dans le dictionnaire, pour une assimilation progressive.

Le jeudi après-midi, nous procédons à la copie des lettres: tous les enfants sachant lire le texte que je leur ai retranscrit sur la feuille de correction, nous pouvons passer directement à la copie sans un contrôle de reconnaissance préalable.

Je conseille de relire cependant chaque phrase avant de la copier et de procéder comme pour la transcription des mots sur le carnet : visualisation, écriture de mémoire, contrôle,

L'observation des enfants montre que mes directives ne sont, en général, pas suivies: la plupart ne relisent pas les phrases avant de les copier et peu tentent d'écrire les mots de mémoire après une visualisation. Quant au contrôle, il n'est pratiqué que par Béatrice, Boris, Charles, Daniel et Yvette. Ils seront aussi les seuls à faire une copie sans erreur.

Au moment du bilan, je reviens sur mes directives en présentant mes observations.

L'exemple des années passées m'a appris à être patient mais aussi exigeant: il faudra du temps pour obtenir des copies sans erreur.

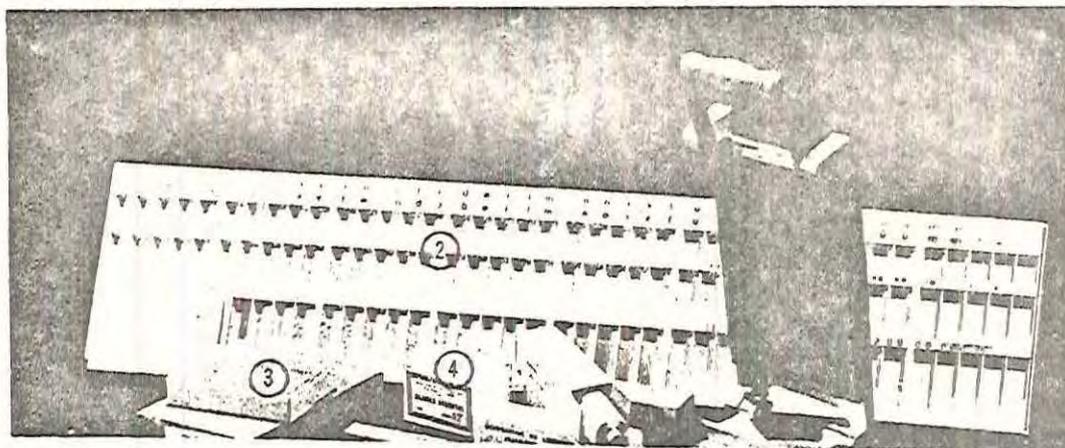
Les éléments principaux de notre procédure d'expression écrite sont en place. Ils seront affinés au fil des jours à partir de l'observation attentive des essais des enfants et de leurs réflexions.

Nous pouvons maintenant penser au lancement de notre technique d'apprentissage des mots communs.

(1) La casse, qui sert au rangement des caractères d'imprimerie, comporte des casiers avec indication de classement. L'ordre choisi par la CEL est un ordre de fréquence d'utilisation des caractères.

J'ai modifié cet ordre en adoptant l'ordre alphabétique.

Le matériel d'imprimerie



(extrait du catalogue de la CEL)

chapitre III: l'apprentissage des mots communs

Au conseil du lundi 3 Novembre, Boris propose d'apprendre le nom des jours de la semaine : " on se sert souvent des jours...il faudrait les savoir par coeur...y en a qui ne savent pas les écrire..."

Il explique comment nous faisons l'année dernière :

" Monsieur LE GAL fait une grande étiquette avec le mot.. Il montre l'étiquette...on regarde bien.... on ferme les yeux pour voir dans la tête on recommence une fois Monsieur LE GAL cache l'étiquette puis on écrit sur un papier.... après on regarde si c'est bon ... "

Je propose un essai avec le mot " conseil" :

- Je présente et je prononce le mot simultanément;
- je demande de bien le regarder: certains regardent leurs camarades au lieu de visualiser le mot;
- je demande de fermer les yeux pour essayer de "voir le mot dans la tête" : plusieurs ouvrent les yeux, regardent les autres, rient ;
- je fais recommencer le processus une deuxième fois, puis je demande d'écrire et de contrôler :

résultat : 6 mots corrects sur 12;(1)

- nous cherchons ensemble les causes des erreurs , le manque d'attention est retenu comme la cause principale.

Je tente alors d'expliquer, par analogie avec un appareil de photo, comment se fixe l'image du mot dans la mémoire et j'insiste sur le rôle primordial d'une bonne perception globale et d'une analyse des différents éléments constitutifs du mot. Béatrice précise que lorsqu'elle a les yeux fermés , elle se redit les lettres du mot.

Comme il apparaît qu'il y aura sans doute des erreurs au rappel après la visualisation, je demande ce que nous pourrions alors faire :

Plusieurs propositions sont exprimées : faire apprendre les mots erronés durant les activités personnelles, faire "copier dix fois le mot faux" , corriger tout de suite le mot .

Je leur livre alors les idées qui me sont venues après les expériences de l'année passée : on pourrait faire corriger le mot erroné tout de suite , afficher toutes les étiquettes des mots appris, et faire une dictée de contrôle huit jours après, car nous avons constaté au cours de notre expérience que des mots connus, tout de suite après l'apprentissage, pouvaient être oubliés quinze jours après.

Je propose de commencer de cette manière et de changer ensuite si cela ne marche pas.

Nous décidons de réserver dix minutes le matin, après l'entretien du mardi et du jeudi, à nos premiers essais.

Cette fois l'attention générale est excellente.

(1) Simone est absente, elle ne reviendra qu'au mois de Janvier.

J'affiche les étiquettes sur le tableau mural où chacun pourra les consulter lorsqu'on écrit la date, s'il a oublié l'orthographe du mot ou s'il n'en est plus très sûr.

Le samedi 15 Novembre, je dicte les sept mots : tout le monde a juste. Ce succès stimule le désir de continuer. Charles propose d'apprendre le nom des mois. Le conseil décide de quatre séquences :

mardi : Janvier, Février, Mars ;
jeudi : Avril, Mai, Juin ;
vendredi : Juillet, Août, Septembre ;
samedi : Octobre, Novembre, Décembre.

- Ces apprentissages ne sont pas liés aux activités collectives d'expression écrite, comme je l'avais prévu dans mes projets, mais mon objectif actuel est d'impulser le désir d'apprendre des enfants. -

Les apprentissages se passent sans problème et j'affiche toutes les étiquettes. Durant la semaine du 24 Novembre, je contrôle la reconnaissance des mots. Je les dicte, à la demande du conseil, le lundi 1^{er} Décembre. Cette fois il y a des erreurs.

Qu'allons nous faire ? Dans mon processus (supra 173) j'avais envisagé de reporter les mots communs erronés à la dictée-filtre, sur le carnet de mots, mais les enfants préférèrent un réapprentissage immédiat, durant les activités personnelles.

Je leur propose alors une feuille qui tient compte des propositions des anciens (supra, 180), mais sans y incorporer des colonnes pour la dictée, car je ne vois pas encore très bien quel processus utilisé pour le contrôle des réapprentissages.

Boris explique notre technique de visualisation-copie individuelle :

- on regarde le mot ;
- on ferme les yeux pour le voir dans la tête;
- on l'écrit sans regarder;
- si le mot n'est pas juste, on recommence;
- s'il est juste, on apprend le deuxième mot;
- pour terminer on se fait une auto-dictée de tous les mots et s'il y a une erreur, on réapprend le mot.

Le lendemain je donne à chaque enfant sa feuille de réapprentissage, avec ses mots erronés retranscrits, et je réexplique le fonctionnement. (voir page 220 une feuille de réapprentissage)

Béatrice demande si on peut se mettre par deux pour se dicter les mots; je précise que chacun peut faire comme il veut : je ne dicterai pas moi-même ces mots cette semaine, par contre, si tout le monde est d'accord, je dicterai l'ensemble des mots appris, avant les vacances.

Je note que les réapprentissages sont prévus au plan de travail personnel et que des équipes de deux se constituent pour les contrôles. Ce seront donc là, deux éléments à retenir lorsque nous démarrerons au deuxième trimestre, un apprentissage méthodique des mots du carnet.

La semaine du 8 Décembre est particulièrement chargée en lettres collectives, aussi les enfants ne se programment pas une nouvelle liste de mots à apprendre. Je leur propose de ne se servir de la technique de

visualisation collective, que pour des mots ou expressions rencontrées durant les activités collectives .

Le mardi 9 Décembre, je présente quatre formes verbales :
" nous allons " , "on va" , " j'ai dit " , " il a dit " .

Le vendredi 12 , nous étudions quatre mots :
" un enfant " , " un homme" , " grand " " petit " .

Le mardi 16 , je présente quatre autres formes verbales :
" nous donnons" , "nous faisons", " vous faites" , " il peut " .

Le jeudi 18 , je dicte l'ensemble des mots que nous avons appris, soit 31 mots : chacun assure sa correction et, à ma demande, inscrit les mots non-connus sur son carnet.

Je présente le tableau des réussites aux différents mots ou formes verbales :

lundi	12	Janvier	8	Septembre	9	un enfant	12
mardi	12	Février	7	Octobre	10	un homme	10
mercredi	10	Mars	8	Novembre	6	grand	12
jeudi	12	Avril	8	Décembre	6	petit	12
vendredi	11	Mai	10	nous allons	12	nous donnons	12
samedi	12	Juin	6	on va	12	nous faisons	8
dimanche	11	Juillet	6	j'ai dit	9	vous faites	10
		Août	8	il a dit	9	il peut	10

Nous constatons que les noms des jours de la semaine sont mieux connus que ceux des mois . Je suis étonné que les mots " Novembre" et " Décembre" fréquemment employés soient si peu connus. Les réapprentissages semblent ne pas avoir été efficaces , il sera donc nécessaire de les organiser méthodiquement.

Béatrice demande que nous commençons à apprendre les mots du carnet, car chacun en a maintenant un certain nombre.

Nous discutons des différentes modalités d'organisation. Pour le contrôle du samedi, Béatrice propose de reprendre les équipes de deux et Boris rappelle qu'au mois de Juin , nous avons mis au point une "feuille d'entraînement" (supra p 181)

Je la dessine au tableau, en inscrivant des mots dans les cases prévues à cet effet, et je présente le processus que j'ai envisagé à partir des données de notre expérience.

Je m'engage à présenter un plan d'organisation à la rentrée .

Je propose alors l'expérience sur le développement de la mémoire visuelle que nous pourrions aussi mettre en place à la rentrée. Ils sont d'accord pour cet essai. Il me faudra donc, durant les vacances de Noël, organiser l'apprentissage méthodique des mots du carnet et préparer mon plan expérimental.

Février	Février	Février
Avril	Avril	Avril
Juillet	Juillet	Juillet Juillet
Octobre	Octobre	Octobre Octobre
Novembre	Novembre	Novembre Novembre
erreurs d'écriture	Les erreurs à Octobre plus que d'orthographe.	et Novembre sont des

Chapitre IV : l'apprentissage méthodique des mots du carnet

I) ORGANISATION DES APPRENTISSAGES

Le bilan du premier trimestre fait apparaître que mes deux objectifs principaux : "constitution d'un groupe coopératif " et " développement des activités d'expression", sont atteints. Quant à l'apprentissage des mots, nos tentatives de mémorisation ont permis la prise de conscience que cette tâche né cessaire est difficile, mais que les techniques mises au point par les "anciens" permettent des réussites.

Sur les 31 mots appris, la plupart des enfants en ont retenu un bon nombre :

Bastien : 22	Christian : 26	Renée : 23
Béatrice : 27	Daniel : 26	Soizic : 22
Boris : 26	Marcel : 24	Thierry : 23
Charles : 29	Monique : 25	Yvette : 27

Ces résultats ne peuvent être considérés comme significatifs car, sans doute, certains mots étaient déjà connus par un ou plusieurs enfants. Mais, cependant, ils laissent apparaître des différences au niveau des capacités d'apprentissage.

Malgré tout, je proposerai de démarrer, durant la semaine d'initiation à la situation d'apprentissage par visualisation-copie, avec un nombre de mots semblable pour tous.

Il me faut maintenant prévoir une organisation des apprentissages qui sera évolutive (supra p 175) afin de pouvoir s'adapter à la maturation progressive des enfants. Elle devra tendre vers :

- une plus grande rentabilité pour un investissement- temps de plus en plus petit;
- une simplification du processus qui permette une maîtrise par chaque enfant des différents facteurs qui interviennent (supra p 175).

La technique d'apprentissage, au départ, sera celle qui a été présentée par Boris (supra p 248) pour les réapprentissages des mots erronés. Les réflexions des enfants et mes observations permettront de l'affiner, au fil des semaines.

Les outils utilisés seront au nombre de trois :

- le carnet de mots où se trouvent retranscrits les mots non-connus;
- la feuille d'apprentissage qui sera jaune et sur laquelle les mots-modèles seront écrits en noir. D'après R.L. Gregory, (L'oeil et le cerveau, III.4) le noir sur fond jaune est particulièrement favorable à une bonne perception. (voir page 226 la première feuille d'apprentissage de Monique) Cette feuille sera appelée par les enfants, " feuille d'entraînement".
- la liste récapitulative des mots appris servira, lors des dictées, au coéquipier, et permettra une visualisation des réussites grâce à une codification :
 - réussi une fois ;
 - + réussi deux fois ;
 - ≠ réussi trois fois.

(voir page 229 la première liste récapitulative d'Yvette)

Cette feuille sera appelée "liste des mots".

La programmation

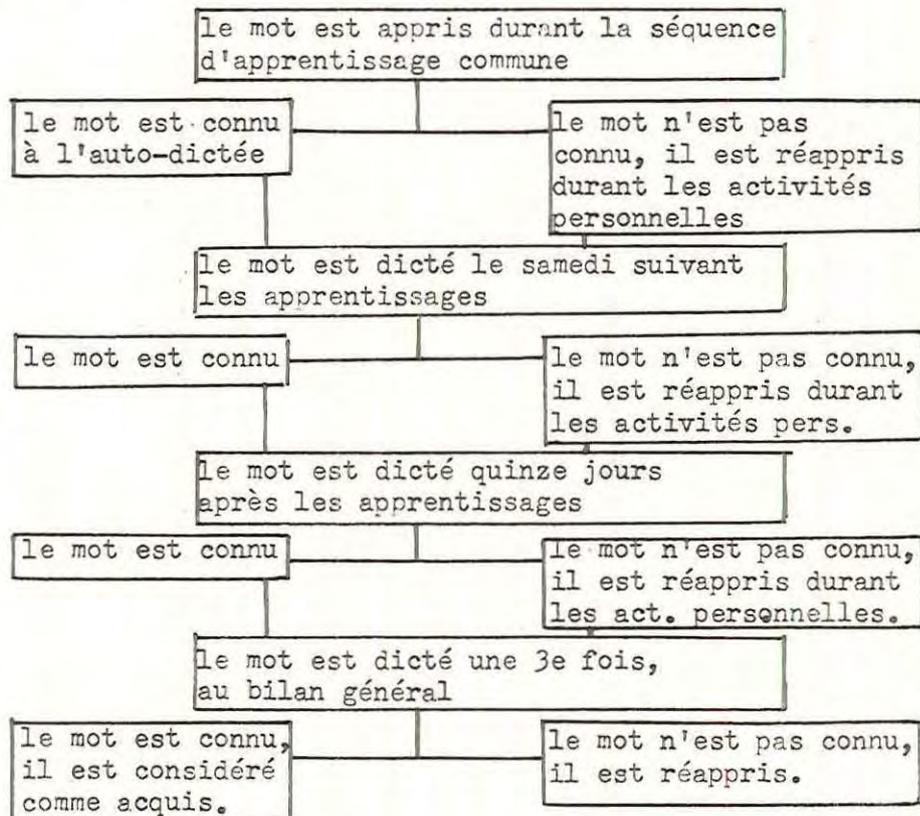
- Je proposerai trois étapes pour le choix des mots:
 - une première semaine, avec des mots communs relevés dans les textes et les lettres, que je transcrirai moi-même;
 - une, ou plusieurs semaines, avec des mots extraits du carnet, choisis par l'enfant avec mon aide et transcrits par moi-même;
 - ensuite chacun sera autonome dans le choix et la transcription de ses mots
- Pour les contrôles, je procéderai moi-même à la première dictée, puis nous formerons des équipes de deux. Il y aura trois contrôles : une dictée la semaine des apprentissages, une deuxième quinze jours après et une dictée générale au mois de Mars. Ces bilans échelonnés, assortis des réapprentissages éventuels, permettront à chacun de s'assurer de ses acquis et de dépasser les oublis.
- La programmation hebdomadaire pourrait être :
 - le lundi, transcription des mots sur les feuilles d'apprentissage et la liste récapitulative;
 - les mardi, jeudi, vendredi, séquences d'apprentissage;
 - le samedi, bilan.

De cette manière, le temps consacré aux apprentissages systématiques demeurerait limité par rapport à celui occupé par les situations fonctionnelles d'expression et de communication écrites.
- La programmation trimestrielle doit inclure l'expérience sur la mémoire visuelle et le test. Nous pourrions envisager :
 - la semaine du 5 au 10 Janvier : le lundi, au conseil, la présentation de mes propositions pour les apprentissages, la programmation des activités, l'organisation de l'expérience sur la mémoire et du test; l'après-midi, les dictées de recherche des mots de l'expérience;
 - le mardi, la première expérience de mémorisation visuelle;
 - le jeudi, le test,
 - du 12 Janvier au 28 Février, six semaines d'apprentissage méthodique des mots du carnet,
 - du 1 au 6 Mars, le bilan général des apprentissages;
 - la semaine du 8 au 13 Mars : le lundi, la dictée de recherche des mots pour la deuxième expérience sur la mémoire;
 - le mardi, l'expérience;
 - les jeudi et vendredi, deux séquences d'apprentissage;
 - la dernière semaine : le mardi matin, la deuxième dictée de l'expérience et l'après-midi, le deuxième test;
 - le jeudi matin, les bilans individuels et l'après-midi, le bilan collectif.

La planification des apprentissages serait la suivante :

semaines	apprentissages et 1ère dictée	réapprentissages	deuxième dictée
première semaine: du 12 au 17 Janvier	séquences 1, 2, 3		
deuxième semaine : du 19 au 24 Janvier	4, 5, 6	mots oubliés des séquences 1, 2, 3	
troisième semaine: du 26 au 31 Janvier	7, 8, 9	4, 5, 6	séquences 1, 2, 3
quatrième semaine: du 2 au 7 Février	10, 11, 12	1, 2, 3, 7, 8, 9	4, 5, 6
cinquième semaine: du 16 au 21 Février	13, 14, 15	4, 5, 6, 10, 11, 12	7, 8, 9
sixième semaine: du 23 au 28 Février	16, 17, 18	7, 8, 9, 13, 14, 15	10, 11, 12
septième semaine: du 1 au 6 Mars	<u>bilan général</u> : dictée de tous les mots appris		

Le trajet d'un mot non connu orthographiquement serait :



11) L' APPRENTISSAGE METHODIQUE DES MOTS DU CARNET

1) La première semaine

Le lundi 5 Janvier, je présente le processus, les outils et le plan d'organisation que j'ai préparés pour l'apprentissage des mots du carnet.

C'est un ensemble complexe que la plupart ont du mal à saisir, mais je les rassure : au fil des jours chacun comprendra mieux les divers éléments et nous essaierons ensemble de les adapter, afin d'arriver à la plus grande efficacité possible pour un investissement-temps de plus en plus petit.

Je propose, afin de les familiariser avec notre méthodologie, de travailler ensemble, sur les mêmes mots, durant cette première semaine, des mots invariables qu'ils utilisent souvent dans leurs textes et qu'il importe de connaître :

après, ensuite, beaucoup, combien, chez moi, dans, jamais, encore, quand, une fois, rien, ici, parce que, avec, assez.

Tout le monde étant d'accord, je prépare les feuilles d'apprentissage. (voir feuille 1 de Monique, page 226)

Le mardi 13 Janvier, nous démarrons notre première séquence. Chacun a sa feuille devant lui. Je lis les 5 mots à haute-voix, chaque enfant les regardant et les prononçant à voix-basse. Je procède alors à un contrôle rapide de reconnaissance des mots, puis nous apprenons le premier mot, au rythme que j'indique :

- " je regarde le mot
- je ferme les yeux pour le voir dans ma tête
- je l'écris sans regarder
- je le contrôle
- s'il n'est pas juste, je le regarde à nouveau.....
- je l' écris sans regarder
- je le contrôle....

Près de la moitié des enfants ne parviennent pas à suivre mes directives, que je donne pourtant très lentement, ceci pour diverses raisons que j'ai trouvées aussi dans d'autres activités :

- mauvaise écoute du message oral;
- mémoire immédiate insuffisante pour s'en souvenir;
- impulsivité non contrôlée (démarrage de l'activité avant d'avoir entendu tout le message).

Après quelques remarques concernant l'attention nécessaire, nous tentons d'apprendre les quatre autres mots.

Je demande ensuite un rappel de mémoire des cinq mots appris, dans les cases de la 3e colonne de la feuille d'apprentissage. Manifestement c'est une activité difficile pour la plupart.

Nous procédons alors au contrôle de l'auto-dictée.

Nous décidons de noter par un trait vertical les réussites :

1	après	après	après
---	-------	-------	-------

Comme la séquence a duré déjà 50 mn, je ne rappelle pas que les mots non connus sont à réapprendre durant les activités personnelles. Mais nous discutons ensemble des difficultés rencontrées afin de "gagner du temps".

Effectivement, la deuxième séquence ne durera que 20 mn. Tous les enfants écrivent correctement le mot dès la première copie et l'épreuve de mémorisation (rappel des cinq mots) montre une nette progression, sauf pour Thierry qui se contente de les recopier.

A la troisième séquence la durée n'est plus que de 11mn. Au cours de l'analyse collective qui suit, Boris fait deux propositions qui vont modifier notre processus :

- prononcer le mot, à voix basse, durant la visualisation;
- regarder l'ensemble des mots étudiés, comme dans notre expérience sur la mémoire, avant la tentative de rappel.

D'autre part, comme Béatrice est absente, le conseil institue une règle de fonctionnement : celui, ou celle, qui sera absent, rattrapera durant les activités personnelles.

Le samedi matin, comme prévu, a lieu le bilan de ce premier apprentissage. Je fais plier les feuilles en deux, afin que les mots-modèles soient cachés durant la dictée, puis je dicte les quinze mots. Ensuite chacun assure sa correction et note par une croix, les mots qui sont corrects (voir la feuille Monique, p. 225).

Je signale une dizaine d'erreurs de correction et je demande de marquer par un trait horizontal les réussites, dans la colonne réservée à cet effet, à gauche des mots-modèles.

Mais plusieurs enfants n'arrivent pas à comprendre cette codification que je croyais simple pourtant ! Je donne des explications individuelles. Si le processus demande trop d'effort pour être assimilé, il nous faudra le simplifier.

Comme nous avons déjà utilisé beaucoup de notre temps, pour les apprentissages, je ne rappelle pas que les mots erronés sont à réapprendre. Je donne à chacun une "liste des mots appris", je réexplique son utilisation et j'insiste sur la nécessité d'une copie aussi parfaite que possible des mots :

- " quand votre équipier vous dictera les mots, il faut qu'il puisse les lire. Il faut donc qu'ils soient bien écrits, comme lorsque nous écrivons aux correspondants . "

Nous procédons alors mot par mot, selon notre processus habituel : visualisation, copie de mémoire, contrôle. Le résultat est excellent, malgré une certaine fatigue qui commence à se faire sentir.

+	après	après	après
	ensuite	ansuite	beaucoup
+	beaucoup	beaucout	
#	-combien	combien	
1	chez moi	chez moi	

dictée 1		dictée 2		dictée 3	
après	+	après	x		
ensuite		ansuite ensuite	x		
beaucoup	+	beaucout beaucoup	x		
combien		combien	x		
chez moi + moi	+	chez moi	x		

Cependant tous veulent une présentation des résultats, au tableau :

Noms	séquence1	séquence2	séquence3	totaux
Bastien	0	5	5	10
Béatrice	4	5	5	14
Boris	5	5	5	15
Charles	5	5	5	15
Christian	5	5	5	15
Daniel	5	3	5	13
Marcel	4	4	3	11
Monique	3	5	5	13
Renée	4	5	5	14
Simone	0	3	4	7
Soizic	1	5	4	10
Thierry	3	3	3	9
Yvette	5	5	5	15
	44	58	59	

Nous constatons que chacun a eu des "bons résultats" : Simone est félicitée pour ses sept mots connus. Nous notons que les résultats d'ensemble vont en s'améliorant, d'une séquence à l'autre. Mais les mots de la séquence 1 ont été étudiés le mardi, peut-être y a-t-il là un phénomène de mémoire lié autemps entre l'apprentissage et le contrôle?

Béatrice propose qu'on fasse les dictées sur des bandelettes de papier car " on perd du temps à plier la feuille d'entraînement... et puis ce serait plus facile pour corriger ." Je suis d'accord avec cette proposition, bien qu'elle me donnera un travail supplémentaire de collage des bandelettes sur la feuille d'apprentissage: la bandelette, pouvant être juxtaposée à la colonne des mots-modèles, évitera un transport spatial.

Dès cette première semaine, nous assistons à un affinement du processus , de la technique et de l'outil , sous l'impulsion des enfants :

- introduction de la prononciation durant la visualisation ce qui renforcera la liaison entre l'image visuelle, l'image auditive et l'image articulatoire;
- lecture de l'ensemble des mots étudiés, avant la tentative de rappel en auto-dictée;
- dictée sur une bandelette , ce qui constituera un gain de temps et une facilitation de la correction;
- élaboration d'une règle de rattrapage pour les absents.

Il nous reste à mettre en place les réapprentissages, la transcription des mots du carnet sur la "feuille d'entraînement", la dictée du samedi par équipes de deux. Ce seront les objectifs à atteindre durant la deuxième semaine.

Pendant les activités personnelles, j'ai souligné les mots urgents, en expliquant à chacun , comment il peut se servir du dictionnaire de PIERRE et LOBSTEIN .Plusieurs seront en mesure d'assumer eux-mêmes cette tâche pour les mots à ajouter sur le carnet.

2) La deuxième semaine

Au conseil du lundi 19 Janvier, je propose de faire une tentative de copie des mots du carnet, sur la feuille d'apprentissage, par les enfants eux-mêmes. Au préalable, pour les séquences 4 et 5, j'expliquerai à chacun comment procéder pour le choix parmi les mots codés "urgent".

Ma proposition ayant été retenue, dès la fin du conseil je commence par Bastien. Je lui demande de m'indiquer les mots qu'il désire apprendre d'abord, parmi ceux qui sont soulignés. Je constate qu'il procède au hasard et qu'il ne reconnaît plus tous les mots qu'il me montre du doigt.

Je décide alors de les transcrire moi-même, après les avoir fait à nouveau visualiser et oraliser, mais de demander à l'enfant d'assurer ce travail pour sa "liste des mots appris". J'introduis la proposition de Boris (supra p225) de prononciation pendant la visualisation du mot, avant la copie.

Pour chaque enfant ensuite, je fais de même et je constate que seuls, Bastien, Soizic, Renée et Thierry, ne reconnaissent plus tous leurs mots. Pour eux, je devrai envisager des exercices de reconnaissance, de temps à autre, sur le carnet.

Simone ne veut plus participer à cette activité, elle préfère "essayer d'apprendre à lire."

Je fais le bilan en fin de matinée et nous programmons une séance collective de transcription des mots, pour la séquence 6.

- Pour une meilleure compréhension de son déroulement, je vais présenter cette séance sous forme d'un tableau à deux colonnes :

- . à gauche, mes directives;
- . à droite mes observations et mes réflexions. -

1) Je demande aux enfants de placer sur leur pupitre: le <u>carnet de mots</u> , la <u>feuille d'entraînement</u> vierge que je leur ai donnée le matin, la <u>liste des mots</u> déjà retenus (séquences 1,2 ,3,4,5) (voir celle d'Yvette, p125), un <u>crayon à bille</u> .	Plusieurs enfants ne parviennent pas à retenir la liste des quatre objets nécessaires. Je la répète trois fois oralement avant de me décider à l'écrire au tableau: il sera nécessaire d'entraîner la mémoire auditive, au cours des activités.
2) Nous prenons le carnet de mots page par page, en commençant par la lettre A . Je demande de barrer les mots qui figurent déjà dans les séquences 1,2,3,4,5 .	Cette opération oblige chacun à lire les mots de son carnet et ceux de sa liste. Certains n'arrivent pas à se relire et prennent alors conscience de la nécessité d'une calligraphie soignée. J'aide les plus faibles pour éviter fatigue et désintérêt.
3) Puis je fais reprendre le carnet à la page A et je demande d'inscrire les mots urgents qui y restent, sur la feuille d'entraînement. S'il n'y en a pas, ou s'il n'y en a pas assez, j'indique de passer aux pages suivantes.	Je constate des erreurs de copie, des articles oubliés, des tracés approximatifs.
4) Je fais alors arrêter cette tentative car " tous les camarades ne sont pas encore capables de copier seuls , leurs mots. Nous allons reprendre comme ce matin " .	Sur les 50 mots copiés, au moment de l'arrêt, il y en a 25 qui sont erronés.

" Liste des mots appris
de Yvette "

(1 ^{er})		(4)	
après	*	attraper	+
ensuite	*	un bols	*
beaucoup	*	un colis	*
combien	*	essayer	*
chez moi	*	une galette	*
(2 ^{es})		(5)	
dans	*	pendant	*
jamais	*	nous	*
encore	*	demandons	*
quand	*	du plomb un homme	*
une fois	*	la gentillesse	
(3)		(6)	
rien	*	un anniversaire	*
ici	*	un bourgeon	*
parce que	*	un camarade	*
avec	*	j'ai demandé	*
assez	*	fêter	*

Avant de démarrer la séquence 4, je redonne le processus modifié la semaine précédente:

- Chacun a sa feuille devant lui, il regarde le premier mot et le prononce à voix basse;
- il ferme les yeux pour le voir dans sa tête;
- il l'écrit en cachant le modèle;
- il contrôle et si ce n'est pas juste, il recommence;
- il fait la même chose pour les cinq mots;
- lorsqu'il a terminé, il relit tous les mots de la liste, il les cache et il essaie de s'en rappeler;
- il contrôle et marque un trait près du modèle, quand le mot est juste;
- il copie les mots erronés ou oubliés, sur son plan de travail, pour les revoir dans la journée.

Comme pour les séquences précédentes, tous les enfants avancent au même rythme, les différentes étapes du processus étant données à voix haute par moi-même.

Les séquences 5 et 6 se déroulent de la même manière. La durée est toujours d'environ dix minutes. La méthodologie semble assimilée par tous les enfants.

Le samedi, comme prévu, nous allons faire un premier essai de dictée par équipes de deux.

Nous formons d'abord les équipes : après discussion, il est décidé de les établir par tirage au sort.

Je distribue les bandelettes et les "listes de mots appris". Chacun donne la sienne à son co-équipier.

Dans chaque équipe, un commence à dicter, la consigne étant de donner deux fois le mot à voix haute. Nous constatons alors que plusieurs enfants ne reconnaissent pas les mots et n'arrivent pas à les déchiffrer, soit parce que les lettres sont mal formées, soit parce qu'ils n'ont pas une connaissance suffisante du système phonèmes-graphèmes. Je les aide mais cela perturbe la séance.

Après les dictées chacun corrige : malgré les bandelettes, je note des erreurs, des mots corrects sont codés comme erronés et au contraire, des erreurs ne sont pas découvertes. Le codage pose par ailleurs toujours des problèmes à plusieurs enfants : Bastien, Daniel, Renée, Soizic, Thierry .

Nous n'avons pas le temps de présenter un bilan d'ensemble, mais nous décidons que chaque équipier lira d'abord la liste des mots à dicter, sur la feuille de son partenaire, avec mon aide éventuelle, avant que nous commençons les dictées.

Je n'ai pas le temps non plus, de faire recopier les mots erronés sur une feuille de réapprentissage, il nous restera à mettre cet élément important en place, la semaine prochaine.

3) La troisième semaine

Le lundi 26 Janvier, j'utilise le même processus de choix et de transcription des mots, que pour les séquences 4 et 5 .

Par contre, après avoir rappelé, une nouvelle fois les différentes étapes de la séquence d'apprentissage, je propose à chacun d'aller à son rythme.

Les séquences se passent sans problème, la méthodologie est assimilée.

Cependant le vendredi, la discussion qui a lieu au conseil-bilan du soir, nous amène à modifier une fois encore nos modalités d'apprentissage, en laissant une plus grande liberté à chacun et en introduisant, au départ, une première lecture de la liste des mots à mémoriser.

La dictée va porter cette fois sur 30 mots. Comme prévu je fais lire d'abord par chacun les mots qu'il aura à dicter, puis chaque équipe démarre. La séance sera longue et des différences marquées de rythme apparaissent. La correction est toujours difficile : 8 enfants sur 12, commettent des erreurs (au total 30 erreurs). Nous notons aussi que plusieurs équipiers ont oublié de dicter des mots,

Après avoir rectifié les erreurs, nous discutons du réapprentissage. Nous décidons d'abandonner le réapprentissage après l'auto-dictée mais de copier les mots erronés à la dictée, sur une feuille qui sera glissée dans le plan de travail de la semaine suivante.

Nous appliquons immédiatement cette décision. Je note encore des erreurs de copie :

noms	nombre de mots à réapprendre	nombre de mots copiés avec une erreur	noms	nombre de mots à réapprendre	nombre de mots copiés avec une erreur
Bastien	11	1	Marcel	23	2
Béatrice	2	1	Monique	15	4
Boris	5	1	Renée	14	3
Charles	6	2	Soizic	15	3
Christian	2		Thierry	20	1
Daniel	7		Yvette	1	

Pour six enfants, le nombre de mots à réapprendre est très important. Je précise que l'oubli est un phénomène normal que nous avons connu aussi l'année passée, mais que nous avons constaté que par les réapprentissages on arrivait à mémoriser définitivement les mots. Cependant il leur sera difficile de mener de pair, apprentissage et réapprentissage: je ferai de nouvelles propositions au conseil du lundi 2 Février.

Le dimanche j'établis le relevé des résultats obtenus par chaque enfant, aux différentes séquences, et j'essaie de mener une analyse rapide à partir de ces données et de mes notes d'observation.

Tableau des données

	1 ^{ère} semaine								2 ^e semaine				3 ^e semaine				Total général
	séquences						total des D1	total des D2	séquences			total des D1	séquences			total des D1	
	1		2		3				H	S	G		7	8	9		
	D1	D2	D1	D2	D1	D2	D1	D1	D1	D1	D1	D1					
Bastien	0	H	5	5	5	5	10	1H	3	H	H	11	3	2	0	5	H0
Béatrice	H	H	5	5	5	5	1H	1H	3	H	3	10	H	5	5	1H	52
Boris	5	H	5	5	5	5	15	1H	5	5	H	1H	3	3	5	11	5H
Charles	5	3	5	5	5	H	15	12	5	5	5	15	H	H	H	12	5H
Christian	5	3	5	5	5	5	15	13	5	H	5	1H	5	5	5	15	57
Daniel	5	3	3	5	5	5	13	13	5	5	2	12	H	H	2	10	H8
Marcel	H	3	H	1	3	3	11	7	5	5	H	1H	0	0	0	0	32
Monique	3	2	5	H	5	3	13	9	3	2	3	8	H	2	0	6	36
Renée	H	3	5	H	5	1	1H	8	H	3	3	10	2	2	H	8	H0
Soizic	1	0	5	H	H	H	10	8	H	1	3	8	3	3	1	7	33
Thierry	3	1	3	2	3	2	9	5	2	1	1	H	1	3	1	5	23
Yvette	5	H	5	5	5	5	15	1H	H	H	5	13	5	5	5	15	57
totaux	H4	3H	55	50	55	H7	15H	13H	H8	H3	H2	135	38	38	32	108	

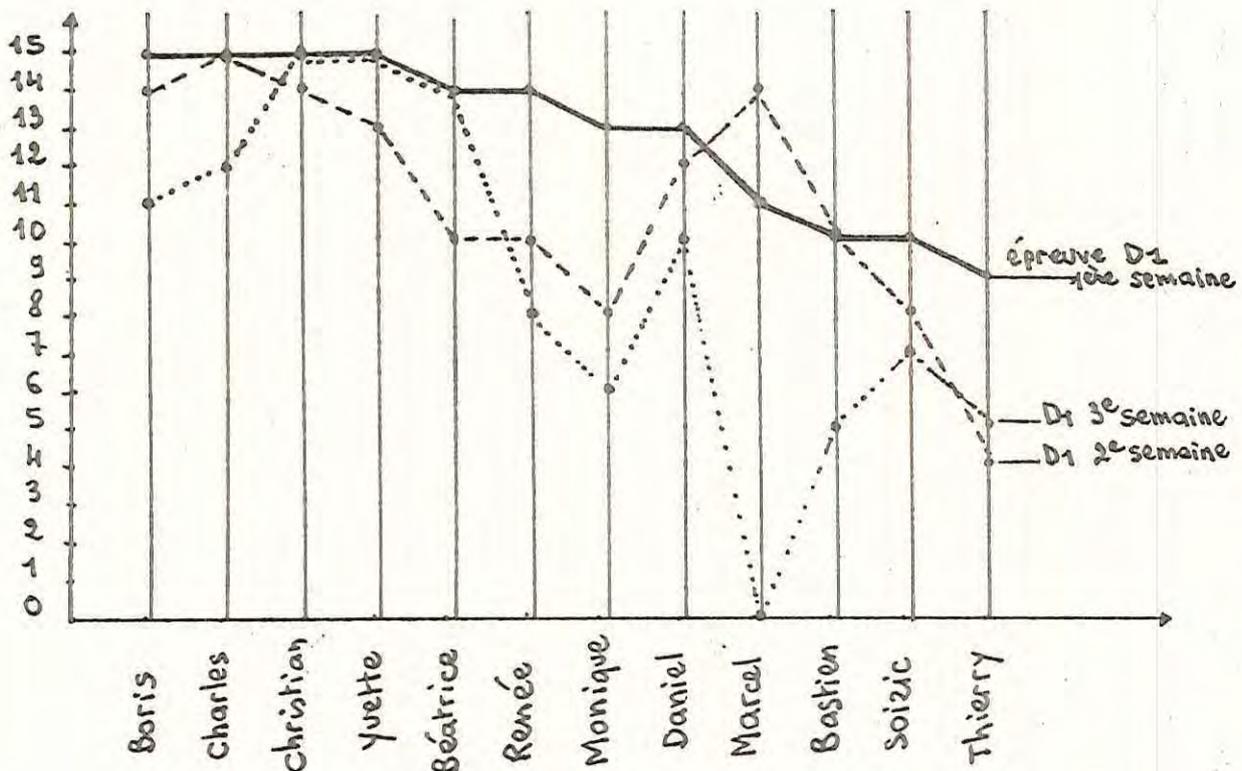
D1 : première dictée, la semaine de l'apprentissage ; D2 : deuxième dictée : 15 jours après ;

Les mots de la première semaine d'apprentissage étaient des mots communs, sans doute certains étaient-ils connus, avant l'apprentissage. Ensuite les mots ou expressions à apprendre ont été prélevés dans le carnet des mots non connus.

Représentations graphiques correspondantes

Comparaison des réussites à l'épreuve D1, pour les mots des semaines 1, 2 et 3

nombre de
mots réussis



HYPOTHÈSES suggérées par cette représentation graphique

- Les performances à l'épreuve D1 de la première semaine sont supérieures à celles de l'épreuve D1, de la deuxième semaine, sauf pour trois enfants : Charles et Bastien qui font le même score et Marcel qui a un score supérieur.

Mais les mots de la première semaine étaient peut-être déjà connus de quelques enfants, avant les apprentissages.

Béatrice, Renée, Monique et Thierry, ont une baisse de performance importante. Cela serait-il dû à une plus grande difficulté des mots qu'ils avaient à apprendre?

Cela serait-il dû au processus de dictée par équipes de 2 ?

Béatrice faisait équipe avec Renée et il arrive que cette dernière la freine, car elle a moins de possibilités qu'elle : elle forme un couple dont Renée est le leader. J'ai noté aussi que dans cette équipe, cinq mots avaient été oubliés (3 par Renée, 2 par Béatrice) ce qui témoigne d'un manque certain d'attention.

Quant à Monique et Thierry, ils sont très infantiles et ne disposent que de peu d'énergie à investir dans les activités exigeant un effort. (Ils sont tous les deux en psychothérapie).

- Les performances à l'épreuve D1 de la deuxième semaine sont supérieures à celles de l'épreuve D1 de la troisième semaine, pour 8 enfants sur 12. Or il s'agit, pour ces deux semaines, d'un apprentissage de mots extraits du carnet. Je ne suis pas en mesure de comparer leurs difficultés mais on peut penser, puisqu'il s'agit de mots codés "urgent", que les difficultés étaient comparables.

La baisse de performance ne pourrait donc être due qu'à des facteurs méthodologiques. Cette troisième semaine nous avons fait un essai de rythme libre d'apprentissage qui apparemment semblait parfaitement fonctionner. Par contre nous avons eu des problèmes au moment de la dictée, car nous avons eu à contrôler en deuxième dictée, les mots des séquences 1, 2 et 3, et en première dictée, les mots des séquences 7, 8 et 9. Nous pouvons penser que les enfants ont subi les effets de la fatigue.

Cela n'explique pas cependant les scores de Marcel qui ne réussit pas un seul mot, ni ceux de Bastien. Il semblerait que pour eux des phénomènes psychologiques soient venus s'ajouter aux facteurs méthodologiques : Marcel, qui voit peu sa famille, traverse parfois des périodes de dépression; quant à Bastien il est plus ou moins disponible selon l'atmosphère et les événements familiaux. Ce sont là, malheureusement, des faits sur lesquels je ne peux agir.

Christian, Yvette et Béatrice retrouvent leur score de la première semaine. Il est à noter que Béatrice a quitté Renée et travaille maintenant auprès d'Yvette. Faudrait-il modifier les équipes de dictée, de façon à mettre ensemble un élément stable et dynamisant avec un élément instable ?

- Boris, Charles, Christian, Yvette, Daniel, Soizic, ont des scores réguliers. Renée, Béatrice, Monique, Marcel, Bastien, Thierry, ont des scores irréguliers.

Peut-être serait-il possible en associant les éléments de ces deux groupes par paires, de permettre aux éléments à scores irréguliers, de se stabiliser? Mais on peut aussi penser que ce seraient les éléments négatifs qui influeraient défavorablement sur les autres.

- L'examen du total général des performances, nous permettent de considérer que pour six enfants, le nombre de cinq mots à apprendre convient. Pour les six autres (Bastien, Marcel, Monique, Renée, Soizic, Thierry) il semble que ce nombre soit trop grand. Mais est-il certain qu'en étudiant moins de mots, ils en mémoriseront plus ?

Au terme de cette analyse rapide, je décide :

- de maintenir la liberté du rythme et de suivre les propositions des enfants pour un nouvel affinement :
 - . liberté d'adaptation du nombre de visualisations;
 - . introduction d'un temps de lecture de l'ensemble des mots, avant l'apprentissage de chaque mot;
- de proposer à Bastien, Marcel, Monique, Renée, Soizic, de réduire le nombre des mots appris;
- de proposer à Thierry qui n'arrive pas encore à travailler seul durant les activités personnelles, de réinscrire ses mots erronés, en apprentissage pour les séquences 10, 11 et 12 ;

- de proposer de faire les dictées en deux temps : la dictée 1, en rentrant en classe, le samedi, et la dictée 2, après la récréation ; il ne pourra être envisagé de troisième dictée, car ce serait impossible à réaliser avec ces enfants qui sont pour la plupart très fatigables;
- de proposer de recopier moi-même sur les feuilles d'entraînement, les mots à réétudier durant les activités personnelles;
- d'indiquer que je contrôlerai moi-même le réapprentissage, durant les activités personnelles du vendredi.

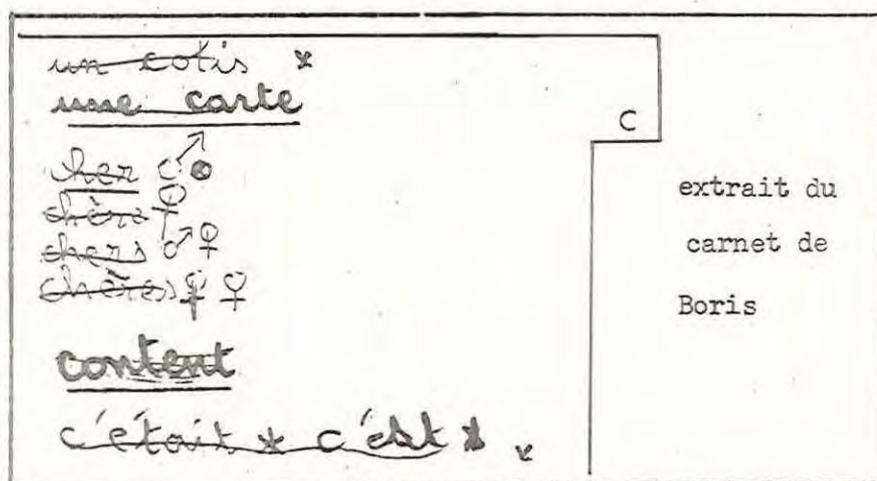
4) La quatrième semaine

Au conseil du lundi, je présente mon analyse et mes propositions. Elles sont acceptées avec deux modifications : Daniel demande d'apprendre seulement quatre mots caril en a déjà 7 à revoir; Béatrice, Boris, Charles, Christian et Yvette, à la suite d'une proposition de Charles, veulent recopier eux-mêmes leurs mots à réapprendre.

Par contre je maintiens le même processus de transcription pour les séquences 10, 11 et 12. Je constate qu'il devient difficile de s'y retrouver dans le carnet de mots. D'autre part plusieurs enfants manquent de mots, la réserve constituée par leur carnet est épuisée: ils me présentent alors les textes qu'ils ne m'ont pas fait corriger et j'y puise directement.

Je ne marque plus d'ordre d'urgence. D'ailleurs, sur les carnets de la plupart des enfants, les mots "urgents" sont épuisés depuis la 3e semaine: Le capital de mots non connus, relevés dans les textes et les lettres, n'est pas très important. Il aurait fallu, durant ce trimestre, pouvoir continuer l'étude de mots communs commencée précédemment, mais nous n'en avons pas le temps pour l'instant.

Le soir, au moment du bilan des activités, je présente un rapport au conseil en insistant sur les deux points qui sont apparus : le manque de mots de ceux qui me font corriger peu de textes et de ceux qui font peu d'erreurs ; la difficulté à se servir du carnet, car il faut consulter parfois presque toutes les pages pour découvrir les mots non rayés.



Je lance l'idée d'un nouveau répertoire sur des feuilles de grand format mais les enfants refusent : il est vrai que cela représenterait pour eux un effort important et fastidieux, de classement et de copie. Je ferai donc ce travail moi-même, lorsque j'en aurai le temps.

Le mardi, avant le démarrage, je rappelle le processus modifié :

- Chacun a sa feuille devant lui et lit tous les mots qu'il va apprendre;
- puis il regarde le premier mot, en le prononçant à voix basse, et il ferme les yeux pour le voir dans sa tête; il peut recommencer s'il n'est pas sûr d'avoir retenu le mot;
- ensuite il écrit le mot de mémoire et il le contrôle; s'il n'est pas juste, il recommence ;
- il fait la même chose pour chacun des mots et lorsqu'il a terminé, il relit tous les mots de sa liste, il les cache avec un carton, et il essaie de s'en souvenir;
- il contrôle et note par un trait, dans la case de gauche, les mots justes;
- en attendant que les autres aient terminé, il peut lire, écrire, compter, dormir, rêver, mais pas parler ou se déplacer (loi décidée par le conseil, pour toutes les activités collectives.)

Les séquences d'apprentissage se déroulent parfaitement ainsi que les dictées fractionnées du samedi . Seuls Thierry et Bastien font encore quelques erreurs de correction. Je demande de ne plus coder les réussites dans la colonne près des mots-modèles, le codage de la dictée est suffisant pour évaluer le progrès. Par contre, je demande un codage sur la "liste des mots appris", je les mettrai à jour moi-même pour les séquences passées:

extrait de la liste d'Yvette	
	(10)
• séparer	
• appuyer	
• sale	
• la forêt	
• sa ^{sur} queue ^{doigt}	*

Nous nous mettons d'accord sur le code :

- | première dictée
- deuxième dictée
- / troisième dictée

Si le mot est correct aux trois contrôles, le code sera : *

Après le relevé des mots erronés pour les réapprentissages, je présente un bilan comparatif, afin de voir si la réduction du nombre de mots a été bénéfique:

	Nombre de mots appris	Nombre de mots justes	Nombre de mots justes(semaine 3)	différence		Nombre de mots appris	Nombre de mots justes	Nombre de mots justes(semaine 3)	différence
Bastien	9	5	5	0	Marcel	9	7	0	+7
Béatrice	15	14	14	0	Monique	9	5	6	-1
Boris	15	14	11	+3	Renée	9	6	8	-2
Charles	15	15	12	+3	Soizic	6	5	7	-2
Christian	15	15	15	0	Thierry	15(1)	10	5	+5
Dahiel	12	9	10	-1	Yvette	15	14	15	-1

- (1) Thierry reprend des mots déjà appris, au cours de ces séquences;
- (2) Les différences ont été calculée par chacun des enfants.

Nous constatons que , à part Marcel, les enfants qui ont appris moins de mots en ont aussi retenus moins, ils décident donc de revenir à 5 mots par séquence. Thierry a mieux réussi cette fois, il est d'accord pour conserver ce processus de réinsertion des mots erronés à la dictée, en apprentissage sur la feuille durant le temps collectif.

5) Cinquième semaine

Le lundi 16 Février nous nous programmons seulement deux séquences d'apprentissage, chacun apprenant 10 mots, sauf Thierry qui refuse de participer à nos activités le mardi, parce qu'une décision du conseil l'a mécontenté. Comme nous n'avons cette fois appris que 10 mots, nous ne pouvons faire une comparaison directe avec les autres semaines, je leur explique alors ce qu'est une moyenne, mais aucun d'entre eux n'est capable de la calculer.

Je leur présente le tableau des moyennes qui confirme notre progression. Mais la dictée 2, de la série de séquences 7,8 et 9, montre qu'il existe toujours une perte en mémoire à long terme. Le bilan terminal du trimestre nous indiquera si les réapprentissages ont été efficaces : un seul réapprentissage peut-il suffire à récupérer les pertes.

semaines	1	2	3	4	5
moyennes	8,5	7,3	6	8,2	9,1

6) Sixième semaine

Au conseil du lundi 23 Février, Charles, qui n'a plus de mots sur son carnet, propose à ses camarades d'apprendre le nom des nombres que nous utilisons souvent. Le conseil accepte son idée. Je demande alors que la copie des mots, sur la feuille d'entraînement et sur la liste des mots appris, se fasse pendant une séance collective.

Je présente chaque mot sur une grande étiquette et nous procédons suivant le processus de visualisation collective, la première copie ayant lieu sur le cahier de brouillon. Ceux qui ont juste transcrivent de mémoire sur leur feuille d'entraînement et sur la liste des mots appris, ceux qui ont une erreur peuvent regarder l'étiquette.

Nous avons terminé en vingt minutes et sans erreur, ce qui est le témoignage d'un net progrès, dont chacun des enfants a d'ailleurs pleinement conscience: nous pourrons prévoir la copie des mots du carnet par eux-mêmes, à la rentrée de Pâques.

Liste des mots copiés

séquence 15 : deux , trois, quatre, cinq, six ;

séquence 16 : sept, huit, neuf, dix, onze ;

séquence 17 : douze, treize, quatorze, quinze, seize .

A la demande des enfants, j'anime l'activité d'apprentissage comme durant la première semaine : je donne à haute-voix les différentes étapes du processus , le rythme de progression étant commun.

Je suis absent le samedi, il nous est donc impossible de procéder à la dictée.

7) Septième semaine

Le lundi 1 Mars, nous organisons le bilan général : je dicterai moi-même tous les mots appris :

- . le lundi, les séquences 1 à 6 ;
- . le mardi, les séquences 7 à 12;
- . le jeudi, les séquences 13 à 17.

Les enfants me donnent leur liste des mots appris. Je dicte un mot à chaque enfant successivement .

Chaque jour, après la dictée, chacun recherche les mots qu'il a écrits correctement et je réécris moi-même, près des mots erronés la graphie correcte, ceci pour éviter une surcharge de fatigue. (voir feuille d'Yvette p 239)

Nous décidons que les mots réussis ne seront plus redictés et que nous démarrerons au 3e trimestre par le réapprentissage des mots erronés.

contrôle des mots appris

yvette

après	un bourgeois	en colère
ensuite	un camarade	il s'enfuit
beaucoup	j'ai demandé	le lendemain
combien	faire <u>fêter</u>	je vais <u>lendemain</u>
chez moi	vous	attendre
dans <u>chez moi</u>	trop	une aiguille
jamais	travailler	des animaux
encore	sept	désigner
quand	s'il va	voulez-vous
une fois	aider	mademoiselle
rien	le nettoyage	Nantes
ici	un batteur <u>batteur</u>	la place
parce que	soudain	mestre <u>mettre</u>
avec	la princesse	pour l'instant
assez	des enfants	savoir
attrapé	souffler	ces légumes
un bois	la trompette	de l'ail
un colis	séparé <u>séparer</u>	
essayer	appuyer	deux
une galette	sale	dix
pendant	la forêt	trois
Nous demandons	un doigt	onze
du plomb	sa queue	quatre
un homme	un ruisseau	douze
la gentillesse	se moquer	cinq
un anniversaire		treize
		six
		quatorze
		sept
		quinze
		huit
		seize
		neuf

77 sur 83

Le samedi, je présente le tableau des résultats : tous les enfants constatent qu'ils ont acquis un certain nombre de mots mais qu'il existe de grandes différences. Je leur propose d'étudier avec chacun, après l'épreuve de mémoire visuelle et le deuxième test, les raisons des réussites et des échecs. (voir pages 242- 243). Il est nécessaire que chaque enfant soit persuadé qu'il peut réussir à aller au delà de ses résultats actuels.

	mots étudiés	mots connus		mots étudiés	mots connus
Bastien	79	40	Marcel	79	43
Béatrice	85	72	Monique	79	45
Boris	85	61	Renée	79	50
Charles	85	79	Soizic	76	37
Christian	85	64	Thierry	65	34
Daniel	82	58	Yvette	83	77

8) Multième semaine C'est la semaine de la deuxième expérience concernant la mémoire visuelle, c'est pourquoi je propose de ne préparer que deux feuilles d'apprentissage : une pour le jeudi et une pour le vendredi.

Le jeudi matin, il y a quatre absents, Charles, Christian, Soizic et Renée. Yvette propose de faire un essai de travail des mots, en activités personnelles, soit à l'école, soit à la maison.

Le samedi, tous les enfants ont bien procédé aux apprentissages: six à l'école et deux à la maison (Daniel et Yvette).

Après la dictée, je présente, au tableau, un bilan comparé avec la semaine 5 durant laquelle ils avaient aussi appris dix mots :

	Nombre de mots appris	Nombre de mots justes	Nombre de mots justes (semaine 5)	différence		Nombre de mots appris	Nombre de mots justes	Nombre de mots justes (semaine 5)	différence
Bastien	10	6	8	-2	Marcel	10	5	8	-3
Béatrice	10	10	10	0	Monique	10	5	8	-3
Boris	10	8	10	-2	Renée	10	4	10	-6
Daniel	10	7	9	-2	Yvette	10	10	10	0

Les résultats étant inférieurs à ceux de la cinquième semaine, nous décidons de reprendre, après les vacances, en activité collective. Les mots non-connus seront remis sur les feuilles d'apprentissage.

Bilan des dictées de la 7e semaine

	mots dictés 2 fois								mots dictés 1 fois						non dictés			
	1 ^{ère} semaine		2 ^e semaine		3 ^e semaine		totaux		4 ^e semaine		5 ^e semaine		totaux		6 ^e semaine		totaux	
	mots justes	nombre de mots étudiés	mots justes	nombre de mots étudiés	mots justes	nombre de mots étudiés	totaux des mots justes	tot. des mots étudiés	mots justes	nombre de mots étudiés	mots justes	nombre de mots étudiés	totaux des mots justes	tot. des mots étudiés	mots justes	nombre de mots étudiés	total gal des mots justes	total gal des mots étudiés
Bastien	4	15	6	15	7	15	17	45	8	9	9	10	17	19	6	15	40	79
Béatrice	12		12		15		39		10	15	10		20	25	13		72	85
Boris	12		11		14		37		9	15	8		17	25	7		61	85
Charles	14		14		14		42		12	15	10		22	25	15		79	85
Christian	10		10		12		32		10	15	9		19	25	13		64	85
Daniel	10		10		9		29		10	12	6		18	22	11		58	82
Marcel	8		8		10		26		6	9	7		13	19	4		43	79
Monique	11		12		5		28		4	9	5		9	19	8		45	79
Renée	11		11		9		31		5	9	8		13	19	6		50	79
Soizic	6		6		2		14		4	6	9		13	16	10		37	76
Thierry	9		11		11		31		(1)		2	5	2	5	1		34	65
Yvette	14		14		13	14	41		13	15	9	10	23	25	14	14	77	83
Totaux	121	180	125	180	121	179	367	539	91	129	92	115	183	244	108	179	658	962
moyennes des réussites	67,2		69,4		67,5		68,1		70,5		80		75		60,3		68,4	

(1) Thierry a réétudié 15 mots déjà appris précédemment

9) Neuvième semaine Après que les enfants aient, le mardi, établi le bilan de leurs résultats personnels aux épreuves de l'expérience de mémorisation visuelle (infra pp 293-296), le jeudi, je discute avec chacun d'eux, de leurs résultats aux différents bilans effectués : les mots retenus, la mémoire visuelle, le test de niveau orthographique (annexe pp 431-442) (1)

Bastien a progressé d'une année scolaire au test et, en mémoire à long terme, pour l'épreuve d'évolution des capacités de mémorisation, il marque aussi un progrès. Cependant sa réussite aux apprentissages des mots est très moyenne. Ceci peut s'expliquer par sa disponibilité très fluctuante dont il a d'ailleurs parfaitement conscience : " y a des jours où je suis pas en forme, alors j'ai pas envie de travailler ! ". Il montre cependant une volonté de réussir à progresser.

Béatrice a progressé elle aussi au niveau orthographique: elle est maintenant à un niveau de fin cours élémentaire première année. Sa mémoire visuelle s'est aussi développée. Elle obtient, par ailleurs, de très bons résultats aux apprentissages. Elle est donc satisfaite de son travail et parfaitement motivée pour continuer.

Boris a progressé de six mois seulement en niveau orthographique, par contre, il se maintient à un score élevé en mémoire visuelle. Ses résultats au contrôle de rétention des mots le placent dans une bonne moyenne. Il a un dynamisme fluctuant et se contente de performances moyennes, il se montre donc satisfait lui aussi de son travail.

Charles, en trois mois, réussit à passer du niveau fin C.P., au niveau fin C.E.2, ce qui constitue une remarquable progression. Il maintient un niveau élevé en mémoire visuelle : peut-être les épreuves n'étaient-elles pas assez difficiles, pour lui, pour qu'une différence apparaisse?

Il a acquis 79 mots sur les 85 qu'il a appris. Sa progression en orthographe est d'ailleurs à l'image de sa progression générale: il a repris confiance en ses possibilités et il est décidé à progresser au maximum.

Christian montre une nette progression tant en niveau orthographique (de la fin C.P. au 3e trimestre du C.E.2) et en mémoire visuelle. Cependant sa réussite aux apprentissages n'est que moyenne. Ceci pourrait être dû à son attention fluctuante, à sa difficulté de concentration et à une appréciation erronée des difficultés : on l'entend souvent dire " oh, c'est facile ça! ". Je profite de cet entretien individuel pour le lui rappeler.

Daniel s'est épanoui durant ces six mois. Il a progressé du niveau CP au niveau CE1 et les épreuves de mémorisation visuelle marquent aussi une évolution positive. Malgré un niveau inférieur, il réussit mieux que Christian, car il est très attentif lorsqu'il travaille. Ses moindres progrès sont encouragés par sa famille nourricière. Je le félicite moi-aussi pour sa progression.

(1) Pour cette évaluation, je ne m'appuie évidemment que sur les résultats bruts obtenus par les enfants, tels qu'ils apparaissent dans les tableaux des résultats chiffrés. Il faudra une analyse très approfondie, donc longue, pour tirer tous les enseignements.

Marcel est passé du niveau du cours préparatoire au niveau du C.E.1 et montre une progression très nette de la mémorisation visuelle. Il obtient des résultats moyens aux apprentissages mais il est en évolution constante. Son intérêt pour ses activités scolaires, qui tranche avec son rejet antérieur de l'école, lui a valu les encouragements familiaux : " ma soeur et ma mère, elles ont dit que vous m'appreniez bien!". Il se montre résolu à continuer son effort.

Monique est en pleine période de régression psychologique, au moment des bilans (test et mémoire visuelle) du mois de Mars. Il semble que cette situation soit due au départ du père, événement qui a perturbé un milieu familial déjà particulièrement instable.
Ses résultats aux apprentissages montrent que ses possibilités sont supérieures à celles qui ressortent des bilans. C'est ce que j'essaie de lui montrer au cours de notre entretien.

Renée a une progression moins grande que ses camarades au niveau orthographique, par contre elle montre une évolution nette de ses capacités de mémorisation visuelle. Elle a des résultats relativement excellents aux apprentissages, si l'on tient compte de son niveau de base. Elle est satisfaite.

Soizic demeure à un niveau très bas; elle ne progresse que fort peu au test de niveau. Elle obtient des résultats très modestes aux apprentissages et ne semble pas avoir augmenté ses capacités de mémorisation visuelle. Il est vrai qu'elle est très peu motivée par les travaux écrits .

Il est fort possible aussi que sa vision déficiente (voir p , le tableau établi par la doctoresse d'hygiène scolaire) vienne renforcer ses difficultés.

Thierry sait lire mais il est particulièrement instable et montre une très faible disponibilité pour les activités qui exigent un effort de concentration. Il m'est d'ailleurs impossible de faire un bilan avec lui, il n'écoute pas plus de quelques secondes ce que je lui dis. Malgré un soutien psychologique par un psychiatre, je ne note aucune amélioration apparente de son comportement. J'essaie de lui prouver qu'il est capable d'apprendre plus de mots, mais est-il convaincu? Il ne semble pas qu'il manque de motivation, ni de désir de réussir : chez lui chacun de ses progrès est valorisé, mais il est le seul de la fratrie qui est en situation d'échec. Il semble que chaque bilan réactive sa peur d'échouer et qu'il est alors incapable de mobiliser ses possibilités. Ayant eu à revoir à la maison dix mots non-connus, il est revenu le lendemain en les connaissant à une dictée que je lui ai faite: sa "mère" (belle-mère) l'avait aidé m'a-t-il dit. Ce fait montre l'influence prépondérante de ses problèmes familiaux sur ses capacités d'apprentissage.

III) BILAN ET ORGANISATION DES APPRENTISSAGES DU TROISIEME TRIMESTRE

Durant les vacances, je n'aurai pas le temps de mener une analyse approfondie des données recueillies, c'est pourquoi je choisis de me centrer sur trois secteurs qui pourraient apporter quelques modifications à notre procédure :

- l'évolution de notre méthodologie;
- la difficulté des mots;
- les résultats individuels.

Pour notre expérience sur la mémoire visuelle, j'en resterai au constat rapide de progrès. Je tenterai une analyse statistique et qualitative pendant les vacances d'été, afin de dégager des enseignements éventuels, pour l'année 1976-1977.

1) L'évolution de notre méthodologie

Le processus d'apprentissage est maintenant bien assimilé et il n'y a donc pas lieu de le modifier. Je proposerai cependant d'essayer, une nouvelle fois, la transcription par chaque enfant de ses mots à apprendre, sur ses feuilles d'entraînement.

Notre premier essai (supra p 228) avait été un échec, mais la deuxième tentative effectuée avec des mots communs, durant la 6e semaine, a été réussie. On peut donc espérer qu'il en sera de même avec les mots personnels. Cependant, pour faciliter la transcription des mots à réapprendre, j'en établis la liste pour chaque enfant :

Bastien : 43 mots	Marcel : 41
Béatrice: 13	Monique : 39
Boris : 26	Renée : 35
Charles : 6	Soizic : 39
Christian: 21	Thierry : 31
Daniel : 27	Yvette : 6

Comme ce sont les enfants les plus "faibles" qui auraient le plus de mots à revoir, afin de ne pas les décourager, je décide de proposer une limitation à 20 mots, pour tous ceux qui en ont plus de 30 : Bastien, Marcel, Monique, Renée, Soizic, Thierry. Mais, afin d'augmenter leurs chances de réussite, je me référerai au Vocabulaire Orthographique de Base (TERS, .IV.16), si mon analyse des réussites comparées à la difficulté des mots montre qu'il existe une corrélation significative.

Ma proposition de répertoire ayant été acceptée à condition que ce soit moi qui recopie les mots durant les vacances, je reprends tous les carnets un par un. Je prépare les feuilles du répertoire et j'indique par une croix (+), comme nous en avons décidé, les mots qui ont déjà été appris.

- Nous avons convenu aussi de placer un point (.) devant le mot, lorsqu'on le retrouvera erroné dans un texte, après son apprentissage -

Cette nouvelle présentation (voir feuille page suivante et en annexe p 224 , la suite du répertoire de Christian) devrait faciliter la transcription des mots sur les feuilles d'entraînement et celle des mots nouveaux.

Je m'aperçois, en constituant les répertoires, que la plupart des enfants ont presque épuisé leur réserve de mots non-connus. Je proposerai la reprise de l'apprentissage des mots communs et je demanderai les textes non corrigés, mais il nous faudra sans doute arrêter la mémorisation organisée avant le mois de Juin.

2) La difficulté des mots appris

Afin de pouvoir mener cette analyse, j'établis la liste alphabétique des mots appris durant les deux premiers trimestres (annexe pp 128-133).

Dans les 525 mots ou formes verbales, se trouvent :

- 273 noms ;
- 132 verbes (infinitif ou formes verbales);
- 17 adjectifs qualificatifs;
- 53 mots ou expressions invariables ;
- 50 mots divers .

61 mots communs ont été appris, 31 durant le premier trimestre et 30 durant le deuxième. L'effort a donc porté principalement sur les lexiques personnels.

Cet aspect personnalisé apparaît nettement dans le tableau ci-dessous qui indique par combien d'enfants les mots ont été appris :

Sur 454 mots ou formes verbales :

309	ont été appris par	1	enfant	
83	"	2	enfants	
30	"	3	"	
11	"	4	"	
5	"	5	"	(blanc, c'est, c'était, hier, nous souhaitons;)
3	"	6	"	(boîte, lendemain, monsieur;)
1	"	7	"	(je fais)
2	"	9	"	(paquet, à pied)

- Il aurait été très intéressant d'étudier les réussites et les échecs de chaque enfant, en fonction de la difficulté des mots, mais cela demandait un grand investissement en temps. C'est pourquoi j'ai dû me contenter, en me référant au programme du Vocabulaire Orthographique de Base (TERS, ..IV.16), d'établir les pourcentages globaux de réussite, par année du programme. (voir le tableau à la page suivante)

Le classement des pourcentages de réussite montre qu'en moyenne les mots de la deuxième année du programme sont mieux connus que ceux des autres années, mais le taux de réussite demeure bon jusqu'en 4e année. Cela confirme nos observations antérieures : il y a de fortes probabilités pour qu'un mot du programme de 2e année soit appris plus aisément qu'un mot des 4e, 5e années, mais il est impossible d'affirmer que tel mot sera appris facilement par tel enfant.

Cependant, pour le choix des 20 mots à proposer au réapprentissage des enfants les plus "faibles", je me référerai au V.O.B. : je conserverai en priorité ceux qui appartiennent aux deuxième et troisième années du programme.

Ainsi à Monique , je proposerai :

après-midi	4e année	douze	3e année	onze	3e année
beaucoup	2e	encore	2e année	paquet	3e
c'est	4e	ensuite	2e	parce que	3e
cinq	3e	j'espère	3e	à pied	2e
dernière	2e	je fais	2e	pourquoi	3e
dix	2e	jamais	2e	quatre	2e
doigt	3e	mariage	4e		

Les autres mots ne seront réappris que s'ils réapparaissent dans un texte :

d'accord , album, ceinture, ça coûte, cygne, dahlia, délicieux, guêpe, huitre, quatorze, quinze, recouvert, seize, signal, terrain de sport, treize, tout d'un coup, trompette, voilà .

En choisissant les mots à réapprendre par référence au V.O.B., j'introduis dans notre procédure, du moins pour les enfants les plus "faibles" le facteur "difficulté des mots", puisque la répartition des mots dans le programme proposé par TERS, MAYER et REICHENBACH, tient compte de ce facteur. (IV. 16 , p9) Cependant cela ne me semble pas suffisant, car je pense que la difficulté d'un mot est propre à chaque enfant. - nous pourrions parler de "difficulté personnalisée" - c'est pourquoi je proposerai de considérer comme trop difficiles tous les mots non retenus au premier contrôle, après le réapprentissage . Ce-faisant notre procédure tiendra compte de la difficulté de fait de chaque mot, pour un enfant donné.

Tableau de classement des réussites aux différents mots

année du programme du V.O.B.	nombre de mots appris	nombre d'apprentissages de ces mots	nombre de réussites à deux dictées	pourcentages de réussite
2e .	164	580	485	83,62
3e	120	431	287	66,58
4e	82	184	114	61,95
5e	51	97	53	54,63
6e	19	23	10	43,47
7e	19	35	17	48,57
1S	7	10	5	50
2S	3	4	1	25

3) Les résultats individuels

En limitant le nombre de mots à réapprendre, après les avoir hiérarchisés, je fais intervenir une nouvelle fois le facteur "capacités d'apprentissage", dans notre procédure. Mais il s'agit là d'une décision qui ne repose sur aucun critère objectif.

Le tableau des données du bilan général (supra p 244) montre qu'il existe des différences importantes entre les enfants, mais était-il possible de le prévoir ?

Le test que j'ai fait passer au mois de Janvier permet-il un pronostic sûr? (annexe p p 135.139)

Le calcul de la corrélation (coefficient de corrélation de Spearman, tableau en bas de page) entre le niveau au test et les scores réalisés au bilan, montre qu'il existe une relation significative, très forte.

Mais pouvons nous pour autant savoir ce qu'un enfant est capable d'apprendre?

Si nous examinons de plus près le tableau présenté en bas de page, nous pouvons constater que Charles et Christian, classés au même rang au test, réussissent différemment. Il en est de même pour Béatrice et Monique, Renée et Soizic.

Malgré la relation significative entre le test et les résultats des apprentissages, il est donc difficile de déterminer de façon stricte un objectif à atteindre. D'autant plus, que le deuxième test nous montre une évolution rapide de la plupart des enfants (annexe pp 135.139) :

- Bastien, Béatrice, Daniel, Marcel, ont une maturation équivalente à une année scolaire;
- Christian et Charles, passe d'un niveau de fin C.P. à un niveau respectivement de 3e trimestre de CE2 et de début CM1;
- Yvette a une progression encore plus importante puisque du 3e trimestre de C.E.1, elle accède au niveau du C.M.2

noms	test du 8 Janvier		scores au bilan général		d	d ²
	% de réussite	rang	scores	rang		
Bastien	5	2	40	3	+1	1
Béatrice	25	7,5	72	10	+2,5	6,25
Boris	20	6	61	8	+2	4
Charles	30	9,5	79	12	+2,5	6,25
Christian	30	9,5	64	9	-0,5	0,25
Daniel	35	11	58	7	-4	16
Marcel	10	3	43	4	+1	1
Monique	25	7,5	45	5	-2,5	6,25
Renée	15	4,5	50	6	+1,5	2,25
Soizic	15	4,5	37	2	-2,5	6,25
Thierry	0	1	34	1	0	0
Yvette	40	12	77	11	-1	1

$$\sum d^2 = 50,50$$

$$r = 0,83$$

Or la table des valeurs significatives de r

donne pour

$$n = (N-2) = 10$$

$$P = .01$$

$$r = .71$$

nous pouvons donc prendre le risque d'affirmer qu'il existe une liaison significative.

chapitre V : les apprentissages durant le troisième trimestre

1) La semaine de la rentrée : relance de la technique de visualisation des mots communs

Le lundi 5 Avril, nous trouvons deux lettres collectives : une de nos correspondants de Nantes et une de nos correspondants de La Réunion, ainsi que des lettres individuelles. Nous décidons de commencer par y répondre.

Le mardi 6 Avril, nous rédigeons collectivement une première lettre et j'en profite pour proposer la relance de l'apprentissage des mots communs, par le processus de visualisation en groupe.

Afin de tester l'efficacité de la visualisation seule, je demande aux enfants, qui pensent connaître certains mots, de les écrire sur un brouillon.

Je retiens pour l'apprentissage, quatre mots inconnus de tous : aujourd'hui, aussitôt, demain, est-ce-que ?

Après la rédaction de la lettre, je les présente successivement avec notre technique, que nous n'avons mise en oeuvre qu'une fois au 2e trimestre car l'apprentissage méthodique des mots du carnet consommait tout notre temps-orthographique.

Le samedi, au moment du bilan, je redicte les quatre mots, que je n'avais évidemment pas affichés.

Le tableau ci-dessous, montre que ce sont, comme on pouvait s'y attendre, les enfants qui ont obtenu les meilleurs résultats au deuxième trimestre qui ont le plus de réussites.

code : + mot correct	Bastien	Béatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
aujourd'hui		+	+	+	+				+			+
aussitôt		+		+	+							+
demain	+	+	+	+	+	+		+	+			+
est.ce.que		+	+	+		+	+					+
Totaux	1	(4)	3	(4)	3	2	1	1	2	0	0	(4)

Chacun copie alors ses mots erronés sur son nouveau répertoire des mots non connus, que j'ai présenté le vendredi avant la correction des lettres personnelles.

2) La semaine du 12 au 17 Avril: apprentissage de phrases

Au conseil du lundi 12 Avril, nous restructurons notre horaire hebdomadaire: le mardi après-midi, nous acceptons de participer aux activités de plein-air avec les deux classes de cours moyen; les jeudi et vendredi, de 15h30 à 16h30, nous devons aller à la piscine (initiation à la natation organisée par la municipalité). Notre temps d'activités personnelles est diminué, d'autant plus que les travaux du jardin coopératif deviennent pressants. Fort heureusement le rythme et la vitesse se sont accrus, mais il devient cependant difficile de mener de pair les activités globales fonctionnelles et les interventions spécifiques d'apprentissage: nous n'aurons pas le temps cette semaine de relancer l'apprentissage des mots et il nous faudra même travailler durant l'inter-classe pour faire aboutir tous nos projets.

Nous continuons les lettres personnelles et le vendredi 16, nous rédigeons un texte collectif sur notre jardin, pour répondre à une question de nos correspondants de La Réunion.

J'apporte une modification à notre processus habituel : après la transcription: au tableau, par moi-même, de la phrase composée oralement, nous faisons des observations, des remarques, nous oralisons, je fais reconnaître des mots..... Cette fois, j'introduis la visualisation avec notre technique, de phrases simples, à titre d'essai:

- " le printemps est arrivé";
- " nous arrosons les graines";
- " nous cultivons des carottes" ;

Six enfants ont juste dès le premier rappel, trois autres ensuite, mais Renée, Soizic et Thierry n'y arrivent pas. Par contre, je note avec plaisir que Monique semble retrouver une énergie nouvelle.

Je fais quelques remarques rapides sur les erreurs qui sont de trois types : grapho-phonétique, non-accord avec orthographe conventionnelle, grammaticale. Nous nous programmons quelques travaux spécifiques, avec uniquement les enfants qui ont des erreurs, en particulier une recherche et classement de mots contenant le même phonème. Avec ceux qui ont un niveau plus élevé, j'intensifie les activités d'orthographe grammaticale.

Les enfants apprécient cette visualisation de phrases, intégrée à la rédaction : elle apporte de la variété et "ça nous apprend". Mais cela rompt le rythme de l'expression collective. L'ensemble constitue, cependant, un complexe enrichissant qui allie réflexion, expression orale, analyse phonétique, écriture, visualisation, copie, enrichissement du vocabulaire, apprentissage grammatical.....

Les phrases visualisées seront dictées le samedi 24 Avril, mais il se pose un problème : si l'enfant a une erreur à un des éléments de la phrase, faut-il la lui faire réapprendre entièrement afin que le mot demeure dans son contexte? Je décide de m'en tenir aux mots et formes verbales isolées; ils seront copiés sur le répertoire et appris avec les "feuilles d'entraînement".

Nous décidons de redémarrer la semaine du 19 Avril: après les lettres personnelles et les textes corrigés pour les correspondants, chacun a refait une petite réserve de mots.

3) La semaine du 19 au 24 Avril : relance des apprentissages individualisés des mots du carnet - les réapprentissages

Le lundi, je propose de limiter, à 20 mots à réapprendre, l'objectif des enfants qui ont eu plus de trente erreurs. Ceux-ci sont d'accord : ils reverront cette semaine, quinze mots. Mais Christian demande de pouvoir réétudier 20 mots dans la semaine, "pour rattraper les autres" : Il admet mal d'être dépassé par Charles et Yvette, lui qui voulait réintégrer le cycle normal à la fin de l'année. Le conseil accepte. Du coup, Boris et Charles revendiquent la même possibilité. Ils apprendront quinze mots durant les séquences collectives et cinq mots durant les activités personnelles.

Je demande aussi la programmation d'une séance collective de transcription des mots sur les "feuilles d'entraînement", à partir des listes de mots non-connus que j'ai établies durant les vacances.

Cette activité a lieu l'après-midi. La copie est excellente, puisque, sur les 195 mots transcrits, il n'y a que quatre erreurs : Charles (2) - Yvette(1), Daniel(1) . Il est curieux de constater que ce sont les plus "forts" qui font des erreurs : peut-être leurs succès leur ont-ils fait oublier la nécessité de l'auto-contrôle?

Je rappelle l'essai que nous avons fait au mois de Janvier (supra p 218) et qui s'était soldé par un échec : 25 erreurs sur 50 mots copiés. Nous avons tous conscience d'avoir progressé, la mémorisation visuelle et le contrôle sont devenus opérationnels.

Les apprentissages se passent parfaitement, la méthodologie est maintenant parfaitement assimilée.

Le samedi, au bilan, nous constatons que 161 mots sur 195 sont connus, soit 82,6%. 34 mots à réapprendre sont abandonnés :

mots abandonnés : répartition par enfants		nombre
noms	mots	
Bastien	je m'appelle, un poisson, encore, le déjeuner, on reçoit	5
Boris	là-haut,	1
Daniel	encore, hiver,	2
Marcel	je me coiffe, je vous embrasse,	2
Monique	un après-midi, dernière, j'espère,	3
Renée	je nettoie, on compte, ma grand-mère, je fais, un paquet,	5
Soizic	j'apprends, une assiette, blanc, joyeux, loin, un paquet,	6
Thierry	une tartine, je sers, mais, on laisse, gentil, fumée, dernier, soleil, un poisson, regarder,	10

Je demande à Bastien Soizic, Renée et Thierry de consacrer deux séances aux 5 mots qui leur restent, et de répéter plusieurs fois la visualisation-copie, car est ce l'objectif qui est trop difficile ou la technique qui n'est pas opérationnelle?

Pour les autres, le réapprentissage fonctionne bien.

Après ce bilan, je redicte les phrases visualisées la semaine précédente. Chacun assure sa correction et inscrit, sur son répertoire, les mots, ou formes verbales, erronés. J'aide Thierry qui n'arrive pas encore à se retrouver rapidement dans le classement alphabétique.

mots inscrits sur les répertoires	
le printemps	Bastien, Soizic, Thierry
il est arrivé	Marcel, Soizic, Thierry
nous arrosons	Bastien, Boris, Renée, Soizic, Thierry
les graines	Bastien, Daniel, Marcel, Monique, Renée, Thierry
nous cultivons	Béatrice, Daniel, Boris, Marcel, Soizic, Thierry
des carottes	Marcel, Monique, Renée, Soizic, Thierry

Seuls Charles, Christian et Yvette ont écrit correctement les trois phrases. Béatrice a une erreur; Boris, Daniel et Monique en ont deux. Nous pouvons considérer que pour ces sept enfants la technique de visualisation est efficace. Ils sont aussi ceux qui savent le mieux lire, nous retrouvons donc notre remarque précédente, à laquelle les travaux de PIAGET avaient apporté quelques éléments d'explication (supra pp 163-170).

4) La semaine du 26 au 30 Avril : le manque de mots personnels

Nous allons en sortie avec nos correspondants, le vendredi après-midi, c'est pourquoi le conseil décide de ne programmer que deux séquences d'apprentissage, avec un bilan le vendredi matin.

Bastien, Renée, Soizic et Thierry transcrivent seulement leurs cinq derniers mots à réapprendre, tandis que tous les autres prévoient dix mots : Charles et Yvette ont épuisé leur stock et ne participeront donc plus à nos séquences collectives, ils apprendront les quelques rares mots non-connus de leurs textes, en activités personnelles.

texte libre d'Yvette

8 Avril

poème

les oiseaux sont contents de voir
le printemps et pour célébrer
le printemps ils se mettent à
chanter. tout les animaux
de la terre sont heureux
les petites filles cueillent des
fleurs et tous les animaux de
la forêt sont joyeux.

Le bilan du vendredi fait apparaître des résultats équivalents à ceux de la semaine précédente, sauf pour Bastien, Renée et Soizic : la réduction du nombre de mots à apprendre leur a été profitable puisque Bastien en a retenu cinq sur cinq et les autres quatre.

Ce fait tendrait à remettre en cause nos conclusions du deuxième trimestre (supra p. 237), les enfants qui avaient réduit le nombre de mots à mémoriser avaient obtenu de moins bons résultats.

Plusieurs mots en réapprentissage sont abandonnés :

mots abandonnés : répartition par enfants		
noms	mots	totaux
Marcel	copain	1
Renée	tout à coup	1
Soizic	pourquoi	1
Thierry	je prends, le dos, tu dors;	3

5) La semaine du 3 au 8 Mai: la fin des apprentissages organisés

Après la préparation des trois feuilles d'entraînement, nous nous apercevons que la plupart des enfants manqueront de mots sur leur répertoire, nous décidons donc d'arrêter les apprentissages systématiques.

C'est une surprise pour moi car je comptais poursuivre ce travail jusqu'au mois de Juin.

Mais nous aurons ainsi la possibilité de procéder à un bilan général la semaine prochaine. Nous ne ferons pas de deuxième dictée des mots nouveaux, au bilan du samedi 8 Mai, afin de gagner du temps: nous en manquons pour réaliser tous nos projets.

6) La semaine du 10 au 15 Mai: le bilan général

Je procède de la même manière qu'au cours du deuxième trimestre: les enfants me donnent leur liste des mots appris et je dicte un mot successivement à chacun. Ensuite ils recherchent les réussites et les erreurs, et réécrivent les graphies correctes, sauf Soizic et Thierry qui ont encore beaucoup d'erreurs et à qui j'apporte mon aide.

Nous décidons que les mots nouveaux non-connus seront réappris, durant les activités personnelles, chacun prenant en charge entièrement cette activité. Les mots à réapprendre du 2e trimestre sont abandonnés.

Le samedi je présente le bilan :

	mots réappris	connus	mots nouveaux	connus		mots réappris	connus	mots nouveaux	connus
Bastien	20	10	15	9	Marcel	20	14	20	12
Béatrice	13	13	27	24	Monique	20	14	20	13
Boris	26	19	19	16	Renée	20	10	15	10
Charles	6	6	19	19	Soizic	20	8	15	8
Christian	21	16	24	21	Thierry	20	3	15	7
Daniel	27	22	18	14	Yvette	6	6	19	19

Mais ce tableau est difficile à lire pour les enfants malgré mes explications. Nous faisons alors ensemble les différents totaux (c'est pour nous une excellente activité de calcul!):

Nombre de mots revus : 219	Nombre de mots nouveaux appris: 226
Nombre de mots retenus: 141	Nombre de mots retenus : 172
différence : 78	différence : 54

Nous remarquons alors que l'efficacité a été plus grande pour les mots nouveaux que pour les mots à réapprendre. Ils émettent plusieurs hypothèses :

- les mots à revoir ont été étudiés il y a déjà deux semaines, tandis qu'un bon nombre de mots nouveaux ont été appris la semaine passée;
- les mots à revoir sont plus difficiles .

Chacun procède alors à la totalisation de ses réussites :

- réussites du deuxième trimestre
- + réussites aux réapprentissages du troisième trimestre
- + réussites aux apprentissages des mots nouveaux

NOMS	réussites du 2 ^e trimestre (1)	3 ^e trimestre		Totaux	NOMS	réussites du 2 ^e trimestre	3 ^e trimestre		Totaux
		mots réappris	mots nouveaux				mots réappris	mots nouveaux	
Bastien	46	10	9	65	Marcel	48	14	12	74
Béatrice	82	13	24	119	Monique	50	14	13	77
Boris	69	19	16	104	Renée	54	10	10	74
Charles	79	6	19	104	Soizic	37	8	8	53
Christian	64	16	21	101	Thierry	34	3	7	44
Daniel	65	22	14	99	Yvette	87	6	19	112

(1) dans ce total figurent les réussites du bilan général plus celles des séquences de la huitième semaine.

Je fais remarquer que chacun a retenu bien plus de mots que n'indique cette totalisation, car la technique de visualisation a fait aussi acquérir un certain nombre d'éléments de notre lexique commun. En outre, l'évolution de la mémoire visuelle a certainement permis, au cours des copies de textes et de lettres, des acquisitions fortuites. Il suffit d'ailleurs, à chacun, de regarder ses feuilles de correction, pour constater que ma part est allée en diminuant.

7) Les semaines du 17 Mai au 12 Juin : Reprise de l'apprentissage des mots communs

Chacun des enfants n'ayant que peu de mots à revoir, dès la première lettre collective, je relance le processus d'apprentissage des mots communs:

- présentation des mots, avec notre technique de visualisation;
- exercices de reconnaissance des étiquettes affichées;
- dictée-filtre;
- apprentissage durant les activités personnelles des mots non-connus : ceux-ci sont inscrits directement sur les feuilles d'apprentissage.

Chaque enfant doit aussi faire le bilan, en déterminant les modalités avec son co-équipier : je n'interviendrai que pour la dictée de bilan final qui nous permettra de tirer des conclusions de cet essai.

Pour la présentation, je forme deux groupes, en fonction des résultats obtenus à notre tentative de la semaine du 12 au 17 Avril :

- à Béatrice, Boris, Charles, Christian, Daniel, Monique et Yvette, je présente des phrases écrites au tableau;
- à Bastien, Marcel, Renée, Soizic et Thierry, les mots, expressions ou formes verbales, sont présentés isolément.

Nous étudions ainsi successivement trois ensembles, à l'occasion de textes collectifs écrits pour les correspondants:

mots, expressions, formes verbales, présentés en situation de visualisation	nombre d'enfants qui les ont appris par copie	mots, expressions, formes verbales, présentés en situation de visualisation	nombre d'enfants qui les ont appris par copie
nous visitons	0	nous achèterons	5
le musée	4	des billets	6
nous admirons	6	nous nagerons	4
les tableaux	5	un wagon	5
les vitrines	4	nous grimpons	4
au bord de la mer	8	dans le buisson	6
nous irons	0	une haie	4
dans le train	5	le sentier	5

Le samedi 12 Juin, je dicte l'ensemble des mots, ou expressions, présentés, à tous les enfants, et nous discutons des résultats collectifs que j'ai inscrits au tableau, le nombre des réussites possibles ayant donné lieu à un excellent travail de recherche mathématique.

Nombre de mots ou d'expressions appris	Nombre de réussites possibles : nombre de mots x 12	Nombre de réussites effectives
16	16 x 12 = 192	154 <u>% de réussite :</u> 80,2

Le pourcentage des réussites est excellent et il semble donc que cette procédure pourrait être reprise l'année prochaine, tout dépendant évidemment du niveau scolaire et de la motivation des nouveaux. Nous les inviterons d'ailleurs la semaine prochaine, en accord avec leurs instituteur et institutrices, à venir participer à notre bilan général des activités, des institutions et de l'organisation matérielle de nos salles.

8) La semaine du 14 au 19 Juin : bilan et perspectives

Cette année, après les vives réactions des parents et enseignants des enfants des classes de perfectionnement de Rezé, l'orientation vers la Section d'Education Spécialisée et le choix des nouveaux élèves pour nos classes se passent correctement.

Pour ma classe, c'est le conseil des maîtres qui a proposé une liste d'enfants, en fonction des critères que je lui avais présentés en tenant compte du désordre de la rentrée de Septembre 1975 et de la nouvelle structuration de l'enseignement spécialisé dans l'école (1) :

- passage de tous les enfants de 10 ans et plus, de la classe d'initiation, même s'ils n'ont pas acquis la lecture ;

- pour les élèves des autres classes, accueil uniquement d'enfants ayant au moins deux années à passer encore au cycle élémentaire, d'un niveau de Cours préparatoire et n'ayant plus aucune chance d'entrer en 6^e normale!

Quatre anciens resteront : Christian, Monique, Soizic et Thierry.

La classe de perfectionnement initiation nous passera cinq enfants : Dali, Hélène, Honoré, Irène et Maxime.

(1) Nous avons trois classes de perfectionnement : une classe d'attente qui accueillait les enfants à leur sortie de l'école maternelle, une classe d'initiation qui leur apprenait ensuite à lire, une classe de 2^e niveau qui travaillait au niveau du cours élémentaire. La classe d'attente ayant été transférée dans l'école voisine, par décision administrative, pour y devenir classe d'adaptation, le conseil des maîtres a restructuré, en Mai 1976, l'accueil des enfants en difficulté scolaire :

- accueil des enfants dans les Cours préparatoires jusqu'à 8 ans;
- ceux qui ne savent pas lire, à cet âge, entrent dans la classe d'initiation;
- à 10 ans, ils passent dans ma classe, quel que soit leur niveau scolaire.

Ceux-ci sont déjà habitués à notre fonctionnement car ils viennent travailler avec nous, de temps en temps.

Les cours préparatoires nous ont proposé Corentin , Albert et Alphonse qui sont trois enfants gitans, dont les parents participent aux travaux agricoles saisonniers et qui sont donc absents de l'école, trois à quatre mois dans l'année.

Le cours élémentaire 1ère année a demandé l'entrée de Denis qui après un passage dans la classe de perfectionnement- attente avait été réintégré dans le circuitscolaire "normal".

D'autre part, nous garderons Dario, qui a douze ans : il est arrivé début Juin, après les orientations pour la S.E.S., et il ne reste plus de place pour lui.

Tous ces enfants, sauf Corentin, Albert et Alphonse, partis en voyage, sont présents à notre bilan.

En ce qui concerne nos procédures d'expression écrite et d'apprentissage des mots, les anciens pensent qu'il faut conserver les processus et outils mis en place.

Cependant ils souhaitent l'achat de cahiers-répertoires pour la transcription des mots non-connus et un démarrage plus rapide des apprentissages méthodiques de ces mots. Ils proposent aux nouveaux de m'apporter leurs cahiers de textes pour que j'y relève leurs mots erronés. Ils pensent que nous pourrions apprendre plus de mots communs au début de l'année, en particulier les "étiquettes de la classe" : ce sont les étiquettes qui sont placés sur les meubles, les objets(supra p 111).

Je note ces propositions et j'indique que je présenterai, au conseil d'organisation de la rentrée, une organisation des activités qui tiendra compte de leurs désirs et de l'analyse que je ferai, pendant les vacances, de toutes les données de nos essais de cette année.

conclusion partielle

En démarrant notre expérience, j'indiquais qu'un praticien, travaillant sur le terrain avec les enfants, était contraint de progresser par une démarche tâtonnante, tout en poursuivant parallèlement une démarche réflexive nourrie par les faits observés, par la lecture d'ouvrages spécialisés et par les échanges avec d'autres personnes, praticiens et chercheurs.

Pour un instituteur, le seul moment propice à une réflexion approfondie est le temps des vacances d'été. J'ai donc consacré les mois de Juillet et d'Août, à rassembler les données de notre essai de mise en place d'une nouvelle procédure et celles de notre expérience sur la mémorisation visuelle, et, à tenter d'établir un bilan sur lequel appuyer l'organisation des activités pour l'année scolaire 1976-1977.

Malheureusement le temps m'a manqué pour aller au-delà de l'analyse quantitative (infra pp^{293.321}) des données de notre expérience sur la mémoire, dont j'espérais tirer des enseignements méthodologiques sur l'apprentissage des mots. (1)

Les perspectives que je vais établir pour l'année nouvelle ne pourront évidemment tenir compte que du bilan que j'ai pu réaliser.

Je vais examiner successivement les aspects principaux de notre pédagogie de l'orthographe :

- 1) le contenu de l'apprentissage proposé;
- 2) les moyens mis en oeuvre;
- 3) les résultats obtenus;

I) LE CONTENU DE L'APPRENTISSAGE PROPOSÉ

C'est un ensemble de 605 mots (annexes pp^{122.134}) ou formes verbales différents qui ont fait l'objet d'un apprentissage systématique, dont 87 mots communs (annexe p¹³⁵) extraits des activités d'expression écrite ou proposés par les enfants (les jours de la semaine, les mois, les nombres) et par moi-même (15 mots pour les séquences d'initiation à la procédure devisualisation-copie individuelle).

A première vue, le nombre des mots communs apparaît comme minime par rapport à l'ensemble, mais l'examen du tableau de répartition individuelle des mots appris (voir page suivante) fait apparaître que tous les enfants, sauf Béatrice, ont mémorisé plus de mots communs que de mots personnels.

Cette constatation contredit celle que je faisais au moment du bilan des apprentissages des deux premiers trimestres (supra pp³⁴⁶) : " l'effort a donc porté principalement sur les lexiques personnels ". J'avais considéré, à cette époque, seulement le nombre global de mots appris.

(1) L'analyse qualitative ne sera terminée qu'en Juillet 1977 et les conclusions tirées n'interviendront que dans les perspectives de travail de l'année scolaire 1977-1978.

Néanmoins, je suis de l'avis du conseil de la coopérative : nous pourrions apprendre plus de mots communs, durant les premiers mois de l'année, puisqu'il s'est avéré que la plupart des enfants manquaient de mots sur leur carnet, pour démarrer les apprentissages individuels au premier trimestre et pour les continuer au mois de Juin.

- A ma demande, les instituteurs et institutrices m'envoyant de nouveaux élèves, m'ont donné leurs cahiers de textes. Mais les textes étant peu nombreux et le vocabulaire utilisé limité, le nombre de mots non-connus que j'ai relevés est insuffisant pour démarrer -

	1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre		3 ^e trimestre		Total			Réussites aux bilans (2)
	mots communs	mots communs	mots personnels	mots communs	mots personnels (1)	mots communs	mots personnels	Ensemble des mots	
Bastien	24	30	59	26	9	87	68	155	92
Béatrice	"	"	65	"	25		90	177	157
Boris	"	"	65	"	17		82	169	135
Charles	"	"	55	"	19	"	74	161	153
Christian	"	"	55	"	23	"	78	165	135
Daniel	"	"	62	"	14	"	76	163	123
Marcel	"	"	59	"	13	"	72	159	100
Monique	"	"	59	"	15	"	74	161	106
Renée	"	"	59	"	10	"	69	156	103
Soizic	"	"	46	"	5	"	51	138	77
Thierry	"	"	35	"	5	"	40	127	70
Yvette	"	"	63	"	19	"	82	169	159

Remarques: (1) le nombre de mots personnels étudiés au troisième trimestre a dépendu du nombre de mots à revoir après le bilan général du deuxième trimestre et du nombre de mots restant sur le répertoire;

(2) le total des réussites ne correspond pas exactement au nombre de mots retenus après apprentissage, - - par la technique de visualisation collective ou par la technique de visualisation-copie individuelle, car certains des mots communs étaient peut-être connus avant leur présentation; d'autre part, nous n'avons pas fait de bilan général de l'ensemble des mots appris, à la fin de l'année, sans doute des mots connus au premier et au deuxième trimestre ont-ils été oubliés, mais des mots réappris au troisième trimestre ont dû passer dans la mémoire à long terme.

Cette année, je ne me suis appuyé sur aucun critère d' "urgence" , ni sur aucun critère de "difficulté orthographique" pour le choix des mots, expressions ou formes verbales, communs .

La comparaison des réussites au classement selon l'échelle Dubois-Buyse (annexe pp 136-137) nous amène à des conclusions qui sont en accord avec celles qui sont ressorties des analyses antérieures (supra pp 123-130) : il ne paraît pas possible, dans notre classe, de se servir de cette échelle, pour décider si un mot donné peut être appris par un enfant donné, ou par tous les enfants en ce qui concerne les mots communs.

L'analyse quantitative, menée à partir des données de notre expérience sur la mémorisation visuelle, aboutit, elle-aussi, aux mêmes constats :

-hypothèse 3 (infra p 324) : il n'existe pas de liaison entre la difficulté des mots, classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse, et les scores obtenus aux rappels et dictées. (1)

A la fin du deuxième trimestre, j'avais établi le tableau des pourcentages de réussite par année du programme du Vocabulaire Orthographique de Base, de Ters, Mayer et Reichenbach. Il en ressortait qu'en moyenne, les mots de la deuxième année étaient mieux connus que ceux des autres années, mais que le taux de réussite demeurait bon jusqu'en quatrième année. (supra pp 246-247)

L'examen du tableau ci-dessous fait apparaître que les résultats obtenus aux apprentissages du lexique commun, vont dans le même sens. On peut remarquer cependant une réussite meilleure aux éléments des quatrième et cinquième années.

Tableau des réussites par année du programme du V.O.B,
pour les mots, expressions et formes verbales, du lexique commun

année du programme du V.O.B.	nombre de mots appris	nombre d'apprentissages de ces mots	nombre de réussites	pourcentage de réussite
2e	35	420	353	84%
3e	33	396	266	67,2 %
4e	13	156	107	68,6 %
5e	5	60	42	70 %

Mais l'examen du rendement moyen ne permet pas une approche suffisamment précise du problème posé, car mon objectif est de proposer des apprentissages qui profitent à tous les enfants:

ne serait-il pas préférable de se limiter aux mots de la deuxième année du programme ?

(1) Il en est de même pour la comparaison que j'ai faite à partir des résultats obtenus par des enfants de CE1, CE2, CM1, Classe de perfectionnement, à qui j'avais fait dicter les deux listes de mots, pour en tester l'équivalence. (annexe p 125).

Le tableau des réussites, au bilan des apprentissages des semaines du 17 Mai au 12 Juin, montre que la procédure mise en oeuvre ne profite pas de la même façon à tout le monde. Elle fait intervenir les capacités de mémorisation ainsi que le degré d'autonomie des enfants dans l'organisation de leurs activités. Mais n'y a-t-il pas interaction de ces facteurs avec le facteur "difficulté des mots", du moins pour les enfants les plus faibles?

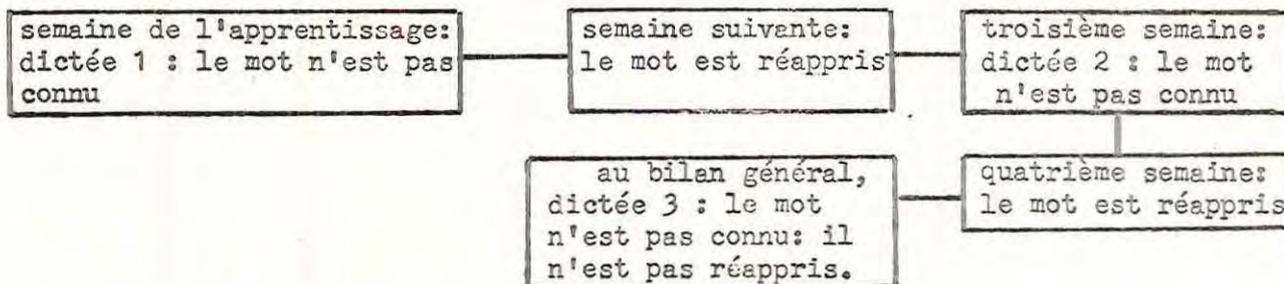
Code : + mot réussi	nous visitons	le musée	nous admirons	les tableaux	les vitrines au bord de la mer	nous irons	dans le train	nous achèterons	des billets	nous nagerons	un wagon	nous grimpons	dans le buisson	une haie	le sentier	% de réussite
Bastien	+	+		+	+		+	+			+	+		+	+	68,7
Béatrice	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Boris	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Charles	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Christian	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	93,7
Daniel	+	+	+	+	+		+	+		+	+		+	+		75
Marcel	+	+	+	+	+		+	+	+		+	+		+	+	81,2
Monique	+	+	+	+	+	+		+	+		+		+	+	+	81,2
Renée		+	+	+	+		+		+	+	+	+		+	+	68,7
Soizic		+		+	+		+		+	+		+	+		+	56,2
Thierry		+		+		+	+			+		+				37,5
Yvette	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Le tableau des réussites des quatre enfants les plus faibles (ci-dessous) ne met pas en évidence un effet systématique de la difficulté des mots, qui intervient dans le classement par année du programme:

Je ne tiendrai pas compte de ce facteur l'année prochaine pour le choix des mots à apprendre, dans le lexique commun à la classe. Mais nous pourrons reprendre un principe retenu lors des réapprentissage : tout mot non-connu après deux réapprentissage sera considéré comme trop difficile, pour le niveau actuel de l'enfant.

mots, expressions, formes verbales, par année du V.O.B. année nombre	Bastien		Renée		Soizic		Thierry		Totaux		
	scores	%	scores	%	scores	%	scores	%	scores totaux	%	
2e	3	3	100	2	66,6	2	66,6	2	66,6	9	75
3e	8	4	50	4	50	4	50	2	25	14	43,7
4e	2	2	100	2	100	1	50	1	50	6	75
5e	3	2	66,6	3	100	2	33,3	1	33,3	8	66,6

J'appliquerai ce même principe aux mots du lexique personnel. Le processus sera donc le suivant :



Nous venons d'examiner le problème posé par le facteur "difficulté des mots", il nous reste à faire le point sur le deuxième facteur qui intervient dans la limitation et la hiérarchisation de l'objectif : l'urgence, c'est à dire pour nous, "l'intérêt immédiat".

N'ayant pas pu établir de Vocabulaire Orthographique de Base de la classe, je ne tiendrai pas compte de ce facteur pour les mots communs. Nous procéderons comme cette année, bien que cette démarche ne me paraisse pas la meilleure : les expressions et les formes verbales, ainsi que les courtes phrases, à mémoriser, seront choisies à l'occasion de nos activités collectives, de façon occasionnelle et empirique; nous apprendrons aussi les mots proposés par les enfants, mots qui leur paraissent devoir être connus, comme par exemple les "étiquettes" affichées sur les meubles, outils, objets, de nos lieux d'activité.

En ce qui concerne l'apprentissage des mots du carnet, j'avais procédé cette année, avant la mise en place de la procédure de visualisation-copie individuelle, à une hiérarchisation, en soulignant les mots les plus urgents.

Nous ne reprendrons pas cette distinction l'année prochaine, sauf peut-être pour les enfants les plus faibles car cette année seuls, Bastien, Renée, Soizic, Thierry, n'ont pas épuisé le stock de mots de leur carnet.

II) LES MOYENS MIS EN OEUVRE

Les enfants étant satisfaits des procédures mises en oeuvre, il convient d'éviter de les modifier profondément. Cependant il est nécessaire d'analyser leur évolution, afin d'élaborer une stratégie qui nous fasse accéder plus rapidement aux procédures finales. Nous avons connu un certain nombre de difficultés dont il serait intéressant de rechercher les causes afin de savoir si elles sont "normales", c'est à dire si elles relèvent de tâtonnements que nous ne pouvons éviter, ou si elles sont "anormales", c'est à dire dues à des éléments de procédure trop difficiles pour les enfants et qu'il faudra donc modifier.

Au cours des vacances, j'ai lu l'ouvrage de Jean SIMON, "La langue écrite de l'enfant" (I.10). Certains éléments de l'étude menée vont m'amener à procéder à des modifications, c'est pourquoi, avant d'entreprendre l'examen de chacune des procédures dont j'ai décrit l'évolution dans deux tableaux (voir pages 266-268-269), je vais présenter ces éléments.

L'objectif de notre pédagogie de l'orthographe est de permettre à l'enfant d'acquiescer des automatismes orthographiques qui facilitent son expression écrite, en lui évitant un effort constant de réflexion et de correction. Cette acquisition, ainsi que celle des automatismes lexicques et graphiques, est susceptible d'amener un rapprochement du langage écrit et du langage oral généralement plus riche, chez mes élèves. Soizic, par exemple, qui allie difficultés graphiques, méconnaissance du code grapho-phonétique et capital peu élevé de mots connus, écrit très lentement : il existe un décalage important entre la richesse de son expression orale et la pauvreté de son expression écrite.

Afin d'atteindre une expression écrite riche et aisée, j'ai pensé que l'acquisition des automatismes orthographiques devait être étroitement liée à cette expression, or les observations de Jean SIMON, menées sur le comportement des enfants au cours de l'acte d'écrire, mettent en évidence un accompagnement vocal, comme si la pensée à exprimer devait nécessairement passer d'abord par une formulation verbale. Son analyse l'amène à dégager quatre grandes catégories de comportement (p 128) :

1) auto-dictée: les mots sont chuchotés avec une intensité plus ou moins grande; ils sont parfois découpés en syllabes mais sont toujours audibles;

2) émission sporadique: des syllabes ou des phonèmes sont émis de temps à autre;

3) mouvement des lèvres: rien n'est audible mais on constate que les mouvements des lèvres correspondent à la partie qui est écrite, ces mouvements pouvant être continus ou sporadiques;

4) rien d'observable .

Il note par ailleurs (p 117) que " certains sujets préparent leurs phrases avant de les écrire et cette préparation est même parfois visible: on observe quelques mouvements de lèvres, d'autres marquent des temps d'arrêt, paraissent regarder au loin. Pour ceux-là, nous ne savons rien de ce temps d'arrêt mais on peut supposer qu'il correspond à une préparation mentale. Pour d'autres élèves, l'écrit coule de source..."

Une réflexion de Béatrice, à sa correspondante, va tout à fait dans le sens de cette observation : " quand j'écris, je fais ma phrase, je la répète dans ma tête pour voir si ça fait bien et je l'écris. Je l'ai dans ma tête et je dis les mots d'un seul coup."

Ce processus ressemble d'ailleurs fortement à celui que nous utilisons pour la rédaction collective des lettres et des textes: les phrases sont mises au point oralement, puis répétées de mémoire, avant d'être écrites mot par mot. J'ai noté, à ce propos, que la répétition correcte des phrases, donc leur intériorisation, était meilleure, lorsqu'elles étaient courtes et se rapprochaient d'une structure : sujet, verbe, complément. Or les structures des phrases du langage oral des enfants sont souvent complexes.

La plupart des enfants de notre classe font partie des deux premières catégories établies par Jean SIMON. Or celui-ci indique que Nazarova (1) a montré que les stimuli issus de l'ensemble du système phonatoire influent sur l'orthographe.

(1) NAZAROVA (L.K.) Rôle des kinesthésies verbales dans l'apprentissage de la langue écrite, SOV. PED., 1952,6 (traduction française inédite d'I. Lézine)

On peut donc penser que, lier l'acquisition des automatismes orthographiques à l'expression écrite, implique que soit établie, au moment des apprentissages, une liaison conditionnelle entre stimulus articulatoire, stimulus sonore, stimulus visuel et réponse graphique. Ainsi, la prononciation du mot au moment de l'acte d'écrire, provoquerait l'apparition de l'image visuelle intériorisée et la mise en oeuvre de la mémoire graphique.... la main écrit et l'oeil contrôle.

- L'observation des enfants m'a montré qu'il est nécessaire pour eux de connaître aussi le code grapho-phonétique, afin de pouvoir décoder ce qu'ils ont écrit :

prononciation correcte, perception correcte de ce qui est prononcé, analyse phonologique du mot, encodage, décodage, voilà des activités qu'il faudra sans doute encore plus travailler l'année prochaine, puisque certains des enfants qui entreront dans notre classe en seront aux toutes premières étapes de l'apprentissage de la lecture. -

Notre pratique d'apprentissage devra donc, pour tenir compte de la verbalisation orale actuelle de la plupart des enfants, intégrer la prononciation dans les techniques de mémorisation que nous utilisons et dans la copie des mots, afin de lier prononciation ou articulation et mémoire graphique. Un risque serait d'entraver le passage au stade de la liaison directe, pensée, écriture dont Penfield et Roberts (1) disent : " il (l'homme) peut évoquer dans son esprit un concept dont le mot est une contrepartie et s'apercevoir que sa main écrit ce mot. Il peut évoquer une série de concepts et les trouver enregistrés par sa main sur la page qui est devant lui. L'écriture revêt ainsi un caractère automatique comme l'action de parler ou de conduire une automobile."

Mais, mes élèves ne sont pas prêts d'en être à ce stade, c'est pourquoi je tenterai, à la rentrée, d'intégrer prononciation ou articulation, dans nos diverses procédures :

- procédure d'expression écrite;
- procédure de copie;
- procédure de visualisation collective;
- procédure de visualisation-copie individuelle.

Pour la copie des mots je demanderai aux enfants de prononcer le mot au moment où ils le visualisent, mais aussi au moment où ils l'écrivent de mémoire. Peut-être verrons nous ainsi disparaître les erreurs de copie dues à une mémorisation en mémoire immédiate insuffisante; Alain LIEURY cite dans son ouvrage, La mémoire, (III.6, p103), une expérience de Betty Ann Levy (1971) qui montre un rappel de 20%, en mémoire à court terme, après une présentation visuelle, alors que le rappel est de 40%, après une présentation visuelle et articulatoire.

Mais une présentation simultanément visuelle, auditive et articulatoire donne un résultat égal ce qui "indique que les deux codes, auditif et articulatoire, n'additionnent pas leurs effets bénéfiques" (A. LIEURY). De cette constatation découle qu'il ne serait pas nécessaire que l'enfant prononce le mot à voix haute, pour entendre ce qu'il prononce.

Je vais maintenant examiner successivement la procédure de visualisation collective et la procédure de visualisation-copie individuelle.

(1) cités par Jean SIMON (I.10 p 142) :

PENFIELD (W.) et ROBERTS (L.) Langages et mécanismes cérébraux, Paris, PUF, 1963

1) Procédure de visualisation collective

Nous n'avons pas rencontré de difficulté pour sa mise en oeuvre, mais, comme cela apparaît dans le tableau de son évolution, la programmation des différentes étapes du processus n'a pas toujours été celle que j'avais prévue, c'est à dire :

- présentation des mots sur des étiquettes;
- affichage des étiquettes et exercices de reconnaissance;
- dictée-filtre;
- copie des mots erronés sur les carnets de mots.

L'intervention des enfants dans cette programmation a permis son adaptation à des objectifs qui se sont eux aussi diversifiés :

- apprentissage de mots communs proposés par les enfants;
- apprentissage de mots, expressions, formes verbales, courtes phrases, extraits des lettres et textes collectifs;
- présentation de mots communs avant leur inscription sur les feuilles individuelles d'apprentissage: le nom des nombres.

Nous conserverons les deux possibilités principales qui ont émergé des pratiques de cette année :

- | | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">- présentation;- affichage ;- dictée-filtre;- copie sur le carnet, pour un apprentissage ultérieur, des mots non-connus. | | <ul style="list-style-type: none">- présentation;- affichage;- dictée-filtre;- copie directe sur une feuille individuelle d'apprentissage des mots non-connus. |
|---|--|---|

Mais, évidemment, nous laisserons place à la créativité de chacun.

La technique d'apprentissage n'a pas évolué: pour tenir compte de l'intégration de la prononciation ou de l'articulation dans le processus, je proposerai une modification :

- je prononce le mot, la forme verbale, l'expression, ou la phrase, et je la présente simultanément;
- chacun visualise et prononce (ou articule);
- il ferme les yeux pour interioriser;
- nous recommençons le processus;
- chacun procède au rappel écrit du mot, le modèle étant caché : il prononce le mot en l'écrivant ;
- il contrôle l'adéquation grapho-phonétique ;
- il contrôle le rappel par comparaison avec le modèle;
- s'il y a une erreur, il visualise le mot-modèle et il essaie de le rappeler par écrit: il prononce le mot en l'écrivant;
- il procède aux deux contrôles, comme précédemment :
 - . adéquation grapho-phonétique;
 - . correction orthographique.

évolution de la procédure d'apprentissage, en situation de visualisation en groupe

Facteurs de la situation	Projet initial	premier trimestre			deuxième trimestre	troisième trimestre			Procédure finale
		semaine du 3 Novembre	semaine du 15 Novembre	semaines du 8 et 15 Décembre	semaine du 23 Février	semaine du 5 Avril	semaine du 12 Avril	semaines du 17 Mai au 12 Juin	
Programmation des différentes étapes du processus	<ul style="list-style-type: none"> Présentation des mots sur des étiquettes à la fin de l'activité collective d'expression orale ou d'expression écrite. Affichage des étiquettes, durant une semaine, et exercices de reconnaissance visuelle. Dictée-filtre, le Samedi, de la 3^e semaine. Copie des mots erronés sur le carnet personnel 	<ul style="list-style-type: none"> initiation à la technique. présentation affichage dictée le 15 Novembre: tous les mots sont connus 	<ul style="list-style-type: none"> apprentissage proposé par Charles: présentation affichage dictée le 1^{er} Décembre: décision de réapprentissage immédiat des mots non-connus, inscrits sur une feuille de réapprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> présentation pas d'affichage dictée bilan général le 18 Décembre: les mots non-connus sont inscrits sur le carnet 	<ul style="list-style-type: none"> Présentation inscription des mots sur les feuilles d'apprentissage pour apprentissage en situation-copie 	<ul style="list-style-type: none"> Présentation le 6 Avril pas d'affichage dictée le samedi, au bilan Copie des mots erronés sur le répertoire 	<ul style="list-style-type: none"> Présentation de phrases au tableau affichage dictée le 24 Avril copie des mots ou formes verbales sur le répertoire 	<ul style="list-style-type: none"> Présentation affichage dictée-filtre copie directe sur les feuilles d'apprentissage dictée de bilan général 	<ul style="list-style-type: none"> Présentation du mot ou de la phrase; affichage; dictée-filtre copie directe sur les feuilles d'apprentissage apprentissage par la technique de visualisation-copie individuelle dictée de bilan général effectuée par moi-même
Mots: caractéristiques et nombre	<ul style="list-style-type: none"> mots extraits des activités collectives d'expression orale et d'expression écrite aucun critère d'urgence ni de difficulté des mots 5 mots par séquence au maximum 	<ul style="list-style-type: none"> 2 séquences: le nom des jours de la semaine 	<ul style="list-style-type: none"> 4 séquences: le nom des mois 	<ul style="list-style-type: none"> 3 séquences de 4 mots ou formes verbales extraits d'un texte 	<ul style="list-style-type: none"> 15 mots communs présentés en une séquence: le nom des nombres 	<ul style="list-style-type: none"> une séquence de 4 mots non-connus de tous, extraits d'un texte 	<ul style="list-style-type: none"> une séquence: trois phrases simples extraites d'un texte 	<ul style="list-style-type: none"> 3 séquences: des phrases pour un groupe, des mots isolés pour l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> Sources des mots communs: textes collectifs et propositions des enfants mots isolés et phrases
Technique d'apprentissage	la technique n'a pas évolué:	<ul style="list-style-type: none"> je prononce le mot et je le présente simultanément; chacun le visualise (prononciation, analyse graphique et/ou phonologique, épellation, sont laissés à la libre-initiative de chaque enfant); il ferme les yeux pour interioriser le mot (épellation libre); nous recommençons le processus: <ul style="list-style-type: none"> prononciation-visualisation; interiorisation chacun procède au rappel écrit du mot, le modèle étant caché; puis il contrôle par comparaison avec le modèle; s'il a une erreur, il recopie le mot de mémoire et il le contrôle. 							

2) Procédure de visualisation -copie individuelle

Nous avons rencontré ici un certain nombre de difficultés que j'évoquerai, en analysant l'évolution de la procédure (tableau pp 268-269) facteur par facteur .

21) la technique d'apprentissage Au cours des séquences de présentation, près de la moitié des enfants n'arrivaient pas à suivre mes directives. J'ai avancé un certain nombre d'hypothèses :

- un manque d'attention provoquant une mauvaise écoute du message verbal;
- une mémoire immédiate insuffisante pour s'en souvenir;
- une impulsivité non contrôlée (démarrage de l'activité avant d'avoir entendu tout le message).

Pour pouvoir appliquer les directives données, il est nécessaire que l'enfant ait perçu et compris l'ensemble du message énoncé. Peut-être mes énoncés étaient-ils trop complexes sur le plan syntaxique, ou trop long?

L'observation des enfants, durant la rédaction des lettres et textes collectifs, a fait apparaître que les seules phrases qu'ils arrivaient tous à répéter, étaient celles qui se rapprochaient d'une structure nucléaire : sujet, verbe, objet . Il faudra donc que j'essaie de simplifier mes messages .

La technique a évolué au cours des apprentissages grâce aux propositions des enfants :

- prononciation du mot durant la visualisation; (Boris)
- lecture de l'ensemble des mots étudiés, avant l'auto-dictée;
- lecture de la liste des mots à apprendre, avant de commencer l'apprentissage.

Nous conserverons ces modifications et je proposerai l'intégration de la prononciation ou de l'articulation :

- chaque enfant lit d'abord la liste des mots et les prononce à voix basse, ou les articule;
- il visualise le premier mot et le prononce simultanément;
- il ferme les yeux pour l'intérioriser;
- il prononce le mot et l'écrit, en cachant le modèle;
- il contrôle l'adéquation grapho-phonétique du mot écrit avec le mot prononcé;
- il contrôle la correction orthographique, par comparaison avec le modèle;
- il recommence le processus si le mot est erroné;
- avant le rappel en auto-dictée, il relit sa liste (avec prononciation ou articulation) puis il se la dicte;
- il procède aux deux contrôles comme précédemment :
 - adéquation grapho-phonétique;
 - correction orthographique.

Évolution de la procédure d'apprentissage, en situation de visualisation copie

facteurs de la situation	Projet initial	deuxième trimestre								troisième trimestre	Procédure finale
		semaine 1	semaine 2	semaine 3	semaine 4	semaine 5	semaine 6	semaine 7	semaine 8		
Technique d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> chaque enfant a sa feuille d'apprentissage : il visualise le premier mot ; il ferme les yeux pour l'intérioriser ; il l'écrit de mémoire ; il contrôle ; si il est erroné, il recommence le processus ; lorsque tous les mots ont été appris, il se fait une auto-dictée des cinq mots 	<p>Pour chaque séquence, je lis d'abord les 5 mots à apprendre, les enfants les regardent et les prononcent à voix basse.</p>	<p>Après une proposition de Boris : la méthodologie est assimilée</p>	<p>1) prononciation du mot durant la visualisation ;</p> <p>2) lecture de l'ensemble des mots étudiés, avant l'auto-dictée</p>	<p>lecture de la liste des mots à apprendre avant de commencer les apprentissages mot par mot</p>						<ul style="list-style-type: none"> chaque enfant lit d'abord la liste des mots ; il visualise le premier mot en le prononçant ; il ferme les yeux pour l'intérioriser ; il l'écrit et il le contrôle, il recommence si c'est erroné ; avant le rappel en auto-dictée, il relit la liste des mots ; il contrôle et note par un trait, les mots justes
Feuille d'apprentissage et transcription des mots	<p>les mots sont transcrits du carnet sur la feuille d'apprentissage, par moi-même d'abord, puis ensuite par les enfants.</p>	<p>Je copie les mots moi-même</p>	<p>Essai de copie des mots par les enfants : échec : 25 erreurs pour 50 mots</p>	<p>Exercices de reconnaissance des mots sur le carnet : Je copie les mots sur la feuille.</p>	<p>Des enfants manquent de mots je puise dans les textes non corrigés : nous ne marquons plus d'ordre d'urgence</p>		<p>copie des mots communs par les enfants : présentation du mot avec visualisation ; copie d'essai ; copie sur la feuille Pas d'erreur Temps : 20 min</p>		<p>Je copie les mots personnels moi-même</p>	<p>les mots sont présentés sur des feuilles-repertoires : Les enfants les transcrivent eux-mêmes sur la feuille d'apprentissage.</p>	<p>les mots non connus sont écrits sur des feuilles-repertoires : Lorsque le mot est transcrit par l'enfant lui-même, sur sa feuille d'apprentissage il le signale, sur le rep. blanc, par une croix (+) placée après le mot. Si ce même mot est encore erroné dans un texte, il le signale (o devant le mot)</p>
Caractéristiques des mots à apprendre et nombre	<p>Les mots appris seront extraits du lexique commun, durant la phase d'initiation, puis du lexique personnel (carnet des mots non connus).</p> <p>Les mots sont classés par ordre d'urgence, (référence dictionnaire de Pierre et Lobstein) mais pas de classement en fonction du critère « difficulté du mot ».</p> <p>Le nombre de mots sera de 15 au départ, puis modulation en fonction des possibilités, puis nombre libre</p>	<p>étude de 15 mots communs, les mots « urgents » sont soulignés sur le carnet, avec référence au dictionnaire de Pierre et Lobstein ; les mots communs sont des mots invariables extraits des textes personnels.</p>	<p>15 mots personnels extraits du carnet</p>	<p>15 mots personnels</p>	<p>mots personnels nombre différent mais pas d'efficacité les enfants qui ont appris moins de mots en ont aussi retenu moins.</p>	<p>10 mots personnels en deux séquences</p>	<p>15 mots communs (le nom des nombres) Cette solution a été proposée par Charles qui n'a plus de mots personnels</p>		<p>10 mots personnels en deux séquences</p>	<p>Réapprentissage des mots non connus au bilan général : réduction à 20 pour les plus faibles avec choix par référence au V.O.B. Les mots non retenus après le premier essai de réapprentissage, sont considérés comme trop difficiles ; diminution du nombre de mots par séquence pour les plus faibles. Apprentissage de mots personnels</p>	<p>Les mots nouveaux sont appris sans référence à des critères d'urgence ou de difficulté des mots. Les mots non connus au bilan général sont limités, pour les enfants les plus faibles, par référence au V.O.B. : Tout mot non connu à ce réapprentissage, est considéré comme trop difficile. Les tentatives de limitation du nombre de mots par séquence ont donné des résultats divers.</p>

269

le lieu	du lieu commun, aux lieux d'activités personnelles, aux lieux libres	lieu commun							essai de lieu libre, non conduisant	lieu commun puis lieux d'activités personnelles	lieu d'activités personnelles, en classe
le moment	du moment commun au moment des activités personnelles, en classe, au moment libre	Moment commun							moment libre non conduisant	moment commun puis moment des activités personnelles	moment des activités personnelles
la durée	de la durée strictement commune, à la durée globale commune, à la durée libre	strictement commune : séquence 1 : 50 min S. 2 : 20 min S. 3 : 11 min	strictement commune : 10 min par séquence	durée globale commune : 15 min					durée strictement commune	durée globale commune puis durée libre	durée libre
le rythme	du rythme commun, au rythme libre à l'intérieur du temps global limité, au rythme totalement libre	rythme commun, difficulté de certains à le suivre	rythme commun	rythme libre					rythme commun	rythme libre, puis rythme totalement libre	rythme totalement libre
Nombre de présentations du stimulus et d'inscriptions	du nombre commun, au nombre limité par la durée globale, au nombre libre	nombre commun	nombre commun	nombre commun	nombre limité				nombre commun	nombre limité puis nombre libre	libre
Animation de l'adulte	de l'animation, à la non-présence au moment de la séance	animation	animation	présence	présence	présence	animation	animation	non présence	présence puis non présence	non présence
Auto-dictée et réappren-tissage	Auto-dictée des cinq mots : chacun contrôle et note par un code les mots justes : les mots erronés seront réappris au cours des activités personnelles	code des réussites : un trait vertical Pas de réapprentissage faute de temps	réappren-tissage des mots erronés ou oubliés	lecture de la liste des mots avant l'auto-dictée	abandon du réappren-tissage						lecture de la liste des mots avant l'auto-dictée les mots erronés ou oubliés ne sont pas réappris
1ère dictée du samedi	La première dictée aura lieu, le samedi, de la semaine d'apprentissage. La première semaine je dicterai les mots communs, ensuite nous formerons des équipes de 2	Je dicte - chacun corrige et note par une croix (+) les mots corrects. Il code aussi les réussites par un trait vertical, à gauche des modèles. <u>Beaucoup d'erreurs</u>	Essai de dictée par 2 : le "dictateur" a du mal à lire les mots de son coéquipier. Les dictées sont faites sur des bandellettes	Lecture préalable des mots à dicter. Dictée de 30 mots : très longue. Des erreurs de correction. Fatigue	Dictée 1, le samedi en routrant Plus de codage de réussites dans la colonne des mots-modèles.						dictée par 2, durant les activités personnelles et dictée de bilan général effectuée par moi-même
2e dictée 15 jours après	cette dictée se fait après la 1ère dictée, le samedi,				le samedi après la récréation	idem -					
Réappren-tissage	Les mots non connus sont copiés sur une feuille et réappris durant les act. pers.	Pas de réapprentissage faute de temps	Pas de réapprentissage	copie sur une feuille de réapprentissage	copie sur les feuilles d'entraînement				les mots non connus sont remis en apprentissage	Réapprentissage durant les activités personnelles avec contrôle du coéquipier	Réapprentissage sur les feuilles d'entraînement, durant le temps des activités personnelles
liste des mots appris	chacun copie ses mots sur la liste qui servira à son coéquipier, pour la dictée	copie excellente	oralisation du mot, avant copie		codage de réussites aux dictées						chacun copie ses mots sur sa liste et y code ses réussites

22) feuille d'apprentissage et transcription des mots

J'avais espéré pouvoir, plus rapidement, faire transcrire par les enfants les mots du carnet sur la feuille d'apprentissage. Nous nous sommes heurtés à un ensemble de difficultés : copie avec erreur; calligraphie insuffisante pour avoir une image correcte du mot; ratures; problème des mots déjà appris et mal indiqués sur le carnet.....

Peu à peu les capacités de copie sont devenues excellentes, grâce sans doute à la mise en oeuvre souvent répétée de cet exercice (copie des lettres et des textes, transcription des mots sur le carnet et la liste des mots appris) et au progrès des capacités de mémorisation immédiate.

Cette année, je vais accueillir des enfants qui auront, du moins pour ceux qui viendront du C.P., un niveau général inférieur. J'envisagerai éventuellement de constituer deux groupes, l'un qui sera plus autonome et l'autre à qui j'apporterai une plus grande aide.

La feuille d'apprentissage restera la même : nous la modifierons si elle ne convient pas, à l'usage, aux nouveaux membres de notre classe.

J'ai acheté, comme l'avaient souhaité les enfants, des cahiers-répertoires pour remplacer le carnet et les feuilles que j'avais proposées au troisième trimestre. Les mots appris seront signalés par une croix.(+)

23) le nombre de mots à apprendre par séquence

A la suite de l'analyse des données des trois premières semaines d'apprentissage et compte-tenu du nombre important de mots à réapprendre, j'avais proposé aux enfants les plus faibles de réduire le nombre de mots par séquence. (supra pp 234-235)

Le tableau présenté faisait apparaître que les enfants qui avaient appris moins de mots en avaient aussi mémorisé moins. Cette constatation nous avait amenés à revenir au nombre commun de 5 mots par séquence.

Si on considère non plus le nombre d'éléments retenus mais le taux de réussite et le nombre de mots à revoir, on peut être amené à une autre conclusion.

Le tableau ci-dessous montre en effet, qu'en ce qui concerne notre essai, plus les enfants "faibles", à part Marcel, ont de mots à retenir, plus ils en retiennent, mais qu'ils en retiennent proportionnellement moins quand leur nombre augmente. Le nombre de mots à revoir augmente donc lui aussi avec le nombre de mots appris. Or comme ces mots nécessitent un réapprentissage qui consomme temps et énergie, il me paraît plus rationnel, à partir du nombre commun de départ, de diminuer ou augmenter ce nombre. C'est ce que je proposerai l'année prochaine.

Tableau comparatif des résultats de la troisième et de la quatrième semaines: nombre commun de mots et nombre limité

	3 ^e semaine				4 ^e semaine					3 ^e semaine				4 ^e semaine			
	mots appris	mots retenus	taux %	à revoir	mots appris	mots retenus	%	à revoir		mots appris	mots retenus	%	mots à revoir	mots appris	mots retenus	%	mots à revoir
Bastien	15	5	33,3	10	9	5	55,5	4	Monique	15	6	40	9	9	6	55,5	4
Daniel	15	10	66,6	5	12	9	75	3	Renée	15	8	53,3	7	9	6	66,6	3
Marcel	15	0	0	15	9	7	77,8	2	Soizic	15	7	46,6	8	6	5	83,3	1

24) Le lieu, le moment, la durée, le rythme, le nombre de présentations du stimulus et le nombre d'inscriptions

L'essai de liberté totale d'apprentissage à la fin du deuxième trimestre n'avait pas été concluant, c'est pourquoi au troisième trimestre nous sommes revenus à la séquence d'apprentissage au même moment. Mais la tentative, menée durant les semaines du 17 Mai au 12 Juin, a montré que la plupart étaient devenus aptes à s'auto-organiser. C'est pourquoi, l'année prochaine, en fonction des niveaux atteints, je proposerai éventuellement la formation de deux groupes, un qui travaille en autonomie et l'autre qui se retrouve avec moi à la séquence organisée. Ce seront les résultats obtenus aux bilans du samedi qui permettront au conseil d'accepter ou de refuser les demandes de travail autonome.

25) les bilans et les réapprentissages

251) l'auto-dictée sera conservée mais il n'y aura pas de réapprentissage prévu durant les activités personnelles, pour les mots non-connus, car cela complique trop l'organisation du travail individualisé. Par contre, en fonction des résultats obtenus à l'auto-dictée, nous pourrions peut être prévoir un réapprentissage immédiat, mais dans ce cas il faudra modifier la feuille d'apprentissage car elle ne comporte pas suffisamment de cases.

252) la première dictée aura lieu le samedi, puisque la programmation générale a donné satisfaction à tous et s'est bien intégrée dans notre horaire hebdomadaire :

- le lundi, inscription des mots sur la feuille d'apprentissage;
- le mardi, le jeudi et le vendredi, les apprentissages;
- le samedi en rentrant la première dictée, et après la récréation, la deuxième.

Les dictées par groupe de deux nous ont posé de multiples problèmes:

- non-reconnaissance des mots à dicter par l'équipier et parfois incapacité à les déchiffrer par suite d'une connaissance insuffisante du système phonèmes-graphèmes, ou parce que la calligraphie sur la liste des mots est peu soignée;
- erreurs de correction par celui qui écrit: mots corrects codés erronés et mots erronés codés corrects; mots oubliés.....
- difficulté à appliquer le codage décidé en commun : un trait vertical dans la colonne située à gauche des mots-modèles;
- copie avec des erreurs sur les feuilles de réapprentissage.
- temps trop long et rythme différent des équipes.

Progressivement, les difficultés ont disparu, les enfants ayant acquis de nouvelles capacités tant au niveau du code graphophonétique que de la discrimination visuelle nécessaire pour les corrections, de l'attention et de la concentration. Mon objectif sera d'accélérer l'accession de tous au niveau atteint cette année et d'obtenir rapidement une calligraphie soignée.

Nous avons aussi apporté quelques modifications qui seront conservées : lecture préalable des mots à dicter par chaque équipier; pas de codage des réussites sur la feuille d'apprentissage mais sur la liste des mots appris.

Les réapprentissages n'ont démarré que la troisième semaine, faute de temps pour recopier les mots, après la dictée de bilan; j'aurais évidemment pu les recopier moi-même, mais j'ai considéré que l'horaire consacré à l'orthographe était déjà suffisamment important, de toute façon les mots non retenus seraient réappris après la deuxième dictée .

253) La deuxième dictée et la dictée de bilan général

La deuxième dictée, quinze jours après la première, a permis de constater que si un certain nombre de mots réappris étaient passés dans la mémoire à long terme, par contre d'autres avaient disparu. Un nouveau réapprentissage intervenant alors, il aurait été intéressant de voir, si à une troisième dictée, les performances auraient été supérieures à celles de la première (D1). Mais, du fait de notre démarrage retardé, seules les séquences de la troisième semaine (7,8 et 9) ont été l'objet d'un double réapprentissage. Il est donc impossible d'établir un bilan.

Cependant, l'examen du tableau ci-dessous, montre que les réapprentis- sages, tels qu'ils ont eu lieu du fait des événements, n'ont pas permis de retrouver le score obtenu à D1, sauf en ce qui concerne Thierry. Cette réussite de Thierry, qui est le plus faible apparemment, est surprenante. Or, il est le seul avec qui j'ai utilisé une stratégie particulière de réapprentissage: le réapprentissage durant le temps commun des apprentissages (supra p 134): il a étudié durant les séquences 10,11,12, quinze mots qu'il avait à réappren dre. Il en a écrit correctement dix, à la dictée qui a suivi. Nous constatons aussi qu'il a obtenu 18 réussites aux dictées des trois premières semaines (séquences 1 à 9) alors qu'il en obtient 31, à la dictée de bilan général.

Or, ses camarades ont une réussite nettement moindre puisque seuls trois d'entre eux, Béatrice, Marcel et Monique font mieux à la dictée de bilan général: une réussite en plus.

Compte-tenu des performances générales de Thierry, il me semble que nous devons imputer cette différence avec les autres enfants, à la stratégie de réapprentissage utilisé: inscription des mots erronés, en réapprentissage, durant les séquences réservées aux apprentissages primitivement.

J'ai d'ailleurs utilisé la même stratégie pour le réapprentissage des mots après la dictée de bilan général du deuxième trimestre et les résultats ont été généralement bons.

L'inconvénient majeur de cette pratique est la diminution du capital de mots appris, c'est pourquoi je ne compte la proposer qu'aux enfants qui éprouveront le plus de difficulté de mémorisation et qui auront une évolution lente vers la prise en main de leurs activités personnelles.

Comparaison des réussites après la phase d'apprentissage (dictée D1) aux réussites obtenus à la dictée de bilan général (deuxième trimestre)						
noms	nombre de mots appris	dictée D1		bilan général		différence taux d'oubli
		score	taux réussite	score	taux réussite	
Bastien	64	39	60,9	34	53,1	-7,8
Béatrice	70	62	88,6	59	84,3	-4,3
Boris	70	64	91,4	54	77,1	-14,3
Charles	70	66	94,3	62	88,6	-5,7
Christian	70	69	98,6	51	72,9	-25,7
Daniel	67	54	80,6	47	70,1	-10,5
Marcel	64	40	62,5	39	61	-1,5
Monique	64	40	62,5	37	57,8	-14,7
Renée	64	48	75	43	67,2	-7,8
Soizic	61	38	62,3	27	44,3	-18
Thierry	50	22	44	33	66	+ 22
Yvette	70	67	95,7	64	91,4	-4,3

III) LES RESULTATS OBTENUS

L'objectif de notre pédagogie de l'orthographe est que les enfants puissent écrire leurs textes et leurs lettres, avec plus d'aisance et de rapidité, grâce à l'acquisition d'automatismes orthographiques.

Chacun d'eux a pu vérifier, au cours des corrections, la progression de sa maîtrise : ma part a progressivement diminué. Mais je n'ai pas trouvé le moyen objectif de mesurer les progrès réalisés; le planning des réussites (supra p 94) s'il atteste une évolution positive, a surtout pour objectif d'inciter les enfants à continuer leurs efforts.

D'autre part, il était difficile, pour les enfants et pour moi-même, de suivre le cheminement des mots appris, dans l'expression écrite: je n'ai pas établi cette année de bilan de réinvestissement de ces mots, ce sera là une observation que je mènerai en 1976-1977.

C'est donc aux différents bilans réalisés par dictée, que j'ai eu recours pour évaluer les effets de notre pédagogie, au niveau du capital de mots acquis. - J'ai déjà montré, à la fin du deuxième trimestre, la progression très nette de la plupart des enfants en niveau orthographique et l'évolution de leurs capacités de mémorisation visuelle. -

En fonction des réussites aux différents bilans que j'ai effectués, il est possible de classer les enfants en trois groupes :

<u>premier groupe :</u>			
Béatrice qui a retenu 157 "mots" sur les 177 appris, soit 88,7 % ;			
Boris	135	169	80 %
Charles	153	161	95 %
Christian	135	165	81,8 %
Daniel	123	163	75,5 %
Yvette	159	169	94,1 %
<u>deuxième groupe</u>			
Bastien	92	155	59,4 %
Marcel	100	159	62,9 %
Monique	106	161	65,8 %
Renée	103	156	66 %
<u>troisième groupe</u>			
Soizic	77	138	55,8 %
Thierry	70	127	55,2 %
Quant à Simone, nous (1) n'avons pas réussi à lui apprendre à lire et elle s'est peu intéressée à nos pratiques orthographiques, alors que l'année passée, elle s'était bien intégrée.			

(1) Lorsqu'un enfant a des difficultés particulières en apprentissage, il est aidé par l'ensemble de ses camarades : le conseil a décidé d'ailleurs que chacun devait apporter aux autres ce qu'il savait, ainsi un réseau dense de recours mutuel s'est mis en place.

Nous pouvons considérer que notre pédagogie, malgré ses tâtonnements, a été particulièrement bénéfique, pour les enfants du premier groupe. Pour les autres, elle est relativement satisfaisante: ils ont en effet acquis, malgré leurs difficultés, une bonne partie des mots et expressions étudiés. D'autre part, leurs résultats du troisième trimestre montrent qu'ils sont en évolution positive. Afin de pouvoir, l'année prochaine, aider mieux ceux qui ont le plus de problèmes, je vais tenter une approche des causes de réussite ou d'échec.

Si nous comparons les groupes de réussites orthographiques à nos groupes de lecture, tels qu'ils étaient constitués au troisième trimestre, nous pouvons constater une relation entre le niveau en lecture et les performances en orthographe.

Une comparaison semblable, avec les résultats obtenus aux dictées en mémoire à long terme des listes de mots présentés pour l'expérience sur la mémoire visuelle, fait apparaître aussi une relation. (Le calcul du coefficient de corrélation de Spearman, montre que cette relation est significative à $P=0.05$; $\rho = 0.96$)

groupes de lecture	groupes de réussites aux dictées D2 et D'2
<p><u>premier groupe</u></p> <p>Béatrice ont une lecture courante Boris du niveau cours élémentaire : reconnaissent un Charles bon nombre de mots et Christian connaissent le code <u>Daniel</u> grapho-phonétique <u>Monique</u> Yvette</p>	<p><u>premier groupe</u></p> <p>total des réussites à D2 + D'2</p> <p>Béatrice 14 Boris 15 Charles 18 Christian 11 Yvette 14</p>
<p><u>deuxième groupe</u></p> <p>Bastien ont une lecture hésitante du niveau de début du cours élémentaire : ils Marcel ont un capital de mots Renée reconnus limité et <u>Thierry</u> n'ont pas encore assimilé totalement le code.</p>	<p><u>deuxième groupe</u></p> <p>Bastien 7 Daniel 8 Marcel 7 <u>Monique</u> 8 Renée 5</p>
<p><u>troisième groupe</u></p> <p>Soizic est au niveau du cours préparatoire : capital de mots reconnus très limité et connaissance du code à 50% environ</p>	<p><u>troisième groupe</u></p> <p>Soizic 2 Thierry 0</p>
<p>Simone est à un niveau pré- élémentaire : quelques mots reconnus; aucune analyse grapho-phoné- tique</p>	

Le problème est maintenant d'élucider le sens de ces relations entre niveau en lecture, performances en mémoire à long terme aux épreuves de mémorisation visuelle, et performances en orthographe.

Nous pouvons imaginer que les capacités de mémorisation visuelle interviennent fortement dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe d'usage. A l'inverse, nos épreuves de mémorisation visuelle et nos pratiques d'apprentissage orthographique faisant appel à la lecture des mots, nous pouvons imputer aux difficultés en lecture les faibles performances de certains enfants.

Il se peut aussi que ce soit un autre facteur qui détermine les réussites ou les échecs que nous avons constatés, soit en lecture, soit en orthographe, soit aux épreuves de mémorisation visuelle.

Dans l'état actuel de mes travaux il m'est impossible de dépasser ces constats. Pour Jean VIAL (IV.21, p60) " il est un âge d'or de l'orthographe, lorsque les maîtrises lexique et graphique semblent assurées, à partir du Cours Moyen 2e année" et il conseille d'apprendre d'abord à écrire et à lire.

Nous avons vu précédemment qu'il m'était impossible d'attendre ces maîtrises pour démarrer une mémorisation organisée des mots. D'autre part, nous pouvons penser que nos pratiques, en mettant l'accent sur l'identification des mots, ont été bénéfiques aussi à l'apprentissage de la lecture. Mais l'exemple de Simone montre que notre pédagogie n'est pas applicable avec tous les enfants. Il faudra donc l'adapter aux nouveaux dont le niveau scolaire se situe entre celui de Simone et celui de Soizic. Je reviendrai sur ce problème lorsque j'évoquerai les perspectives pour l'année prochaine.

Pour l'instant, je vais tenter d'approcher de plus près le cas de Thierry, dont le niveau en lecture pouvait laisser espérer des résultats meilleurs. Après mon bilan de fin du deuxième trimestre (supra p 243) qui laisse entrevoir que ses difficultés en apprentissage pourraient provenir principalement de ses problèmes relationnels, j'ai pris contact avec le médecin à qui sa famille l'avait confié. Il m'a communiqué que chez Thierry, " sur le plan de la personnalité, ce qui domine c'est l'oralité, un désir passif de se conformer à l'attente d'autrui, sans doute pour s'assurer les satisfactions de type oral, si importantes chez lui". Ceci pourrait expliquer son incapacité à prendre en charge ses activités personnelles qui suppose le désir d'être autonome. Thierry cherche à être "petit", "dépendant", afin que les adultes qui l'entourent s'occupent de lui. D'autre part, savoir écrire seul est aussi un signe d'autonomie : la non-capacité à mémoriser les mots pourrait être l'indicateur non d'un déficit intellectuel prononcé mais celui d'un déficit affectif.

Par contre, pour le médecin, pas d'anxiété particulière, ni de crainte de l'échec. Pour lui, " l'effort est à porter sur le plan pédagogique avec toutes les richesses d'intégration socio-psychologique d'un groupe coopératif susceptibles d'assurer une meilleure maturation".

Le cas de Thierry montre que les facteurs affectifs jouent un rôle fondamental dans les apprentissages : pour apprendre il faut fortement le désirer, surtout lorsqu'on est déjà en situation d'échec scolaire, et il faut avoir l'esprit disponible.

Les difficultés à apprendre peuvent être les symptômes de troubles profonds, mais une réussite dans un domaine, même partiel, peut de ce fait influencer favorablement sur l'évolution générale.

A un moindre degré, j'ai pu constater les mêmes phénomènes de blocage chez Bastien, Marcel et surtout Monique qui a fortement régressé durant le deuxième trimestre.

Mais un éducateur n'est pas un thérapeute, même si par sa permissivité, par la mise en place d'un climat d'expression libre et par l'organisation d'un milieu stimulant et coopératif, il peut aider à la résolution de certains blocages ou troubles du comportement.

Au terme de ce bilan, quelles perspectives peuvent être envisagées pour la prochaine année scolaire?

Les entretiens avec les enseignants des classes, qui m'enverront de nouveaux élèves, m'ont permis de situer approximativement le niveau de chacun. Il semble que Denis, Honoré, Irène, Martial et Hélène pourront participer avec les anciens qui demeureront dans la classe (Christian, Monique, Soizic et Thierry) à nos pratiques orthographiques. Je tenterai aussi un essai d'intégration de Dali et Dario qui sont plus faibles que leurs camarades en lecture. Par contre, avec Corentin, Albert, Alphonse et Martial, qui en sont aux premiers balbutiements de l'apprentissage de la lecture, je vais me trouver devant un problème nouveau. En ce qui concerne l'expression écrite, comme avec Simone, j'écrirai moi-même ce qu'ils me diront. Mais, dès qu'ils auront acquis une certaine maîtrise du système graphèmes-phonèmes, je les inciterai à tenter d'écrire seuls, en utilisant notre code d'orthographe simplifié. (voir en annexe pp 146-150). Les essais limités de cette année nous ont montré que cette écriture n'est pas simple pour les enfants : elle exige une bonne prononciation, une identification des phonèmes dans la chaîne parlée, une reconnaissance de leur ordre d'apparition et la capacité à mettre en correspondance signe acoustique et signe graphique. Même les enfants qui savent lire ont des difficultés, lorsqu'ils ne connaissent pas un mot à l'écrire à partir des sons, peut-être est ce dû à un manque d'entraînement de cet ordre au moment de leur apprentissage de la lecture. Pour ma part, avec nos apprentis-lecteurs, je lui donnerai une place privilégiée (1).

Dès le début de l'année, à l'aide du "test des mots séparés" du Laboratoire de Psychopédagogie de Caen (annexe pp 144-145), j'établirai un bilan individuel de leur "acquisition des mécanismes de déchiffrage de la lecture" et j'établirai un plan d'entraînement.

Parallèlement, je ferai porter l'attention sur la forme conventionnelle des mots : les mots concrets des textes seront transcrits sur un "dictionnaire illustré" où ils seront couplés avec photo, image ou dessin (supra p 56).

Ces enfants ne participeront à notre procédure d'apprentissage orthographique par visualisation-copie individuelle, que lorsqu'ils posséderont un stock suffisant de mots parfaitement connus sur les plans sémantique, visuel, auditif et articulatoire.

Avec les autres, nous reprendrons les procédures, techniques et outils, essayés cette année, en y apportant seulement quelques légères modifications :

- intégration de la prononciation dans les techniques d'apprentissage;
- remplacement des feuilles-répertoires par des carnets;
- limitation ou augmentation du nombre de mots appris, par séquence, en fonction des réussites à la dictée-bilan du samedi;

(1) L'objet de ce mémoire n'étant pas l'apprentissage du code grapho-phonétique, qui constitue le soubassement de l'apprentissage proprement orthographique, je ne rendrai pas compte dans la troisième partie, consacrée à l'évolution de nos pratiques, de ces essais.

- suppression du critère "urgence" dans le choix des mots à apprendre, sauf éventuellement pour les plus "faibles";
- institution d'une règle fonctionnelle fondée sur la difficulté de fait des mots : tout mot non retenu après deux réapprentissages sera considéré comme trop difficile, pour le niveau actuel de maturation de l'enfant;
- pour les plus faibles, j'envisagerai éventuellement de tenter ce qui a bien réussi avec Thierry: la réintégration en apprentissage des mots non retenus; cela présente l'inconvénient de diminuer le nombre de mots nouveaux appris mais est efficace et simple.

Les enfants étant de niveaux très divers, j'ai envisagé de mettre en place, après le lancement des apprentissages méthodiques des mots du répertoire, un fonctionnement avec deux groupes :

- l'un, autonome, regrouperait les enfants capables de mener, seuls, leurs apprentissages, durant les activités personnelles;
- l'autre demeurerait, avec moi, en séquence collective.

C'est le conseil de coopérative qui aurait à examiner les demandes d'entrée dans le premier groupe et, éventuellement, à faire retourner en séquence collective l'enfant qui n'est pas encore prêt à fonctionner seul.

Les analyses que j'ai menées ayant fait ressortir que le test établi à partir de l'échelle Dubois-Buyse était un "indicateur valable des capacités de rétention à long terme" (Hypothèse 6, infra p. 321.322) et qu'il existait une relation significative entre le niveau orthographique de départ et la capital de mots acquis (infra p. 325), dès le début de l'année; je ferai passer un test établi à partir de l'échelon 10,

Un deuxième test, au cours de l'année me permettra de faire prendre conscience à chacun de sa progression. J'aurais aimé pouvoir disposer d'un test objectif de mesure de cette progression au niveau de l'orthographe spontanée, dans l'expression écrite, mais je n'en connais pas et je n'ai actuellement ni le temps, ni la compétence, pour en établir un. Nous nous contenterons donc des bilans du samedi comme indicateur de l'augmentation du capital des mots connus

J'avais craint que la somme d'efforts demandés aux enfants par notre processus de travail (rédaction du texte ; mise au point et correction sur une feuille spéciale; coorection par l'enseignant; copie au net ; relevé des mots erronés; apprentissage des mots;) ne les amène à moins écrire. Or il n'en a rien été. Au contraire, il semble que cela ait eu un effet stimulant sur l'expression écrite: l'intérêt porté à la technique aurait-il une répercussion favorable sur le désir de s'exprimer?

B)

recherche

sur le développement

des capacités

de mémorisation

visuelle

L'activité d'apprentissage orthographique des mots, qui a pour objectif l'acquisition de connaissances et d'automatismes nécessaires à une expression écrite aisée et correcte, doit aussi développer les aptitudes impliquées par cet apprentissage et, en particulier, la mémoire visuelle.

Les théories bio-génétiques considèrent la mémoire comme étant un système qui se transforme en fonctionnant. Elles envisagent l'existence de rapports étroits et réciproques entre l'exercice répété des capacités de l'enfant et les modifications de ces capacités, entre le fonctionnement et la genèse des structures mentales.

Or l'apprentissage des mots amène l'enfant à percevoir, analyser, copier... et implique donc la mise en oeuvre de plusieurs structures mentales .

Pour vérifier si notre pratique de visualisation-copie individuelle développe les capacités de mémorisation visuelle des enfants, j'ai retenu une période de trois mois. Si mon hypothèse est vérifiée pour cette durée, relativement courte pour une telle expérience, nous pourrions supposer qu'une pratique plus prolongée modifie encore plus profondément les structures mentales concernées.

Il m'était impossible de prévoir une durée plus longue car mon effectif est fluctuant: certaines années, des enfants quittent la classe, au troisième trimestre, pour accompagner leurs parents aux travaux saisonniers.

J'ai choisi, pour tester la mémoire, une expérience classique avec deux listes aléatoires de mots, présentés auditivement et visuellement aux enfants.

Chapitre I : organisation de l'expérience

I) LES BUTS DE LA RECHERCHE

Ma recherche a plusieurs buts :

- vérifier si notre pratique individuelle de visualisation-copie développe les capacités de mémorisation visuelle: les mots de la deuxième liste seront-ils mieux retenus que ceux de la première, aux rappels libres et aux dictées à court et à long terme?

- voir s'il existe une relation entre la difficulté des mots, classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse, (IV.15) et leur apprentissage au cours de la présentation des listes;

- étudier si un apprentissage par liste de mots est efficace pour la rétention en mémoire à long terme et rechercher les facteurs qui favorisent cette rétention; au cours de cette analyse, je serai amené à examiner les phénomènes qui interviennent dans un tel apprentissage, en particulier les effets sériels;

- voir s'il existe une relation entre le niveau de base orthographique testé au départ, par un test composé à partir de l'échelle Dubois-Buyse (annexe pp 438-442), et, d'une part les performances réalisées, d'autre part l'évolution des capacités mnémoniques.

II) LA METHODE

Pour tester le développement des capacités de mémorisation visuelle des enfants, je leur proposerai une expérience inspirée d'un projet décrit par P. FRAISSE, dans son "Manuel pratique de psychologie expérimentale" (II.3, pp256-258) : avant le début des apprentissages organisés avec notre technique de visualisation-copie, présentation auditive et visuelle, au cours de 3 essais successifs, d'une liste de 10 mots à retenir, et reproduction graphique, après chaque essai, des mots, dans l'ordre qui convient à chacun; 5 minutes après le troisième essai, dictée de la liste pour vérifier la mémorisation en mémoire à court terme, et une semaine après, deuxième dictée en mémoire à long terme.

Cette expérience reposant sur le postulat que le nombre de mots acquis orthographiquement est un indicateur de la capacité de mémorisation visuelle du sujet, une deuxième expérience, fin mars, permettra alors de vérifier si cette capacité a augmenté, par comparaison entre les scores obtenus aux rappels et dictées des deux épreuves.

Nous nous trouvons ici dans le cadre général d'une expérience avec un seul groupe d'enfants, avec utilisation d'une épreuve (prétest) avant le traitement et d'une épreuve (posttest) après.

Pour contrôler l'intervention des facteurs tels que la maturation des sujets, l'effet d'expérience, l'effet prétest, il aurait été nécessaire de disposer d'un groupe parallèle, ou d'organiser notre projet avec un groupe-contrôle dans notre classe. Mais cette dernière solution

revient à priver une partie des enfants d'un apprentissage organisé des mots, or comme le souligne G. DE LANDSHEERE (II.4, p28) " la recherche ne peut ni nuire à la santé physique ou mentale des sujets, ni les handicaper, dans leurs apprentissages".

La solution du groupe parallèle est elle aussi impossible, car où trouver un échantillon d'enfants équivalent au mien?

Les résultats obtenus n'auront donc qu'une valeur indicative. Cependant pour préciser l'expérience, au mieux, je tenterai de contrôler les nombreux facteurs secondaires qui vont intervenir, facteurs qui sont d'ailleurs pour la plupart communs avec notre expérience de l'année 1974-1975.

Je me contenterai donc de les énumérer en insistant uniquement sur ceux qui m'ont amené à faire des choix au niveau de l'organisation de l'expérience, ou qui pourraient m'obliger à modifier ou compléter ultérieurement mon dispositif expérimental:

facteurs liés aux sujets :

. le niveau orthographique : il sera déterminé à partir d'un test constitué avec des mots extraits de l'échelon 18 de l'échelle Dubois-Buyse; (annexe)

. je ne tiendrai pas compte du sexe ni du niveau en lecture ; *

. la vision et l'audition : la doctoresse de l'hygiène scolaire a établi... un bilan pour chaque enfant (acuité et champ visuels, discrimination des couleurs, audition) ;

. les capacités d'attention sont très variables, mais le matin est en général plus propice que l'après-midi, aux activités qui demandent attention et concentration : les épreuves auront lieu un mardi, à 9h30, après l'entretien;

. Le rythme : la liste sera présentée, mot par mot, à une cadence régulière, un mot toutes les quatre secondes;

. les capacités de mémorisation sont très diverses, cette expérience permettra de les tester.

facteurs liés à la situation :

. les mots :

- nombre de mots : nos deux listes auront 10 mots, ceci pour faciliter l'analyse des données; mon objectif n'est pas de faire mémoriser tous les mots de la liste ni d'étudier la relation entre la quantité de matériel et le temps nécessaire à sa mémorisation;

- fréquence d'apparition du mot dans le langage usuel:

les mots les plus fréquemment utilisés sont reconnus par la plupart des enfants, mais je ne pourrai pas vérifier lesquels sont reconnus avant l'expérience, car cela introduirait une variable parasite; cependant je ne retiendrai que des mots appartenant au vocabulaire oral des enfants;

- longueur des mots : les mots auront 2 syllabes et 5,6, ou 7 lettres;

-difficulté orthographique: les mots retenus ne pourront être écrits par une simple réflexion grapho-phonétique, leur mémorisation devra nécessiter une visualisation; ils seront prélevés dans différents échelons de l'échelle Dubois-Buyse, afin de voir s'il existe une liaison entre la "difficulté du mot" et les scores obtenus à ce mot;

• le choix de l'écriture: j'ai choisi de présenter les mots en cursive: c'est mon écriture habituelle au tableau, cette année. Il est possible que le caractère ait une influence sur la rétention visuelle du mot. Il serait envisageable de procéder à une vérification de cette hypothèse, en choisissant trois écritures différentes (cursive, script, caractère d'imprimerie) et un plan expérimental en carré latin, mais compte-tenu de mon faible effectif, cette expérience est impossible à réaliser dans ma classe;

• la couleur : j'ai retenu une écriture noire sur un fond blanc, ce sont les couleurs les plus fréquemment rencontrées à l'école;

• la grandeur de l'écriture sera légèrement supérieure à l'écriture ordinaire sur les cahiers;

• le placement des enfants : chacun sera assis à la place de son choix et disposera d'une liste de mots écrits sur une feuille 21x29,7;

• l'éclairage de la salle sera le même pour les deux épreuves : rideaux tirés, les lampes allumées.

III) LE CHOIX ET LA MISE EN FORME DU MATERIEL EXPERIMENTAL

Les mots présentés seront des mots concrets de deux syllabes, ayant une signification pour les enfants mais non-connus sur le plan orthographique, au moment de la présentation.

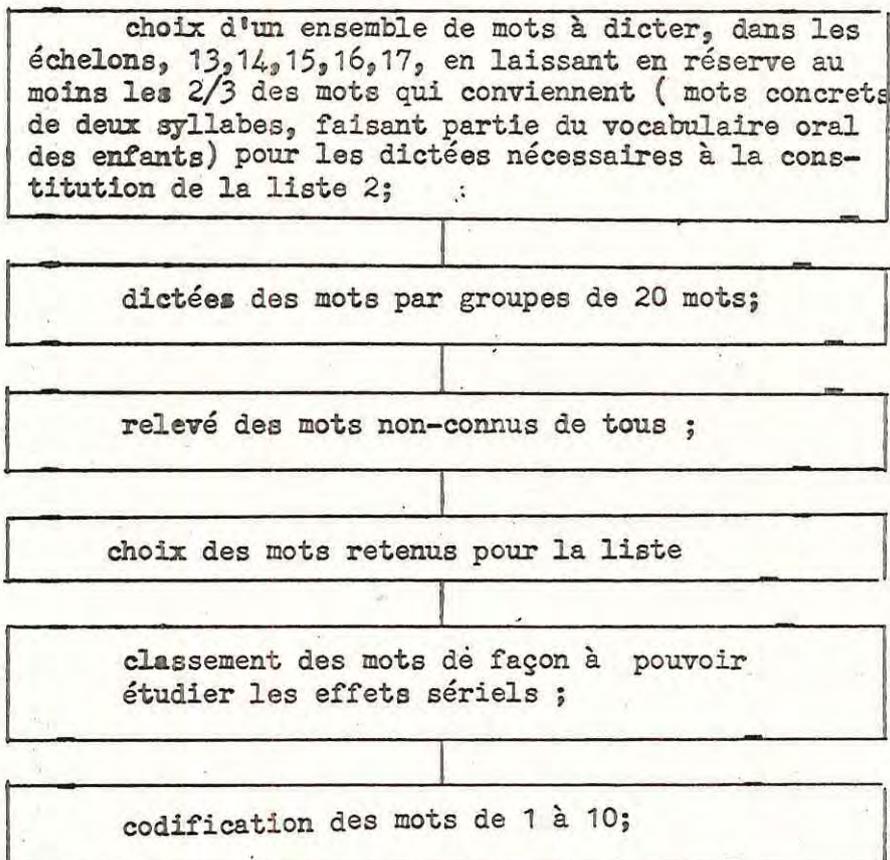
Pour vérifier si les capacités de mémorisation ont augmenté, il est nécessaire que les deux listes proposées soient de difficultés égales: à chaque mot d'une liste doit correspondre un mot de l'autre liste.

Mais quel critère de difficulté orthographique choisir? Au cours de l'analyse des données de notre première expérience, j'ai montré que les scores obtenus, dans notre classe, n'étaient pas en corrélation avec les critères de longueur, d'homographies, ni avec le classement de l'échelle Dubois-Buyse. Par commodité, je choisis cependant de me référer à l'échelle Dubois-Buyse, pour constituer deux listes appareillées: j'envisagerai, après la deuxième épreuve d'en tester l'équivalence, en les faisant apprendre à d'autres classes; encore faudra-t-il trouver des classes qui soient d'un niveau scolaire sensiblement égal au nôtre, et qui ne connaissent pas ces mots!

Il aurait évidemment été préférable de pouvoir tester l'équivalence des listes avant de commencer l'expérience, mais le critère "mot non-connu au moment de la présentation" implique, pour éviter l'intervention des effets de maturation et d'apprentissage occasionnel, le passage très rapide de l'épreuve après les dictées de choix des mots. Il faut donc que la première liste soit établie juste avant la première épreuve (en Janvier) et la deuxième liste juste avant la deuxième épreuve(en Mars).

Afin de pouvoir étudier les effets sériels dans l'apprentissage des mots par liste, j'aimerais constituer les deux listes, avec des mots extraits des échelons 13, 14, 15, 16, 17, à raison de deux par échelon. Je n'ai pas choisi des échelons inférieurs car il aurait fallu dicter un trop grand nombre de mots, pour en trouver qui soient non-connus de tous.

Pour établir la liste 1, je suivrai la programmation suivante :



Les mots seront copiés en noir sur une feuille blanche de format 21x29,7 (*infra* pp 290-294), et chacun disposera en outre de 5 bandelettes de papier pour les rappels libres et les dictées (*infra* p 289).

Pour établir la liste 2, je procéderai différemment. Pour chaque mot de la liste 1, j'établirai un groupe de 4 mots s'éloignant progressivement de la position de ce mot dans l'échelon. Le tableau des groupes de mots se présentera comme ci-dessous:

Liste 1	Liste 2 : groupes de mots à dicter			
mot ^A échelon 13	mot A1	mot A2	mot A3	mot A4
mot ^B échelon 13	mot B1	mot B2	mot B3	mot B4
mot ^C échelon 14	mot C1	mot C2	mot C3	mot C4

Lors de la dictée, je contrôlerai immédiatement si le mot est non-connu de tous: si oui, je passerai à la dictée du premier élément du groupe de mots suivants. Par exemple, si A2 n'est pas connu, je ne dicte pas A3 et A4, je passe à B1.

Ensuite je constituerai la liste2, en classant les mots de façon identique à celle de la liste 1. Je pourrai alors commencer l'épreuve 2 et tester l'équivalence des listes, au point de vue orthographique, en les confiant aux classes que j'aurai trouvées pour cette vérification.

IV) LE DEROULEMENT DE L'EXPERIENCE

1) l'expérience avec la première liste de mots:

Elle se déroulera le mardi matin suivant les dictées de recherche des mots qui auront lieu un lundi, après le conseil de coopérative.

Elle sera placée après l'entretien du matin, vers 9h30.

Chaque enfant sera assis devant son pupitre, avec devant lui quatre bandelettes pour les rappels libres et la première dictée.

Je donnerai alors les instructions suivantes : " je vais vous donner à chacun la feuille avec les 10 mots inconnus de tous. Nous allons les lire ensemble, vous à voix-basse, et moi à voix haute. Vous essayez de retenir le plus possible de mots dans votre tête. Quand nous aurons fini de lire les mots, vous rangerez la feuille dans votre casier, et sur la fiche de réponse n°1, chacun écrira les mots dont il se souvient. Quand il aura terminé, il rangera la fiche dans le casier. "

Je demanderai ensuite aux enfants de se concentrer les yeux fermés et je poserai la liste de mots, devant chacun.

Quand le silence sera total, je donnerai le signal et nous commencerons la première présentation, à raison d'un mot toutes les quatre secondes.

Je laisserai six minutes pour le rappel, puis je donnerai le signal pour que chacun replace sa liste devant lui.

Je suivrai le même processus pour la deuxième et la troisième présentation que pour la première.

Cinq minutes après le dernier rappel, je dicterai les mots, un par un, en les prononçant deux fois. Puis je ramasserai les feuilles.

Le mardi suivant, nous procéderons à la deuxième dictée, dans les mêmes conditions que pour la première.

Chacun alors tentera d'établir son bilan personnel et nous en discuterons, afin de tirer éventuellement quelques enseignements pour nos pratiques d'apprentissage.

2) l'expérience avec la deuxième liste de mots

Elle se déroulera de façon identique à la première et dans les mêmes conditions. Elle sera suivie d'un bilan général. Il s'agira évidemment de conclusions provisoires car je ne serai pas en mesure de présenter une analyse approfondie. Celle-ci me demandera un travail de documentation préalable.(1)

(1) Je pourrai mener l'analyse concernant le développement des capacités de mémorisation, la difficulté des mots et la liaison entre le niveau de base et les performances, durant les vacances de l'été 1976. Par contre, il me faudra attendre l'été 1977, pour être en mesure d'approfondir l'aspect "mémoire" de cette recherche.

V) LE PROTOCOLE DE BASE

Je retiendrai comme aspect du comportement de chaque sujet, les mots écrits au cours des rappels libres et des dictées. Je choisirai comme indicateur de ma variable dépendante " capacité de mémorisation visuelle ", le nombre de mots écrits correctement.

Chaque mot sera codé + , s'il est écrit correctement; les mots erronés ou non-écrits seront codés par une case vide.

Le tableau de recueil des observations sera constitué par l'ensemble des feuilles individuelles de contrôle des enfants (annexe pp 156.179).

VI) L'ANALYSE DES RESULTATS

Pour chaque mot, nous serons en présence d'une variable dichotomisée: le mot est correct ou erroné (ou absent).

Pour chaque enfant, les effectifs (mots corrects) seront faibles et il ne sera pas possible de parler de distribution. C'est pourquoi je me tournerai, comme dans l'expérience précédente, vers un procédé de "statistique non paramétrique (FAVERGE, II.2, chap. XIV), le test des signes , pour les jugements sur des échantillons appareillés, par exemple la comparaison des scores obtenus par le groupe-classe au rappel libre 3 et à la dictée1, ou la comparaison des scores obtenus par le groupe-classe au rappel libre 3, à la liste 1 et à la liste 2.

- Cependant si le test des signes n'est pas assez sensible, j'utiliserai le test t de student.

Pour la comparaison des performances des sujets à leur niveau orthographique et pour la comparaison entre la difficulté des mots et les scores obtenus, j'aurai recours au coefficient de corrélation de Spearman (G.MIALARET et PHAM, II.7).

Le processus que je suivrai sera identique à celui que j'ai utilisé pour l'expérience précédente:

- description des données par un tableau et les représentations graphiques correspondantes;
- formulation des hypothèses suggérées par les graphiques;
- jugements statistiques sur ces résultats.

Les comparaisons portant sur des séries de valeurs à faibles effectifs, il conviendra d'examiner les résultats avec une prudence particulière.

Chapitre II : préparation et déroulement de l'expérience

I) L'EXPERIENCE AVEC LA LISTE 1

1) la préparation

Simone ne participant pas (refus d'activité) , notre groupe expérimental sera constitué de douze enfants : j'ai déjà présenté les nouveaux arrivés (supra §§ 205.206) au début de l'année. Actuellement ils sont tous bien intégrés à nos pratiques, cependant Bastien, Monique et Thierry demeurent très instables, leur comportement variant en fonction de l'atmosphère ou des événements familiaux.

Au cours du premier trimestre, la doctoresse d'hygiène scolaire a procédé à un examen de la vision et de l'audition de chacun , dont les résultats sont consignés dans le tableau ci-dessous :

noms	acuité visuelle		champ visuel	vision des couleurs	acuité auditive
	oeil droit	oeil gauche			
Bastien	1,0	1,0	normal(N)	normale(N)	normale(N)
Béatrice	1,0	1,0	normal (N)	normale(N)	très basse à droite
Boris	1,0	0,6	N	N	N
Charles	1,0	1,0	N	N	N
Christian	1,0	1,0	N	N	N
Daniel	0,9	0,8	N	N	N
Marcel	1,0	1,0	N	N	N
Monique	s.v 0,1 a.v. 0,1	1,0 1,0	N	N	N
Renée	1,0	1,0	N	N	très basse à droite
Soizic	0,4 (1)	0,6	N	N	N
Thierry	1,0	1,0	N	confond vert, et gris	N
Yvette	1,0	1,0	N	N	N

(1) Les parents de Soizic refusent de l'emmener chez un oculiste

Je retiens 36 mots , des échelons 13,14,15,16 et 17, pour les dictées et je les réparties en deux séries :

série 1		série 2	
mots	échelon	mots	échelon
merle tablier garçon encre feuille tortue	13	lilas mousse coureur musée soirée berger morceau parfum	16
leçon messe blouse prairie cousin docteur	14	beurre guerre hauteur fusil rosier bougie palais poignée	17
oiseau repas heure tante tabac langue jambe bouquet	15		

Au conseil du lundi 5 Janvier, je présente les modalités de préparation et de déroulement de l'expérience et nous débutons les dictées après le conseil. (en annexe, la feuille de dictée de Béatrice, p 152)

Quand la première série est dictée, je procède à la correction, pendant que les enfants travaillent aux ateliers d'expression graphique et picturale, dans la salle annexe.

échelon	mots	score	échelon	mots	score	échelon	mots	score
13	merle tablier garçon encre feuille tortue	6 2 7 2 3 3	14	leçon messe blouse prairie cousin docteur	1 1 4 0 8 1	15	oiseau repas heure tante tabac langue jambe bouquet	0 2 2 6 0 2 2 0

Pas de mot non-connu dans l'échelon 13, un seul mot dans l'échelon 14, voilà mon plan expérimental remis en cause : pour avoir deux mots par échelon, il me faudra donc retenir des mots des échelons 19 et 20, l'échelon 18 étant réservé pour le test de niveau.

Les enfants reviennent. Je leur dicte la deuxième série de mots que je corrige pendant l'inter-classe de midi.

échelon	mots	score	échelon	mots	score	échelon	mots	score
16	lilas	1	16	morceau	2	17	fusil	0
	mousse	4	"	parfum	0		rosier	5
	coureur	3	17	beurre	2		bougie	5
	musée	0		guerre	1		palais	0
	soirée	0		hauteur	0		poignée	0
	berger	5						

Au début de l'après-midi, je présente aux enfants les résultats de ma correction : il nous manque encore quatre mots. Je propose alors une dictée avec une méthodologie différente : je dicte 8 mots (4 de l'échelon 19 et 4 de l'échelon 20) et je corrige immédiatement. Si nous avons les quatre mots qui nous manquent, nous arrêtons la dictée, sinon nous continuons .

La dictée des 8 mots nous fournit le matériel nécessaire :

échelon	mots	score	échelon	mots	score
19	château	2	20	chiffre	3
	combat	0		tambour	0
	prêtre	0		pompier	2
	couvert	0		fièvre	0

Pour constituer la liste je procède d'abord au relevé des mots non-connus

oiseau	échelon	hauteur	17	combat	19
tabac	15	fusil	"	prêtre	"
bouquet	"	palais	"	couvert	"
musée	16	poignée	"	tambour	20
soirée	"			fièvre	"
parfum	"				

Puis il me faut procéder au choix : je décide de retenir 5 mots de 6 lettres et 5 mots de 7 lettres, et dans chaque échelon, de conserver les mots les plus éloignés les uns des autres, afin de faciliter la recherche, pour la liste 2.

Ces mots, je les mets en ordre, en alternant mot de 6 lettres et mot de 7 lettres et pour pouvoir étudier l'influence de la place des mots dans la liste, je mets ceux des échelons les plus élevés, aux extrémités.

Cinq mots seront précédés de "un" et cinq mots de "le" ou "la".

liste des mots mis en ordre			
code	mots	nombre de lettres	échelon
1	la fièvre	6	20
2	le couvert	7	19
3	un parfum	6	16
4	un bouquet	7	15
5	la soirée	6	16
6	la poignée	7	17
7	un oiseau	6	15
8	la hauteur	7	17
9	un combat	6	19
10	un tambour	7	20

Dans la soirée, je tire la liste qui sera présentée le lendemain et les bandelettes nécessaires pour les rappels et la dictée:

1	

partie d'une bandelette :

chaque bandelette a dix cases ; elles seront collées ensuite sur les feuilles individuelles de contrôle (annexe pp 156-159)

la fièvre

le couvert

un parfum

un bouquet

la soirée

la poignée

un oiseau

la hauteur

un combat

un tambour

2) le déroulement de l'expérience

Le mardi à 9h30, l'expérience se déroule comme elle a été prévue. Les enfants respectent les consignes et sont très attentifs, sauf Thierry qui commence à s'agiter à la troisième présentation.

Je donne à chacun ses différents scores et nous constatons que 10 sur 12 obtiennent de meilleurs résultats aux deuxième et troisième présentations, qu'à la première. 8 obtiennent un meilleur résultat à la dictée qu'au troisième rappel. Les enfants me demandent pourquoi? Je leur avoue ne pas avoir de réponse, il faudra que j'étudie les feuilles de contrôle pour tenter de comprendre ce phénomène.

Le lundi 12 (1), en rentrant en classe, je dicte une deuxième fois les mots, puis chacun procède à son bilan. J'écris au tableau les résultats collectifs :

1 ère présentation :	21 mots connus
2e présentation :	46 mots connus
3e présentation :	50 mots connus
1 ère dictée :	67 "
2e dictée :	42 "

JLG : Que pensez vous de ces résultats?

Soizic : On a avancé de 21 à 50.

Béatrice : En premier on a trouvé 21, après on a fait un effort, on a trouvé 46 et après, on a fait un autre effort, on a trouvé 50.... Quand on fait un effort ça marche mieux.

Christian: On a avancé beaucoup de 21 à 46 et après on n'a pas avancé beaucoup..

JLG : Si vous regardez le résultat des deux dictées que constatez vous?

Charles : A la première, on a fait 67, à la deuxième on a baissé.

Yvette : A 67 on avait monté et maintenant on baisse.

JLG : Comment peut-on expliquer ça?

Monique : A la première, on venait de voir les mots et à la deuxième dictée, on n'a pas vu.....

Béatrice : Si on aurait appris les mots, on aurait peut-être su plus que 67.... l'année dernière c'était pareil...

JLG : C'est normal d'oublier un mot si on ne l'a appris qu'une fois. C'est pourquoi j'ai prévu dans nos apprentissages de mots de réapprendre ceux qui ont été oubliés.

Yvette : Pourquoi on a 50 après la troisième fois et 67 à la dictée ?

JLG : Je ne sais pas, il faudra que je vois les feuilles de chacun pour essayer de te répondre.

(1) Nous avons modifié mon projet initial, car le mardi 13 nous devons démarrer les apprentissages.

11) L'EXPERIENCE AVEC LA LISTE 2

1) la préparation

Je choisis des mots dont la difficulté est équivalente à ceux retenus pour la liste 1 et j'établis le tableau prévu dans mon projet (supra p 283):

échelon	Liste 1	Liste 2 : groupes de mots à dicter			
15	oiseau	frère	bureau	Pierre	poésie
	bouquet	mouchoir	gardien	gamin	billet
16	soirée	caisse	cadeau	raisin	allée
	parfum (1)	travail	souper	chameau	coureur
17	hauteur	savant	rosier	guerre	beurre
	poignée	laitier	refrain	parquet	palais
19	combat	bâton	ballon	sentier	château
	couvert	grotte	buisson	bandit	crayon
20	tambour(2)	fraise	grappe	flamme	
	fièvre	pêcheur	habit		

- (1) Les mots "soirée" et "parfum" ont une position très proche dans l'échelon.
 (2) Les mots de deux syllabes sont peu nombreux dans cet échelon et certains sont déjà connus de quelques enfants : "outil", "graine" "forêt". Il sera difficile de découvrir un mot de position voisine à "tambour" et "fièvre".

Je propose au conseil du lundi 8 Mars, de procéder à la dictée de choix des mots, avec la méthodologie prévue dans mon projet expérimental (supra p 284). Ainsi nous pourrions effectuer la présentation de la liste, le mardi 9, et la deuxième dictée le 16 .

Je dicte successivement :

- un frère (7 réussites) , un bureau (4), une pierre (2) la poésie(0)
- un mouchoir (0),
- une caisse (3), un cadeau(6), du raisin(2), une allée (0)
- le travail(0)
- un savant (0)
- un laitier (3) , le refrain (0),
- un bâton (0)
- une grotte(4) , un buisson (4), un bandit(3), un crayon (0),
- une fraise (5), une grappe (0), une flamme (0)

Je procède alors au relevé des mots non-connus :

poésie mouchoir	échelon 15	bâton crayon	échelon 19
allée travail	16 "	grappe flamme	20 "
savant refrain	17 "		

Je dois abandonner le critère "nombre de lettres" pour le classement des mots et je me réfère donc uniquement à l'échelle Dubois-Buyse, pour établir une liste 2 appaillée à la liste 1 :

LISTE 1		LISTE 2	
mots	échelon	mots	échelon
la fièvre	20	la grappe	20
le couvert	19	le crayon	19
un parfum	16	une allée	16
un bouquet	15	un mouchoir	15
la soirée	16	le travail	16
la poignée	17	le refrain	17
un oiseau	15	une poésie	15
la hauteur	17	un savant	17
un combat	19	le bâton	19
un tambour	20	le flamme	20

2) Le déroulement de l'expérience

Le mardi à 9h30, tous les enfants sont présents. L'expérience se déroule dans les mêmes conditions que lors de la précédente expérience.

Jè note l'agitation de Thierry qui est toujours aussi instable, malgré l'aide psychologique apportée par un psychiatre et la rééducation psychomotrice qui lui est donnée.

Monique semble peu attentive, peu concernée : depuis une quinzaine de jours, la famille est très perturbée par le départ du père.

Pour les autres enfants, apparemment, il existe une grande motivation qui se traduit par une concentration particulière.

Le mardi suivant, je procède comme prévu à la deuxième dictée, et j'établis un relevé des différents scores obtenus aux épreuves des deux listes. (voir page 297).

Puis, au conseil du soir, je donne à chaque enfant un relevé de ses résultats personnels, afin qu'il puisse, avec mon aide, établir son bilan. (voir pages 295-296 le tableau des différents relevés personnels)

Le jeudi, avec chacun des enfants, je discute de ses résultats aux différentes épreuves de bilan : les mots retenus, la mémoire visuelle, le test de niveau orthographique (supra pp242-243)

la grappe

le crayon

une allée

un mouchoir

le travail

le refrain

une poésie

un savant

le bâton

la flamme

Tableau des différents relevés individuels

présentation 1	liste 1	1	0	Bastien			
	liste 2	1					
présentation 2	liste 1	4	+1	dictée 1	L1	8	0
	liste 2	5			L2	8	
présentation 3	liste 1	7	0	dictée 2	L1	2	+3
	liste 2	7			L2	5	
présentation 1	liste 1	3	-1	Béatrice			
	liste 2	2					
présentation 2	liste 1	5	+3	dictée 1	L1	7	+2
	liste 2	8			L2	9	
présentation 3	liste 1	4	+4	dictée 2	L1	7	0
	liste 2	8			L2	7	
présentation 1	liste 1	1	+3	Boris			
	liste 2	4					
présentation 2	liste 1	5	+2	dictée 1	L1	10	-1
	liste 2	7			L2	9	
présentation 3	liste 1	8	0	dictée 2	L1	6	+3
	liste 2	8			L2	9	
présentation 1	liste 1	5	0	Charles			
	liste 2	5					
présentation 2	liste 1	8	-1	dictée 1	L1	9	+1
	liste 2	7			L2	10	
présentation 3	liste 1	7	+1	dictée 2	L1	9	0
	liste 2	8			L2	9	
présentation 1	liste 1	1	+1	Christian			
	liste 2	2					
présentation 2	liste 1	4	+2	dictée 1	L1	8	+1
	liste 2	6			L2	9	
présentation 3	liste 1	6	+2	dictée 2	L1	4	+3
	liste 2	8			L2	7	
présentation 1	liste 1	3	-1	Daniel			
	liste 2	2					
présentation 2	liste 1	2	+2	dictée 1	L1	5	+2
	liste 2	4			L2	7	
présentation 3	liste 1	5	+2	dictée 2	L1	3	+2
	liste 2	7			L2	5	

présentation 1	liste 1	0	+1	Marcel			
	liste 2	1					
présentation 2	liste 1	2	+2	DICTÉE 1	liste 1	4	+3
	liste 2	4			liste 2	7	
présentation 3	liste 1	2	+5	dictée 2	liste 1	1	+5
	liste 2	7			liste 2	6	
présentation 1	liste 1	3	-2	Monique			
	liste 2	1					
présentation 2	liste 1	6	-3	dictée 1	liste 1	8	-3
	liste 2	3			liste 2	5	
présentation 3	liste 1	7	-3	dictée 2	liste 1	3	+2
	liste 2	4			liste 2	5	
présentation 1	liste 1	1	+2	Renée			
	liste 2	3					
présentation 2	liste 1	0	+2	dictée 1	liste 1	1	+5
	liste 2	2			liste 2	6	
présentation 3	liste 1	1	+3	dictée 2	liste 1	2	+1
	liste 2	4			liste 2	3	
présentation 1	liste 1	1	0	Soizic			
	liste 2	1					
présentation 2	liste 1	2	0	dictée 1	liste 1	5	-1
	liste 2	2			liste 2	4	
présentation 3	liste 1	2	+1	dictée 2	liste 1	2	0
	liste 2	3			liste 2	2	
présentation 1	liste 1	0	0	Thierry			
	liste 2	0					
présentation 2	liste 1	3	-3	dictée 1	liste 1	0	-2
	liste 2	0			liste 2	2	
présentation 3	liste 1	0	-2	dictée 2	liste 1	0	0
	liste 2	2			liste 2	0	
présentation 1	liste 1	2	+3	Yvette			
	liste 2	5					
présentation 2	liste 1	5	+3	dictée 1	liste 1	5	+4
	liste 2	8			liste 2	9	
présentation 3	liste 1	5	+4	dictée 2	liste 1	5	+4
	liste 2	9			liste 2	9	

Après ces entretiens individuels, je présente au tableau les performances collectives obtenues aux différents rappels et dictées, de l'expérience sur la mémoire (extraits du tableau des résultats individuels situé en bas de page):

	liste 1				liste 1		
présentation 1	21	+6	dictée 1		67	+18	
	liste 2				27		
présentation 2	46	+10	dictée 2		42	+25	
	liste 2				56		
présentation 3	54	+21					
	liste 2		75				

NB/ Les différences ont été calculées par les enfants avant la discussion.

Les résultats attestent le progrès de la classe et confirment, de manière globale, que nos pratiques d'apprentissage augmentent bien les capacités de mémorisation visuelle.

Il faudra examiner de plus près les données expérimentales, en particulier l'équivalence des listes 1 et 2, au point de vue difficulté orthographique, pour pouvoir affirmer qu'il y a eu un progrès significatif.

Tableau des résultats	EPREUVE 1								EPREUVE 2							
	P ₁	P ₂	P ₃	Total P	D ₁	D ₂	Total D	Total P+D	P' ₁	P' ₂	P' ₃	Total P'	D' ₁	D' ₂	Total D'	Total D'+P'
Bastien	1	4	7	12	8	2	10	22	1	5	7	13	8	5	13	26
Béatrice	3	5	4	12	7	7	14	26	2	8	8	18	9	7	16	34
Boris	1	5	8	14	10	6	16	30	4	7	8	19	9	9	18	37
Charles	5	8	7	20	9	9	18	38	5	7	8	20	10	9	19	39
Christian	1	4	6	11	8	4	12	23	2	6	8	16	9	7	16	32
Daniel	3	2	5	10	5	3	8	18	2	4	7	13	7	5	12	25
Marcel	0	2	2	4	4	1	5	9	1	4	7	12	7	6	13	25
Monique	3	6	7	16	8	3	11	27	1	3	4	8	5	5	10	18
Renée	1	0	1	2	1	2	3	5	3	2	4	9	6	3	9	18
Soizic	1	2	2	5	2	0	2	7	1	2	3	6	4	2	6	12
Thierry	0	3	0	3	0	0	0	3	0	0	2	2	2	0	2	4
Yvette	2	5	5	12	5	5	10	22	5	8	9	22	9	9	18	40
Totaux	21	46	54	121	67	42	109	230	27	56	75	158	85	67	152	310

chapitre III: analyse des résultats

Les tableaux des résultats ont été placés en annexe :

- données chiffrées pour chaque enfant (annexe p. 154)
- données chiffrées pour chaque mot (annexe p. 155)
- feuilles individuelles de contrôle (annexe pp 156-180)
- tableau des graphies incorrectes à D.O (annexe pp 180-183)

J'analyserai les résultats en deux grandes sections :

- A) Analyse quantitative ;
- B) Analyse qualitative .

A) analyse quantitative

- Remarques :
- 1) Les travaux ont été menés sur un groupe de 12 sujets. C'est là un petit échantillon qui implique d'inférer avec prudence, des graphiques et comparaisons statistiques qui suivent.
 - 2) Cependant les hypothèses suggérées donnent des indications qui permettront de mener une analyse qualitative, dont les conclusions apporteront peut-être des modifications à notre procédure d'apprentissage orthographique.

3) GLOSSAIRE

L1	liste 1	L2	liste 2
P1	rappel des mots correctement écrits, à la première présentation de		L1
P2	"		deuxième "
P3	"		troisième "
M1	rappel des mots sans tenir compte de l'orthographe (A)		à la première présentation de L1
M2	"		deuxième "
M3	"		troisième "
D1	dictée en mémoire à court terme de L1		
D2	dictée en mémoire à long terme, une semaine après les présentations		
Pour la deuxième expérience, avec la liste 2, j'utiliserai le même code, mais P1 deviendra P'1, P2 deviendra P'2, etc			

- (1) Dans les tableaux et les graphiques, j'appellerai ces rappels : " mémorisations".

I) COMPARAISON des réussites des sujets aux rappels et dictées des deux épreuves (épreuve 1 : liste 1; épreuve 2 : liste 2)

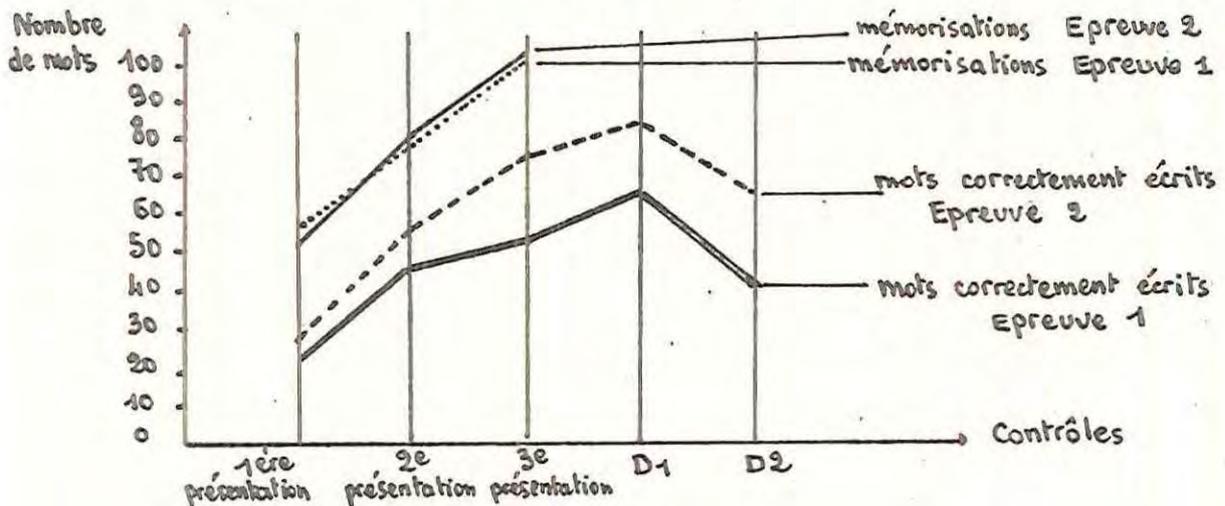
1) COMPARAISON des réussites à l'Épreuve 1 et à l'Épreuve 2, pour l'ensemble des sujets

11) Tableau des données -

Tableau 1

	1 ^{ère} présentation.		2 ^e présentation		3 ^e présentation		Totaux		Dictées	
	mémorisation	mots correctement écrits	mémorisation	mots correctement écrits	mémorisation	mots correctement écrits	mémorisation	mots correctement écrits	dictée 1	dictée 2
Épreuve 1	54	21	78	46	100	54	232	121	67	42
Épreuve 2	51	27	80	56	102	75	233	158	85	67

12) Représentation graphique correspondante -



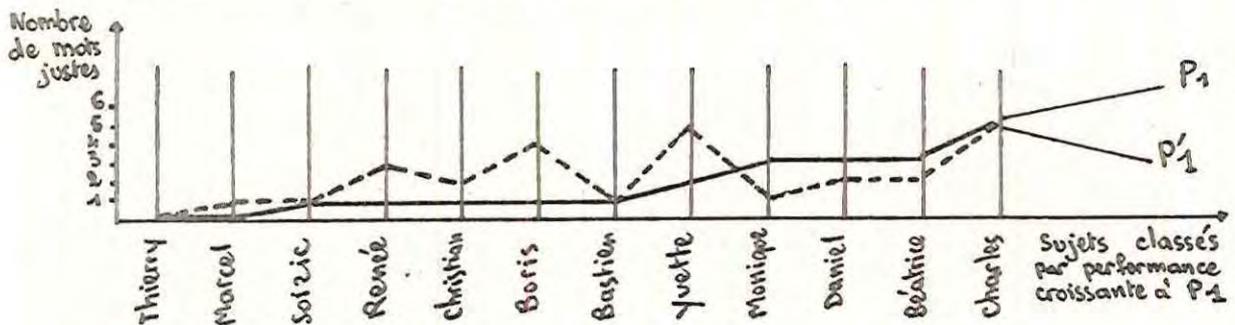
2) COMPARAISON des réussites des sujets, à P1 et P'1 - (mots correctement écrits)

21) Tableau des données -

Tableau 2

	Bastien	Béatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	René	Solzie	Thierry	Yvette
Épreuve 1 P1	1	3	1	5	1	3	0	3	1	1	0	2
Épreuve 2 P'1	1	2	4	5	2	2	1	1	3	1	0	5

22) Représentation graphique correspondante -



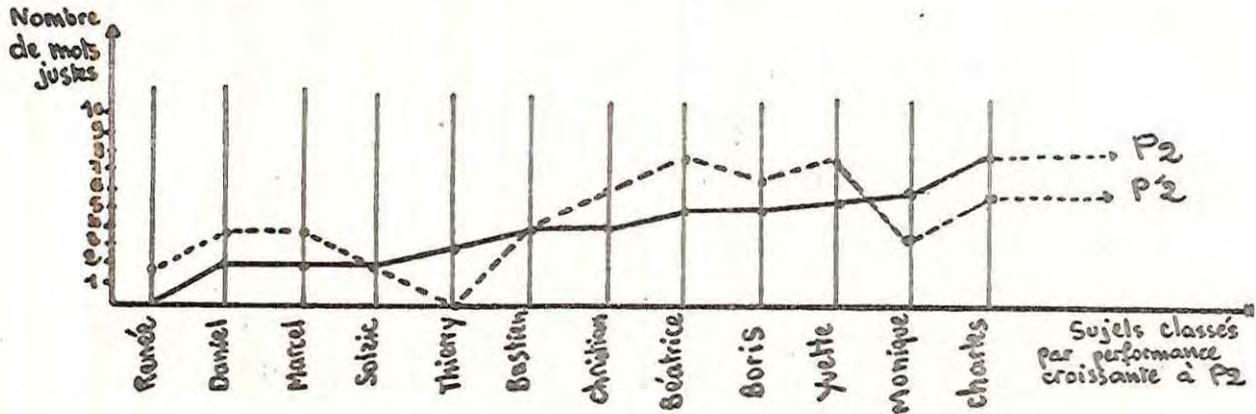
3) COMPARAISON des réussites des sujets, à P2 et P'2 -
(mots correctement écrits)

31) Tableau des données -

Tableau 3

		Bastien	Béatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
Epreuve 1	P2	4	5	5	8	4	2	2	6	0	2	3	5
Epreuve 2	P'2	5	8	7	7	6	4	4	3	2	2	0	8

32) Représentation graphique correspondante -



4) COMPARAISON des réussites des sujets, à P3 et P'3 -

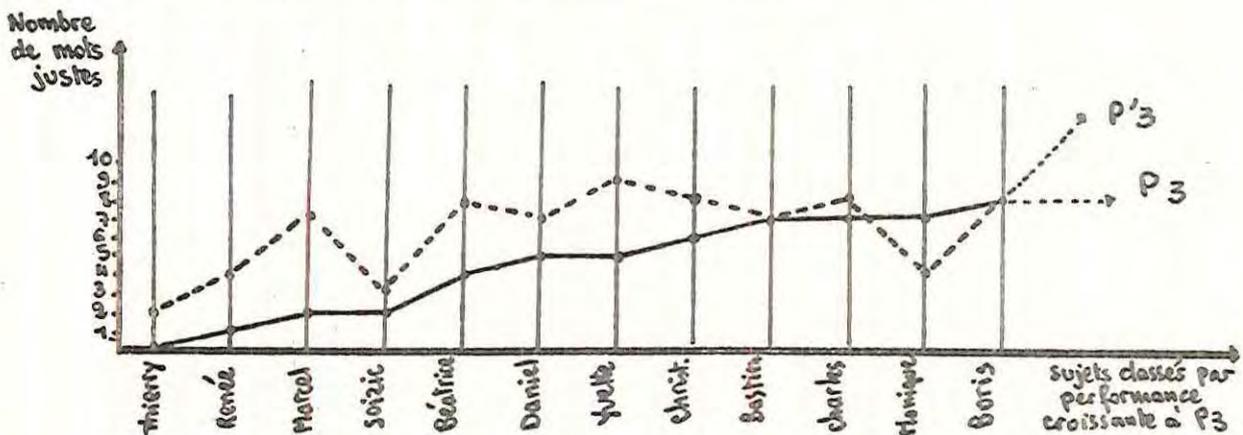
(mots correctement écrits)

41) Tableau des données -

Tableau 4

		Bastien	Béatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
Epreuve 1	P3	7	4	8	7	6	5	2	7	1	2	0	5
Epreuve 2	P'3	7	8	8	8	8	7	7	4	4	3	2	9

42) Représentation graphique correspondante -



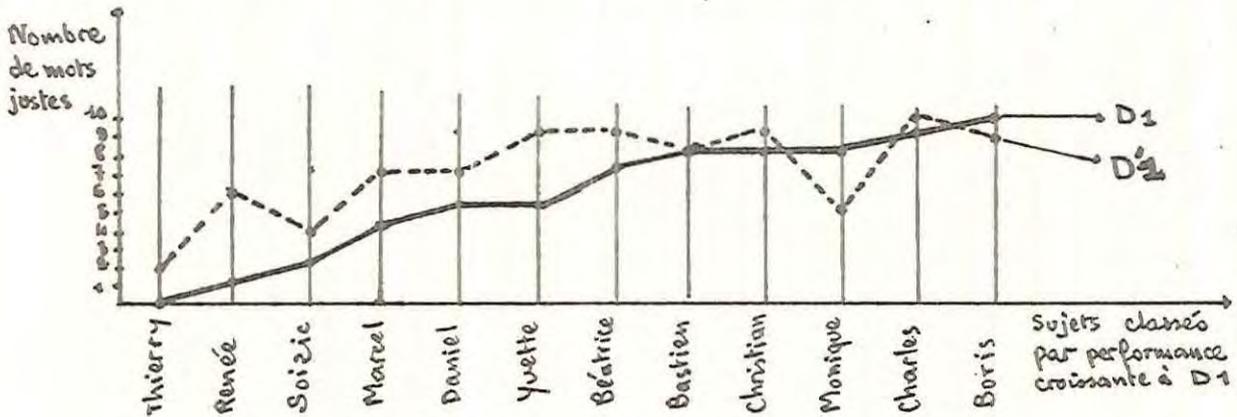
5) COMPARAISON des réussites des sujets à D1 et D'1 -

51) Tableau des données

Tableau 5

			Bastien	Béatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
Epreuve 1	D1	8	7	10	9	8	5	4	8	1	2	0	5	
Epreuve 2	D'1	8	9	9	10	9	7	7	5	6	4	2	9	

52) Représentation graphique correspondante



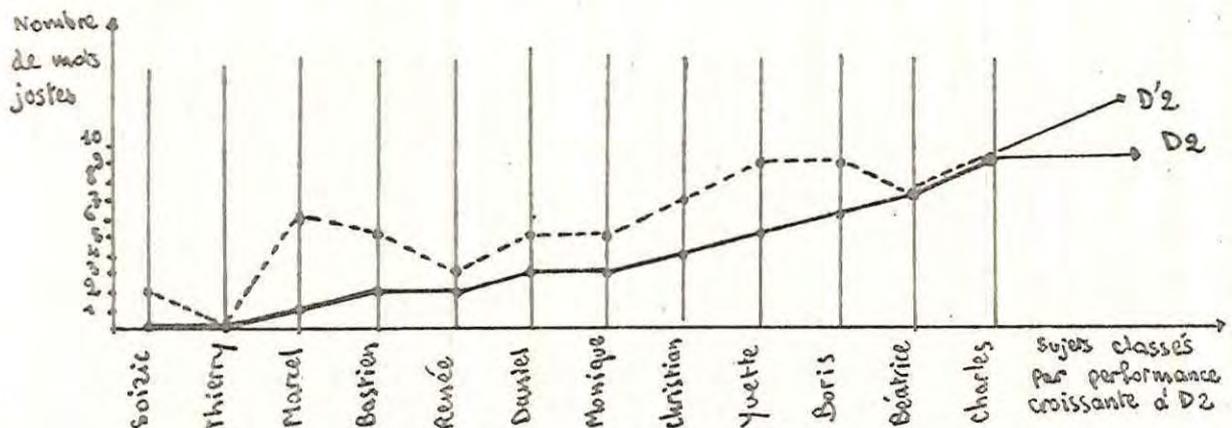
6) COMPARAISON des réussites des sujets à D2 et D'2 -

61) Tableau des données

Tableau 6

		Bastien	Béatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
Epreuve 1	D2	2	7	6	9	4	3	1	3	2	0	0	5
Epreuve 2	D'2	5	7	9	9	7	5	6	5	3	2	0	9

62) Représentation graphique correspondante



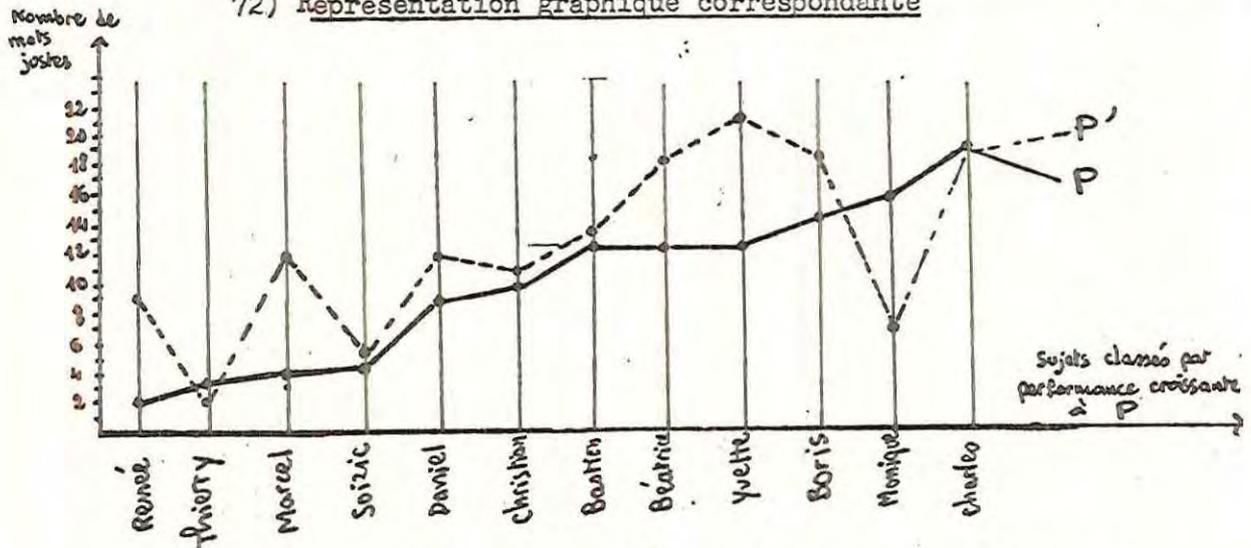
7) COMPARAISON générale des réussites des sujets aux rappels de l'épreuve 1 et de l'épreuve 2

71) Tableau des données

Tableau 7

		Bastien	Beatrix	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
Epreuve 1	total des P	12	12	14	20	11	10	4	16	2	5	3	12
Epreuve 2	total des P'	13	18	19	20	16	13	12	8	9	6	2	22

72) Représentation graphique correspondante



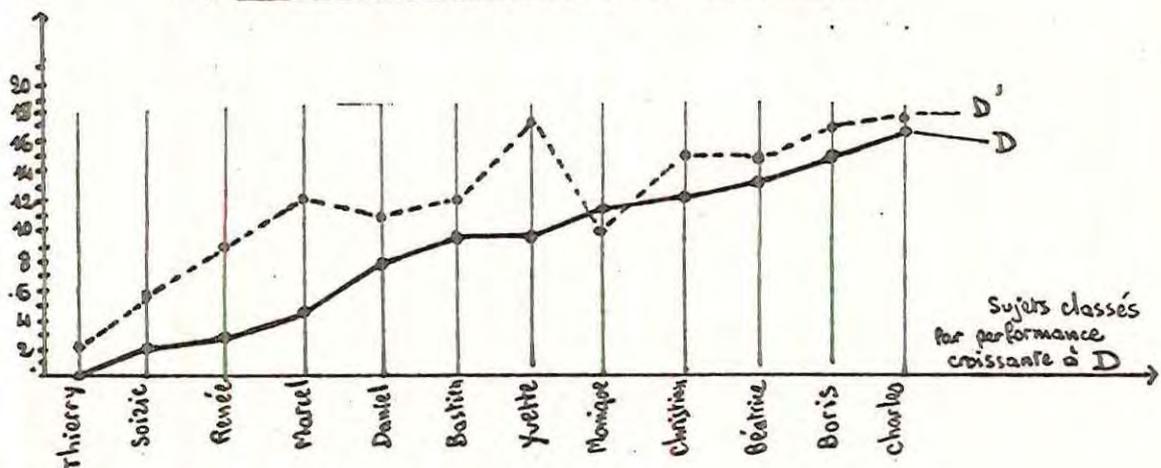
8) COMPARAISON générale des réussites des sujets aux dictées de l'épreuve 1 et de l'épreuve 2

81) Tableau des données

Tableau 8

		Bastien	Beatrix	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
Epreuve 1	total des D	10	14	16	18	12	8	5	11	3	2	0	10
Epreuve 2	total des D'	13	16	18	19	16	12	13	10	9	6	2	18

82) Représentation graphique correspondante



9) HYPOTHESES suggérées par les graphiques

91) Y a-t-il eu progrès aux rappels ?

de 12, 22, 32, 42, 71, 81

- 911 - Il y a très peu de différence entre les scores aux mémorisations (rappels sans tenir compte de l'orthographe) pour les deux épreuves.
- 912 - Les scores obtenus au rappel (mots correctement écrits) après la première présentation, pour la liste 2 (P'1), sont légèrement supérieurs à ceux obtenus pour la liste 1 (P1) .
- 913 - Les scores de P'2 sont supérieurs à ceux de P2 .
- 914 - Les scores de P'3 sont supérieurs à ceux de P3 : il y a progrès des capacités de mémorisation visuelle.
- 915 - Les scores obtenus aux mémorisations sont supérieurs à ceux obtenus à l'écriture correcte des mots : la mémoire auditive est supérieure à la mémoire visuelle en mémoire immédiate .
- 916 - Cependant un parallélisme apparaît entre mémorisations et mots correctement écrits : les scores globaux croissent ensemble d'une présentation à l'autre.
- 917 - Il existe un parallélisme entre les résultats obtenus par chaque enfant à l'épreuve 1 et à l'épreuve 2 .

92) Y a-t-il eu progrès aux dictées ?

de 52 et 62

- 921 - Les scores obtenus à la dictée en mémoire à court terme, de la liste 2 (D'2) sont légèrement supérieurs à ceux obtenus pour la liste 1 (D1) .
- 922 - Les scores obtenus à D'2 sont supérieurs à ceux obtenus à D2 : il y a progrès de la mémorisation visuelle.

10) JUGEMENTS STATISTIQUES Sur ces résultats

Nous avons des échantillons appareillés puisque pour chacun de nos 12 sujets , nous avons obtenu 5 mesures à l'épreuve 1 : P1, P2, P3, D1, D2 , et 5 mesures correspondantes à l'épreuve 2 : P'1, P'2, P'3, D'1, D'2.

J'ai eu recours à l'épreuve des signes (FAVERGE, II, 2, p84) que j'ai présentée antérieurement (supra p 420) pour les jugements sur ces échantillons. Ce pendant pour plus de certitude, j'ai aussi utilisé , lorsque le test des signes n'est pas assez sensible, le t de student.

Je vais le présenter sur un exemple:

- soit notre échantillon de 12 sujets soumis à deux reprises à la dictée en mémoire à long terme.

le tableau des données est le suivant :

- performance initiale D2 ;
- performance finale D'2 ;
- j'établis une série de valeurs \underline{d} , sur laquelle je calcule une moyenne md et un écart-type Gd

Sujets	notes à D'2	notes à D'2	d	d ²
Bastien	2	5	+3	9
Béatrice	7	7	0	0
Boris	6	9	+3	9
Charles	9	9	0	0
Christian	4	7	+3	9
Daniel	3	5	+2	4
Marcel	1	6	+5	25
Monique	3	5	+2	4
Renée	2	3	+1	1
Soizic	0	2	+2	4
Thierry	0	0	0	0
Yvette	5	9	+4	16
			25	81

La série des différences est caractérisée par :

$$m_d = \frac{25}{12} = 2,08 \quad G_d = \sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N}}{N-1}} = 1,62$$

Peut-on conclure au seuil de probabilité $P = .05$, à l'existence d'un progrès significatif?

Nous avons $nk = 12$. Pour calculer la valeur de t , nous allons utiliser la formule :

$$t_c = \frac{|m_d| \times \sqrt{nk}}{G_d}$$

$$t_c = \frac{2,08 \times \sqrt{12}}{1,62} = 4,44$$

La démarche de jugement est la suivante :

-après avoir posé l'hypothèse nulle : les deux séries ne diffèrent pas significativement au seuil de probabilité $P = .05$, et calculé la valeur de t_c , on recherche dans la table de Student (MIALARET et PHAM, II.7, p 240) la ligne correspondant à $nk-1$ et on lit, au seuil de probabilité choisi, la valeur de t théorique correspondante.

- on conclut alors comme suit :

- si t calculé est inférieur à t théorique, on accepte l'hypothèse nulle et on conclut à l'absence d'une différence significative;
- si t calculé est supérieur à t théorique, on rejette l'hypothèse nulle et on conclut, à l'existence d'une différence significative, au seuil de probabilité choisi.

Dans le cas qui nous concerne, au seuil de probabilité $P = .05$, la table de Student donne pour valeur théorique de t : 2,20, nous pouvons donc conclure à l'existence d'une différence significative entre D'2 et D'2.

Pour la comparaison des performances des sujets aux deux épreuves , j'ai eu recours au coefficient de corrélation de Spearman .

Je vais résumer les jugements avec l'épreuve des signes et le coefficient de corrélation de Spearman, sous forme d'un tableau à

la colonne 1 indique la nature des comparaisons;
la colonne 2 indique le tableau des résultats comportant les valeurs;
les colonnes 3 et 4 indiquent le test utilisé ainsi que la conclusion correspondant au seuil de probabilité $P=.05$, sous la forme :

S : différence significative,
NS : absence de différence significative.

1	2	3		4
comparaison	tableau		conclusion	conclusion
P1 - P'1	2	signes	NS	t de student NS (1, 11)
P2 - P'2	3	"	NS	NS (1,37)
P3 - P'3	4	"	S	" S (2,76)
D1 - D'1	5	"	S	" S (2,41)
D2 - D'2	6	"	S	" S (4,44)-
rappels épreuve1 épreuve 2(total)	7	Spearman	S . 63	Pour n =N-2 = 10 , les valeurs significatives de r sont : P= .05 r= .58 P= .01 r= .73
dictées épreuve1 épreuve 2(total)	8	Spearman	TS . 94	
total des mémorisations et total des rappels (mots corrects)	général	signes	S	
total des mémorisations à l'épreuve 1 et total des rappels (mots corrects)	général	coeffic. de Spearman	TS . 74	Existe-t-il une relation entre le nombre de mots rappelés et le nombre de mots correctement écrits
total des mémorisations à l'épreuve 2 et total des rappels (mots corrects)	général	Spearman	TS . 87	

11) Remarques

L'hypothèse 913 posait que les scores à P'2 étaient supérieurs à ceux obtenus à P2, les calculs ne conduisent pas à considérer cette supériorité comme significative.

II) COMPARAISON ENTRE LA DIFFICULTE DES MOTS (classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse) et les scores obtenus aux deux épreuves (écriture correcte des mots)

1) Tableau des données

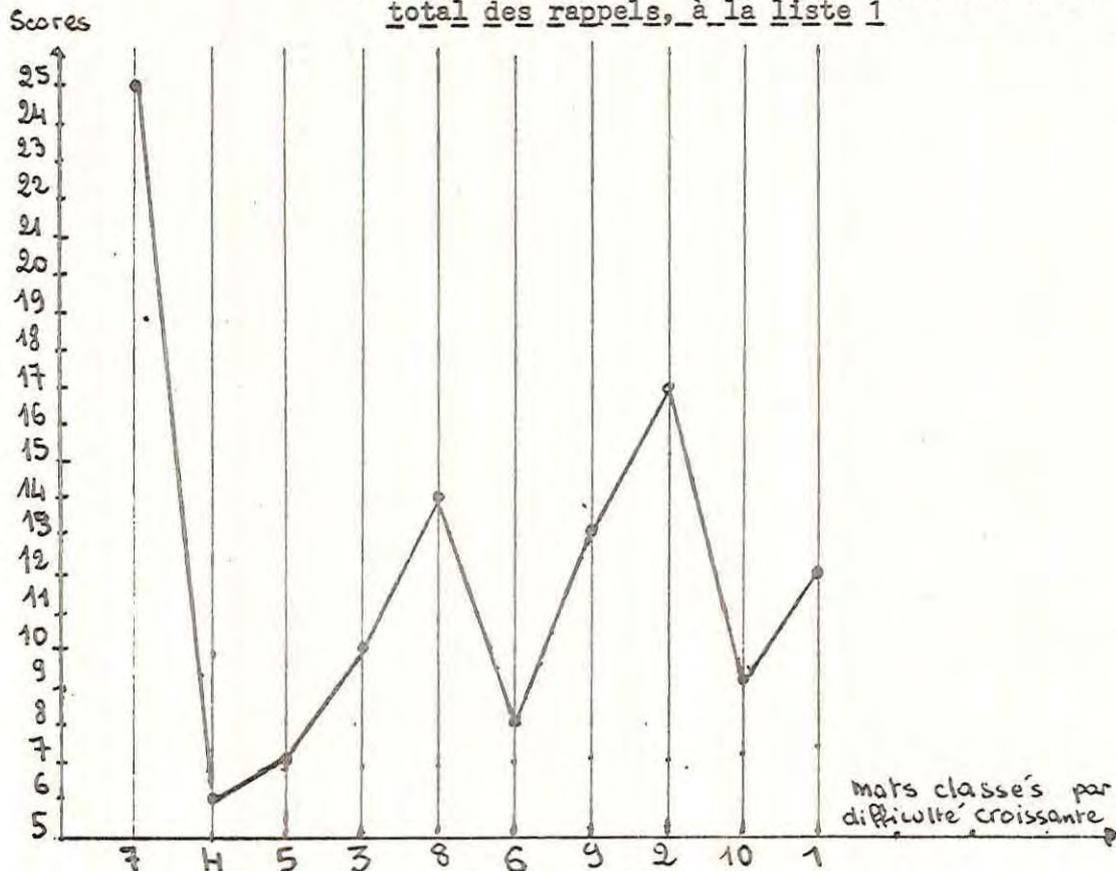
Tableau 9

Mots	Echelle Dubois-Buyse Echelon	Total des rappels	Dictée D ₁	Dictée D ₂	% des oublis	N ^o	Echelle Dubois-Buyse Echelon	Total des rappels	Dictée D ₁	Dictée D ₂	% des oublis
1	20	12	6	4	33,3	11	20	24	9	7	22,2
2	19	17	9	3	66,6	12	19	12	7	7	0
3	16	10	6	7	16,6	13	16	20	12	11	8,33
4	15	6	6	5	16,6	14	15	21	11	11	0
5	16	7	6	2	66,6	15	16	12	7	6	14,2
6	17	8	5	2	60	16	17	11	6	2	66,6
7	15	25	10	6	40	17	15	10	4	4	0
8	17	14	8	6	25	18	17	10	8	5	37,5
9	19	13	6	3	50	19	19	20	11	9	18,2
10	20	9	5	4	20	20	20	18	10	5	50

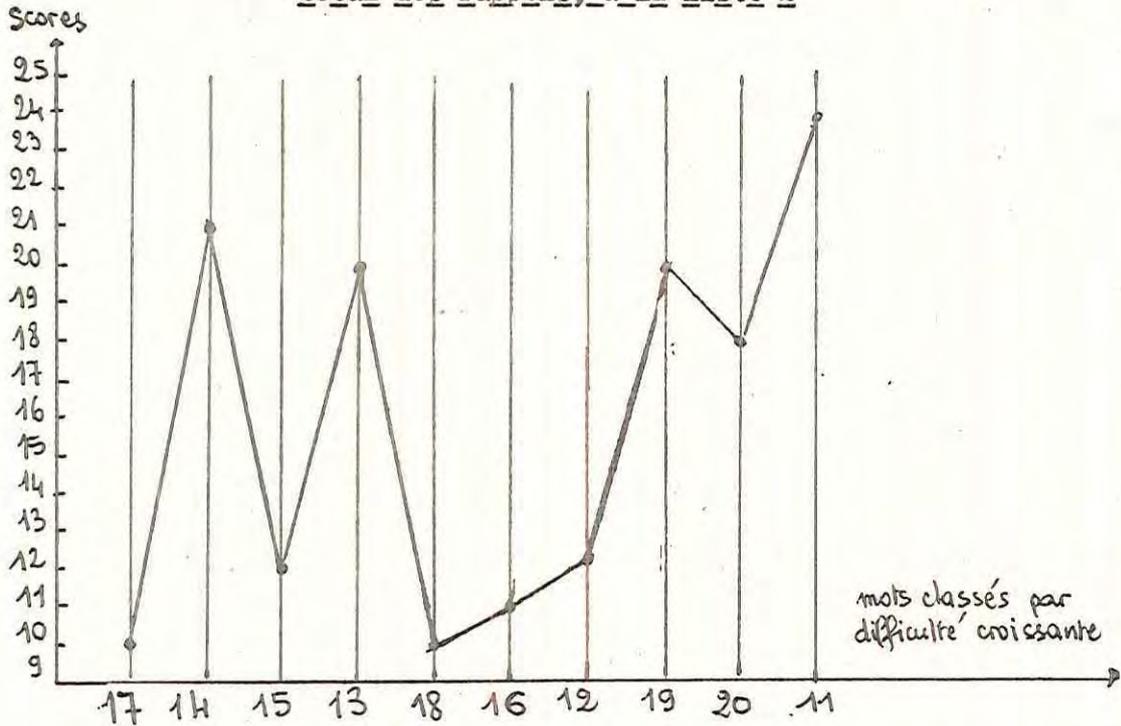
NB - Classement des mots Pour établir le classement, je tiendrai compte de l'échelon du mot et de sa place dans l'échelon.

2) Représentations graphiques correspondantes

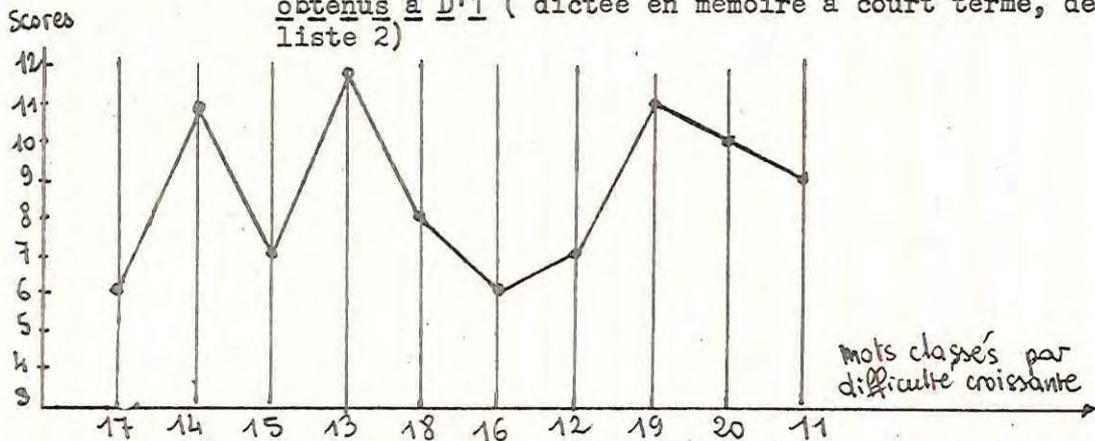
21) Comparaison entre la difficulté des mots et le total des rappels, à la liste 1



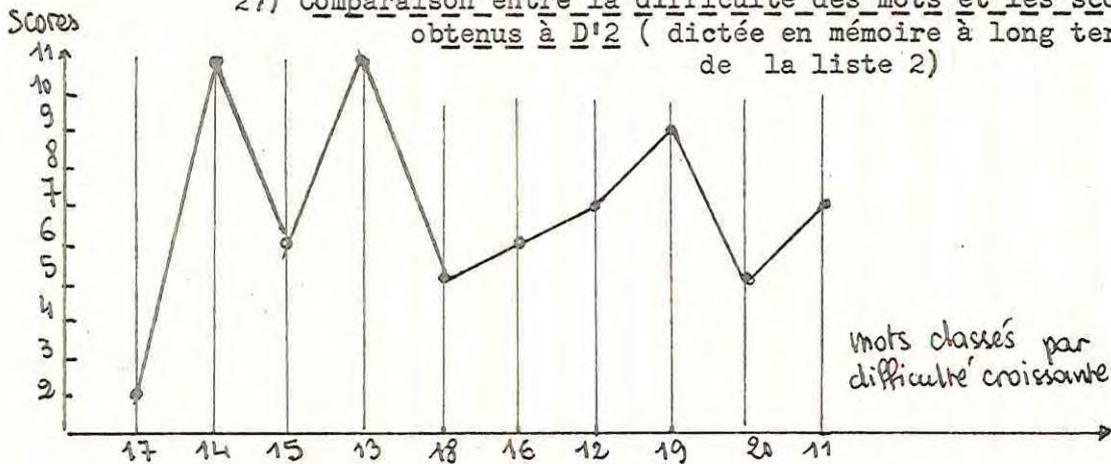
25) Comparaison entre la difficulté des mots et le total des rappels, à la liste 2



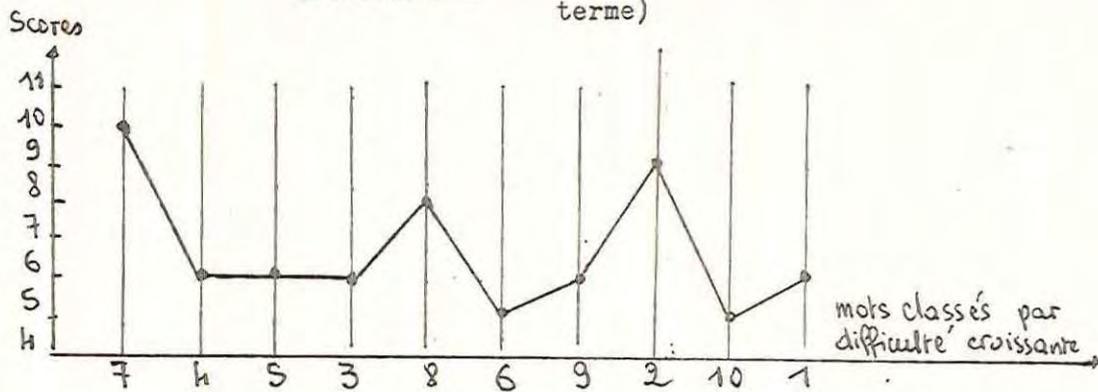
26) Comparaison entre la difficulté des mots et les scores obtenus à D'1 (dictée en mémoire à court terme, de la liste 2)



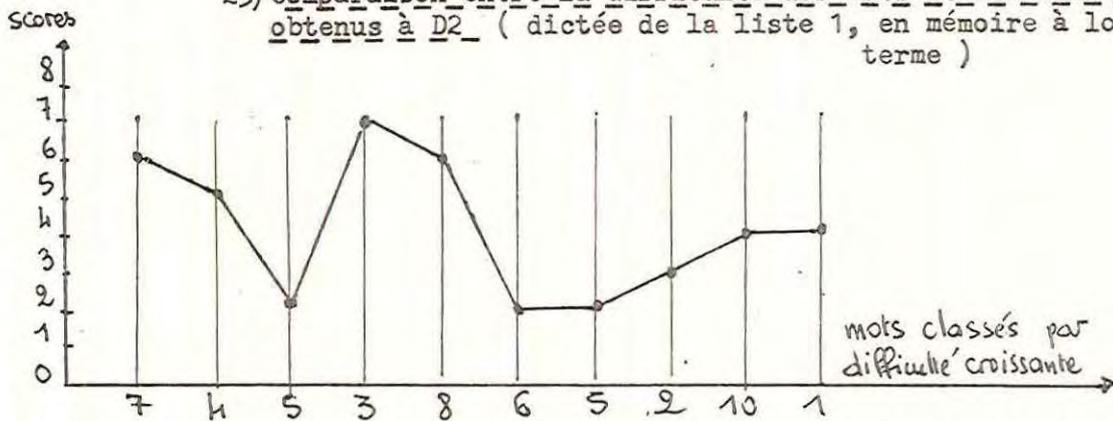
27) Comparaison entre la difficulté des mots et les scores obtenus à D'2 (dictée en mémoire à long terme, de la liste 2)



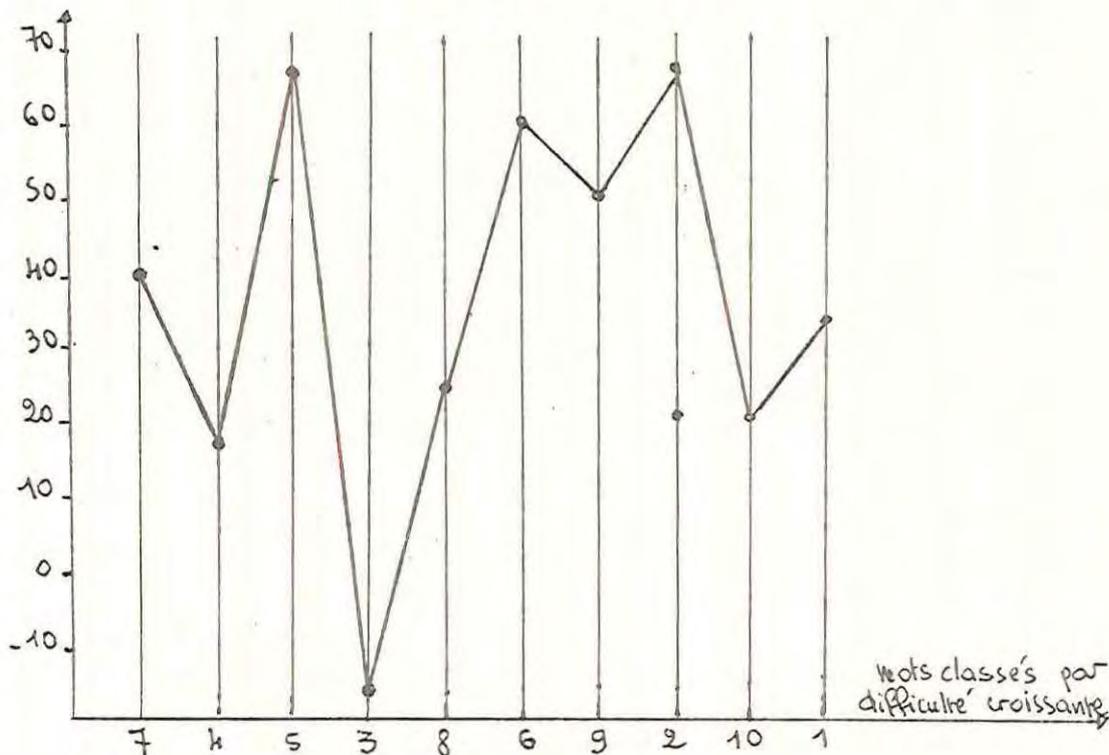
22) Comparaison entre la difficulté des mots et les scores obtenus à D1 (dictée de la liste 1, en mémoire à court terme)



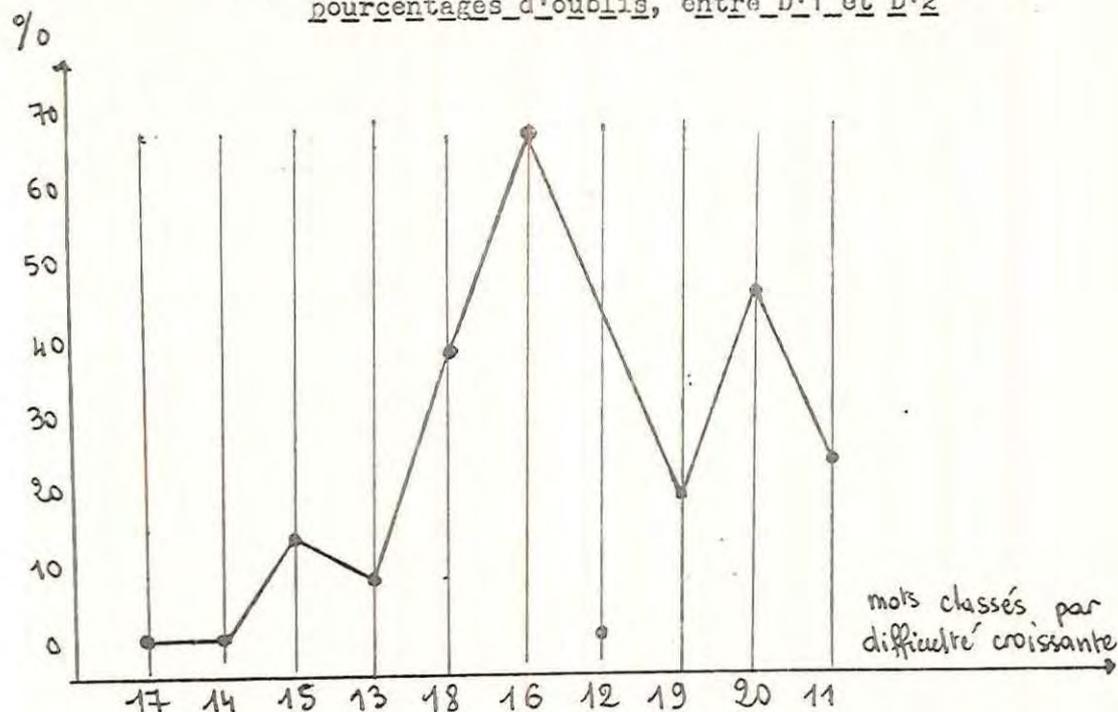
23) Comparaison entre la difficulté des mots et les scores obtenus à D2 (dictée de la liste 1, en mémoire à long terme)



24) Comparaison entre la difficulté des mots et les pourcentages d'oublis, entre D1 et D2



28) Comparaison entre la difficulté des mots et les pourcentages d'oublis, entre D'1 et D'2



3) Hypothèses suggérées par les graphiques

31) de 21 et 25

Il n'existe pas de liaison entre la difficulté des mots, classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse, et le total des scores obtenus aux rappels (L1 et L2)

32) de 22 et 26

Il n'existe pas de liaison entre la difficulté des mots et les scores en mémoire à court terme.

33) de 23 et 27

Il n'existe pas de liaison entre la difficulté des mots et les scores en mémoire à long terme.

34) de 24 et 28

Il n'existe pas de liaison entre la difficulté des mots et les pourcentages d'oublis.

35) de 26 et 27

Il semble exister un certain parallélisme entre les réussites à D'1 et les réussites à D'2

4) Jugements statistiques sur ces résultats

Pour la comparaison entre la difficulté des mots et les scores obtenus, j'ai eu recours au coefficient de corrélation de Spearman. Afin de simplifier la présentation, je vais résumer les jugements sous forme de tableaux:

NB/ Pour $n = N - 2 = 8$, la table des r donne les valeurs significatives :

$P = .10$ $r = .55$; $P = .05$ $r = .63$; $P = .01$ $r = .76$

difficulté des mots et total des rappels à L1	Tableau 9	coefficient de Spearman $r = 0,13$ NS	LISTE 1
difficulté des mots et scores à D1	"	calcul impossible: trop d'ex_aequo	
difficulté des mots et scores à D2	"	$r = -0,31$ NS	
difficulté des mots et % d'oublis entre D1 et D2	"	$r = 0,14$ NS	
difficulté des mots et total des rappels à L2	"	$r = 0,39$ NS	LISTE 2
difficulté des mots et scores à D'1	"	$r = 0,23$ NS	
difficulté des mots et scores à D'2	"	$r = 0,2$ NS	
difficulté des mots et % d'oublis entre D'1 et D'2	"	$r = 0,59$ S à $P = .10$	
comparaison des réussites à D'1 et D'2	"	$r = 0,81$ S à $P = .01$	

5) Remarques

- L'hypothèse 34 posait qu'il n'existait pas de liaison entre la difficulté des mots et les pourcentages d'oublis. Les calculs conduisent à confirmer cette hypothèse pour la liste 1, mais pour la liste 2, il existe une liaison significative au seuil $P = .10$.

- L'hypothèse 35 est confirmée, il existe une forte corrélation entre les réussites à D'1 et D'2 .

III) COMPARAISON du niveau orthographique (test Dubois-Buyse - annexe pp 138. 142) des sujets, au moment de l'épreuve, avec les performances réalisées

1) Comparaison des performances à l'épreuve 1 , avec le niveau orthographique (test du mois de Janvier)

11) Tableau des données

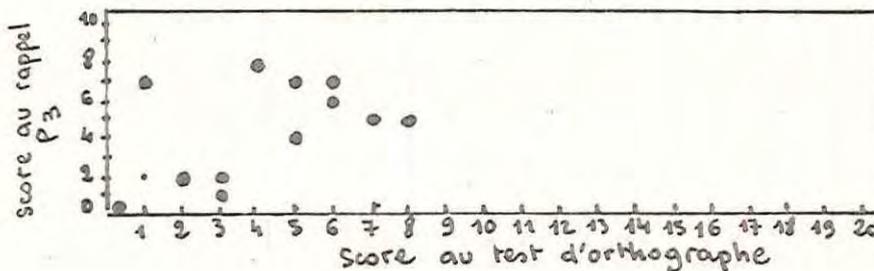
Tableau 10

Comparaison des performances à P3, D1, D2, total des P, au niveau orthog.													
sujets		Bastien	Béatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
niveau orthographique (test Dubois-Buyse):	scores	1	5	4	6	6	7	2	5	3	3	0	8
Capacité de mémorisation	P1	1	3	1	5	1	3	0	3	1	1	0	2
	P2	4	5	5	8	4	2	2	6	0	2	3	5
	P3	7	4	8	7	6	5	2	7	1	2	0	5
	total des rappels	12	12	14	20	11	10	4	16	2	5	3	12
	D1	8	7	10	9	8	5	4	8	1	2	0	5
	D2	2	7	6	9	4	3	1	3	2	0	0	5

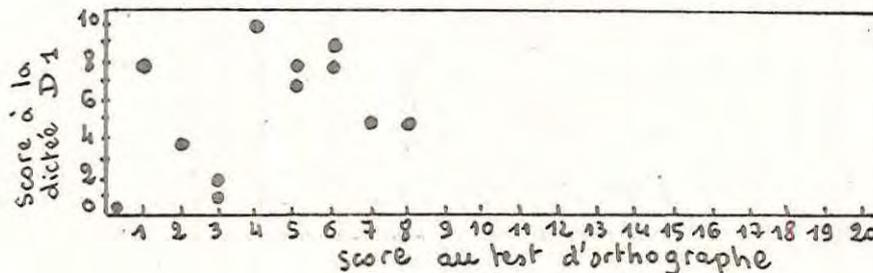
12) Représentations graphiques correspondantes

Chaque point représente un enfant, dont l'abscisse correspond au niveau orthographique (score au test) et l'ordonnée à la capacité de mémorisation (score au rappel ou à la dictée)

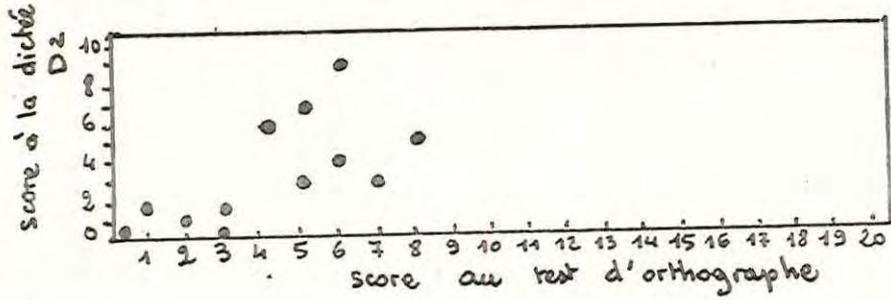
121) niveau orthographique et troisième rappel (P3)



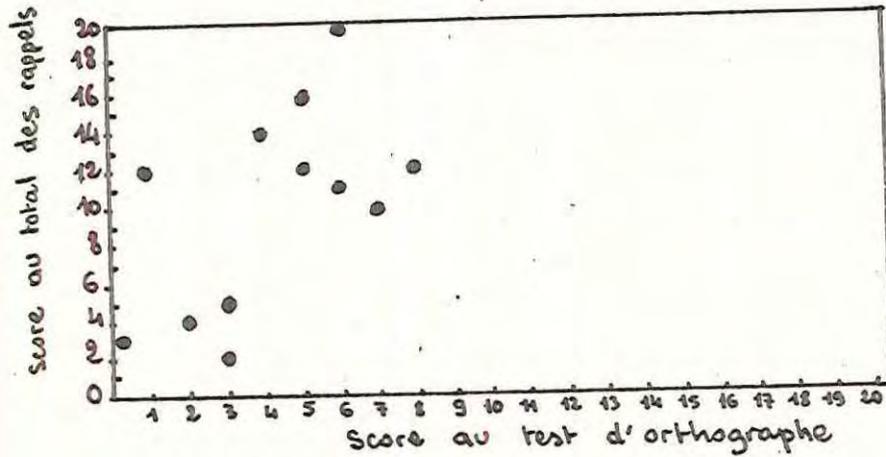
122) niveau orthographique et dictée 1 (mémoire à court terme)



123) niveau orthographique et dictée 2 (mémoire à long terme)



124) niveau orthographique et total des rappels (P1+P2+P3)



2) Comparaison des performances obtenues à l'épreuve 2 avec le niveau orthographique, au moment de cette épreuve.

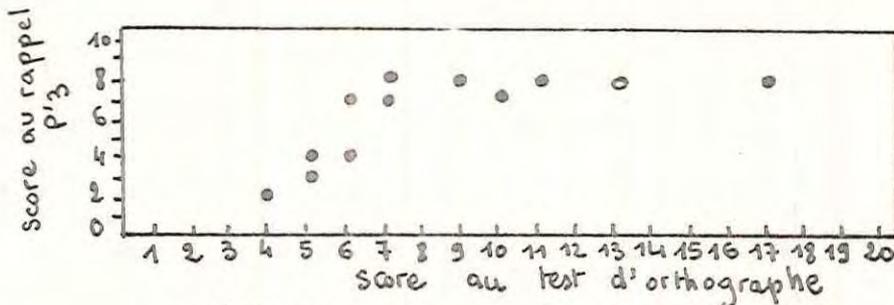
21) Tableau des données

Tableau 11

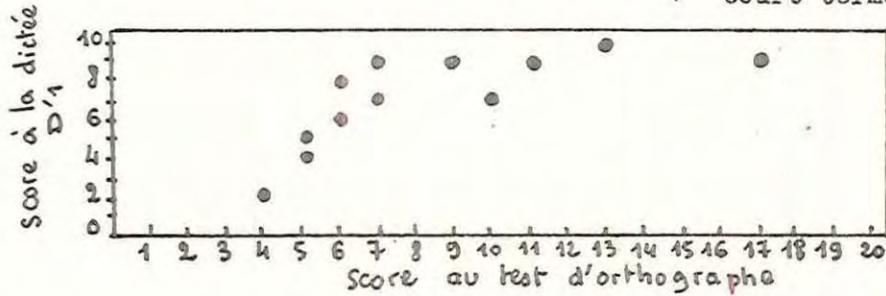
Comparaison des performances à P ¹ , D ¹ , D ² , total des P ⁱ , au niveau orth.												
sujets	Bastien	Béatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Saïrit	Thierry	Yvette
niveau orthographique (test Dubois-Buyse)	6	9	7	13	11	10	7	5	6	5	4	17
P1	1	2	4	5	2	2	1	1	3	1	0	5
P2	5	2	7	7	6	4	4	3	2	2	0	8
P3	7	8	8	8	8	7	7	4	4	3	2	9
total des rappels	13	18	19	20	16	13	12	8	9	6	2	22
D1	8	9	9	10	9	7	7	5	6	4	2	9
D2	5	7	9	9	7	5	6	5	3	2	0	9

22) Représentations graphiques correspondantes

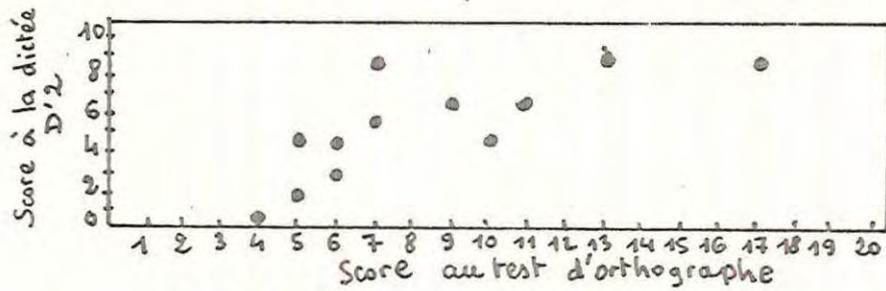
221) niveau orthographique et troisième rappel (P'3)



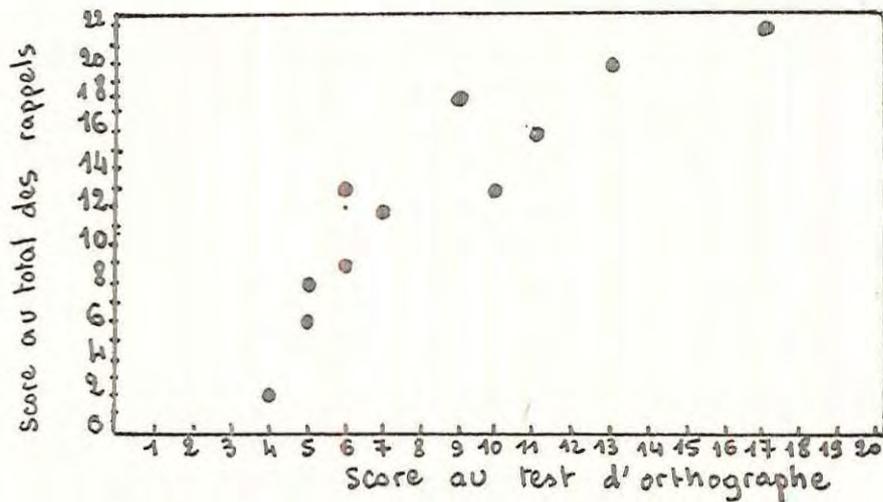
222) niveau orthographique et dictée 1 (mémoire à court terme)



223) niveau orthographique et dictée 2 (mémoire à long terme)



224) niveau orthographique et total des rappels (P'1 + P'2 + P'3)



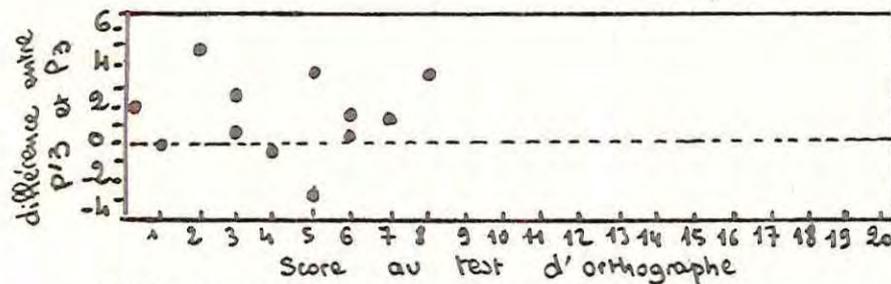
3) Comparaison de l'évolution des capacités mnémoniques avec le niveau orthographique, au moment de la première épreuve

31) Tableau des données

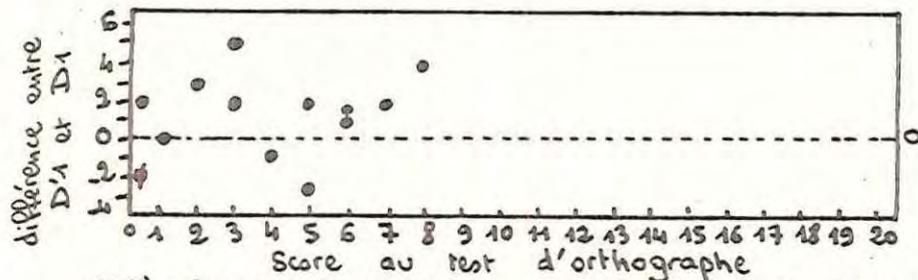
Tableau 12

Comparaison de la différence des performances obtenues à l'épreuve 1 et à l'épreuve 2, avec le niveau orthographique, au moment de l'épreuve 1												
Sujets	Bastien	Beatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renee	Solizic	Thierry	Yvette
niveau orthographique (test Dubois-Buyse)	1	5	4	6	6	7	2	5	3	3	0	8
Différence P3 P'3	0	+4	0	+1	+2	+2	+5	-3	+3	+1	+2	+4
Différence D1 D'1	0	+2	-1	+1	+1	+2	+3	-3	+5	+2	+2	+4
Différence D2 D'2	+3	0	+3	0	+3	+2	+5	+2	+1	+2	0	+4
Différence entre le total des rappels	+1	+6	+5	0	+5	+3	+8	-8	+7	+1	-1	+10

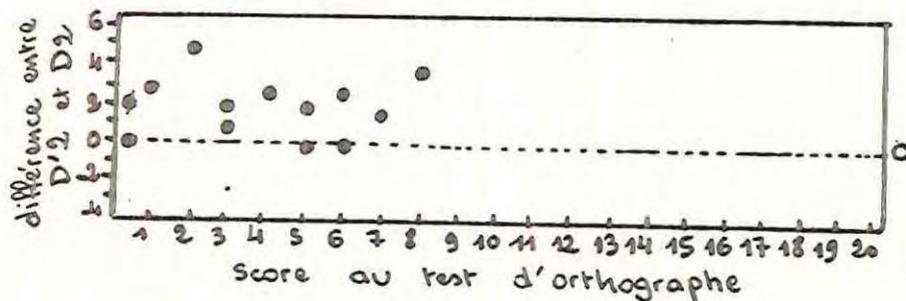
311) niveau de base orthographique et évolution du rappel 3



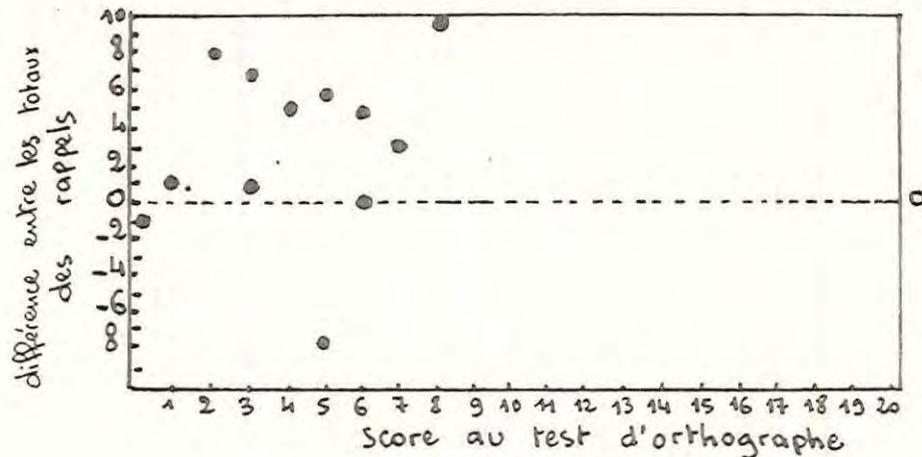
312) niveau orthographique et évolution de la dictée en mémoire à court terme



313) niveau orthographique et évolution de la dictée en mémoire à long terme



314) niveau orthographique et évolution des rappels (total des trois rappels)



4) HYPOTHESES suggérées par les graphiques

41- de 121 et 124

□ n'existe pas de liaison entre le niveau orthographique, établi au moment de l'épreuve 1, et les performances au troisième rappel (P3) ainsi qu'au total des rappels.

42- de 122

□ n'existe pas de liaison entre le niveau orthographique et les performances en mémoire à court terme (D1).

43- de 123

□ semble exister une liaison positive entre le niveau orthographique et les performances en mémoire à long terme (D2).

44- de 221 et 224

□ existe une liaison positive entre le niveau orthographique, au moment de l'épreuve 2 (deuxième test), et le troisième rappel (P3) ainsi qu'au total des rappels.

45- de 222

□ existe une liaison positive entre le niveau orthographique et les performances en mémoire à court terme (D1).

46- de 223

□ existe une liaison positive entre le niveau orthographique et les performances en mémoire à long terme (B2).

47- de 311 et 314

□ n'existe pas de liaison entre le niveau de base orthographique (test de Janvier) et respectivement :

• la différence de score entre P3 et P3;

• " " "

les totaux de rappels.

48- de 312

□ n'existe pas de liaison entre le niveau orthographique de base et la différence de score entre D1 et D1.

49- de 313

□ n'existe pas de liaison entre le niveau orthographique et la différence de score entre D2 et D2.

5) JUGEMENTS statistiques sur ces résultats

Pour la comparaison des performances des sujets à leur niveau orthographique, j'ai eu recours au coefficient de corrélation de Spearman. Comme précédemment, je vais résumer les jugements sous forme de tableaux:

NB/ Pour $n = N-2 = 10$, la table des r donne pour valeurs significatives :

$P = .10$ $r = .50$; $P = .05$ $r = .58$; $p = .01$ $r = .71$

niveau orthographique et rappel P3	tableau 10	coefficient de Spearman $r = 0,36$ NS	comparaison entre le niveau orthog. en Janvier et les performances à l'épreuve 1
niveau orthographique et dictée D1	"	$r = 0,40$ NS	
niveau orthographique et dictée D2	"	$r = 0,71$ TS ($P=.01$)	
niveau orthographique et total des rappels	"	$r = 0,48$ NS	
niveau orthographique et rappel P'3	tableau 11	pas de calcul possible: trop d'ex_aequo	comparaison entre le niveau orthographiq. en Mars et les performances à l'épreuve 2
niveau orthographique et dictée D'1	"	pas de calcul possible	
niveau orthographique et dictée D'2	"	$r = 0,83$ TS ($P= .01$)	
niveau orthographique et total des rappels	"	$r = 0,89$ TS ($P = .01$)	
niveau orthographique au premier test et performance à D'2 (2e épreuve)		$r = .63$ S ($P=.05$)	le niveau de base permet-il un pronostic?
niveau orthographique de base (mois de Janv. et évolution des rappels (P'3- P3)	tableau 12	$r = 0,28$ NS	comparaison entre le niveau orthographiq. de base (test du mois de Janvier) et l'évolution des capacités de mémorisation visuelle à court et à long terme
niveau orthographique de base et évolution de la mémoire à court terme (D'1-D1)	"	pas de calcul possible	
niveau orthographique et évolution de la mémoire à long terme (D'2-D2)	"	pas de calcul possible	
niveau orthographique et évolution du total des rappels (mémoire à court terme)	"	$r = 0,23$ NS	

6) REMARQUES Les calculs qui ont pu être effectués confirment les hypothèses.

IV) COMPARAISON des réussites des sujets, au troisième rappel, aux dictées, en mémoire à court terme et en mémoire à long terme, pour chacune des listes

1) Comparaison des réussites, pour la liste 1

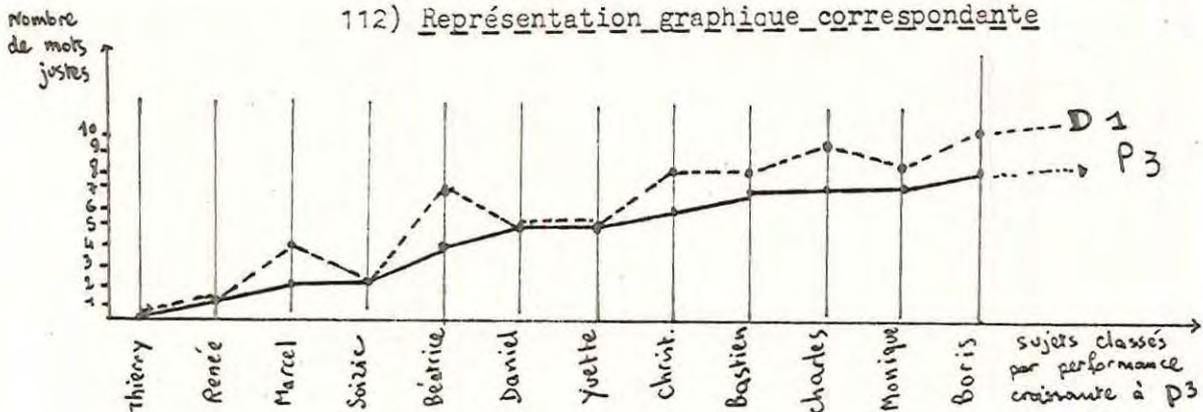
11) Comparaison des réussites des sujets, à P3 et D1

111) Tableau des données

tableau 13

		Bastien	Béatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
Epreuve 1	P3	7	4	8	7	6	5	2	7	1	2	0	5
Epreuve 2	D1	8	7	10	9	8	5	4	8	1	2	0	5

112) Représentation graphique correspondante



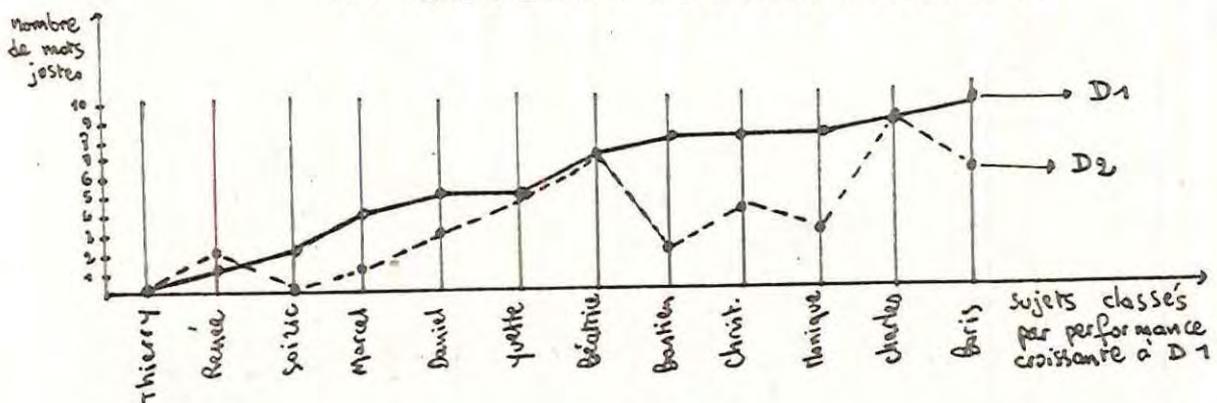
12) Comparaison des réussites des sujets, à D1 et D2

121) Tableau des données

tableau 14

		Bastien	Béatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
Epreuve 1	D1	8	7	10	9	8	5	4	8	1	2	0	5
Epreuve 1	D2	2	7	6	9	4	3	1	3	2	0	0	5

122) Représentation graphique correspondante



2) Comparaison des réussites pour la liste 2

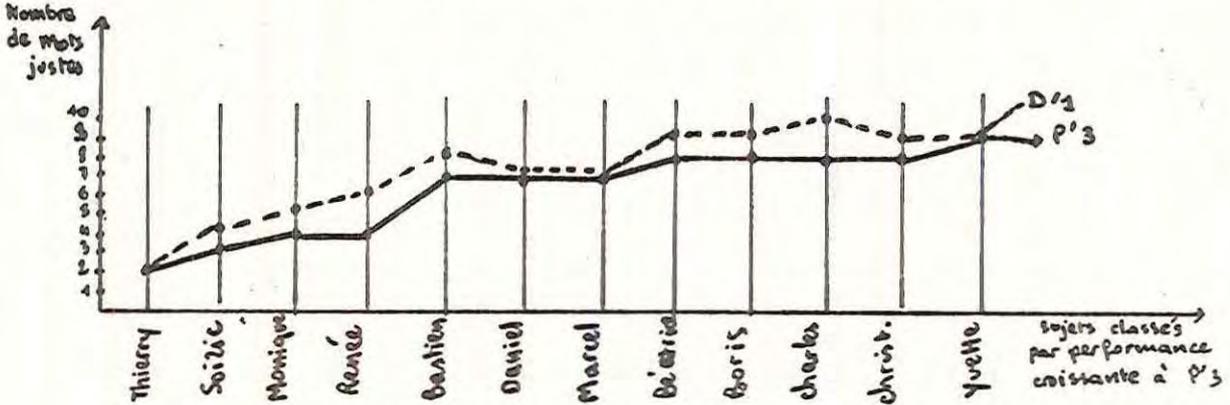
21) Comparaison des réussites des sujets, à P'3 et D'1

211) Tableau des données

tableau 15

		Barbara	Beatrix	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
Epreuve 2	P'3	7	8	8	8	8	7	7	4	4	3	2	9
Epreuve 2	D'1	8	9	9	10	9	7	7	5	6	4	2	9

212) Représentation graphique correspondante



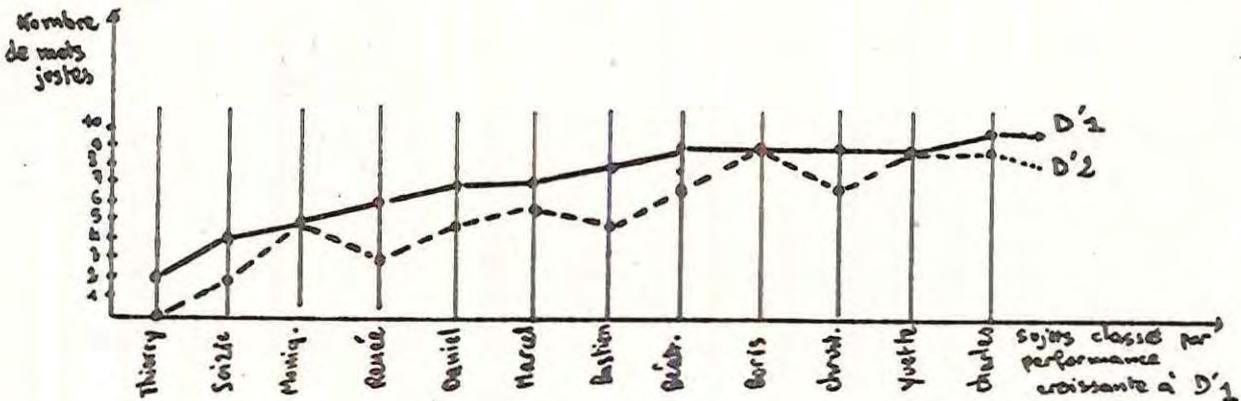
22) Comparaison des réussites des sujets, à D'1 et D'2

221) Tableau des données

tableau 16

		Barbara	Beatrix	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
Epreuve 2	D'1	8	9	9	10	9	7	7	5	6	4	2	9
Epreuve 2	D'2	5	7	9	9	7	5	6	5	3	2	0	9

222) Représentation graphique correspondante



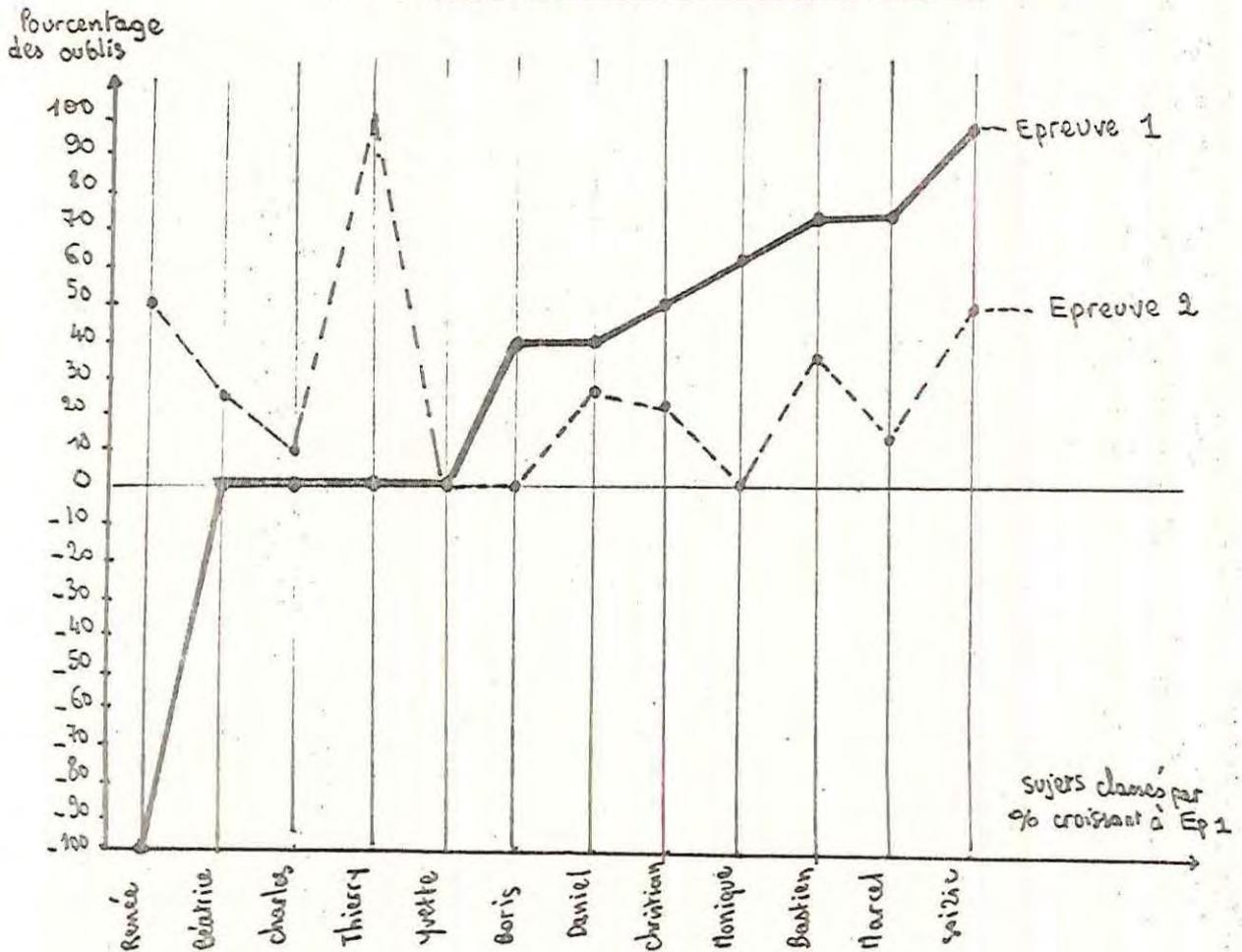
3) Comparaison des pourcentages d'oubli de la première liste à ceux de la deuxième liste

31) Tableau des données

tableau 17

		Bastien	Beatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Saïric	Thierry	Yvette
Epreuve 1	D1	8	7	10	9	8	5	4	8	1	2	0	5
	D2	2	7	6	9	4	3	1	3	2	0	0	5
	% d'oubli	75	0	40	0	50	40	75	62,5	-100	100	0	0
Epreuve 2	D'1	8	9	9	10	9	7	7	5	6	4	2	9
	D'2	5	7	9	9	7	5	6	5	3	2	0	9
	% d'oubli	37,5	22,2	0	10	22,2	28,5	14,2	0	50	50	100	0

35) Représentation graphique correspondante



4) HYPOTHESES suggerées par les graphiques

41) de 112 et 212

411- Les performances à D1 et D'1 (dictées en mémoire à court terme) sont supérieures à celles obtenues à P3 et P'3 (troisième rappel, en mémoire immédiate) :

la dictée par un adulte, prononçant correctement les mots facilite-t-elle le rappel de l'image visuelle du mot?

412- Il existe peut-être une liaison entre les performances obtenues au 3e rappel et celles obtenues à la dictée en mémoire à court terme: plus le rappel est élevé, plus la performance à la dictée est élevée.

413- Il existe une relation entre les réussites des sujets aux dictées en mémoire à court terme et en mémoire à long terme.

42) le phénomène d'oubli de 122, 222, 35

421- Le phénomène d'oubli est manifeste pour chacune des listes;

422- Il ne semble pas que l'oubli soit en liaison avec les performances en mémoire à court terme (D1 et D'1) ;

423- L'oubli semble moins important pour la deuxième liste : il y aurait donc eu progrès des capacités de rétention à long terme.

424- Il ne semble pas exister de relation positive entre les oublis de chaque sujet , dans chacune des épreuves.

5) Jugements statistiques sur ces résultats

Pour ces jugements, j'ai eu recours au test des signes, et éventuellement au t de Student, pour les échantillons appariés, et au coefficient de corrélation de Spearman, pour la comparaison des performances des sujets aux rappels, aux dictées à court et à long terme, et pour la comparaison des oublis.

Je vais résumer les jugements dans les tableaux ci-dessous.

P3 et D1	tableau 13	test signes	S	t de Student	3,34	différence entre P3 et P'3 et D1 et D'1
P'3 D'1	15	"	S	t: 3,99	S	
D1 et D2	14	Signes	S	t de student	3,62	différence entre D1 et D'1, et D2 et D'2
D'1 - D'2	16	"	S	t: 4,81	S	
relation D1-D2	14	coef. de Spearman:r=0,75		S		relation entre D1 et D'1 et D2 et D'2
relation D'1-D'2	16	calcul pas possible				
oublis épreuve 1	17	Signes	NS	t de student	0,75	NS
oublis épreuve 2						
relation entre D1, D'1 et les oublis	le calcul n'est pas possible					
relation P3 -D1	13	coef. de Spearman:r=0,96		S		relation entre le rappel et la dictée
relation P'3-D'1	15	calcul pas possible				

6) Remarques Les calculs que j'ai pu effectuer confirment mes hypothèses, sauf en ce qui concerne l'hypothèse 493 : la fausseté de l'hypothèse nulle n'ayant pas été établie , on ne peut pas dire qu'il y a eu progrès des capacités de rétention à long terme.

V) SYNTHESE des hypothèses énoncées Cette section a pour but de confronter et synthétiser les hypothèses énoncées.

1) des hypothèses I911, I912, I913, I914, I921, I922

Les scores obtenus au premier et deuxième rappel de l'épreuve 2, sont supérieurs à ceux de l'épreuve 1, sans qu'il y ait une différence significative. Par contre, les différences sont significatives pour le troisième rappel et les dictées, en mémoire à court terme et en mémoire à long terme.

Nous pouvons donc considérer qu'il y a eu progression des capacités de mémorisation visuelle, entre la première et la deuxième épreuve. (1)

Il existe un parallélisme entre les résultats obtenus, par chaque enfant, à l'épreuve 1 et à l'épreuve 2. cela veut-il dire que la progression est simplement due à la maturation normale des sujets ?

2) de l'hypothèse IV23

Les calculs ne permettent pas, cependant, de constater la même progression en ce qui concerne les pourcentages d'oubli: ils sont inférieurs pour la deuxième épreuve mais sans que la différence soit significative.

3) des hypothèses II31, II32, II33

Il n'existe pas de liaison entre la difficulté des mots, classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse, et les scores obtenus aux rappels et aux dictées.

4) de l'hypothèse II34

Il existe une liaison positive moyenne, entre la difficulté des mots et les pourcentages d'oubli, pour l'épreuve 2.

5) des hypothèses III41, III42, III44, III45

Il n'existe pas de liaison marquée entre le niveau orthographique au moment de l'épreuve 1 et les performances réalisées aux rappels et à la dictée 1. Par contre, pour l'épreuve 2, il semble exister une liaison.

6) des hypothèses III43, III46

Il existe une forte liaison entre le niveau orthographique, testé au moment de l'expérience, et les performances obtenues aux dictées en mémoire à long terme: le test serait donc un indicateur valable des capacités de rétention à long terme, au moment de sa passation.

(1) Tous les calculs, concernant la progression des capacités de mémorisation visuelle, ne sont valables que si nos deux listes de mots sont bien équivalentes en difficulté orthographique. Il a été impossible aux deux classes que j'avais sollicitées de faire l'expérience prévue (supra p 282) car plusieurs des mots de nos listes étaient connus par la plupart des enfants. Cependant si l'on considère seulement les scores obtenus, par chacune des listes aux dictées effectuées, on ne note pas de différence significative (voir en annexe p 184). Nous considérerons donc nos deux listes comme étant de difficulté équivalente.

Les calculs montrent aussi qu'il existe une corrélation significative entre le premier test (niveau orthographique de base au moment de la première expérience) et les performances obtenues en mémoire à long terme, pour l'épreuve 2. Bien que cette liaison soit moins forte (.63) que celle existant avec le 2e test (.83), nous pouvons cependant considérer le test comme un indicateur valable des capacités de mémorisation, pour une période d'au moins trois mois.

7) des hypothèses III 47, III48, III49

Par contre, il ne semble pas que le test soit un indicateur valable des possibilités de progression des capacités de développement de la mémorisation visuelle; l'évolution des possibilités de mémorisation visuelle ne semble pas en liaison avec le niveau orthographique de base.

8) des hypothèses I911, I915, I916

Il existe une forte corrélation entre le nombre de mots rappelés ("mémorisations") et le nombre de mots correctement écrits, la différence entre les deux demeurant significative, et les scores globaux croissant ensemble, d'une présentation à l'autre. La mémoire auditive ("mémorisations") serait supérieure à la mémoire visuelle (mots correctement écrits) en mémoire immédiate de rappel, et elle semble servir de support à la mémoire visuelle.

9) de l'hypothèse IV411

Les performances aux dictées en mémoire à court terme (D1 et D'1) sont supérieures à celles obtenues aux troisièmes rappels (P3 et P'3). Mais aux dictées, c'est moi qui donne à haute-voix la liste des mots à écrire : est ce la prononciation correcte des mots qui facilite l'évocation de l'image visuelle ?

10) de l'hypothèse IV412

On note des concordances entre les performances au troisième rappel et à la dictée, en mémoire à court terme : plus le score au rappel est élevé, plus la performance à la dictée est élevée.

11) de l'hypothèse IV421

Les performances aux dictées, en mémoire à long terme (D2 et D'2), sont inférieures aux performances aux dictées en mémoire à court terme : le phénomène d'oubli est manifeste.

12) de l'hypothèse IV413

On note des concordances entre les performances à D1 et D2; D'1 et D'2.

13) de l'hypothèse IV 422

L'oubli ne semble pas en relation avec les performances en mémoire à court terme.

J'aboutis à un ensemble de 13 hypothèses qui décrivent les principaux constats réalisés. Ces constats, probables, impliquent une interprétation qualitative, avant d'être appliqués à notre procédure d'apprentissage.

B) analyse qualitative

Introduction

L'analyse qualitative que je vais tenter, portera sur deux points principaux :

- les enfants : leurs capacités de mémorisation visuelle ont-elles augmenté et existe-t-il une relation entre leurs différentes performances et leur niveau orthographique au départ?
- le contenu et l'apprentissage par liste : dans un apprentissage par liste, quels sont les facteurs qui favorisent une rétention des mots, en mémoire à long terme?

I) LES ENFANTS

Les scores obtenus par l'ensemble des enfants, aux différents rappels et aux dictées de l'épreuve 2, sont supérieurs à ceux obtenus à l'épreuve 1 (hypothèse 1). Bien que le temps qui sépare ces deux épreuves (2 mois et demi) soit relativement court, les calculs statistiques permettent de mettre en évidence une différence significative, pour le troisième rappel et les deux dictées. Nous pouvons donc penser qu'il y a eu progression des capacités de mémorisation visuelle, au cours de cette période. Mais étant données les différences individuelles, nous ne pouvons affirmer sans réserve que nos pratiques orthographiques en sont la principale cause:

- au troisième rappel (P'3) de l'épreuve 2, Bastien et Boris obtiennent le même score, qu'à l'épreuve 1, mais il faut noter qu'à la dictée en mémoire à long terme (D'2), une semaine après les apprentissages, ils marquent une nette progression (+3);

- Monique fait moins bien à P'3 et à D'1, mais cependant elle progresse à la dictée D'2

- Béatrice et Charles ont les mêmes résultats à D2 et D'2, ils se maintiennent à un niveau élevé, sans progression : ils avaient pourtant fait mieux à P'3 et D'1.

D'autre part, je ne suis pas en mesure de préciser, pour les enfants qui ont nettement progressé, quels éléments ont évolué :

- est-ce la capacité de discrimination visuelle? " Selon Gibson (1969) l'apprentissage perceptif est caractérisé par une augmentation de la capacité de l'organisme à extraire de l'information de son environnement... Il faut un certain entraînement (apprentissage) pour dégager rapidement les informations pertinentes, pour identifier les éléments critiques et caractéristiques de la situation. " (S. EHRLICH , Apprentissage et Mémoire chez l'homme, III.3 , p 117); l'observation des enfants durant les activités de copie et , plus particulièrement, durant les corrections des dictées de mots par comparaison avec les mots-modèles, nous permet de penser qu'il y a eu une nette progression de la discrimination visuelle, mais nous pouvons émettre l'hypothèse d'une interaction avec le développement de la mémoire immédiate.

- les progrès sont-ils dus à une transformation de la mémoire au cours des apprentissages?

Dans la perspective du biologiste " la mémoire est considérée comme un système qui se construit et se transforme au cours et par l'effet même de son activité....le fonctionnement du système entraîne une modification de ses propres caractéristiques structurales et fonctionnelles: le système se transforme en fonctionnant; puis, ayant subi une certaine transformation, son fonctionnement ultérieur sera lui-même modifié avec pour conséquence un changement quantitatif ou qualitatif des réponses observées" (S; EHRLICH, III.3, p260 et 261).

Dans le rappel libre, comme dans les dictées, il y a reconstitution à partir des souvenirs-images visuels du graphisme des mots. Au cours de l'analyse concernant la relation entre le niveau en lecture et la différence entre rétention par copie et rétention par visualisation, (supra pp465-470) j'ai été amené, en m'appuyant sur les travaux de PIAGET, à penser que notre pratique de copie en développant les schèmes opératoires rendrait progressivement la visualisation plus opérante.

Nous pouvons raisonnablement penser que les progrès de la capacité de mémorisation visuelle des mots, attestés par l'épreuve d'apprentissage par liste, par les mémorisations avec notre technique de visualisation collective, par les copies et les corrections, sont dûs à un développement de la perception, de la mémoire, des schèmes opératoires, de l'attention.....

Dans ce développement interviennent un processus normal de maturation, dû au vieillissement des enfants, et aussi un processus d'accélération de la maturation par l'exercice fonctionnel des potentialités de l'enfant, durant nos activités globales et spécifiques concernant la langue écrite. Il ne m'est pas possible de faire la part de chaque processus, mais l'augmentation du niveau orthographique (annexe pp 139-140) (1) montre qu'il ne peut s'agir d'une simple maturation due au vieillissement. N'oublions pas, en effet, qu'il s'agit là d'enfants qui ont mis quatre à cinq années à apprendre à lire et qui ont donc progressé très lentement. Ce bond en avant de la plupart d'entr' eux doit donc être attribué, pour une bonne part, aux procédures mises en oeuvre.

Mais la progression des capacités de mémorisation, ainsi que celle du capital de mots connus sur le plan orthographique, n'ont pas été équivalentes : nos pratiques ont profité plus à certains enfants, ceux qui lisent le mieux et qui ont le moins de problèmes psychologiques. - Nous pouvons d'ailleurs penser qu'il existe une liaison entre ces deux facteurs -

Ceci semble en contradiction avec l'existence d'une relation significative entre le niveau de base orthographique, déterminé au mois de Janvier, et, d'une part le taux d'acquisition de mots pour l'année scolaire(1), d'autre part les performances aux dictées en mémoire à long terme, des deux épreuves de notre expérience.

(1) Mes analyses concernant le classement des mots, dans l'échelle Dubois-Buyse, selon un critère de difficulté orthographique, tendant à remettre en cause cette échelle, il est évident que je ne peux affirmer sans réserve qu'il existe un net progrès de niveau orthographique. Cependant la différence de score est parfois si importante, qu'on peut, sans grand risque de se tromper, postuler un tel progrès. Le test garde cependant sa valeur de pronostic, comme le montre le calcul de corrélation suivant :

Relation entre le niveau orthographique de base, au mois de Janvier, et les acquisitions réalisées durant l'année scolaire						
noms	test du 8 Janvier		scores au bilan final		d	d ²
	% de réussite	rang	% de réussite	rang		
Eastien	5	2	59,4	3	+ 1	1
Béatrice	25	7,5	88,7	10	+ 2,5	6,25
Boris	20	6	80	8	+ 2	4
Charles	30	9,5	95	12	+ 2,5	6,25
Christian	30	9,5	81,8	9	- 0,5	0,25
Daniel	35	11	75,5	7	- 4	16
Marcel	40	3	62,9	4	+ 1	1
Monique	25	7,5	65,8	5	- 2,5	6,25
Renée	15	4,5	66	6	- 1,5	2,25
Soizic	15	4,5	55,8	2	- 2,5	6,25
Thierry	0	1	55,2	1	0	0
Yvette	40	12	94,1	11	- 1	1

$$\sum d^2 = 50,50$$

$$\varphi = 0,83$$

La table des valeurs significatives de r donne, pour $n(N-2) = 10$,

$$P = .01$$

$$r = .71$$

Nous pouvons prendre le risque d'affirmer qu'il existe une liaison très significative.

Cette liaison semblerait indiquer que tous les enfants ont sensiblement progressé dans les mêmes proportions, les écarts en valeur absolue tendant à s'accroître.

Mon objectif n'est pas de les amener tous au même niveau, à la fin de l'année scolaire, mais d'essayer que chacun progresse, tant dans l'acquisition d'un capital de mots disponibles pour l'expression écrite, que dans le développement de ses capacités opératoires.

Nous devons, les enfants et moi-même, poursuivre donc dans le même sens, en tentant de rendre nos pratiques à la fois plus économiques et plus efficaces.

Peut-être allons nous trouver, dans l'analyse des données concernant le contenu et la méthodologie de l'apprentissage par liste, des éléments nouveaux qui pourront s'investir en 1977-1978, dans nos pratiques quotidiennes.

II) LE CONTENU ET L'APPRENTISSAGE PAR LISTE

Pourquoi certains mots sont-ils mieux retenus que d'autres en mémoire à long terme?

Est ce parce qu'ils sont plus "faciles" à apprendre ?

Est ce un effet de la méthodologie utilisée?

Est ce dû à des phénomènes propres à la mémoire?

Ce sont là trois points que je vais tenter d'éclairer à partir des données nouvelles que nous a apportées notre expérience sur la mémorisation visuelle.

1) Les mots mieux retenus, en mémoire à long terme, étaient-ils plus "faciles" à apprendre?

L'analyse statistique concernant la comparaison entre la difficulté des mots, classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse, et les scores obtenus aux deux dictées, en mémoire à long terme, confirme mes hypothèses antérieures : il n'existe pas de liaison entre la difficulté des mots et les scores obtenus (hypothèse3) .

La comparaison des performances réalisées pour chaque mot, à la difficulté de fait , telle qu'elle ressort des résultats des dictées des listes de mots, effectuées dans d'autres classes (annexe p 186) montre que :

- pour la liste 1, il n'existe pas de liaison;
- pour la liste 2, la relation est significative à $P=.10$.

Il existe sans doute un facteur "difficulté orthographique" qui intervient dans le fait que certains mots sont mieux retenus que d'autres, mais celui-ci, semble être très fluctuant, et, en particulier, dépendant du milieu socio-culturel de l'enfant, de la pédagogie de la classe qui font que certains mots sont plus familiers que d'autres. M. DE MAISTRE (IV.12, P152) pense qu'il serait nécessaire de faire des mises au point de l'Echelle Dubois-Buyse, " car la fréquence des termes usuels doit varier vite dans une société en évolution rapide comme la nôtre".

Pour ma part, je me demande s'il est possible de concevoir une échelle des difficultés orthographiques, qui soit valable pour toutes les régions parlant une même langue, pour toutes les classes, alors qu'elles ne pratiquent pas la même pédagogie, et pour tous les enfants : l'examen des réussites individuelles, dans le tableau ci-dessous, montre qu'un mot difficile pour l'un ne l'est pas pour un autre :

- pour la liste 1, Bastien a retenu "poignée" qui n'est connu que par deux enfants; Marcel a retenu "combat", connu par trois enfants seulement; Renée connaît "tambour";
- pour la liste 2, Yvette (9 réussites sur 10) ne connaît pas "travail" qui est pourtant retenu par Marcel (5 réussites) et Bastien (5 réussites); Christian ne connaît pas "grappe" connu par Daniel et Monique

Il faut noter cependant que dans l'ensemble, certains mots sont mieux réussis que d'autres, nous allons voir s'il ne s'agit pas là d'un effet de l'apprentissage par liste, tel que nous l'avons mis en oeuvre :

Tableau des réussites individuelles													
noms mots	Bastien	Béatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette	totaux
	Liste 1												
fièvre			+	+	+			+				+	4
couvert			+	+	+							+	3
parfum		+	+	+	+	+		+	+			+	4
bouquet	+	+	+	+	+							+	5
soirée				+	+							+	2
poignée	+	+											2
oiseau		+	+	+		+		+				+	6
hauteur		+	+	+	+	+						+	6
combat		+		+	+		+						3
tambour		+	+	+					+				4
totaux	2	7	6	9	4	3	1	3	2			5	42
Liste 2													
grappe		+	+	+		+	+	+				+	7
crayon	+		+	+	+	+	+	+				+	7
allée	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	11
mouchoir	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	11
travail	+	+	+	+	+		+					+	6
refrain			+									+	2
poésie		+		+	+							+	4
savant			+	+	+			+				+	5
bâton	+	+	+	+	+		+	+	+			+	9
flamme		+	+	+		+						+	5
totaux	5	7	9	9	7	5	6	5	3	2	0	9	67

- liste de 10 mots de 2 syllabes, présentés dans un ordre aléatoire;
- présentation des mots, un par un, à raison d'un mot toutes les quatre secondes: je prononce le mot et les enfants le visualise;
- trois présentations de la liste, suivies chacune d'un rappel écrit.

2) La meilleure rétention de certains mots est-elle un effet de la méthodologie utilisée?

21) un phénomène de position sérielle est-il intervenu?

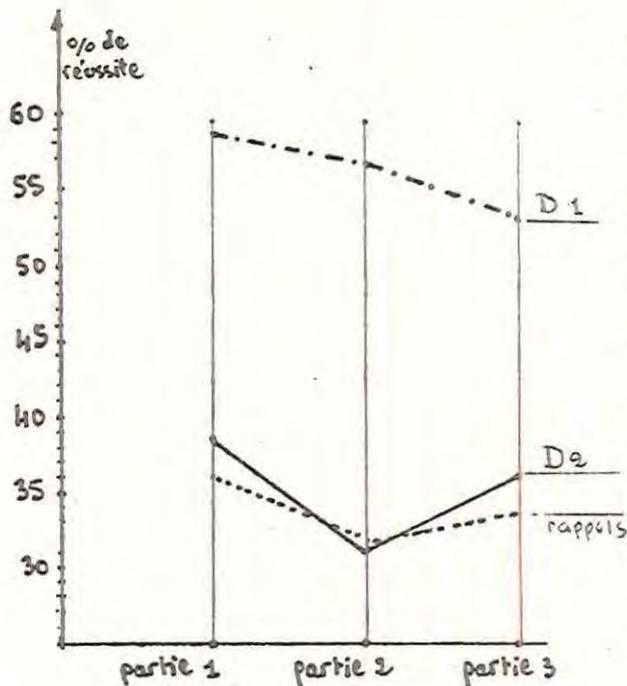
Au moment de la constitution des listes, j'avais placé les mots des échelons les plus élevés, aux extrémités des listes, afin de faire ressortir les effets sériels.

Dans le tableau ci-dessous, j'ai découpé chaque liste en trois parties: première partie, deuxième partie, troisième partie.

Liste 1		total des rappels		dictée 1		dictée 2		oublis		
parties	mots	é c o n	scores	%	scores	%	scores	%	scores	%
1 ^{ère}	fièvre	20	12	36,1	6	58,3	4	38,9	-2	19,4
	couvert	19	17		9		3		-6	
	parfum	16	10		6		7		+1	
2 ^e	bouquet	15	6	31,9	6	56,25	5	31,2	-1	33,3
	soirée	16	7		6		2		-4	
	poignée	17	8		5		2		-3	
	oiseau	15	25		10		6		-4	
3 ^e	hauteur	17	14	33,3	8	52,8	6	36,1	-2	16,6
	combat	19	13		6		3		-3	
	tambour	20	9		5		4		-1	
Liste 2										
1 ^{ère}	grappe	20	24	51,9	9	77,8	7	69,4	-2	8,3
	crayon	19	12		7		7		0	
	allée	16	20		12		11		-1	
2 ^e	mouchoir	15	21	37,5	11	58,3	11	47,9	0	10,4
	travail	16	12		7		6		-1	
	refrain	17	11		6		2		-4	
	poésie	15	10		4		4		0	
3 ^e	savant	17	10	44,4	8	80,6	5	52,7	-3	27,7
	bâton	19	20		11		9		-2	
	flamme	20	18		10		5		-5	

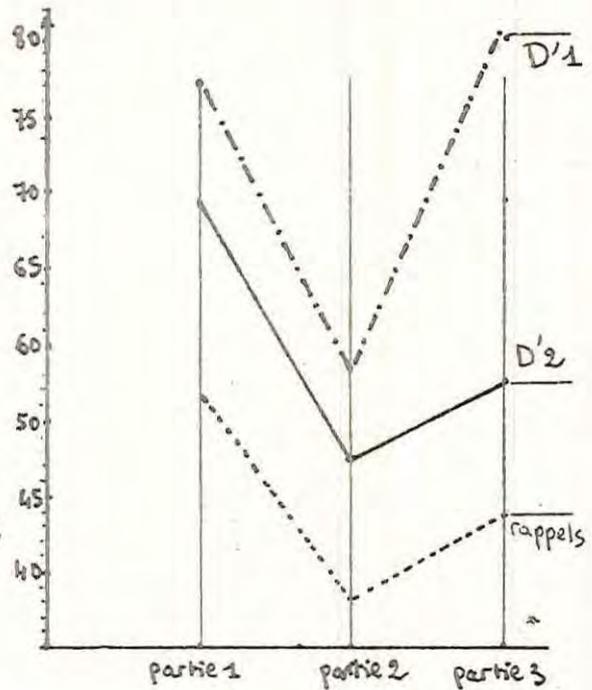
Représentation graphique

liste 1



Représentation graphique

liste 2



Dans les deux figures ci-dessus, les effets de primauté (plus grande facilité de rétention des premiers mots de la liste) et de r cense (facilité relative des réponses correctes correspondant aux derniers mots) apparaissent.

Le faible nombre de mots ne m'a pas permis d' établir si la différence, entre la première et la deuxième partie, est significative, mais nous pouvons cependant postuler, que dans l'apprentissage par liste, la place du mot a une influence sur la mémorisation . Pour mieux faire apparaître l'intervention de ce facteur, il faudrait mener une expérience avec une liste de mots de difficulté égale, mais nous avons vu combien le critère "difficulté orthographique" est difficile à préciser.

Si l'on considère le phénomène d'oubli, on constate en observant le tableau des données, de la page précédente, que pour la liste 1, nous retrouvons les mêmes effets sériels : les mots de la 2e partie sont plus oubliés que ceux des parties extrêmes. Mais, cela n'est plus vrai pour la liste 2, cependant l'effet de primauté appar it encore.

L'examen des scores obtenus par les mots pris individuellement, montre que d'autres facteurs sont en interaction avec "la place du mot", puisque par exemple "oiseau" (partie centrale) est retenu par 6 enfants à D2 , alors que "fièvre" et "couvert" (première partie) ne sont retenus que par 4 et 3 enfants.

22) quels sont les autres facteurs qui ont pu intervenir?

Le tableau de classement des mots , suivant les scores obtenus à la dictée en mémoire à long terme, fait apparaître que pour la liste 1, ils se classent dans l'ordre : parfum (7), oiseau(6), hauteur(6), bouquet(5); pour la liste 2 : allée (11), mouchoir(11), b ton (9), grappe(7), crayon(7).

Tableau de classement des mots suivant les scores obtenus à la dictée en mémoire à long terme

liste 1							
mot	score	mot	score	mot	score	mot	score
parfum	7	tambour	4	allée	11	travail	6
oiseau	6	couvert	3	mouchoir	11	savant	5
hauteur	6	combat	3	bâton	9	flamme	5
bouquet	5	soirée	3	grappe	7	poésie	4
fièvre	4	poignée	3	crayon	7	refrain	2

Sur ces neuf mots mieux retenus que les autres, sept sont des mots concrets familiers du langage oral des enfants de la classe.

Pour Alain LIEURY (La mémoire, III.6, p149) " la meilleure rétention des mots concrets viendrait d'un double codage verbal et imagé..... " ; les recherches en ce domaine ont montré que " des mots concrets sont mieux mémorisés par les sujets à qui on a demandé d'imaginer-au fur et à mesure de leur présentation- les représentations picturales familières de ces mots " Il cite (p151) les travaux d'Allan PAIVIO (Canada-1968) qui a montré que plus le taux d'imagerie d'un mot est élevé plus l'apprentissage est efficace: " les mots à forte imagerie sont habituellement des noms concrets familiers: piano, serpent, horloge, crayon, cigare, étoile, etc..... tandis que les mots à faible imagerie sont des noms abstraits: justice, aptitude, morale, bravoure, quantité, théorie, etc.... "

Deux mots dans notre liste 1 ont obtenu des scores élevés, alors qu'ils ne font pas partie de notre vocabulaire familier: parfum et hauteur. Or la terminaison de parfum offre une difficulté particulière qui a été un obstacle pour plusieurs enfants :

Bastien a écrit "parfum" à P2, P3 et D1 ;
 Marcel " " P2, P3, D1 et D2;
 Renée " " P1,P3 ; elle a juste à D1 et D2
 Soizic " " P1 , P2, P2, P3
 Thierry " " P3
 Yvette " " P1,P2,P3,D1,D2

Il est intéressant de noter que les enfants qui ont remarqué le "m", durant l'une des présentations, ont tous écrit correctement le mot à D2, ce qui tendrait à montrer qu'un élément "insolite" lorsqu'il a été perçu facilite la restitution du mot, en mémoire à long terme, si les autres graphèmes n'offrent pas de difficulté. Pour "hauteur", le "h" a été bien retenu , mais des erreurs ont été commises pour le son "eur".

Pour Alain LIEURY, (III.6,p132) plus les traits retenus sont nombreux, "plus le mot sera différencié des autres mots, moins il y aura d'interférence possible, donc d'oubli". Il y aurait un stockage multidimensionnel qui faciliterait le rappel. Si l'enfant connaît le mot sur différents plans, avant la séquence d'apprentissage orthographique, il a plus de chance de le retenir. Ceci justifie le principe opérationnel que j'ai établi : ne faire apprendre un mot que lorsqu'il est parfaitement identifié, sur les plans sémantique, auditif et visuel, et correctement prononcé.

Mais notre méthodologie présentait encore d'autres aspects qu'il convient d'examiner, en particulier l'influence du nombre de présentations sur les performances en mémoire à long terme. Il ne m'est pas possible d'analyser l'influence de l'intensité et de la durée de la stimulation visuelle bien que ces facteurs jouent un rôle dans la fixation de l'image visuelle.

23) Quelle est l'influence du nombre de présentations sur les performances en mémoire à long terme ?

Le nombre de mots écrits correctement, au cours du rappel, a augmenté à chaque présentation : il est passé de 21 à 46 et de 46 à 54, pour la liste 1, de 27 à 56 et de 56 à 75, pour la liste 2.

L'analyse que j'ai menée (annexe pp 150-152), à partir des feuilles individuelles de contrôle (annexe pp 156-159) montre que des mots nouveaux apparaissent à chaque rappel, mais que proportionnellement ce sont les mots acquis dès la première présentation qui sont le mieux restitués, en mémoire à long terme. Ce fait implique, qu'il serait "économique" de multiplier leur nombre, pour un apprentissage par liste efficace et rapide. Cependant, chaque présentation a été efficace, tant en valeurs réelles (nombre de mots restitués) qu'en valeurs proportionnelles, comme l'indique le tableau ci-dessous :

Tableau de comparaison des mots rappelés correctement, aux mots restitués en mémoire à long terme							
Liste 1				Liste 2			
présent.	mots nouveaux	mots restitués	%	présent.	mots nouveaux	mots restitués	%
P1	21	13	61,9	P'1	27	23	85,2
P2	29	12	41,3	P'2	33	26	78,8
P3	19	9	47,36	P'3	24	15	62,5

Mon objectif n'était pas d'amener l'ensemble des enfants à rappeler correctement tous les mots, c'est pourquoi je ne suis pas en mesure de savoir combien il aurait fallu de présentations, à chaque enfant, pour atteindre son score maximum.

- J'avais envisagé de compléter cette approche de l'apprentissage par liste, en 1976-1977, afin précisément de déterminer pour chaque enfant, quel était le nombre de mots qu'il pouvait mémoriser en 3 présentations successives et combien de présentations lui étaient nécessaires pour retenir l'ensemble d'une liste d'une dizaine d'éléments. Mais je n'ai pas pu mettre en place cette étude expérimentale et je me suis contenté de moduler avec les enfants, le nombre de mots par séquence d'apprentissage, en fonction de leur niveau de mémorisation du moment attesté par les résultats à la dictée de bilan du samedi. -

Ce tableau fait apparaître aussi l'évolution très positive de la mémoire, non seulement plus de mots sont rappelés après chaque présentation, mais le pourcentage de restitution en mémoire à long terme est nettement plus élevé, pour la liste 2.

Si nous comparons l'efficacité de la séquence d'apprentissage de la liste 2 à celle de nos séquences d'apprentissage par visualisation-copie, à la même époque, en nombre de mots mémorisés durant un temps équivalent, il est évident que c'est l'apprentissage par liste qui est le plus rentable, puisque par la copie chacun n'apprenait que 5 mots au maximum. Cette année, 1976-1977, (1) quelques enfants ont dépassé ce nombre, mais si nous pouvions aller encore au delà, en modifiant notre méthodologie, cela constituerait un gain à la fois en rentabilité et en temps. C'est pourquoi, je vais tenter une approche des phénomènes de mémoire qui interviennent dans un apprentissage par liste.

(1) cette analyse a été effectuée en Juillet 1977

3) Quels sont les phénomènes de mémoire qui interviennent dans l'apprentissage par liste ?

Le tableau ci-dessous met en évidence la limitation des scores enregistrés, après la première présentation, tant pour les "mémorisations" que pour le nombre de mots correctement écrits.

Tableau des scores obtenus au rappel, après la première présentation									
	Liste 1		Liste 2			Liste 1		Liste 2	
	"mémorisation"	mots corrects	"mémorisation"	mots corrects		"mémorisation"	mots corrects	"mémorisation"	mots corrects
Bastien	6	1	5	1	Marcel	4	0	3	1
Béatrice	4	3	4	2	Monique	4	3	3	1
Boris	3	1	6	4	Renée	4	1	4	3
Charles	6	5	6	5	Soizic	5	1	5	1
Christian	5	1	5	2	Thierry	2	0	1	0
Daniel	5	3	4	2	Yvette	6	2	5	5

Comment pouvons nous interpréter ces résultats?

Cette limitation semble normale si l'on en croit Stéphane EHRLICH qui écrit (Apprentissage et Mémoire chez l'Homme, III.3,p209) que "le nombre d'unités verbales pouvant être maintenues dans la mémoire immédiate est limité: il ne peut excéder 4 à 7 unités, selon les auteurs". Lorsqu'une liste de mots est "présentée à un sujet et reproduite par celui-ci : la présentation des termes active les structures correspondant aux mots; celles-ci sont ensuite utilisées comme instruments des réponses au niveau de la reproduction...La capacité de la mémoire de travail est limitée et très réduite par rapport à la capacité de la mémoire permanente. Ceci veut dire que le nombre de structures mentales pouvant être activées conjointement puis utilisées est limité. Lorsque cette limite est atteinte, la mémoire de travail est saturée." (EHRLICH, III.3,p269) Alain LJEURY (III.6,p25), s'appuyant sur les travaux de MILLER, confirme ce phénomène : "ce nombre voisin de 7 en moyenne est la limite de la mémoire immédiate, c'est à dire la limite de ce qu'on peut mémoriser en une seule présentation...cette limite est appelée comme en cybernétique, la capacité limitée de traitement de l'information." P. FRAISSE (II.3,p143) note lui aussi que la capacité d'appréhension "s'inscrit toujours dans les mêmes limites" mais il indique cependant, "qu'elle varie évidemment avec la nature du matériel à appréhender, le mode et le temps de présentation". Elle peut être différente "dans le cas d'une présentation simultanée des stimuli (vision) ou dans le cas d'une présentation successive (visuelle ou auditive)."

- Ces remarques peuvent avoir des implications pratiques dans notre pédagogie de l'apprentissage des mots : en effet, dans notre technique de visualisation collective, je présente les mots un par un, mais nous pourrions envisager de les présenter par liste. Pour ce qui concerne l'apprentissage des mots extraits du carnet personnel, présentation simultanée puis présentation successive sont déjà utilisées. -

Mais puisque les capacités de la mémoire immédiate sont limitées, comment alors expliquer, qu'aux deuxième et troisième rappels, des enfants dépassent le nombre 7

	présentation	rappels sans tenir compte de l'orthographe	rappels en tenant compte de l'orthographe
LISTE 1	2e	Bastien 8 Béatrice 8 Charles 9 Yvette 10	Charles 8
	3e	Bastien 10 Boris 9 Charles 10 Christian 9 Daniel 10 Monique 10 Renée 8 Yvette 10	Boris 8
LISTE 2	2e	Bastien 8 Béatrice 8 Boris 10 Charles 10 Monique 8 Yvette 8	Béatrice 8 Yvette 8
	3e	Bastien 10 Béatrice 8 Boris 10 Charles 10 Christian 9 Daniel 9 Marcel 9 Monique 8 Renée 9 Soizic 8 Yvette 10	Béatrice 8 Boris 8 Charles 8 Christian 8 Yvette 9

Puisque certains enfants dépassent la limite 7, c'est qu'il existe un moyen de la dépasser. Dans un article célèbre "le nombre magique 7", George MILLER " montre que la mémorisation contrairement à certains processus perceptifs, n'a pas pour limite une quantité donnée d'information.... mais un nombre donné de symboles distincts"; (cité par A. LIEURY, III.6,p25). Un sujet ne peut pas maintenir dans sa mémoire verbale plus de sept items, mais ceux-ci peuvent être des lettres, des syllabes, des mots, des groupes de mots, des phrases.

Pour dépasser un rappel de 7 mots, d'une liste de mots non structurée au départ, il a donc fallu que chaque enfant, de façon consciente ou inconsciente, ait structuré le matériel à apprendre, ait réussi à intégrer "les items élémentaires initialement indépendants....dans quelques unités d'ordre supérieur". (RICATEAU, III.9,p17)

L'analyse que j'ai menée (annexe pp 493-497) montre qu'il existe une discordance entre l'ordre de présentation et l'ordre de rappel, mais qu'on ne peut affirmer, pour autant, qu'il y a eu intervention d'un processus organisateur. Cependant, j'ai noté des regroupements. Nous pouvons supposer qu'une liste plus longue et un nombre d'essais plus important auraient permis de faire apparaître des groupements stables, favorables à une restitution en mémoire à long terme : "les sujets rappellent d'autant plus de mots que les listes qu'ils ont dû apprendre permettent mieux de constituer des groupes de mots organisés sur des bases sémantiques" (RICHATEAU, III.9, p63). Les sujets peuvent d'ailleurs utiliser aussi les propriétés combinatoires et phonétiques des mots pour constituer des regroupements.

Si l'apprentissage est facilité lorsque le matériel verbal à mémoriser est organisable selon des structures connues de l'enfant (phonétiques, graphiques, sémantiques....), il serait possible d'envisager des listes de mots permettant des regroupements.

Ceci va dans le sens de Marie DE MAISTRE (IV.12, p 152) qui écrit qu'"afin de faciliter l'intégration des mots mal orthographiés, il conviendrait de les grouper selon des critères phonétiques, sémantiques ou grammaticaux".

Nous pourrions effectivement, avant de débiter l'apprentissage méthodique des mots du répertoire, les regrouper. Mais, il n'est pas possible de prévoir au départ combien chaque enfant en apprendra, par séquence : alors quelle grandeur donner à un groupe ?

Je préfère donc laisser momentanément de côté cette possibilité. Par contre, il serait possible de maintenir les mots dans leur contexte sémantique et d'en augmenter le nombre, en proposant des groupes de mots et de courtes phrases, au lieu de mots isolés, puisque, comme l'a indiqué MILLER, la limitation de la mémorisation est constituée par un nombre de symboles distincts.

Des expériences remontant à la fin du XIXe siècle (1) ont montré que l'on obtient des performances supérieures lorsqu'on fait reproduire des phrases, à celles obtenues dans la reproduction d'une "liste de mots quelconques présentés dans un ordre aléatoire" (1). D'autre part, il semble que ce soient des phrases à structure nucléaire qui soient le plus aisément apprises (2).

Il s'agit là de reproduction, qui ne tiennent pas compte de l'orthographe, semble-t-il, mais notre analyse qualitative a fait apparaître qu'il existait une liaison très significative entre "mémorisations" et rappels des mots correctement écrits (Hypothèse 916- supradp 303 et 305)

(1) EHRLICH (S) Apprentissage et Mémoire chez l'homme, III.3, p203-204

" Les premières études expérimentales sur la reproduction de phrases remontent à la fin du XIXe siècle. Binet et Henri (1894) avaient déjà montré que les sujets reproduisent en moyenne: 30 mots (soit 79%), 42 mots (soit 70%), 50 mots (soit 58%) immédiatement après la présentation de textes significatifs comportant 38, 60 et 86 termes. Ces performances sont nettement supérieures à celles que l'on observe lorsqu'on fait reproduire une liste de mots quelconques présentés dans un ordre aléatoire...

(2) EHRLICH (S) p204 : "on a formulé l'hypothèse... que la difficulté de compréhension, de reconnaissance et d'apprentissage augmente avec leur complexité, complexité d'autant plus grande qu'elles s'écartent davantage de la structure nucléaire.....

RICHATEAU (M.) , Mémoire sémantique et mémoire à long terme , III .9, p44

les travaux de SAVIN et PERCHONOCK (1965) montrent que " si le matériel (liste de mots) est organisable selon des structures connues du sujet (syntaxiques par exemple) l'apprentissage est facilité. Mais il se peut que certaines structures syntaxiques, moins complexes que d'autres, constituent un principe particulièrement économique réalisant les conditions optimales d'un apprentissage. "

L'introduction de courtes phrases dans les apprentissages pose plusieurs problèmes :

1) pour augmenter le nombre de mots non-connus extraits d'un texte ou d'une lettre, par un apprentissage par phrases, il faut que cette phrase soit composée de plusieurs mots non-connus, or cela oblige à sortir les mots de leur contexte pour composer des phrases nouvelles, comme le montre le texte ci-dessous :

il était une fois un petit garçon. il était
un intelligent. il allait tout les jours a l'école
avec son frère. il était heureux de aller avec
son frère. le lendemain matin il se réveille
et il s'habille. et il boit du chocolat. et il
prend son cartable et il s'en va. son frère
aime une fille qui s'appelle natalie.

Si nous conservons les mots dans leur contexte, l'enfant apprendra :

" il était <u>intelligent</u> "	" il se <u>réveille</u> "
" il était <u>heureux</u> "	" il <u>s'habille</u> "
" aller avec <u>son</u> frère"	" <u>il</u> boit "
" le <u>lendemain</u> matin"	" <u>il</u> s'en va"

Mais il serait possible aussi de composer de nouvelles phrases :

" son frère était intelligent "
" il était heureux d'aller à l'école"
" tous les jours, il boit "
" le lendemain, il se réveille"
" il s'habille et il s'en va "

Notre objectif n'est pas d'accumuler un capital de mots mais que l'enfant sache les utiliser correctement en situation d'expression écrite, il me paraît donc important de les conserver dans leur contexte sémantique et syntaxique.

2) L'apprentissage de courtes phrases implique-t-il l'abandon des mots isolés?

Conserver les mots dans leur contexte revient-il à ne plus apprendre de mots isolés ? Certains enfants ont des difficultés à mémoriser des ensembles de mots trop long de quatre à cinq mots et d'autre part, l'erreur commise ne s'explique pas toujours par le contexte (par ex. "lelendemain ")

c'est pourquoi , parallèlement aux apprentissages de courtes phrases, nous continuerons à apprendre des mots isolés accompagnés d'indices grammaticaux , des expressions et des formes verbales.

3) Les mots et formes verbales retenues pour les apprentissages étalent transcrits sur un cahier-répertoire. L'introduction d'expressions et de phrases rendrait très difficile le classement, car à quelle lettre de l'alphabet classer par exemple " la petite fille". Je proposerai donc l'abandon du répertoire et son remplacement par une simple liste où les mots, expressions et phrases seront classés par ordre chronologique .

Je vois d'ailleurs à cette liste de nombreux avantages :

- la transcription sera facilitée, ainsi que le contrôle que je dois assurer afin de vérifier si l'enfant n'a pas commis d'erreur de copie;
- le transfert sur les feuilles d'apprentissage sera aussi simplifié, puisqu'il n'y aura plus besoin de chercher les mots, d'une lettre à l'autre comme sur le répertoire : les mots , expressions et phrases à apprendre apparaîtront immédiatement;
- le contrôle de reconnaissance que j'assure pour les apprentis-lecteurs sera plus aisé, il suffira de faire lire la liste;
- par ailleurs, la contiguïté peut amener l'enfant à établir des rapprochements, à constater des analogies, qui présentées au cours de la séance collective de mise en commun des découvertes, peuvent être le point de départ de travaux collectifs;
- d'autre part, à partir de la liste, nous pourrions entreprendre, à l'occasion , des recherches d'ensembles sémantiques, lexiques, morphologiques, phonétiques, grammaticaux Ces recherches, en plus de l'insertion dans des ensembles, feront lire et relire, prononcer et écrire, les mots;
- ultérieurement nous pourrions d'ailleurs envisager une structuration de la liste, avant les apprentissages, selon des critères favorisant la mémorisation.

conclusion partielle

En proposant aux enfants cette expérience, j'avais deux objectifs principaux ;

- 1) vérifier si notre activité d'apprentissage orthographique méthodique, avec notre technique de visualisation-copie, permettait bien le développement de la mémorisation visuelle qui constitue un élément fondamental dans l'acquisition de mots nouveaux, soit de façon systématique, soit de façon fortuite;
- 2) étudier si un apprentissage par liste de mots est efficace pour la rétention en mémoire à long terme et rechercher les facteurs qui favorisent cette rétention, afin éventuellement de rendre plus efficace notre méthodologie en y incorporant un certain nombre d'éléments nouveaux.

Au terme de cet essai, je vais tirer les conclusions sur ces deux plans.

I) LE DEVELOPPEMENT DES CAPACITES DE MEMORISATION VISUELLE

Bien que le temps qui sépare les deux épreuves soit relativement court pour une telle expérience, les calculs statistiques permettent de mettre en évidence une progression des capacités de mémorisation visuelle. Mais ne disposant pas de groupe parallèle pour contrôler l'effet de la variable "maturation des sujets", je ne suis pas en mesure d'affirmer sans réserve que nos pratiques orthographiques en soient la cause principale.

Sans doute, la maturation intervient-elle, mais ce processus ayant antérieurement été très lent chez ces enfants, nous pouvons attribuer le bond en avant de la plupart d'entr'eux, pour une bonne part, à notre pédagogie.

II) QUELS ELEMENTS NOUVEAUX POURRAIENT-ETRE INCORPORES DANS NOTRE METHODOLOGIE D'APPRENTISSAGE ?

L'analyse concernant la difficulté des mots a confirmé nos conclusions antérieures : il est difficile de s'appuyer sur l'échelle Dubois-Buyse pour déterminer si un mot donné peut être, ou non, appris par un enfant donné. Par contre, nous avons constaté que les noms concrets familiers étaient mieux retenus que les autres. Or, ce sont eux que j'ai fait conserver, cette année 1976-1977(1), par les apprentis-lecteurs, sur leur dictionnaire illustré. Je tenterai de renforcer leur rétention, en demandant aux enfants d'imaginer, au moment de leur temps d'intériorisation (temps inclus dans la technique de visualisation et dans celle de visualisation-copie), la représentation imagée du mot (cf p 330)

(1) L'expérience s'est déroulée en 1975-1976, mais l'analyse n'a été terminée qu'en Août 1977.

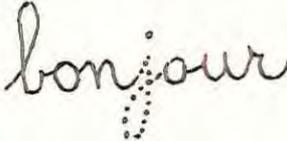
J'ai noté par ailleurs l'excellente rétention de deux autres mots : "parfum" et "hauteur". Il semble que la perception de traits "insolites", ici les lettres "m" et "h", facilite la restitution en mémoire à long terme. Je ne suis pas en mesure de vérifier cette hypothèse, déjà émise antérieurement au moment de l'apprentissage du nom des plantes de la fête des mères (supra p102), mais je lui vois une application concrète, en particulier dans la situation de visualisation en groupe : caractériser le trait "insolite" par une couleur différente.

Au mois de Juin 1977, nous avons fait un essai afin de faire porter l'attention de l'enfant sur la partie du mot qui avait provoqué l'erreur :

par exemple; Monique avait écrit :

[bonchour] la chatte

Sur sa feuille d'apprentissage, le lieu de l'erreur est caractérisé et, dans la case au dessous, une recherche de mots contenant "j" et "ch" lui est proposée.

		
« j »	-	« ch »
-	-	-
-	-	-

L'élément qui va apporter un bouleversement dans notre méthodologie, ce sera l'introduction sur les feuilles d'apprentissage, de groupes de mots et de courtes phrases.

Il suppose l'abandon du cahier-répertoire et, du même coup, celui du classement des mots non-connus par ordre alphabétique : ce classement permettait une assimilation progressive de l'ordre alphabétique mais alourdissait fortement notre processus de démarrage, car il nécessitait chaque année des exercices d'entraînement (supra pp 215-216); il était une cause d'erreurs et surtout il mobilisait temps et énergie, au moment de la transcription des mots.

Or, quel est l'objectif principal du répertoire ? Il est destiné à être un recueil des mots non-connus dans lequel l'enfant viendra puiser pour constituer ses feuilles d'apprentissage. Il doit donc permettre une transcription aisée et rapide de ces mots, d'une part, de la feuille de correction du texte au répertoire et, d'autre part, du répertoire à la feuille d'apprentissage.

En restant fixé sur le classement par ordre alphabétique, qui avait sa raison d'être lorsque le carnet servait aussi de dictionnaire au moment de la rédaction des textes, je n'ai pas vu qu'une simple liste par ordre chronologique serait un outil plus simple mais aussi plus opérationnel.

En l'adoptant nous réaliserons une triple économie :

- une économie en temps car l'enfant n'aura plus à rechercher à quelle page copier le mot;
- une économie en énergie;
- une économie en argent car les cahiers-répertoires coûtent très cher; ainsi nous pourrions peut-être acquérir un répertoire "J'écris tout seul", pour chaque enfant, ce qui lui permettra de le personnaliser et de l'emporter en quittant la classe.

Chaque mot, groupe de mots ou courte phrase sera inscrit sur une ligne numérotée. La transcription sur les feuilles d'apprentissage se fera en suivant l'ordre chronologique, chaque mot pris étant codé par une croix (X). Le numéro sera aussi reporté sur la feuille d'apprentissage.

Liste des mots

1	un ballon	X
2	avec mon frère	X
3	j'écris une lettre	
4	j'ai joué aux billes	
5	après	

feuille d'apprentissage

1	un ballon
2	avec mon frère

Je proposerai cette fois, pour tous, l'adoption du principe de réapprentissage du mot erroné par intégration dans les apprentissages de la semaine suivante, que j'avais essayé avec Thierry (supra pp 234-235).

Notre nouvelle méthodologie permettra de mieux suivre le cheminement d'un mot ou groupe de mot, grâce à son numérotage. Je proposerai d'utiliser une grille de visualisation des réussites familière aux enfants, celle qui accompagne les fichiers auto-correctifs de la C.E.L. : Tout mot ou ensemble de mots, écrit correctement à deux dictées successives, sera considéré comme acquis et la case correspondante sera coloriée (voir page suivante une grille).

- Ces deux dernières propositions seront analysées au cours de la troisième partie qui sera consacrée à l'évolution de notre pédagogie, durant les années scolaires 1976-1977 et 1977-1978 -

PLAN INDIVIDUEL

Norm de l'élève

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Tout mot, ou ensemble de mots, acquis apparaîtra nettement, ainsi que les mots non retenus après deux réapprentissages et considérés comme trop difficiles, pour le niveau actuel de l'enfant. Il sera aisé d'y revenir ultérieurement pour une nouvelle tentative de mémorisation.

Sur cette grille, par exemple, pour un enfant qui apprend 9 ensembles de mots par semaine, on voit au bout de cinq semaines, que 23 sont considérés comme acquis et que les N° 4, 12, 22 et 24 ont été momentanément abandonnés car trop difficiles.

troisième partie :

évolution
de
notre pédagogie

durant
les années scolaires
1976.1977 et 1977.1978

introduction à la troisième partie

A la rentrée de Septembre 1976, treize enfants sont présents (1). Après une courte période de mise en place, nous démarrons nos activités d'expression écrite individuelles et collectives car nos correspondants nous ont contactés dès la première semaine.

C'est l'occasion pour les anciens de présenter aux nouveaux nos différentes procédures et techniques et, pour moi, de proposer les modifications liées à l'intégration du facteur "prononciation" (supra pp 263-267).

Je définis aussi l'objectif premier que je souhaite voir adopter : l'assimilation par les nouveaux, avec l'aide des anciens et la mienne, des procédures, techniques et outils présentés. Dans un deuxième temps, chacun participera aux modifications nécessaires, par ses réflexions et ses propositions au conseil qui aura le pouvoir de décider.

- Je veillerai à ce que les modifications proposées concernant un des aspects de l'apprentissage des mots (objectif à atteindre, moyens d'action, temps de travail, planification quotidienne et hebdomadaire, moyens d'évaluation), ne perturbent pas l'ensemble qui doit garder un optimum de cohérence et une certaine stabilité. Les observations menées antérieurement m'ont en effet fait prendre conscience qu'un processus apparent de simplification peut, contrairement aux espérances, rendre la tâche plus difficile ou l'efficacité moins grande. Toute modification nécessite un temps de tâtonnement, plus ou moins long suivant les enfants, pour être intégrée dans les automatismes. Or, j'ai remarqué que les plus mûrs, qui ont assimilé les premiers les procédures et les techniques, proposent des modifications alors que leurs camarades en sont encore au stade des tâtonnements. Ces propositions, généralement bien présentées par leurs auteurs, sont adoptées par le conseil et ... les plus "faibles" ou les plus lents n'en finissent pas de tâtonner, dépensant leur énergie à maîtriser les moyens, au lieu de la consacrer à l'acquisition elle-même. Notre ligne directrice sera :

- plus d'efficacité sans rendre plus complexe ;
- à efficacité égale, recherche de la simplicité.

L'expérience de l'année passée nous a enseigné que notre progression ne se fera pas sans des échecs qu'il faudra analyser, car il est impossible, dans notre classe, de savoir avec certitude ce qui sera intégré avec facilité. Nous continuerons donc dans la voie d'une pédagogie tâtonnante et lucide. -

(1) voir en annexe pp 199-200, la liste des nouveaux. Albert et Alphonse n'arriveront qu'en Décembre et auront beaucoup de mal à s'intégrer à nos activités pour trois raisons principales :

- un niveau scolaire plus faible que celui des autres : ils ne lisent pas du tout ;
- le fait que leurs camarades ont progressivement pris en main leur milieu de vie en instituant des lois nouvelles, en proposant des activités et qu'eux, nouveaux arrivants doivent très vite s'y adapter ;
- leur faible motivation pour les apprentissages .

Dès le 23 Septembre, nous démarrons notre processus d'expression écrite personnelle, pour la rédaction des lettres individuelles. Comme je l'avais prévu (supra p 276), Corentin et Maxime, d'un niveau plus faible que celui des autres, ne pourront d'emblée utiliser nos procédures. Mais cependant, ils sont en mesure de commencer à écrire seuls. Avec eux, j'utiliserai une méthodologie différente. (voir en annexe pp 201-206, quelques éléments). J'axerai les apprentissages sur l'acquisition d'un stock de mots identifiés sur le plan lexicale et sur la connaissance du code grapho-phonétique. Néanmoins, ils participeront à la rédaction des textes et des lettres collectifs et à la présentation de certains mots du lexique commun : les mots concrets familiers et les expressions et formes verbales les plus usitées.

Le 28 Septembre, nous rédigeons, ensemble, notre première lettre collective et je propose le démarrage de la présentation des mots du lexique commun, avec notre technique de visualisation.

Conformément au désir exprimé par le conseil de bilan du mois de Juin 1976 (supra p 257), nous intensifions les présentations, afin de pouvoir démarrer plus vite que l'année passée l'apprentissage méthodique des mots du répertoire. (voir en annexe pp 207-208, la liste des mots étudiés durant le premier trimestre)

Les sources de ces mots sont diversifiées comme en 1975-1976 :

- rédaction des lettres et textes collectifs;
- activités d'expression orale (entretiens, conseils, débats..);
- propositions des enfants, au conseil;
- étiquettes pour identifier les ateliers, les appareils, les objets exposés de la classe.

Par contre, la procédure, sauf en ce qui concerne l'apprentissage des mois, demeurera la même :

- présentation avec notre technique de visualisation;
- affichage et contrôle de la reconnaissance visuelle (lecture du mot à haute-voix pour le vérifier);
- dictée-filtre;
- transcription sur le cahier-répertoire.

Comme il ne m'était pas possible d'établir un Vocabulaire Orthographique de Base de la classe, j'ai proposé aux enfants de nous référer au répertoire "J'écris tout seul" (1) pour déterminer les mots à retenir: "Il comprend 3600 mots environ. Les mots retenus sont ceux utilisés par les enfants (dépouillement systématique des textes et des lettres). Ce vocabulaire a été confronté avec les différentes listes utilisées pour l'élaboration du français fondamental"

J'ai limité le nombre de mots présentés à environ 10 mots par semaine, durant les mois de Septembre, Octobre et Novembre. Ensuite, après le démarrage de l'apprentissage individuel, ce nombre a nettement diminué, afin qu'il n'existe pas une surcharge de mémorisation.

Durant les années scolaires 1976-1977 et 1977-1978, nos pratiques d'expression écrite et notre procédure d'apprentissage des mots du lexique commun ont peu évolué : elles nous donnent satisfaction. J'ai simplement, fait établir par les enfants, en Novembre 1977, un code d'orthographe simplifié (voir le processus suivi, en annexe pp 209-212), afin de faciliter l'écriture des textes par les apprentis-lecteurs, plus nombreux cette année là.

(1) MARTIN (J.), SALAUN (M.) J'écris tout seul, déj;cit., p1

Dans cette troisième partie de mon étude, je vais me consacrer uniquement à l'évolution des aspects principaux de notre pratique d'apprentissage personnalisé des mots non-connus par chaque enfant, mots de son lexique personnel et mots du lexique commun à la classe.

Chapitre I :

L'évolution durant l'année scolaire 1976 - 1977

I) PREMIERE PERIODE D'APPRENTISSAGE

Chacun ayant suffisamment de mots sur son cahier-répertoire, au conseil du 22 Novembre, je propose que nous organisions le démarrage des apprentissages.

Nous décidons de commencer avec cinq mots par séquence. Corentin et Maxime se joindront aux autres enfants : ils prendront des mots de leur dictionnaire illustré.

Le mardi, durant les activités personnelles, je prépare, avec chacun, deux feuilles d'apprentissage : nous avons gardé le même modèle que l'année passée (1). L'après-midi, une séance collective est consacrée à la transcription des mots retenus sur la liste récapitulative des mots appris (supra p229).

Le jeudi, nous procédons au premier essai de notre technique légèrement modifiée par l'intégration de la "prononciation" et par le "contrôle de l'adéquation grapho-phonétique du mot écrit avec le mot prononcé" (supra p 267). Nous rencontrons les mêmes difficultés que l'année passée (supra p 224) : plus de la moitié des enfants ne parviennent pas à appliquer les consignes que je donne, pour chaque étape de la technique.

Il semble que la cause principale soit la difficulté de ces enfants à prêter attention à un message verbal, lorsqu'il est donné à toute la classe, au même moment.

Nous choisissons comme code des mots écrits correctement à l'auto-dictée, un point (●) (1).

(1) voir la feuille d'apprentissage, de la séquence 1, d'Irène, à la page 345

NOM Irène		N° 1	
• aller	• aller	• aller	
• je suis allée	• je suis allée	• je suis allée	
• l'addition	• l'addition	• l'addition	
• la cueillette	• la cueillette	• la cueillette	
• cueillir	• cueillir	• cueillir	
dictée 1		dictée 2	
• aller	• aller	• aller	
• je suis allée	• je suis allée	• je suis allée	
• l'addition	• l'addition	• l'addition	
• la cueillette	• la cueillette	• la cueillette	
• cueillir	• cueillir	• cueillir	

Le vendredi , la deuxième séquence se déroule toujours au même rythme pour tous, mais il y a nettement moins de problèmes.

Dès la première séance de bilan, le samedi, je propose d'instituer la dictée par groupe de 2 (qui avait été cause de nombreux tâtonnements en 1975-1976).

Je sais maintenant que pour qu'elle soit efficace, il faut :

- une organisation minutieuse qui évite tout désordre :
 - o une place précise pour chaque groupe;
 - o des classeurs bien rangés, afin que chacun trouve immédiatement les feuilles concernées ;
- l'assimilation des règles établies et leur respect ;
- une grande concentration de ceux qui écrivent;
- le respect de l'activité des équipes voisines;

Il est évidemment impossible de réunir ces conditions dès la première séance et il faut donc accepter les erreurs, mais cependant être rigoureux sur le respect de la procédure, afin que progressivement chacun arrive à l'assimiler.

Nous décidons de constituer les groupes par affinité et je dicterai moi-même les mots de Corentin et Maxime.

Je demande la suppression des bandelettes (supra p227) qui facilitaient la correction, mais qui m'obligeaient à un collage sur la feuille, et l'utilisation d'un carton pour cacher les mots-modèles.

Nous procédons alors aux différentes étapes de la procédure de bilan : lecture des mots par l'équipier; dictée; correction et codage; copie des mots pour le réapprentissage; codage des réussites sur la liste récapitulative des mots appris.

La progression est très lente car le rythme en est ralenti par des erreurs, des négligences, la transgression des consignes:

- conflits au sein des groupes entre celui qui dicte mal un mot et celui qui écrit ;
- interventions perturbatrices de celui qui dicte : Denis disant à son équipier: " dépêche-toi!"; Irène obligeant le sien à corriger ses erreurs;
- agitation de Dali et Dario qui s'amuse entre deux mots;
- erreurs au moment de la correction :
 - o des mots erronés ne sont pas repérés ;
 - o le codage n'est pas exact (un point (•) pour les mots écrits correctement);
 - o Corentin se met volontairement des points à tous les mots alors qu'il a des mots erronés.
- erreurs de copie, au moment de la transcription des mots à revoir, sur le plan d'activités personnelles (voir en annexe p213, le plan utilisé à cette époque);
- erreurs de codage sur la feuille récapitulative des mots appris.

Au cours de cette activité, je suis intervenu d'ailleurs fermement pour stopper les perturbations et rappeler les consignes.

Au conseil du Lundi 29, je demande une analyse de ce qui s'est passé afin que de nouvelles règles de fonctionnement soient éventuellement établies: ce bilan ne peut être efficace que si tous les enfants comprennent qu'il nécessite une attitude rigoureuse de leur part.

Le bilan des réussites fait apparaître une différence dans les résultats. Christian demande que chacun soit libre de décider du nombre de mots qu'il va essayer d'apprendre. J'accepte à condition que chacun tienne compte de ses résultats pour décider de ce nombre (voir en bas de page, les résultats obtenus et le nombre de mots décidé par chacun).

Nous examinons ensuite le déroulement de la dictée et nous réfléchissons aux moyens qui permettraient d'éviter les perturbations et de gagner du temps.

Nous décidons d'une procédure qui limite strictement le rôle de celui qui dicte : il se placera derrière celui qui écrit, lui donnera deux fois le mot, fera répéter au scribe le mot à écrire pour contrôler la bonne compréhension, puis attendra le signal (crayon levé) du scribe pour donner le mot suivant.

Nous supprimons le codage des réussites sur la feuille récapitulative des mots, afin de gagner du temps. Nous reverrons ce problème ultérieurement, lorsque le rythme de chaque enfant se sera accéléré.

Nous reconsidérons la constitution des groupes : le choix par affinité n'a pas donné satisfaction. Nous reconstituons des groupes, sur la base de deux critères : le nombre de mots par séquence et la compétence en lecture. Les nouveaux groupes sont alors les suivants :

- Christian et Irène;
- Corentin et Maxime;
- Dali et Honoré;
- Denis et Dario;
- Hélène et Monique;
- Martial et Soizic ;
- je dicterai les mots de Thierry qui a toujours autant de difficultés à appliquer les règles du groupe.

A partir de Janvier, il fera équipe avec Corentin, car Maxime, faute d'un capital de mots identifiés visuellement, ne participe plus à notre procédure d'apprentissage. Nous reverrons d'ailleurs plusieurs fois, au cours de l'année, l'appareillage, à la suite de conflits entre équipiers.

Réussites à la dictée et choix d'un nombre de mots à apprendre			
	Nombre de mots appris	Nombre de mots connus	Nombre de mots retenus pour une séquence
Christian	10	10	7
Corentin	"	3	2
Dali	"	3	3
Denis	"	10	5
Dario	"	9	5
Hélène	"	8	5
Honoré	"	3	3
Irène	"	7	5
Martial	"	6	4
Maxime	"	4	3
Monique	"	7	5
Soizic	"	9	6
Thierry	"	1	2

Ces règles sont appliquées et, à la fin de la troisième semaine, la plupart des enfants sont attentifs et ne commettent plus d'erreurs de correction. Elles seront maintenues, en ce qui concerne le rôle de celui qui dicte et la constitution des groupes, jusqu'à la fin de l'année scolaire 1977-1978.

A la rentrée de Janvier, les enfants ayant demandé de refaire un essai collectif avec 5 Mots par séquence, je leur propose, pour stimuler leur intérêt pour la procédure, une petite expérience comparative :

- une semaine, 15 mots du lexique personnel, avec un apprentissage dirigé, le rythme étant commun ;
- une semaine, 15 mots du lexique commun non-connus de tous (1) avec un apprentissage dirigé, un rythme commun et une dictée de bilan faite par moi ;
- une semaine, 15 mots du lexique personnel, appris au cours d'une séquence commune, mais chacun avançant à son rythme.

Le lundi 31 Janvier, je présente le tableau des résultats obtenus à la dictée 1, du samedi, pour les trois semaines d'apprentissage :

noms des enfants	séquences 9,10,11 : mots du lexique personnel : apprentissage dirigé	séquences 12,13,14 : mots du lexique commun : apprentissage dirigé	séquences 15,16,17, mots du lexique personnel : apprentissage libre
Christian	14	15	15
Corentin	10	12	5
Dali	8	4	2
Denis	14	13	14
Dario	13	11	8
Hélène	15	11	12
Honoré	13	14	10
Irène	15	15	15
Martial	15	15	15
Monique	12	12	12
Soizic	12	8	13
Thierry	4	5	5
Totaux	145	135	126

(1) mots du lexique commun retenus :

une tapisserie	un aérodrome	un tableau
le plâtre	un avion	une coquille
séquence la cuisine	séquence un voyageur	séquence un crabe
12 un album	13 atterrir	14 la monnaie
le journal	décoller	une étoile de mer

Nous calculons les totaux : ils font apparaître que la procédure dirigée, avec les mots personnels de la première semaine, a été la plus efficace. Avant qu'une décision soit prise à partir de cette observation, je demande un examen des résultats individuels. Nous nous apercevons alors que Christian, Denis, Irène, Martial, Monique, Soizic et Thierry ont fait aussi bien en apprentissage libre qu'en apprentissage dirigé. Par contre, Hélène et Honoré ont fait un peu moins bien. Quant à Corentin, Dali et Dario, leurs résultats sont moins bons.

Irène propose alors la constitution de deux groupes de travail
durant la séance commune :

- un groupe qui travaille en apprentissage libre;
- un groupe qui travaille en apprentissage dirigé, avec moi :
Hélène, Honoré, Corentin, Dali et Dario.

Cette proposition est adoptée, mais avec un amendement : les enfants du deuxième groupe pourront demander à faire un essai d'apprentissage libre et, si leurs résultats sont aussi bons qu'en apprentissage dirigé, ils demeureront dans le premier groupe. Réciproquement, tout enfant du premier groupe pourra être placé dans le deuxième si ses résultats fléchissent.

- La constitution des deux groupes a dû produire un effet stimulant car, à la fin Mars, tous les enfants sont en apprentissage libre. Je remarquerai le même phénomène en 1977-1978, avec le groupe des lecteurs participant aux apprentissages orthographiques et le groupe des apprentis-lecteurs qui ne sont autorisés à y entrer que lorsqu'ils ont un capital de mots reconnus suffisant.

Comme nous n'avons pas effectué de deuxième dictée pour les mots appris, je propose un bilan général similaire à celui que nous avons fait l'année passée (supra p 238).

Le jeudi 3 Février, je présente les résultats dans un tableau :
(sauf les pourcentages)

	mots appris	mots connus	%		mots appris	mots connus	%
Christian	78	50	64	Honoré	75	45	60
Corentin	60	25	41,7	Irène	80	63	78,7
Dali	66	16	24	Martial	79	60	76
Denis	78	52	67	Monique	79	50	63
Dario	80	26	32	Soizic	82	37	45
Hélène	72	37	51	Thierry	67	32	47

Albert, Alphonse et Maxime n'ont pas participé à ce bilan.

Nous décidons de réapprendre les mots non-connus, au cours des premières séquences qui auront lieu après les vacances de Février. Pour ceux qui en ont beaucoup, je propose de limiter le nombre.

Quelques enfants ayant des difficultés à mémoriser les mots, je reverrai durant les vacances toutes les feuilles d'apprentissage et je ferai, éventuellement, de nouvelles propositions pour que notre méthodologie soit plus efficace.

Au terme de cette première période, je tente donc d'établir un bilan .

Les procédures et la technique d'apprentissage sont assimilées , mais les enfants les plus faibles commettent encore des erreurs de correction lors de la dictée. Je note aussi des erreurs lors de l'auto-dictée ce qui témoigne que certains mots ne sont pas mémorisés. Je songe donc à proposer l'utilisation de bandelettes pour la dictée, ce qui faciliterait les corrections, et un réapprentissage immédiat des mots erronés à l'auto-dictée.

C'est alors que brusquement il me vient l'idée de dissocier feuille d'apprentissage et feuille de dictée.

En utilisant des feuilles identiques pour l'apprentissage et les dictées, il serait possible d'intégrer l'avantage des bandelettes (éviter un transport spatial lors de la correction), de permettre un réapprentissage immédiat après l'auto-dictée et les dictées et de supprimer la liste récapitulative des mots appris (liste servant à l'enfant qui dicte).

Cet outil nouveau devrait faciliter l'apprentissage et les corrections et nous faire gagner du temps , je décide donc de tirer des feuilles pour un essai : feuille jaune pour l'apprentissage, feuille blanche pour la première dictée, feuille verte pour la deuxième dictée .

(voir pages 351 et 352 , feuille d'apprentissage et feuilles de dictée d' Irène, et page 353, le principe de la correction).

Je proposerai aussi de revenir à un nombre de mots par séquence modulé sur les résultats de la dictée de bilan :

- Dali et les trois apprentis-lecteurs (Albert, Alphonse et Maxime) : 2 mots ;
- Corentin, Dario, Hélène, Soizic et Thierry : 3 mots;
- Christian, Denis, Honoré, Irène, Martial et Monique tenteront d'apprendre 6 mots.

D'autre part, nous formerons deux groupes comme cela a été décidé:
(supra p 349)

- le groupe 1 travaillera avec moi, en apprentissage dirigé; il sera constitué de : Albert, Alphonse, Corentin, Dali, Dario et Maxime;
- le groupe 2 travaillera en apprentissage libre, tout d'abord durant la séquence collective, pour le lancement de la nouvelle méthodologie, puis ensuite durant les activités personnelles du matin.

Je prépare , pour chaque enfant, la liste de ses mots à réapprendre: elle nous servira pour une tentative de transcription sur les feuilles d'apprentissage, par les enfants eux-mêmes.

		colonne des mots- modèles	colonne de la copie	colonne de réappren- tissage éventuel	colonne de réappren- tissage éventuel	colonne pour l'auto-dictée
1	L	il jette	il jette			il jette
1	L	aller	aller			aller
1	I	on creuse	on creuse			on creuse
1	L	j'aperçois	j'apersois			j'aperçois
1	I	longtemps	longtemps			longtemps
1	L	un champignon	un champignon			un champignon

351

Feuille de la première dictée : en réduction

1	+	il jette				
1	+	allé aller				
1	+	on creuse				
1	+	j'aperçois				
1		longtemps longtemps	longtemps	longtemps		
1	+	un champignon.				

Feuille de la deuxième dictée

1	+	il jette				
1	+	aller				
1		ont creuse	on creuse	on creuse	on creuse	
1	+	j'aperçois				
1	+	longtemps				
1	+	un champignon				

Principe de la correction La feuille de dictée est posée sur la feuille d'apprentissage, de façon à ce que les mots-modèles et les mots écrits à la dictée se trouvent sur la même ligne.

Si le mot est juste, il est codé par une croix (+) sur la feuille de dictée et par un trait vertical (|) sur la feuille d'apprentissage (ces codes ont été décidés par les enfants au conseil de la rentrée)

Si le mot est erroné, il est réappris immédiatement avec la technique de visualisation-copie.

		<u>Feuille de dictée</u>						
							atterrir	
		2	+	2	+	2	+	atter
		2	+	2	+	2	+	cueillir
		2	+	2	+	2	+	du caramel
		2	+	2	+	2	+	la cuillère
		<u>Feuille d'apprentissage</u>						
								atterrir
		2		2		2		cueillir
		2		2		2		du caramel
		2		2		2		la cuillère

II) DEUXIEME PERIODE D'APPRENTISSAGE

Au conseil du lundi 14 Février, je présente mes nouvelles propositions et j'explique le fonctionnement de la nouvelle feuille d'apprentissage.

L'après-midi, les enfants transcrivent les mots à réapprendre : seul Thierry fera deux erreurs de copie. Albert, Alphonse et Maxime ont pris des mots de leur dictionnaire illustré.

Le mardi, nous travaillons en deux groupes comme prévu. Je ne note aucun problème d'adaptation.

Le jeudi, le groupe 2 fait un essai d'apprentissage durant les activités personnelles. Au conseil de bilan du soir, nous constatons que Denis a oublié de programmer son apprentissage, par contre, le vendredi, tous les enfants l'ont effectué dans l'horaire prévu.

Le samedi, c'est la dictée-bilan, qui a été la motivation principale de notre changement d'"outil".

La dictée proprement dite ne pose pas de problème particulier car les enfants y sont maintenant habitués, les groupes de 2 équipiers sont relativement homogènes et la lecture sur la feuille d'apprentissage, par celui qui dicte, est plus aisée que sur la liste récapitulative antérieure.

Mais la correction a introduit un élément supplémentaire : le réapprentissage immédiat des mots erronés. Je dessine au tableau, la feuille d'apprentissage de Corentin et sa feuille de dictée, telles qu'elles se présenteront au moment de la correction.

1	avec	1	avec		
1	cinq	1	cinq		
<u>feuille d'apprentissage</u>			<u>feuille de dictée</u>		

Nous choisissons d'abord un codage des réussites : il est décidé de marquer la réussite sur la feuille de dictée par une croix (+) et sur la feuille de réapprentissage par :

- un trait vertical pour la première dictée (|);
 - un trait horizontal pour la deuxième (-);
- une double réussite apparaîtra ainsi par deux traits (L)

J'explique alors lentement le processus que je demande d'appliquer:

"Corentin corrige le mot "avec", il est correct, il place une croix (+) dans la case de correction de la feuille de dictée et un trait (|) dans la case de correction de la feuille d'apprentissage.

Il corrige alors le mot "cinq". Il voit qu'il n'est pas correct. Il regarde bien le mot-modèle en le prononçant, il ferme les yeux pour le mettre dans sa tête et il l'écrit sans regarder, sur sa feuille de dictée. Puis il corrige. Si ce n'est pas juste, il recommence."

Tableau complété après mon explication

1	1	avec	1 +	avec		
1		cinq	1	cinq	cinq	

J'efface mon codage et le mot corrigé et je fais intervenir plusieurs enfants, afin de m'assurer que le processus est bien compris.

Chaque enfant passe alors à sa correction personnelle, le modèle restant au tableau: l'attention et la concentration sont excellentes et je n'observe aucune erreur.

Il n'en sera pas de même la semaine suivante. Les apprentissages se déroulent parfaitement mais au cours de la correction de la dictée, malgré mon rappel rapide du processus de correction, je note un non-respect de la consigne et des erreurs de codage :

- Corentin, Dali, Albert et Thierry ne posent pas leur feuille de dictée sur la feuille d'apprentissage, ce qui les oblige à un transport spatial;

- Denis ne procède pas immédiatement au réapprentissage des mots erronés ;

- Honoré et Dario mélangent les codes et mettent la (+) sur la feuille d'apprentissage.

J'arrête alors immédiatement les activités et je reprends mon explication du processus. Si après la prochaine séance de bilan, où il y aura aussi la dictée 2 des mots de la première semaine, je constate les mêmes problèmes, nous ferons deux groupes : un groupe en correction libre et un groupe en correction dirigée par moi.

Au bilan du 6 Mars (dictée 1 des mots de la troisième semaine d'apprentissage au début de la matinée et dictée 2 des mots de la première semaine, après la récréation) l'attention est nettement plus grande. Je suis de très près les corrections et je rectifie immédiatement, individuellement, toutes les erreurs ou les transgressions. Chacune des séances dure une trentaine de minutes, ce qui semble une durée difficile à réduire encore. Il faut noter cependant que ceux qui ont moins de mots, et qui sont aussi souvent les plus fatigables, terminent plus vite: ils s'occupent alors, à leur place, à une activité personnelle calme, les déplacements et les discussions étant interdites (Règle des activités collectives décidée par le conseil, afin d'éviter que ceux qui ont terminé les premiers dérangent les autres).

Jusqu'au mois d'Avril, nous n'apportons plus aucune modification à notre procédure .

Au conseil du lundi 25 Avril, nous décidons de faire une dictée de bilan général, afin de faire le point de l'efficacité de nos apprentissages. Nous procédons comme pour la première période : présentation du tableau des résultats, discussion, décisions éventuelles de modifications; réapprentissage des mots "oubliés" durant les premières séquences de la troisième période.

Tableau des résultats à la dictée de bilan général

	mots appris	mots connus	%		mots appris	mots connus	%
Albert	28	20	71,4	Honoré	65	59	90,8
Alphonse	28	22	78,6	Irène	79	60	75,9
Christian	73	61	83,5	Martial	79	78	98,8
Corentin	37	25	67,6	Maxime	28	10	35,7
Dali	27	20	74,1	Monique	68	52	76,5
Denis	81	65	80,2	Soizic	41	25	61
Dario	48	38	79,2	Thierry	31	18	58,1
Hélène	35	30	85,7				

Aux enfants, je ne présente que le nombre de mots appris et le nombre de mots connus, avec en parallèle les résultats de la dictée de bilan général de la première période (supra p 346)

Tableau présenté aux enfants

	1 ^{ère} période		2 ^e période			1 ^{ère} période		2 ^e période	
	mots appris	mots connus	mots appris	mots connus		mots appris	mots connus	mots appris	mots connus
Albert			28	20	Honoré	75	45	65	59
Alphonse			28	22	Irène	80	63	79	60
Christian	78	50	73	81	Martial	79	60	79	78
Corentin	60	25	37	25	Maxime			28	10
Dali	66	16	27	20	Monique	79	50	68	52
Denis	78	52	81	65	Soizic	82	37	41	25
Dario	80	26	48	38	Thierry	67	32	31	18
Hélène	72	37	35	30					

Nous constatons qu'avec 14 séquences, au lieu de 17 durant la première période, la plupart obtiennent des résultats supérieurs. Seuls Hélène, Irène, Soizic et Thierry ont retenu moins de mots. En général, ils ont appris moins de mots, donc la rentabilité a été plus grande. (1)

Nous décidons donc de maintenir notre méthodologie de la deuxième période, avec simplement un retour à la pratique de réapprentissage de la première période (réapprentissage durant les activités personnelles) pour ceux qui le veulent, en plus du réapprentissage intégré à la période de correction.

Ce réapprentissage se fera sur la feuille de dictée, où se trouve le mot correctement écrit durant la correction et sur laquelle il reste des cases vides.

(1) L'examen des pourcentages de réussite confirme cette observation des enfants.

Comme il nous faut tirer à nouveau des feuilles au duplicateur, je demande si des modifications sont souhaitées : après discussion, nous décidons de réduire le nombre de colonnes à quatre, ce qui permettra de les élargir (voir une feuille d'Irène page 358).

III) TROISIEME PERIODE D'APPRENTISSAGE

Cette période sera très courte car les enfants n'ont plus de mots sur leur carnet-répertoire: je dois constituer des listes individuelles en puisant directement dans les cahiers de textes (textes non corrigés et textes récents).

Nous travaillerons seulement durant trois semaines. Pour la dernière, je propose l'essai d'une technique que j'ai utilisée avec Maxime:

- l'écriture du mot à apprendre par moi-même, en caractérisant l'erreur commise, par une autre couleur;
- dans la case dessous, une recherche à propos de cette erreur.
(voir une feuille d'Irène p 358)

Chaque enfant, durant les activités personnelles, effectue bien le travail demandé mais l'intégration d'une recherche concernant le code grapho-phonétique rompt le rythme de la mémorisation. Il est préférable, semble-t-il, de prévoir des fiches particulières pour le code.

Au cours de ces trois semaines, je note que la possibilité de réapprentissage durant les Activités personnelles n'est utilisée que par les enfants les plus "forts", c'est-à-dire par ceux qui sans doute en ont le moins besoin.

IV) BILAN ET PERSPECTIVES POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1977-1978

Cette étape nécessaire de notre expérimentation se déroule en deux temps, comme chaque année :

- le bilan du conseil de fin d'année ;
- mon propre bilan durant les vacances d'été.

1) Le bilan de fin d'année

Nous invitons les nouveaux à venir participer à notre conseil : Agnès, Simon et Bernard qui viennent de la classe de perfectionnement-initiation, Louise qui est au C.P. et Loïc qui est au CE1. Aucun de ces cinq enfants ne sait lire. (voir quelques indications à leur propos, en annexe p 200).

Nous décidons de garder sans modification notre procédure d'expression écrite et notre procédure d'apprentissage des mots du lexique commun. Pour le groupe des apprentis-lecteurs, nous retiendrons seulement les mots concrets familiers, les expressions et les formes verbales les plus usitées: elles seront ensuite transcrites sur le dictionnaire illustré.

Nous conserverons aussi notre nouvelle technique de visualisation-copie et nos nouvelles feuilles d'apprentissage, les apprentis-lecteurs s'intégrant au groupe de travail quand ils connaîtront sur le plan lexique une trentaine de mots de leur dictionnaire.

Essai d'intégration d'une recherche sur le code grapho-phonétique, en fonction des erreurs commises dans les mots retenus pour la mémorisation visuelle.

9	1	Commencer	Commencer	Commencer
9	1	le centre aéré	le centre aéré	le centre aéré
9	1	É -aéré	-une élection -une église -sa m' est égal	- la fougère - une fourmière - mon frère
9	1	une bougie	une bougie	une bougie
9	1	une marguerite	une marguerite	une marguerite
9	1	qu -un quidon	- une quirlande - une guitare - du qui	- quel - quelquefois - qu' est - ce . que c' est

Pour les dictées du samedi, nous maintiendrons les règles établies (supra p 347) :

- limitation du rôle de l'enfant qui dicte;
 - répétition du mot dicté par l'enfant qui écrit;
 - réapprentissage immédiat des mots erronés
- et l'appareillage sur la base des critères :

- nombre de mots appris, équivalent;
- même compétence en lecture.

Je présente alors mes observations sur le réapprentissage complémentaire, durant les activités personnelles, et je propose, afin de simplifier le processus et de le rendre plus efficace, d'intégrer les mots erronés à la dictée du samedi, sur les feuilles d'apprentissage de la semaine suivante. Cela concentrerait tout le travail orthographique sur un temps donné: la séquence d'apprentissage. Cela garantirait aussi que tous les enfants feraient un réapprentissage dans de bonnes conditions. Un essai a déjà été fait avec Thierry en 1975-1976 (supra p234) et nous avons constaté son efficacité (supra p 272).

Ma proposition étant adoptée, je soumetts au conseil une deuxième proposition de simplification : l'examen rapide des feuilles de dictée m'a montré que la plupart des mots connus à D1 et D2, le sont aussi au bilan général, il serait donc possible de supprimer cette dictée, en considérant comme acquis tout mot écrit correctement à deux dictées successives. Nous économiserions ainsi un temps précieux puisque, cette année, ces dictées nous ont pris deux semaines. (1)

Je présente alors, au tableau, quelques itinéraires possibles d'un mot :

semaine 1	semaine 2	semaine 3	semaine 4
J'apprends le mot "chat". Il est correct à D1		Deuxième dictée du mot: il est correct. Je le considère comme acquis	
J'apprends le verbe " je vais": j'ai une erreur	Je réapprends le mot: il est correct.		2e dictée du mot: il est correct. Il est considéré comme acquis
J'apprends "je t'écris" : j'ai une erreur.	Je le réapprends, j'ai encore une erreur.	Je le réapprends, j'ai une erreur : je l'abandonne <u>si je veux</u>	

(1) L'analyse des résultats obtenus par Irène, à une dictée, de l'ensemble des mots appris en 1976-1977, effectuée à sa demande en Novembre 1977, (annexe pp 214-218) montre que le réapprentissage, après le bilan général, a été rentable à 59,3%. Cette rentabilité a été de 40% pour Dali, 65% pour Denis et 38,2% pour Honoré.

L'examen de la programmation d'Irène montre que sur 56 mots connus à D2, 41 le sont aussi au bilan général (73,2%) et 37 à la dictée de Novembre 1977 (66%). Ces pourcentages sont plus élevés pour Dali, Denis et Honoré.

L'économie de la dictée de bilan général risque donc de diminuer l'efficacité mais cette perte devrait être compensée par un réapprentissage plus efficace.

Irène demande alors si nous ferons encore deux groupes de travail. Je précise que oui puisque nous aurons un groupe de "lecteurs" et un groupe important d'apprentis-lecteurs (Albert, Alphonse, Maxime, Agnès, Bernard, Loïc, Louise et Simon) Avec eux, je procéderai comme cette année avec Albert, Alphonse et Maxime. Ils s'intégreront aux activités d'apprentissage individuel des mots, lorsqu'ils auront un stock d'une trentaine de mots reconnus, sur leur dictionnaire illustré. Tout le monde devra d'ailleurs se reconstituer un stock de mots. Comme cette année nous n'avons travaillé que 3 semaines au premier trimestre, je propose de ne commencer qu'en Janvier, de Janvier à Mai, nous aurons largement le temps d'effectuer les apprentissages.

2) Mon propre bilan durant les vacances

Durant les vacances, je termine l'analyse des données recueillies au cours de notre expérience sur la mémorisation visuelle, en 1975-1976.

En analysant les phénomènes de mémoire qui interviennent dans l'apprentissage par liste (supra pp 332-336), je suis amené à envisager l'introduction de courtes phrases sur les feuilles d'apprentissage, tout en conservant des mots isolés, des expressions et des formes verbales. Cette modification entraînerait le remplacement du cahier-répertoire par une liste de mots offrant de multiples avantages (supra p336). Chaque terme nouveau, classé selon l'ordre chronologique, serait affecté d'un numéro, ce qui faciliterait l'observation de son cheminement pour les réapprentissages et permettrait l'utilisation d'une grille de visualisation des réussites (supra p340).

Cette nouvelle proposition sera présentée au conseil d'organisation, à la rentrée.

chapitre II :

L'évolution durant l'année scolaire 1977 - 1978

I) MISE EN PLACE DE LA LISTE DES MOTS A APPRENDRE

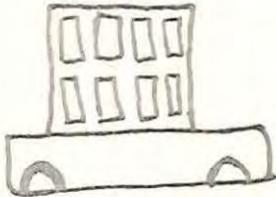
Au conseil de la rentrée, mes propositions, concernant une liste de mots et l'insertion de courtes phrases dans nos apprentissages, sont acceptées.

Dès le mois d'Octobre, nous commençons la constitution de la liste avec le groupe des lecteurs, avec les mots du lexique commun non-connus aux dictées-filtres et les mots, expressions, groupes de mots et phrases, du lexique personnel.

La liste s'avère dès le départ beaucoup plus simple que le répertoire classé par ordre alphabétique : dès la première séance de copie, le principe est assimilé et je ne note aucune erreur. Il est vrai que je travaille uniquement avec des anciens.

Pour les apprentis-lecteurs, c'est le dictionnaire illustré qui fera fonction de liste: nous décidons de donner un numéro d'ordre aux mots ce qui en facilitera l'étude orthographique ultérieure.

extrait du dictionnaire de Louise

1		
un jeu		un jeu
un jeu		un jeu

La copie des phrases n'offre pas non plus de difficulté au groupe des lecteurs. Nous utilisons le même processus que pour les mots isolés ou les expressions :

- visualisation et prononciation;
- transcription de mémoire;
- contrôle par comparaison visuelle de la phrase transcrite avec la phrase modèle de la feuille de texte ou de l'étiquette, lorsqu'il s'agit du lexique commun.

Loïc ayant fait des progrès rapides en lecture, grâce à une excellente mémoire de reconnaissance, se constitue lui-aussi une liste, au mois de Décembre.

II) LES APPRENTISSAGES METHODIQUES DES MOTS

Au mois de Janvier, nous organisons le démarrage de l'apprentissage. Aucun enfant du groupe des apprentis-lecteurs, sauf Loïc, n'est en mesure de participer :

- Albert et Alphonse sont revenus, en Décembre, de leur voyage annuel, et ont pratiquement oublié tout ce que nous avons appris péniblement en cinq mois;

- Maxime a toujours d'importantes difficultés à acquérir des mots sur le plan de la mémoire de reconnaissance;

- Agnès, Bernard et Simon ont un capital de mots reconnus insuffisant et je pense qu'il est plus important, pour eux, de consacrer leur temps et leur énergie à la lecture et à l'expression écrite, qu'à l'acquisition orthographique systématique .

- Louise n'a pas progressé du tout, elle ne reconnaît aucun mot.

Avec le groupe des sept participants, nous décidons de commencer par six mots ou ensemble de mots par séquence et qu'ils seront copiés par les enfants eux-mêmes, le numéro d'ordre et le numéro de la semaine étant indiqués sur la feuille d'apprentissage.(1)

Chacun prépare trois feuilles , une pour chaque séquence prévue. Il n'y a aucune erreur de copie mais, par contre, plusieurs oublient la croix qui indique que le mot a été prélevé.

Nous décidons, en conséquence, de modifier le processus de transcription qui devient :

- lecture et prononciation du mot ou groupe de mots;
- placer une croix immédiatement sur la liste;
- transcription du mot et de son numéro d'ordre sur la feuille d'apprentissage;
- contrôle par comparaison visuelle avec le modèle de la liste.

(1) extrait de la feuille d'Honoré

1		ma mère		
1		nettoie		
1		un carreau		
2				

Il semble donc que nous pouvons passer, pour la transcription, au niveau de l'autonomie, et je pourrai pendant ce temps m'occuper du groupe des apprentis-lecteurs.

Le lundi suivant, nous faisons un essai qui aboutit à un échec pour Loïc et Dali : au lieu de se concentrer sur leur copie, ils discutent. Loïc a cinq erreurs de copie dont aucune n'est corrigée. Dali écrit mal sur sa feuille et fait lui aussi plusieurs erreurs: " cher camarades", " la à jambe".

Au conseil du soir, j'indique que je dois pouvoir m'occuper des apprentis et qu'il faut prendre une décision ferme : le conseil décide d'exclure du groupe travaillant en autonomie ceux qui ne s'appliquent pas.

Cette décision suffit pour donner à chacun l'exigence nécessaire, car jusqu'à la fin des apprentissages il n'y aura plus de problèmes de transcription.

En ce qui concerne les apprentissages proprement dits, seul Loïc connaît, durant trois semaines, les tâtonnements qui ont lieu chaque année, pour assimiler la technique.

Avec la dictée-bilan du samedi, nous retrouvons les problèmes de codification : nous décidons qu'un mot écrit correctement sera codé par un trait (|) sur la feuille de dictée et sur la feuille d'apprentissage ; le mot correct à D1 et D2 sera codé par une croix (+) sur la feuille d'apprentissage et sa case colorisée sur la grille de visualisation des réussites (supra p 340); un mot erroné sera barré sur la feuille d'apprentissage et réappris sur la feuille de dictée. Il nous faudra trois séances de dictée pour que la codification soit assimilée. (voir page 364, une feuille d'Irène).

Le report du mot erroné sur la feuille d'apprentissage de la semaine suivante ne pose aucun problème, par contre, les enfants auront du mal à en suivre l'itinéraire, lorsqu'ils en ont un certain nombre: je devrai aider Corentin, Dali et Loïc.

Nous travaillons durant huit semaines ensemble, c'est à dire jusqu'à la mi-Mars. A ce moment, Denis, Hélène, Honoré et Irène ont épuisé leur liste. Ils ont appris respectivement, 111, 90, 106 et 107 mots ou groupes de mots. (voir en annexe p 221, la liste des mots d'Irène).

Sur l'ensemble de ces mots, Denis en aura réappris 13, Hélène 20, Honoré 4 et Irène 10. (voir en annexe pp 219-221 la programmation d'Irène)(1).

Ces enfants reprendront au mois de Mai, durant leurs activités personnelles, l'apprentissage des mots nouvellement inscrits sur leur liste, soit 14 pour Denis, 20 pour Hélène, 28 pour Honoré et 11 pour Irène.

Le tableau de leurs réussites tel qu'il apparaît sur leur grille est :

nom	mots ou groupes de mots appris	nombre de mots connus à deux dictées		dictée en Novembre 1978 d'Irène	
				mots connus	%
Denis	125	121	96,8 %		
Hélène	110	104	94,5%		
Honoré	134	130	97 %		
Irène	118	116	98,3%	98	83 %

(1) Il aurait été intéressant d'établir la programmation des apprentissages pour chaque enfant, mais je n'en ai pas eu le temps.

(2) Irène a demandé que je lui redicte tous ses mots pour faire le point. Ne pouvant pas imposer cet effort à tous, je n'ai pas pu établir un bilan général.

Année scolaire 1977-1978 : feuille d'apprentissage de Irène - Les mots n° 58 et 63 sont en réapprentissage. Les mots n°68 sont barrés car erronés à la dictée 1, ils ont été reportés sur la feuille d'apprentissage de la semaine suivante. Il s'agit ici de la semaine 5, séquence 13

58 +	la soustraction	la soustraction	la soustraction	la soustraction
63 +	une fiancée	une fiancée	une fiancée	une fiancée
68 "	je ne savais pas	je ne savais pas	je ne savais pas	je ne savais pas
69 +	il avait	il avait	il avait	il avait
70 +	peut-être	peut-être	peut-être	peut-être
71 +	je sais	je sais	je sais	je sais

Corentin, Dali et Loïc, qui ont dû réapprendre plus de mots que leurs camarades, continuent leur apprentissage méthodique jusqu'à la fin du mois d'Avril. Depuis la mi-Mars, ils ont été rejoints par Albert, Alphonse, Agnès, Bernard, Maxime et Simon, mais ceux-ci travaillent avec moi: ils connaîtront les difficultés habituelles pour intégrer la méthodologie, durant trois semaines environ.

Le bilan général des apprentissages est décrit dans le tableau ci-dessous:

noms	nombre de mots ou groupes de mots appris	nombre de mots connus à deux dictées successives (D1 et D2)		nombre de mots réappris	
Albert	35	30	85,7%	15	42,8%
Alphonse	44	40	90,9%	10	22,7%
Agnès	24	18	75%	12	50,0%
Bernard	32	25	78,1%	11	34,4%
Corentin	66	58	87,9%	20	30,3%
Dali	84	76	90,5%	36	42,8%
Loïc	70	60	85,7%	13	18,6%
Maxime	56	44	78,6%	25	44,6%
Simon	30	26	86,7%	8	26,7%

III) BILAN ET PERSPECTIVES POUR L'ANNEE 1978-1979

Au conseil de fin d'année, il est décidé de reconduire intégralement toutes nos pratiques. L'utilisation de la liste apparaît à tous les "lecteurs" comme une simplification importante. Quant à l'introduction des groupes de mots et des phrases, elle n'a pas diminué le nombre d'éléments à apprendre par séquence et est donc considérée comme un apport sur le plan de la rentabilité.

Pour les apprentis-lecteurs, qui seront moins nombreux en 1978-1979, (il dépendra des départs à la S.E.S. toujours problématiques à cause du manque de places) le dictionnaire avec le numérotage des mots a permis une transcription relativement aisée sur les feuilles d'apprentissage.

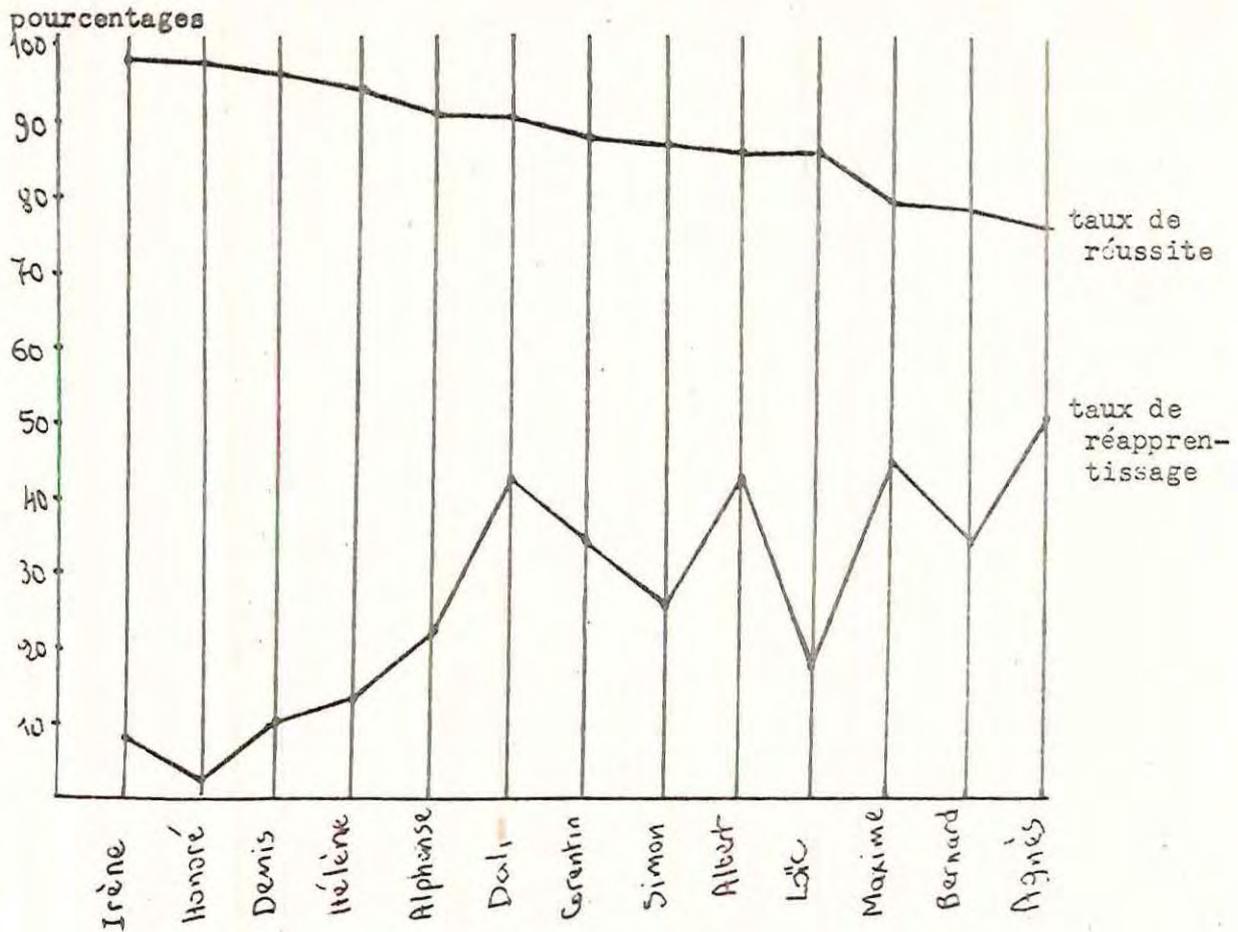
Nous conserverons aussi le démarrage au mois de Janvier et une organisation diversifiée en fonction du degré de maturation de chacun.

Je précise que je n'ai aucune proposition nouvelle à faire. Il faudra l'année prochaine chercher peut-être un moyen de mieux suivre les réapprentissages, afin de ne pas s'obstiner sur des mots trop difficiles: mieux vaudrait y revenir au cours du troisième trimestre.

Le tableau des réussites et du taux de réapprentissage, ci-dessus, montre une grande diversité, en particulier au niveau des réapprentissages: il s'agit là sans doute d'un problème de diversité des capacités de mémorisation.

Le graphique de la page suivante montre qu'il existe une relation négative entre le taux de réussite (nombre de mots connus à deux dictées) et le taux de réapprentissage (1), cela étant particulièrement net, pour les quatre enfants qui ont le mieux réussi (Irène, Honoré, Denis, Hélène). Pour les autres, il existe des variations individuelles qui ne nous permettent pas d'affirmer l'existence de cette relation.

(1) Le calcul du coefficient de corrélation de Spearman, pour l'ensemble du groupe donne pour valeur de ρ : - 0,82 - significatif à $p = .01$ (.58)
Pour les 9 enfants (quand on enlève Irène, Honoré, Denis et Hélène) il n'est plus que de -0,48 - valeur non significative.



Représentation graphique de la relation entre le taux de réussite des apprentissages et le taux de réapprentissage

La diversité des capacités de mémorisation à long terme pourrait justifier des stratégies différentes de réapprentissage. Mais, pour les déterminer, il serait nécessaire de mener de nouvelles recherches.

conclusion partielle

En concluant le bilan des effets de notre recherche menée en 1974-1975 (supra p191), j'indiquais que l'intégration des enfants dans une recherche a des effets marginaux importants au niveau de leur dynamisme, de leurs capacités d'attention, de concentration, d'analyse critique et que, par conséquent, la mise en place d'une procédure d'apprentissage avec un groupe nouveau, ne devait pas être une simple initiation à partir des données recueillies précédemment, elle devait instituer un processus permanent de recherche.

En introduisant cette troisième partie de notre expérimentation (supra p342) je précisais notre ligne directrice pour les modifications :

- plus d'efficacité sans rendre plus complexe;
- à efficacité égale, recherche de la simplicité;

et ma stratégie: dans un premier temps, assimilation par les nouveaux, avec l'aide des anciens et la mienne, des procédures, techniques et outils présentés et, dans un deuxième temps, participation de chacun, par ses réflexions et ses propositions au conseil, aux modifications nécessaires.

Nous avons effectivement, pendant ces deux années, poursuivi nos analyses du fonctionnement et des résultats et apporté des modifications, certaines de détail (le codage des réussites, par exemple), d'autres plus importantes, comme le changement des feuilles d'apprentissage, le remplacement du cahier-répertoire par une liste.

Une analyse des causes de ces modifications, de ces évolutions, montre qu'elles sont diverses :

- l'analyse des résultats de notre recherche sur la mémorisation visuelle apporte

l'introduction des phrases et, par contre-coup, la liste des mots et la grille de visualisation des réussites.

- le fonctionnement defectueux de notre méthodologie nous oblige à trouver des solutions

les groupes constitués par affinité sont remplacés par des groupes fondés sur deux critères : le nombre de mots par séquence et la compétence en lecture;
l'institution d'une règle qui limite le rôle de celui qui dicte.

- le bilan périodique des apprentissages permet.....

en Janvier 1976, à Irène, de proposer la constitution de deux groupes de travail durant les apprentissages : l'un en apprentissage libre, l'autre en apprentissage dirigé;

à moi-même, de proposer l'intégration des réapprentissages après la dictée du samedi, dans les séquences d'apprentissage de la semaine suivante; et, en Février 1977, la modification de la feuille d'apprentissage.

- la lecture de l'ouvrage de Jean SIMON me donne l'idée d'essayer

d'introduire la prononciation dans nos différentes procédures, afin de les rendre plus efficaces.

Nous demeurons donc dans le cadre d'une pédagogie tâtonnante mais réfléchie: le tableau ci-dessous illustre bien cette avancée où interviennent recherche expérimentale, observations des enfants et de moi-même sur nos essais, apport de travaux extérieurs . Chacun des éléments de notre méthodologie a suivi ainsi une évolution propre, tout en demeurant intégré à l'ensemble, c'est à dire tout en ne remettant pas en cause sa cohérence.

EVOLUTION DE NOTRE TECHNIQUE D'APPRENTISSAGE PAR COPIE

époque	évolution	cause
jusqu'en 1972	Chaque soir, à la maison, les mots du lexique commun, classés chronologiquement sur une liste et numérotés, sont appris par copie. Chaque enfant procède à sa manière: copie lettre par lettre, copie syllabe par syllabe, copie du mot entier de mémoire. Il effectue autant de copies qu'il le désire.	J'applique le principe du studiomètre de Duthil.
En 1972	Nous instituons le carnet de mots personnels et continuons à apprendre les mots par une copie non organisée.	
En 1973 - 1974	La technique prévue dans notre projet expérimental (supra p36) correspond à notre pratique antérieure : - chaque enfant copie le mot comme il le désire: lettre par lettre; syllabe par syllabe; ou entièrement sans regarder, après une visualisation globale; - il s'auto-dicte le mot et il le corrige; - s'il a une erreur, il peut recommencer le processus.	

(suite du tableau à, la page suivante

<p>Janvier 1975 Préparation de l'expérience</p>	<p>Après observation des enfants, dont quelques uns appliquent la technique de visualisation collective à la copie, je propose l'essai par tous de cette modification (supra p66) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - visualisation globale du mot; - intériorisation; - copie sans regarder 	<p>modification spontanée par les enfants de la méthodologie et proposition de ma part</p>
<p>au bilan de Juin 1975</p>	<p>Après l'expérience, nous précisons la technique qui sera essayée en 75-76 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - visualisation du mot; - intériorisation; - copie de mémoire; - réapprentissage s'il est erroné; - auto-dictée de tous les mots appris - contrôle; - réapprentissage durant les activités personnelles. 	
<p>le 13 Janvier 1976</p>	<p>Boris propose l'introduction de la prononciation durant le temps de visualisation et la lecture de l'ensemble des mots avant l'auto-dictée</p>	<p>désir de voir généraliser un essai qu'il a fait: place de la créativité individuelle.</p>
<p>30 Janvier</p>	<p>La discussion au bilan introduit la lecture de l'ensemble des mots à apprendre, au début de la séquence.</p>	
<p>durant les vacances d'été 1976 au moment de mon analyse des résultats Introduction dans notre méthodologie en Novembre 1976</p>	<p>Je propose en Novembre 1976 ; l'introduction de la <u>prononciation</u> ou de l'<u>articulation</u> du mot, dans nos procédures, ainsi que celle du <u>contrôle de l'adéquation grapho-phonétique</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - chaque enfant lit d'abord la liste des mots et les prononce à voix basse ou les articule; - il visualise le premier mot et le prononce simultanément; - il ferme les yeux pour l'intérioriser - il prononce le mot et l'écrit, en cachant le modèle; - il <u>contrôle l'adéquation grapho-phonétique du mot écrit avec le mot prononcé</u>; - il contrôle la correction orthographique, par comparaison avec le modèle; - il recommence le processus si le mot est erroné; - avant le rappel, en auto-dictée, il relit sa liste (avec <u>prononciation</u> ou <u>articulation</u>), puis il se la dicte; - il procède aux deux contrôles comme précédemment: <u>adéquation grapho-phonétique</u>; <u>correction orthographique</u> 	<p>La lecture de l'ouvrage de Jean SIMON , "<u>La langue écrite de l'enfant</u>" (supra pp 262-267) et l'analyse de mes observations sur le contrôle de l'écrit par la lecture.</p>
<p>en Février 1977 (2e période d'apprentis- sage</p>	<p>Introduction du <u>réapprentissage</u> immédiat des mots erronés à l'auto-dictée (supra p 350)</p>	<p>observation des feuilles d'apprentissage des enfants et création d'une nouvelle feuille</p>

Au terme de ces deux années d'expérimentation, avons nous trouvé des solutions satisfaisantes ? Nous avons décidé, au conseil de bilan de fin d'année, de les reconduire intégralement, mais répondent-elles aux questions que je me posais avant de démarrer cette recherche ?

Notre objectif est maintenant bien déterminé : nous portons notre effort, à la fois sur le lexique commun à la classe, qui est limité par référence au répertoire "J'écris tout seul" et à un nombre tenant compte d'une surcharge de mémorisation éventuelle, et sur le lexique personnel qui n'est pas limité (1). Nos analyses ayant montré qu'il n'était pas possible, dans notre classe, de nous appuyer sur l'échelle Dubois-Buyse, pour déterminer si un mot donné pouvait être appris plus ou moins vite qu'un autre, par un enfant donné, nous ne hiérarchisons, ni le lexique personnel, ni le lexique commun: les mots sont intégrés dans notre liste par ordre chronologique de leur apparition dans les activités. Cependant, cette solution, satisfaisante pour les enfants qui se situent au niveau de la fin C.E.1 (Denis, Hélène, Honoré, Irène), l'est moins pour ceux qui sont à un niveau inférieur et qui ont un taux de réapprentissage variant de 18,6% (Loïc) à 50% (Agnès). Il faut noter, cependant, que le taux de réussite à deux dictées consécutives (D1 et D2) est relativement excellent.

Nous aurons donc encore à chercher pour trouver une meilleure solution, dont je n'ai aucune idée, à ce jour.

Nos moyens d'action se sont affinés progressivement, suivant la ligne d'efficacité, rapidité et simplicité que j'avais définie au départ de mon projet;

- efficacité : à part les apprentis-lecteurs, les autres enfants ont épuisé chaque année, leur capital de mots non-connus. Il ne m'a pas été possible de calculer, pour tous les enfants, le taux de rétention l'année suivant les apprentissages. En Novembre 1977, Dali, Denis, Honoré et Irène ont accepté d'établir ce bilan avec moi. Les résultats sont consignés dans le tableau ci-dessous :

	nombre de mots appris	mots connus en Nov.	%
Dali	93	46	49
Denis	144	105	72,9
Honoré	123	83	65
Irène	172	140	81,4

En Novembre 1978, j'ai fait le même bilan avec Irène, pour ses mots de 1977-1978 :

sur 118 mots ou groupes de mots appris, elle en connaît 98, soit 83% . Le pourcentage est légèrement plus élevé qu'en 1976-1977. 98,3% de ces mots étaient connus à deux dictées, la perte est de 15% environ.

(1) Les trois vocabulaires orthographiques de base individuels, que j'ai pu établir, à partir des textes et des lettres, donnent une idée du nombre de mots utilisés par un enfant de la classe et du nombre de mots à apprendre.

Germaine (annexe pp101-106) a utilisé 507 mots dont 57 ont été appris sur les 94 inscrits sur la liste (c'était l'année de notre première expérience et nous avons abandonné l'apprentissage des mots du carnet-répertoire).

Irène, en 1976-1977 (annexe pp 225-226) a utilisé 340 mots dont 69 ont été appris. En 1977-1978 (annexe 227-229), elle a utilisé 464 mots, dont 87 ont été appris.

NB/ Dans le total des mots utilisés, je ne compte pas les 69 mots essentiels de la liste de HEMMON (voir L'Echelle Dubois-Buyse- IV.15,p 22)

Pour ces enfants, qui ont de nombreuses difficultés en apprentissage, ces résultats me paraissent convenables. Je n'ai aucun moyen d'évaluation pour les situer de façon plus objective.

Evidemment, le véritable test de l'acquisition orthographique, pour notre objectif centré sur l'expression écrite, c'est l'écriture spontanée des enfants. Mais là non plus, je ne dispose pas d'un moyen d'évaluation objectif. L'examen des textes (annexe pp 232) montre cependant, pour Irène, une nette amélioration, à laquelle ont certainement contribué nos pratiques orthographiques. D'autres sources d'apprentissage sont intervenues, puisqu'en 1977-1978, Irène a utilisé 276 mots nouveaux (annexe p 231) dans ses textes, or 51 seulement étaient erronés. Nos pratiques de visualisation des mots du lexique commun, les copies avec visualisation et transcription de mémoire et les lectures ont dû jouer aussi un rôle important, d'où la nécessité de maintenir la pluralité des techniques .

- rapidité : En ce qui concerne le lexique commun, je présente au maximum 10 mots ou expressions, groupes de mots, phrases, par semaine, au moment de la plus grande intensité, c'est-à-dire, au premier trimestre. Ce travail requiert :

- dix minutes au maximum pour la présentation;
- cinq à dix minutes, suivant les enfants, pour les contrôles de reconnaissance;
- dix minutes pour la dictée-filtre et la copie des mots non-connus sur la liste des mots.

Pour l'apprentissage méthodique des mots de la liste par visualisation-copie individuelle, la durée annuelle a été , pour les enfants du plus haut niveau, de 8 semaines au deuxième trimestre et de 1 à 2 semaines, au troisième. Les autres ont travaillé, avec moi, durant 8 semaines environ. La durée hebdomadaire, après la période des tâtonnements, a été de :

- quinze minutes pour la copie des mots sur la feuille d'apprentissage;
- dix minutes pour ceux qui ont moins de cinq mots et quinze environ pour les autres, pour la séquence d'apprentissage;
- trente minutes pour la dictée 1;
- trente minutes pour la dictée 2;

Nous pouvons considérer, qu'avec le temps de tâtonnement et le temps de constitution de la liste, nous avons consommé au maximum, une trentaine d'heures dans l'année, pour les enfants du niveau cours élémentaire. Pour les autres, le dictionnaire illustré servant de liste et faisant aussi partie de l'apprentissage de la lecture, je n'ai pas comptabilisé.

L'introduction de groupes de mots et de courtes phrases a allongé un peu la durée de la séquence mais, par ailleurs, elle a permis une rentabilité plus grande.

- simplicité : nous avons essayé de progresser dans le sens d'une simplification, afin que la procédure et la technique d'apprentissage, soient rapidement maîtrisées. Nous avons éliminé des causes de difficultés a-normales, en particulier, par l'introduction de la liste au lieu du répertoire, par les nouvelles feuilles, par la réduction du codage.

Mais il demeure des tâtonnements nécessaires, pour accéder aux maîtrises qu'impliquent notre méthodologie : la capacité de découvrir une erreur, la capacité de mémorisation immédiate lors des copies, l'attention, la concentration et la rigueur.....

D'autre part, il m'est impossible de supprimer des actes " aberrants" tels que :

- Bernard qui un jour code ses réussites à deux dictées (D1 et D2) par (-) au lieu de (+), alors que nous n'avons jamais utilisé ce code, et qui me dit : " moi, je peux pas remplir ma grille, j'ai pas de croix! ". Je lui explique alors son erreur: il n'a aucune explication

- Simon qui barre le mot erroné sur sa feuille de dictée au lieu de la feuille d'apprentissage, alors que depuis trois semaines, il a parfaitement intégré la consigne

Un certain nombre d'erreurs ont aussi pour cause des attitudes parfois passagères de laisser-aller, par exemple, pose de la feuille de dictée loin de la feuille d' apprentissage.....

Comme les enfants l'ont demandé, nous démarrerons l'année prochaine, avec les mêmes procédures que cette année et, chemin faisant, nous essaierons encore d'apporter des améliorations à un ensemble qui maintenant me satisfait personnellement; je vais pouvoir me consacrer plus attentivement à d'autres problèmes qui se posent dans d'autres disciplines.

conclusion générale

En mettant un terme, provisoirement, à une recherche qui dure depuis cinq années, je ne peux que me demander si l'orthographe valait un tel effort, alors qu'il y a, par ailleurs, tant de problèmes à résoudre.

La meilleure réponse vient sans doute des enfants qui, aujourd'hui, travaillent avec plaisir et efficacité, "aux mots", les mots dont ils ont besoin pour que leur expression et leur communication écrites, soient plus aisées, plus rapides et moins dépendantes de ma tutelle correctrice.

Mais il faut reconnaître que l'orthographe n'est pas le terrain privilégié de leurs réussites, peut-être est-ce pour cela que leurs succès, aussi minimes soient-ils parfois, prennent tant d'importance pour eux.

En présence des mots nécessaires à leur expression, ils ont trois niveaux de comportement :

- 1) ils restituent sans effort ce dont ils ont besoin, grâce à leurs automatismes lexiques, graphiques, et orthographiques;
- 2) ils recherchent, par la réflexion ou dans les outils mis à leur disposition, et trouvent ce qui leur manque;
- 3) ils ne trouvent pas et lancent un appel à l'aide.

J'ai choisi de situer nos recherches, au premier niveau, celui des automatismes orthographiques, tout en ne négligeant ni le deuxième, ni le troisième:

- nous avons travaillé sur les ensembles de mots, découvert des analogies phonétiques, sémantiques, morphologiques, grammaticales;
- nous avons appris à nous servir du répertoire " J'écris tout seul " et, pour les plus élevés en niveau, sur le dictionnaire;
- nous avons organisé un réseau d'entraide mutuelle.

Je ne vois aucune incompatibilité entre ces différents travaux : il est fort possible de mettre en oeuvre dans la même classe, des pratiques permettant d'acquérir des automatismes, qui seront les matériaux de l'écriture spontanée, et des pratiques qui donneront une méthode de recherche des mots non-connus, au moment de l'acte réfléchi.

La méthodologie, à laquelle nous avons abouti, est le fruit de la nécessité et du hasard, elle ne peut donc être que singulière. Elle est l'aboutissement de nombreux tâtonnements, dans lesquels sont intervenus à la fois nos recherches, nos essais de techniques et d'outils, nos observations, nos réflexions, les conflits et les échecs individuels, mes lectures et mes idées personnelles. : un autre éducateur, avec d'autres enfants, poursuivant le même objectif, aurait abouti à une autre pédagogie.

Celle-ci est la nôtre et je n'entends pas porter au niveau d'une théorie valable dans tous les cas, les résultats de nos recherches. Ils sont fondés pour notre classe et nos expériences.

Néanmoins, je pense qu'ils peuvent apporter à d'autres éducateurs des pistes de réflexion, ouvrant à la remise en cause de leurs propres pratiques, en particulier dans le domaine d'un apprentissage personnalisé lié à l'expression écrite et dans celui de la détermination d'un objectif.

Et peut-être, l'aspect le plus important est-il le fait qu'un praticien ne se contente pas d'appliquer les résultats des travaux des autres, le fait qu'il ait utilisé les moyens et les techniques de la recherche pour tenter de résoudre les problèmes qui se posent dans sa pratique quotidienne.

Mais pour que le praticien puisse sortir de son rôle d'exécutant, pour devenir un novateur compétent et lucide au service des enfants et d'une pédagogie scientifique, ou à tout le moins rationnelle, trois conditions me sont apparues comme nécessaires :

- 1) la nécessité d'une formation à la recherche sur le terrain en Institut des Sciences de l'Education;
- 2) un crédit-temps pour pouvoir organiser une recherche-action dont les résultats seront immédiatement investis dans la pratique ;
- 3) une relation coopérative entre chercheurs des universités et praticiens-chercheurs sur le terrain.

Cette voie permettrait des changements véritables car les innovations seraient voulues, adaptées aux populations concernées et aux objectifs globaux poursuivis et donc appliquées.

Dans le vaste domaine de la pédagogie de l'orthographe, je n'ai défriché qu'un petit morceau de terrain. Il reste beaucoup à faire et en ce qui me concerne, mon objectif sera maintenant, de réaliser une synthèse cohérente de mes pratiques dans les trois domaines : l'apprentissage du code graphophonétique; l'apprentissage des mots et l'orthographe grammaticale, afin de constituer une ensemble de pratiques qui soit, comme pour les mots, efficace, rapide et simple.

bibliographie

Cette liste bibliographique contient les principaux documents qui ont été consultés au cours de cette étude et qui sont mentionnés dans le texte. Quatre sections ont été retenues :

- section I : pédagogie générale, apprentissage de la langue, organisation du travail, échecs scolaires
- section II : la recherche en éducation;
- section III : mémoire, perception, apprentissage ;
- section IV : l'orthographe.

NB: Pour les articles, j'ai utilisé la formulation suivante : Auteur, Titre de l'article, Titre de la revue, numéro de la revue, année, pages .

Section I - pédagogie générale, apprentissage de la langue, organisation du travail, échecs scolaires

- (I.1) FREIRE (P.), L'éducation pratique de la liberté, Ed. Cerf, 1971
- (I.2) FREINET (C.) Méthode naturelle de lecture , Cannes, Ed. de l'Ecole Moderne, 1946
- (I.3) FREINET (C.) Le journal scolaire , Cannes, Ed; de l'Ecole Moderne, C.E.L. , 1967
- (I.4) FREINET (C.) La méthode naturelle - tome 1- l'apprentissage de la langue , Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968
- (I.5) FREINET (C.) Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation, (I et II), Delachaux et Niestlé, 1971
- (I.6) LE GAL (J.) Les échecs scolaires, Lien FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne), 43, numéro spécial, 1974
- (I.7) LE GAL (J.) Organisation et mémoire des activités dans une expérience d'autogestion, Chantiers de l'Enseignement Spécial, numéro spécial, 4 - 5 , novembre-décembre 1976
- (I.8) MIALARET (G.) L'apprentissage de la lecture , Paris, P.U.F., 1975 (3e édition revue - première édition 1966)

- (I.9) REYMOND-RIVER (B.) Choix sociométrique et motivations, Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé,
- (I.10) SIMON (J.) , La langue écrite de l'enfant, Paris, P.U.F. , 1973
- (I.11) VIAL (J.), La pédagogie au ras du sol, E.S.F. , 1973, Paris
- (I.12) VIAL (J.), Vers une pédagogie de la personne, Paris, P.U.F., 1975
- (I.13) VIAL (J.), La pédagogie: pour qui? pour quoi? , Paris, Castermann, 1977
- (I.14) YVIN (P.) , LE GAL (J.) , Vers l'autogestion, Ed; de l'Ecole Moderne, Cannes, 1971

Section II - la recherche en éducation

- (II.1) BONBOIR (A.) , la pratique d'une pédagogie scientifique, les sciences de l'éducation, 2 - 3 , 1973
- (II.2) FAVERGE (J.M.), Méthodes statistiques en psychologie appliquée, Paris, P.U.F., 1969 (tomes 1 et 2)
- (II.3) FRAISSE (P.), Manuel Pratique de Psychologie Expérimentale, Paris, P.U.F. 1963
- (II.4) LANDSHEERE (G. de) Introduction à la recherche en éducation, Paris, A. Colin, 1970
- (II.5) LEON (A.), CAMBON (J.) LUMBROSO (M.), WINNYKAMEN (F.), Manuel de Psycho-pédagogie Expérimentale, Paris, P.U.F., 1977
- (II.6) MIALARET (G.) La recherche scientifique et la pratique pédagogique, Les sciences de l'Education , 3, 1968, Didier
- (II.7) MIALARET (G.) , PHAM (D.) Statistiques à l'usage des éducateurs, Paris, P.U.F. , 1969
- (II.8) MIALARET (G.) 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, Didier
- (II.9) SIMON (J.) La pédagogie expérimentale, Toulouse, Privat, 1972
- (II.10) VANDEVELDE (L.), Etude critique des dispositifs expérimentaux en pédagogie, Les sciences de l'Education, 2 - 3 , 1973, Didier

Section III - mémoire, perception, apprentissage

- (III.1) AMOURIQ (L.) Eléments de psychophysiology , cours ronéoté, licence de psychologie, Université de Nantes, 1973
- (III.2) CHAUCHARD (P.), Connaissance et Maîtrise de la mémoire , Paris, C.E.P.L. , 1974

- (III.3) EHRLICH (S.) Apprentissage et mémoire chez l'homme, Paris , P.U.F. , 1975
- (III.4) GREGORY (R.L.), L'œil et le cerveau , l'Univers des connaissances, Paris, Hachette, 1966
- (III.5) LABORIT (H.), La nouvelle grille, Paris, Lafont , 1974
- (III.6) LIEURY (A.) , La mémoire , Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1975
- (III.7) LOBROT (M.) , L'intelligence et ses formes, Dunod, 1973
- (III.8) PIAGET (J.), INHELDER (B.), Mémoire et intelligence , Paris, P.U.F., 1968
- (III.9) RICATEAU (M.), Mémoire sémantique et mémoire à long terme; monographies françaises de psychologie, n°38, Paris , Ed. du C.N.R.S. , 1976
- (III.10) RICHAUDEAU (F.) , La mémoire et le langage, Psychologie, 30, 1972
- (III.11) PAVLOV (I.), La psychopathologie et la psychiatrie , Moscou, Ed. en langues étrangères , 1961

Section IV - l'orthographe

- (IV.1) BLANCHE-BENVENISTE (C.) , CHERVEL (A.) , L'orthographe , Paris, Maspero, 1969
- (IV.2) BINET (A.) A propos des expériences sur l'épellation et des critiques de M. Payot, Bulletin de la Société Binet et Simon, 38, avril 1907
- (IV.3) BINET (A.) A propos de récentes expériences de psychologie sur la mémoire et l'orthographe, Bulletin de la Société Binet et Simon, 46, Avril 1908
- (IV.4) BURNEY (P.) L'orthographe, "que sais-je", 685, Paris, P.U.F., 1962
- (IV.5) CADET (B.) Elaboration et mise au point expérimentale d'une classification des perturbations graphiques. Quelques aspects statistiques de l'orthographe des élèves des cours élémentaires et des cours moyens, Thèse de 3e cycle, Université de Caen, inédite ,
- (IV.6) DOTRENS (R.) , MASSARENTI (D.) , Vocabulaire fondamental du français , cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, 4e édition, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971
- (IV.7) DUTHIL (A.) Rationalisation et Enseignement, Institut International du studiomètre, Château-Thierry, 1928
- (IV.8) GUGLIELMI (J.), LAVENU (D.), MADDENS (P.), Niveau de lecture et correction orthographique, Les sciences de L'Education, 4, 1972
- (IV.9) GUION (J.), Nos enfants et l'orthographe , Paris, Ed; du Centurion, 1973

- (IV.10) GUION (J.), L'institution orthographe , Paris, Ed. du Centurion, 1974
- (IV.11) GUION (J.) , GUION (J.) , Apprendre l'orthographe , Paris, Sormap-Hatier, 1977
- (IV.12) MAISTRE (M. de) Pour l'orthographe ou contre l'ortographe , Paris, Editions universitaires, 1974
- (IV.13) SIMON (J.) Psycho-pédagogie de l'orthographe, Paris, P.U.F. 1954
- (IV.14) TERS (F.) Orthographe et vérités, Paris, E.S.F. , 1973
- (IV.15) TERS (F.), MAYER (G.) , REICHENBACH (D.), L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française, Neuchâtel , Ed. H. Meisseiller, 1964, diffusion O.C.D.L.
- (IV.16) TERS (F.), MAYER (G.), REICHENBACH (D.), Vocabulaire orthographique de base, Neuchâtel, Ed; H. Meisseiller, 1964, diffusion O.C.D.L.
- (IV.17) THIMONNIER (R.) , Le système graphique du français, Paris, Plon, 1967
- (IV.18) THIMONNIER (R.), Pour une pédagogie renouvelée de l'orthographe et de la langue française, Paris, Hatier, 1974
- (IV.19) L'orthographe populaire, l'Éducateur , Pédagogie Freinet, dossier pédagogique , 4, 10 Novembre 1976,
- (IV.20) La question de l'orthographe, les cahiers de Centre d'Etudes et Recherches Marxistes, 1965
- (IV.21) VIAL (J.) Pédagogie de l'orthographe française, Paris, P.U.F., 1970

Université de Caen

Institut des Sciences de l'Éducation



SAVOIR ÉCRIRE NOS MOTS

**Esquisse
d'une recherche
sur la pédagogie
de l'orthographe d'usage**

☀ THÈSE ☀

pour l'obtention du
Doctorat de Troisième Cycle

présentée par
Jean LE GAL

sous la direction de
Monsieur le Professeur
Jean VIAL

ANNEXES

table des annexes

<u>première partie: recherche sur les situations d'apprentissage</u>	p.3
I) <u>Organisation de l'expérience</u> :	p.4
- les entretiens	p.4
- relevé des noms- classement- regroupement.....	p.12
II) <u>Préparation de l'expérience</u> :	p.17
- feuille pour la dictée des mots- feuilles de collage des dictées- tableau des réussites- classement des mots	p.17
III) <u>Déroulement de l'expérience</u> :	p.25
- feuille d'apprentissage SC -étiquette SV.....	p.25
- tableau des réussites à D1	p.27
- tableau des réussites à D2	p.28
- tableau de collecte des résultats	p.29
- tableaux des erreurs à D0, D1, D2, D3, D4, D5	p.44
- tableau des différentes graphies incorrectes.....	p.56
IV) <u>Après l'expérience</u>	p.60
- pages du dictionnaire de PIERRE-LOBSTEIN	p.60
V) <u>Analyse des résultats</u>	p.62
- rétention des mots, dès le premier apprentissage p.	62
- tableau des réussites individuelles à D.0.....	p.66
- comparaison de la difficulté des mots aux scores obtenus à D.0	p.72
- dossier de Germaine	p.84
VI) <u>Conclusion</u> :	p.112
- les difficultés des mots	p.112
- comparaison des listes G1 et G2	p.120
- correspondance avec le Ministère de l'Education...	p.121
<u>deuxième partie: A) pédagogie tâtonnante de l'orthographe</u>	p.124
I) <u>Apprentissage avec la situation-copie</u> - feuilles d'apprentissage-feuilles du répertoire...P.	124
II) <u>Liste alphabétique des mots appris</u> durant les deux premiers trimestres	p.128
III) <u>Liste alphabétique des mots appris, en situation-copie,</u> durant le troisième trimestre,	p.134
IV) <u>Liste des mots communs appris</u> durant l'année	p.135
V) <u>Test de niveau orthographique</u>	p.138
VI) <u>Une page de " J'écris tout seul"</u>	p.143
VII) <u>Test des mots sé parés</u>	p.144
VIII) <u>Codes d'orthographe simplifié</u>	P.146

B) <u>recherche sur le développement des capacités de mémorisation visuelle</u>	p.151
I) <u>Dictée pré-expérimentale</u>	p.152
II) <u>Tableaux des données chiffrées des épreuves 1 et 2</u>	p.154
III) <u>Feuilles individuelles de contrôle</u>	p.156
IV) <u>Tableau des graphies incorrectes, aux dictées pré-expériment.</u>	p.180
V) <u>Comparaison de l'équivalence des listes</u>	p.184
VI) <u>Comparaison des performances réalisées à la difficulté de fait de chaque mot</u>	p.186
VII) <u>Influence du nombre de présentations</u>	p.187
VIII) <u>Les groupements dans les différents rappels</u>	p.193

troisième partie : évolution de notre pédagogie durant les années scolaires 1976-1977 et 1977-1978

I) <u>Lis te des nouveaux élèves</u>	p 199
II) <u>Activités avec les apprentis-lecteurs</u>	p 201
III) <u>Liste des mots du lexique commun appris durant le premier trimestre de l'année scolaire 1976-1977</u>	p 207
IV) <u>Elaboration d'un code d'orthographe simplifié</u>	p 209
V) <u>Plan d'activités personnelles</u>	p 213
VI) <u>Programmation de l'apprentissage des mots du répertoire par Irène, en 1976-1977</u>	p 214
VII) <u>Programmation de l'apprentissage des mots par Irène, en 1977-1978</u>	p 219
VIII) <u>Dictée de bilan, d'Irène, en Novembre 1978</u>	p 222
IX) <u>Liste des mots appris par Dali, en 1976-1977</u>	p 223
X) <u>Rclevé du vocabulaire utilisé par Irène en 1976-1977 et en 1977-1978</u>	p 225
XI) <u>Evolution de l'orthographe spontanée d'Irène</u>	p 232
XII) <u>Test de niveau orthographique en 1976-1977</u>	p 233

première partie :

recherche
sur les situations
d'apprentissage

I) ORGANISATION DE L'EXPERIENCE

11) Les 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'am... 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 chercher... 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 arrêtait 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 pond 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 la et pi, ma-ma-ma 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 ouvert 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 sœur, 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 piqûre, 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, ah, ah, 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 flann ! 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 oeufs, oh pi je dis : "euh ! on les laisse" oh pi, je les ai laissés, parce que, faillait 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 oeufs, ils sont,

euh, moitié blanes, des petites tâches 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 ?

Pi 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 oeufs, pi tout d'un coup, elle me dit : "Y a des oeufs ou un oeuf, 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 oeufs 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 soeur 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 soeur, 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 soeur Gilberte, pi, alors, elle était partie à

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'on 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.

12) Relevé des noms par ordre alphabétique

A	brouette buisson but	coup coup de pied coup de poing cousin cousine cour courses (les) couture côté crème croix cuiller cuisse	feuilleton figure fille film fin fleur fois foot forme fourche frère	jour journal	moment monde monsieur morceau mot mur
	C			L	
	cadeau café cage caillou camion camionnette canard caoutchouc carré carreau carrefour carte carton casse catéchisme chaîne	D	gamelle gachette gardien gars gendarmérie gens goal gouttière graine gravier grève groupe grotte grue	lait laitier lance-pierre lapin laverie leçon lendemain lettre lézard lit livre lundi lune	N
	B	E	G	M	O
	chaise chambre chapeau chariot chat chatte chauffeur chemin chien chose ciseaux coffre colle commission conseil consève copain copine coque	eau eau oxygénée échelle école église enfant épicerie équipe essence étude	H	machine à coudre magasin maison maître maman manche marchand mardi mari marteau match matin mémoire mercredi mercurochrome mère mètre micro midi milieu mobyette mois	nid nièce nom nuit
		F	I	P	O
		femelle femme fenêtre feu	herbe heure	palet panier pansement papier pare-brise parents (les) pâquerette paquet patron patte pays père petit photo pic pied pierre pigeon pigeonne pigeon-voyageur	oeuf oiseau omelette oncle
			J		
			jaune jardin jeu jeudi jouet		

piqûre	prière	sécatteur	texte	vélo
pistolet	pull-over	siège	titre	vendredi
placard	pyjama	slip	toit	verre
place	Q	sœur	tonton	vétérinaire
poche	question	soir	tour	vieux
point	queue	survêtement	train	vigne
poison	R	T	trait	virage
police	rayon	table	trou	vitre
policier	rein	tache	trousse	voisine
pomme	résultat	taillis	truc	voiture
poney	risque	tante	U	Y
portail	route	technique	usine	yaourt
porte	ruisseau	télé	V	yeux (les)
porte-bagage	S	temps	vacances (les)	
poule	samedi	terrain	vaisselle	
poulain	sculpture	terre	vase	
poussette		tête	veau	
pré				

13) Classement des noms par ordre de fréquence

fréquence	mots
47	mère
29	frère
22	père
19	sœur
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 fant - 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- feuilleton - 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
mobylette - mois - milieu - moment - morceau - mur

nom

palet - pansement - pare-brise - pâquerette -paquet
patron - patte - pays - photo - pigeonne -
pigeon-voyageur - piqûre - 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 - sécateur - siège - slip -

table - tache - taillis - technique - terrain -
tête- texte - titre - tonton - train - trait -
trousse -

usine -

vaisselle - vase - verre - vieux - virage - vitre

yaourt - yeux (les)

La fréquence d'utilisation des mots, au cours des trois entre-
tiens utilisés, a dépendu :

- 1) de la répétition du mot par l'enfant qui parle;
- 2) de la reprise du mot dans le dialogue éventuellement engagé;
- 3) des thèmes abordés.

14) Regroupement par groupes de 20 mots

code	regroupement des mots, par groupes de 20 , en utilisant le classement par ordre de fréquence
R 1	mère- frère- père- soeur- chat - chatte- jour - nid-voiture- école- copine - âge - balle - vélo - dame - magasin - monsieur - soir - bonhomme - goal -
R 2	film - oeuf - pigeon - truc - chien - heure - lait - pie - ballon - copain - nièce - petit - survêtement - tante - matin - police - route - voisine - aile - après-midi -
R 3	arbre - carré - coup - fille - maison - oiseau - samedi - temps - toit - tour - vacances - allumette - bandit - bout de bois - canard - chaise - chambre - chose - commission - côté -
R 4	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 -
R8	branche - bras - buisson - cadeau - café - cage - caillou - camion - caoutchouc - carrefour - carte - carton - chaîne - chapeau - chariot - chauffeur - chemin - conseil - conserve - coque -
R9	coup de poing - cour - couture - crème - croix - cuiller - cuisse - danger - dentiste - dessin - douche - drap - droite - eau oxygénée- église - épicerie - équipe - essence - étude - femelle -

R10	feuilletton - figure - fin - fois - forme - fourche - gamelle - gardien - gaz - gendarmerie - graine - grand-mère - gravier - grève - groupe - grotte - grue - herbe - inconnu - jaune -
R11	jeudi - journal - laitier - lance-pierre - lapin leçon - lendemain - lettre - lézard - lit - livre - lundi - lune - machine à coudre - manche - marchand- marteau - match - mémoire - mercredi -
R12	mercurochrome-micro - mobylette - mois - milieu - moment - morceau - mur - nom - palet - pansement- pare-brise - pâquerette - paquet - patron - patte - pays - photo - pigeonne - pigeon-voyageur
R13	piqûre - pistolet - placard - place - poche - point - poison - pomme - poney - portail - poule - porte-bagage - poulain - poussette - prière - pull-over - pyjama - question- rayon - rein -
R14	résultat - risque - ruisseau - sculpture - sécateur - siège - slip - table - tache - taillis - technique - terrain - tête - texte - titre - tonton - train - trait - trousse - usine -
R15	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 trouvent dans le R15 sauf " gens " (dans 5) et " vacances " (dans R3)

II PREPARATION DE L'EXPERIENCE

21) Feuille pour la dictée des mots

(Pour les besoins de la mise en page, j'ai dû
supprimer les rangs 17,18,19,20)

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

22) Feuilles spéciales pour collage des dictées (feuilles de Brigitte)

	R ₁		R ₂		R ₃
1	mère -		film		arbre
2	frère -		œuf		carrié -
3	père -		pigeon		cou -
4	sœur		truc		filles
5	chat		chien		maison
6	chatte		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		allumette -
13	balle		surrément -		bandes -
14	vélo		lente -		boude bois -
15	dame		matin		canard
16	magasin		police		chère -
17	monsieur		route		chambre
18	soir		voisine		choses -
19	bohème -		aile		commission -
20	gauche -		après - midi -		côté
Mots justes	15		15		11

	R4	R5	R6
1	gat -	femme	cousin
2	gouttière -	gachette	cousine
3	mardi	gens	coup de piéd -
4	oncle	midi	fenêtre -
5	panier	mots -	feu
6	piéd -	papier	fleure -
7	patte	trous -	foot
8	queue	vous -	jardin
9	terre	vendredi	jeut -
10	vigne	vétérinaire	joué -
11	animal	télé	lavée
12	armoire	avion	maître
13	bande	bois	maman
14	bute --	boite -	marie -
15	sons --	bout de fer	maître -
16	cofre --	brouette -	monde
17	dimanche	camionnette	nuit
18	beau -	casse	omelette
19	échelle	cathéchisme -	pière -
20	enfant	cole -	policier
mots justes	13	13	12

	R7	R8	R9
1	mè -	branche	cou de point -
2	accident	bras	cour
3	aldute -	brison -	couture
4	affaire -	cadeau	crème -
5	ans -	café -	croix
6	anauraque -	cage	cuillèrent -
7	argent	com -	cuisse -
8	astronaute -	camion	dangé -
9	atelier	caouchou -	dentiste
10	baquette	carrefour	dessin
11	barriere -	carte	douche
12	basquete -	carton	dras -
13	bateau	chêne -	droite
14	baton -	chapeau -	auscauciginé -
15	belle seur -	chario -	église
16	bille	chauffeur	épicerie
17	boucherie	chemin	équipe
18	bouquet	conseil	essence -
19	bout	consève	étude
20	bouton d'or	coque	feumelle -
Mots justes	10	13	11

	R 10	R 11	R 12
1	feuilleton	jeudi	mercurerome -
2	figure	journal	micro
3	fin	laitier	mobilette -
4	fois	lancepière -	mois
5	forme	lapin	milieu
6	fourche	leçon	moment
7	gamelle	lendemain	morceau
8	gardien	lettre	mur
9	gaze -	lézard -	nom
10	gendarmerie	lit	palais -
11	graine	livre	pansement
12	grand-mère -	lundi	parebrise -
13	gravier	lune	paquerette -
14	grève -	machine à coudre -	paquet
15	groupe	manche	patron
16	grôté -	marchant -	pate -
17	gris -	marteau	pays
18	herbe	match	photo
19	inconnu -	mémoire	pigeonne
20	jaune	mercredi	pigeon voyageur
mots justes	14	16	13

	R 13	R 14	R 15
1	picure -	risque	vaisselle -
2	pistolet	ruisseau	vase
3	placars -	se o suclature -	vers -
4	places -	sécarteur -	vieux
5	poir -	siège -	strage
6	poizon -	slipe -	vitre
7	homme	table	yaourts -
8	ponet -	tache	course -
9	portalle -	talli -	parents
10	poule	ténique -	ciseaux
11	porte bas gaze -	terrin -	yeux
12	poulin -	tête	
13	poussette	teaté	
14	pière -	titre	
15	pulovère -	tonton	
16	pyjama	train	
17	question	trés -	
18	raillon -	trouse -	
19	rain -	usine	
20	-	-	
Mots justes	6	10	7

23) Tableau récapitulatif des réussites aux dictées

	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
Geneviève	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	4	9	3	134	45
Germaine	16	12	10	14	6	14	5	8	7	5	11	4	5	3	3	123	42
Bernadette	8	9	7	7	5	7	4	6	8	5	12	3	5	8	5	99	34
Colette	10	10	7	9	6	8	4	9	7	7	9	5	1	5	2	99	34
Aude	10	8	4	11	10	3	5	5	6	7	13	5	1	6	2	96	32
Béatrice	10	10	5	8	7	11	3	4	7	4	9	2	4	4	5	93	31
Boris	9	9	4	8	6	8	6	4	5	7	10	4	3	6	1	90	30
Cécile	9	11	4	9	9	9	2	5	7	3	9	3	2	4	1	87	29
Albert	10	6	4	6	4	10	4	7	5	5	10	0	4	4	4	83	28
Blaise	4	10	3	8	4	8	1	5	5	2	8	1	3	3	2	67	22
Denise	5	4	8	3	5	1	1	0	2	1	4	1	2	1	0	38	13
Zoé	3	3	1	2	2	2	1	4	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

24) Classement des mots suivant le nombre de réussites à chaque mot

nombre de réussites	liste des mots
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 moby - lette nièce pare-brise pâquerette pigeon-voyageur piqure poney prière pull-over rayon résultat sculpture siège slip survêtement taillis technique terrain trait vaisselle
1	allumette après-midi bandit bâton belle-soeur bout de fer bouton d'or but camion camionnette carreau carrefour catéchis- me chaîne ciseaux copain coup de pied croix cuiller cuisse épicerie fenêtre gamelle gaz gendarmerie grand-mère lendemain pansement pays pied pigeonne placard point porte-bagage poulain poussette pyjama ruisseau sécateur yaourt

2	accident âge chaise chauffeur colle course coup côté 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 gardien laverie mercredi mère morceau nom oiseau parents père pigeon place police policier question vieux yeux
4	cadeau carré femelle femme graine leçon lézard mois mur omelette paquet pierre poison tour truc
5	aile armoire bois bouquet brouette équipe fois foot gravier jaune maître monsieur mot photo poche risque vacances verre vigne
6	balle ballon 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 fourche groupe jeu magasin micro oncle télé texte trou usine virage terre
8	branche carton conserve étude nuit oeuf patron pie pomme vase
9	avion 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 soeur 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 tonton
13	lapin maman route
14	jeudi matin

III DÉROULEMENT DE L'EXPERIENCE

31) Feuille d'apprentissage de la situation-copie

mètre mètre mètre

gars gars gars

vaisselle vaisselle vaisselle

32) Etiquette de la
situation-visualisation

meille

33) Tableau des réussites à D1 (mémoire à 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
T. P.	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
T. P.	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

34) Tableau des réussites à D 2 (mémoire à long terme)

M O T S	E 1					E 2					E 3					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
T o t	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
T o t	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

35) TABLEAUX DE COLLECTE DES RESULTATS,

Geneviève				D 1		D 2		
SV	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	mércurochrome	-	34	mércurochrome	-
"	"	11	11	grotte	+	35	grotte	+
"	"	12	12	chariot	+	36	charriot	-
SC	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 pouce	+	44	coup de point	-
"	"	21	21	commission	+	45	commission	+
"	"	22	22	lance - père	+	46	lance - père	-
"	"	23	23	terrain	+	47	terrain	+
"	"	24	24	marhand	-	48	marchand	+

Bernadette				D1		D2		
SV	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	bout de bois	+	80	boue de bois	-
		9	57	inconnu	+	81	inconnu	-
		10	58	mercurochrome	+	82	mercurochrome	-
		11	59	grotte	+	83	grôte	-
		12	60	charice	-	84	charillaue	-
SC	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 poing	+	92	coup de point	-
		21	69	commission	+	93	comistione	-
		22	70	lanca - pierre	+	94	l'anca - pierre	-
		23	71	terrain	+	95	terun	-
		24	72	marchand	+	96	marchant	-

Boris				D1		D2		
SV	C	1	97	maître	-	121	mètre	+
		2	98	gars	+	122	gas	-
		3	99	vaisselle	+	123	vèsselle	-
		4	100	hâquerette	+	124	haquet	-
		5	101	siège	+	125	sietge	-
		6	102	grève	+	126	grève	+
		7	103	boîte	+	127	batè	-
		8	104	bout de bois	+	128	bout de bois	+
		9	105	inconnu	+	129	inconnus	-
		10	106	mercurohomme	-	130	mèrecurocom	-
		11	107	grotte	+	131	grote	-
		12	108	chariot	-	132	charieau	-
SC	C	13	109	crème	+	133	crème	+
		14	110	drap	+	134	dreat	-
		15	111	survêtement	+	135	survêtmen	-
		16	112	essence	+	136	etssens	-
		17	113	mièce	+	137	nièce	-
		18	114	prière	+	138	priere	-
		19	115	rayon	+	139	raions	-
		20	116	coup de poing	+	140	coul de pouin	-
		21	117	commission	+	141	comision	-
		22	118	lance - Pierre	+	142	lampiere	-
		23	119	terrain	+	143	terrin	-
		24	120	marchand	+	144	marchant	-

Blaise		D1			D2			
SV	D	1	145	mètre	-	169	maitre	-
		2	146	gars	+	170	gas	-
		3	147	vaisselle	+	171	vessell	-
		H	148	pûquerette	+	172	paqueté	-
		5	149	siège	+	173	siège	-
		6	150	gère	-	174	gère	-
		7	151	boîte	+	175	boite	-
		8	152	bout de bois	+	176	bous de bois	-
		9	153	inconnu	+	177	reconnu	-
		10	154	mercurochaise	-	178	mercurochienne	-
		11	155	gorte	-	179	gorte	-
		12	156	churo	-	180	chariot	-
SC	D	13	157	crème	+	181	cairne	-
		14	158	darp	-	182	dare	-
		15	159	survêtement	+	183	survertement	-
		16	160	essence	+	184	essemes	-
		17	161	mère	+	185	inse	-
		18	162	pirière	+	186	pirrière	-
		19	163	rayon	+	187	réivin	-
		20	164	coup de poing	+	188	coude point	-
		21	165	commission	+	189	comison	-
		22	166	pancé-pier	-	190	pesepierre	-
		23	167	terrain	+	191	terrains	-
		24	168	marchand	+	192	marchand	-

Barbara		D1				D2			
SC	E	1	193	mètre	+	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	mercurochrome	+	226	mercurochrome	+	
		11	203	grotte	+	227	grotte	+	
		12	204	chariot	+	228	chariot	+	
SV	E	13	205	crème	+	229	crème	-	
		14	206	drap	+	230	drap	+	
		15	207	survêtement	+	231	survettement	-	
		16	208	essence	+	232	ëssanse	-	
		17	209	nièce	+	233	nièce	+	
		18	210	pière	+	234	pièrère	-	
		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		
SC	F	1	241	mètre	+	265	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	unconnu	-
		10	250	mercurochrome	+	274	mercurochrome	-
		11	251	grotte	+	275	grote	-
		12	252	chariot	+	276	charrio	-
SV	F	13	253	crème	+	277	crème	+
		14	254	drap	+	278	dra	-
		15	255	surrêtement	+	279	surrêtement	-
		16	256	essence	+	280	éssence	-
		17	257	nièce	+	281	nièce	+
		18	258	pière	+	282	praire	-
		19	259	rayon	+	283	raigion	-
		20	260	coup de coing	-	284	coup de poin	-
		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		
SC	G	1	289	mètre	-	313	maître	-
		2	290	gato	+	314	gato	-
		3	291	vasselle	+	315	vissaille	-
		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	-
SV	G	13	301	crème	+	325	crème	+
		14	302	drap	+	326	drap	+
		15	303	survêtement	+	327	survêtement	-
		16	304	essence	+	328	essence	-
		17	305	niée	+	329	niée	+
		18	306	prière	+	330	prière	+
		19	307	rayon	+	331	rayon	+
		20	308	couteau de poing	-	332	couteau de poing	-
		21	309	commission	+	333	commission	-
		22	310	lance-pierre	+	334	lance-pierre	+
		23	311	terrain	+	335	terrain	-
		24	312	marchand	+	336	marchand	+

Cécile		D 1			D 2			
SC	H	1	337	mètre	+	361	mètre	-
		2	338	gars	+	362	gar	-
		3	339	vaisselle	+	363	vèsselle	-
		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	inconnu	+	369	inconnu	+
		10	346	mercurochrome	+	370	mercurodrome	+
		11	347	grotte	+	371	cote	-
		12	348	chariot	+	372	chargno	-
SV	H	13	349	crème	+	373	creme	-
		14	350	drap	+	374	trap	-
		15	351	survêtement	+	375	survêtement	-
		16	352	essence	+	376	ersonse	-
		17	353	nièce	+	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		D ₁		D ₂				
PA	I	1	385	Maître	-	409	mètre	-
		2	386	gat	-	410	gas	-
		3	387	vaiselle	-	411	vaiselle	+
		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	chario	-	420	chariot	+
		13	397	crème	+	421	crème	+
		14	398	dras	-	422	dras	-
		15	399	survêtement	+	423	survêtement	+
		16	400	essance	-	424	essence	-
		17	401	nièce	-	425	nièce	+
		18	402	pière	+	426	pière	+
		19	403	raillon	-	427	raillon	-
		20	404	coup de poney	+	428	coup de poney	-
		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		
PA	J	1	433	maître	-	457	mètre	-
		2	434	gât	-	458	gât	-
		3	435	vésel	-	459	véselle	-
		4	436	paceuret	-	460	paqueraitte	-
		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	inconnu	-	465	inconnu	-
		10	442	mercurochrome	-	466	mercurochrome	-
		11	443	grorte	-	467	grorte	-
		12	444	chariot	+	468	charriot	-
		13	445	craine	-	469	craine	-
		14	446	dra	-	470	drât	-
		15	447	survaitemans	-	471	survaitemans	-
		16	448	ésanse	-	472	ésanse	-
		17	449	nièse	-	473	nièse	-
		18	450	pière	+	474	pière	-
		19	451	raillon	-	475	reillon	-
		20	452	cou de poim	-	476	cou - de poim	-
		21	453	caumision	-	477	comision	-
		22	454	lause - pierre	-	478	lense - pierre	-
		23	455	térin	-	479	térin	-
		24	456	marchan	-	480	marchant	-

Béatrice		D1			D2			
PA	K	1	481	mètre	-	505	mètres	-
		2	482	gât	-	506	gag	-
		3	483	vaiselle	-	507	vaisselle	+
		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	Mercuruocrone	-	514	mercuruocrone	-
		11	491	grote	-	515	grote	-
		12	492	chario	-	516	chariot	+
		13	493	crène	-	517	craine	-
		14	494	drat	-	518	drat	-
		15	495	survêtement	-	519	survêtement	-
		16	496	ésence	-	520	ésence	-
		17	497	nière	-	521	nièce	-
		18	498	pière	-	522	pière	-
		19	499	région	-	523	région	-
		20	500	cout de pin	-	524	cout de point	-
		21	501	conusion	-	525	conuont	-
		22	502	lance pière	-	526	lence pière	-
		23	503	terrin	-	527	térint	-
		24	504	marchant	-	528	marchant	-

Albert			D1			D2		
PA	L	1	529	mètre	-	553	mètre	-
		2	530	gars	+	554	gât	-
		3	531	vésante	-	555	veselle	-
		4	532	pacerer	-	556	paquerette	-
		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	verrerorme	-	562	mércurore	-
		11	539	gorte	-	563	drorte	-
		12	540	charllau	-	564	charlo	-
		13	541	crème	-	565	crème	-
		14	542	drae	-	566	dras	-
		15	543	suvermanse	-	567	suvermans	-
		16	544	ésanse	-	568	ésanse	-
		17	545	niélse	-	569	nélse	-
		18	546	pillen	-	570	pillère	-
		19	547	raillon	-	571	reillon	-
		20	548	cous de pain	-	572	cous de pain	-
		21	549	comison	-	573	comison	-
		22	550	lanpière	-	574	lanpière	-
		23	551	térine	-	575	térin	-
		24	552	marchend	+	576	marchend	-

zoé

mètere	-	meters	-
geat	-	geas	-
vèsèle	-	véselle	-
pâcerèt	-	paquerèt	-
sièje	-	siège	-
gerewe	-	gerève	-
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	-

Denise

méter	-	maiter	-
garte	-	gart	-
vaiselle	-	vassle	-
paquerette	-	paittes	-
siège	+		-
gèvé	-	vese	-
boite	-	boit	-
bou de bois	-	bous bois	-
inconnu	-		-
mecruscheomr	-	barette	-
cherot	-	chartau	-
charoté	-		-
crem	-	creme	-
dap	-	ramu	-
sure	-	surem	-
essence	+	saieme	-
nièce	+	nicher	-
prière	+		-
rayon	+	raion	-
coup de poing	-	coudein	-
commission	+	caumion	-
lance - pierre	+	pierran	-
terrain	+	terrin	-
marchand	+	marchend	-

Simone

vaissele	-	
garte	-	emllin
Ros	-	
paquerette	-	
siege	-	
greve	-	enssllies
boit	-	
baet de	-	
nicomu	-	vieh
mitochrote	-	
giote	-	Uhettns
teni	-	
caep	-	
qehi	-	
surmapment	-	
crem	-	
mete	-	
taon	-	
comision	-	
cou de poin	-	
	-	
	-	
amtrckina	-	mollus
	-	

36)

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	mètre	mètre			
gad		gâ			
vaiselle					
paquerette					
si	siege	siege			
grève					
boite	boite	boite	boite	boite	boite
bou de boi					
mot non écrit	mercuro chrome	inconnu			inconnu
maiqueochrome		mercurochrome			mercurochrome
grote					
charillo		charriot			
crème					
dra					
mot non écrit	suêtement			suêtement	
mot non écrit		e'sence			
mot non écrit		nieice	niece		
priere	pière	priere	prierre	pierre	priere
raillon		rayon			
Coud de poin		cup de point			
comision			Comission		commision
lencpiere		lanc- piere	lanc-piere	lanc-piere	
ferin					
marchan	marhand				

Bernadette D0	contrôles durant l'expérience		Contrôles après l'expérience		
	D1	D2	D3	D4	D5
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		imcuneu			
cescuravcreaume		mercurocromme			mercurocroune
grôte		grôte			grôte
charillau	charise	charillau	chario		
craime		crème			
drae					
survetteans		survettemant	survettemant		survettement
etsanse		ésanse	èsense	ésence	
niaise		nieste	nièse		nièse
priller		prillere	priller	prierre	prierre
raillone		reillone		rayon	
coue.de pouins		coup de point		Cour de pouins	Coup de pouing
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 et du G2 n'ont pas été revus
 ⑤ les mots n'ont pas été revus

Boris D0	contrôles durant l'expérience		contrôles après l'expérience		
	D1	D2	D3	D4	D5
maitre	maitre				
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					
unconue		inconnus		inconnu	
mercurocrom	merchro - chomme	mèrecurocrom	mercurocrom	mèrecurhonne	mercurocromme
grote		grote	grote	grote	grot
chariau	chariote	charieau	chariau	charieau	charillaut
crème				crène	
dera		dreat	drat		
survétman		survétmen	survétman	survéteme	survétman
etssanse		etssens	éssens	éssense	éssense
nignès		nièsse	niers	nièsse	nièse
prillere		priere	prillère	prillère	prirèe
reillion		raions	rayion	raillion	raion
cou de pin		cout de pouin	cout de pin	cup de pin	cout de pin
caumision		comision	comirillons	caumission	commision
lanspière		lanpiere	lanp pière	lans pière	lans pière
trin		terrinn	terrinn	tèrrin	tèrrin
mar chen		marchant	marchant	marchant	marchant

Observations : ③ les mots n'ont pas été réétudiés
 ④ les mots n'ont pas été réétudiés
 ⑤ les mots n'ont pas été réétudiés

Blaise D0	Contrôles durant l'expérience		Contrôles après l'expérience		
	D1	D2	D3	D4	D5
maitre	mètre	maitre		méter	
gar		gas			
vaisaile		vessell		vaissell	
paceraiet		paquette	paquerette	paquerett	paquerette
sége		siège		siecge	
grève	gèvre	gève	gërve	réve	
boite		boite	boite	boit	
bou de bois		bous de bois		bous de boi	boup de bois
imcomu		Uecomu	Unconnu	unconnu	inconnun
mercuro corne	mercuro- corne	merrecurochonne	merrecurochonne	merrecurochonne	merrecurochonne
gorte	groette	gorte	gorte	gorte	gorte
charsau	charo	charior	charoit	charior	
crème		cairne	cèrme		
dare	darp	dare	dar		
surevaitement		surevertemnet	survêtement		survêtement
aisense		essenes	éssens	essnce	
maise		inse	inces		
pirserre		pirrère	prière		Pirre
raison		réioin	èron		
coudepoin		coude poin	cou de poin		
comisoïn		conison	comison		comission
lance perer	lance- pierr	lese perre	lense-perre		lance-piere
terin		perraim	teraint		
marche		marechand			

Observations (3) seuls les premiers mots de G1 ont été revus
 (4) les mots de G1 n'ont pas été réétudiés
 (5) les mots n'ont pas été revus depuis le 22 Mai (5 jours)

Barbara D0	Contrôles durant l'expérience		Contrôles après l'expérience		
	D1	D2	D3	D4	D5
maitre					
gât		gard			
vaiselle					
paquerêtte					paquerêtte
chiéje		siéje			
craive					
bouoite		boitte			
bou deboët					
inconnu					
merturocrome					
grote					
Charriau					
crême		crême			
drat					
survêtement		suvellement		survettement	survêtement
éсанse		éссанse		essance	
niettes					
prillère		prirrère	prierre	prierre	
raillon		raion		raiyon	
coudepouin		coup de poin	coup de poig	cou de poing	
comision		commision	oommission	comission	comission
l'enspierre		lance pierre		lance pierre	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 D0	contrôles durant l'expérience		Contrôles après l'expérience		
	D1	D2	D3	D4	D5
maitre					
gard		gar			gare
vaisaile					
Parquerette					
cerge					
graive		griève			
boite		boite			
boue-de boie		boue-de bois			
ingonur		inconnu	inconnu		
mercruocronne		mercuro chome			
gorre		grote			
chareau		charrio			
craime					
drar		dra			
survaiment		survertement			
èsense		essence			essence
nesaise					
bigé		priaire	prière		
raillon		raigion			
coup-poin	coup de cbing	coup de poin	coup de wing		
comision		comission	comission		
lanper		lanse pierre			
térain					
marchant					

Aude Do	contrôles durant l'expérience		Contrôles après l'expérience		
	D1	D2	D3	D4	D5
mertre	mètre	maitre			
guat		gas			
vésaile		vèssaille	vessaille		
paquerette		paquerette			
siéje					
graive					
boite					
bou de boit					
inconve					
mercuravrome					
grorte					
chariau		charriot			
craime					
dras					
survetmen		survêtement			
esanse		esence			
gniaisse					
prilaire					
raillon					
cous de pint	coud de ping	cour de poin	cour de poing		cour de poing
comision		caumision			
lanpière					
térin		tèrrin			terrain
marchant					

Observations (5) les mots n'ont pas été revus

Cécile Do	contrôles durant l'expérience		contrôles après l'expérience		
	D1	D2	D3	D4	D5
maitre		metre			
guar		gar			
verselle		vèsselle			
paquerette		paquerette			
non écrit		Seige			
crervent		graive			
boite		pointe			
boude boie		pour de pois			
unquonu					
mercuvor crem					
cropte		crote			
chargnot		chargno	chariod		chariod
creimet		crerne			
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 D0	contrôles durant l'expérience		contrôles après l'expérience		
	D1	D2	D3	D4	D5
mètre	maitre	mètre			
gât	gât	gât	gâs		
vêsêl	vêsel	vêselle	vaiselle	vaiselle	vaiselle
pacré	paceuret	paqueraite		paquerette	pâqueraite
sieje	siege	siège			
graive	graive	graive			graive
boite	boite	boite			
bouboi	bou.de. boit	bout de boit	bout de bois	bou de boit	
inconu	unconu	imconu	inconu	imconu	
mercromor	mercruocrorme	mere cruocrorme	mercruocrorme	mercruhocrome	mercruhorome
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	Survêtemans	Suvêtemans	survétemen
ésanse	ésanse	ésanse	ésense	ésanse	e'sence
nise	niêse	niêse	niêse	niêse	niêse
prielle		prière			
raille	raillon	rêillon	raillon	raillon	reillon
quoud poms	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	tèrin	térin	térin
marchant	marchan	marchant	marchant	marchant	

Observations (3) seuls les 7 premiers mots ont été réétudiés
 (4) les mots n'ont pas été revus
 (5) les mots n'ont pas été revus

Béatrice			Albert		
Do	contrôles durant l'expérience		Do	contrôles durant l'expérience	
	D1	D2		D1	D2
maitre	mètre	mètres	maitre	mètre	mère
gat	gât	gag	gra		gât
vaiselle	vaiselle		vesèle	vésaile	vesèlle
paquerette	paquerette		paceurette	pacerer	paquerette
siège	sièjé	sierje	chégé	chégé	sillerge
grève	griève	grierve	rève	crève	rève
boite	boite	boite	boite	boite	boite
bout de bois	boude-boite		bou boi	boudebois	bou-de-bois
inconue	inconut	inquemur	inconu	incunue	inconu
mercurocrome	mercurocrome	mercurocrome	mécrome	verrerorme	mércurocrome
grete	grote	grote	gote	grorte	droite
chario	chario		challau	chraillau	charllo
crène	crène	craine	crème	crème	crème
dra	drat	drat	drae	drae	dras
survétene	survétènan	survétènant	suverman	suvermanse	suvermans
écance	ésence	ésence	ésanse	esanse	ésanse
niése	niése	nièce	naise	nièllse	hèllse
priyer	prière	prière	prillère	priller	pillère
raion	région	région	rèillon	raillon	reillon
cout de pount	cour de pin	cour de poud	coudepoin	cous de poin	cous de poin
conison	conision	coniciant	comison	comison	comison
lanpier	lance-pière	lence pière	lanpé	lanprère	lanpère
térin	terrin	tèrint	térin	térine	térin
marchant	marchant	marchant	machen		marchend

Denise			Brigitte		
Do	contrôles durant l'expérience		Do	contrôles durant l'expérience	
	D1	D2		D1	D2
	méter	maiter	maitre	maître	mètre
gard	gartre	gart	gat	gat	gas
vest	vaisella	vassle	vaisseille	vaiselle	
Paig	paquerette	paittes	paquerette	paquerette	pâquerette
chejeur	siège		siège	siège	siège
	gévé	vese	gréve	grève	grève
roit	boite	boit	boite	boite	boite
	bou de bois	bous bois	boude bois	bout de bois	
	inconu		inconu	inconnus	inconnus
	meurochoum	barette	meurocrome	meurocrome	meurocrome
	cherot	chartau	grote		
chaillau	charote		chario	chario	
maie	crem	crema	crème		
	dap	ramu	dras	dras	dras
	Sure	Suren	survément		
aissan	essence	saieme	essense	aisance	essence
	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	lancepière	lance-pierre	lance-pierre
rine	terrain	ferrin	terrin		terrain
	marchand	marchend	marchant		marchant

zoé			Simone		
Do	Contrôles durant l'expérience		Do	Contrôles durant l'expérience	
	D1	D2		D1	D2
mètereü	mètere	mèters		vaissele	
gare	geat	geas		garte	emllin
ve'sèle	ve'sèle	ve'sèlle		Ros	
paceurete	pàceret	paqueret		paquerette	
sièje	sièje	siéje		siege	
gerève	gereve	gerève		greve	enssllies
boite	boite	boit		boit	
boude beoi	boudeboi	boudeboi		baet de	
caunu	cornu	unconu		nicomu	vien
mècuru come	mècurau come	mècuru come		miruchrote	
gerorte	gerorte	gerort		giote	unettus
chario	chariau	chariau		teni	
querème	querème	querème		caep	
dera	dera	dera		geni	
survétman	surevétman	surevétman		surmapment	
e'sanse	e'sanse	e'sanse		crem	
nièse	nièse	nièse		mète	
perillère	perillere	perillère		taon	
rallon	rallions	rallion		comision	
Cou de pouin	coudepouin	coudepouin		cou de pain	
comsion	cormision	caumision			
lanseprière	lanseprière	lansepier			
te'rein	fairin	te'rin		amttetuna	mollus
marechan	marechans	marechan			

37) Tableau des différentes graphies incorrectes:

	D0	D1	D2	D3 D4 D5
Écriture	maitre mettre mertre mêtre	mèttre mètre naitre	mètres	méter
Orthographe	gad gae gâe gar gât gard guat gat gra gare guar		gâ gas	gart gras
Vaiselle	vaiselle vesselle vaisaile vésaile verselle vaisseille vêsêl vesèle vèsèle	vésel	vèsselle vessell vessaille vèsseille véselle veséle	véselle véssaille vaissell vessaielle
Paquerette	paquerêtte paquette paceraiet parquerette paquerette pacré paceurette paceurète	pâquertte paceuret paquerrette pacerer	paquet paquète paquerêtte paqueraite	pâqueraite
Siège	siaige sièje siêje séje chiêje cerge sieje siêje chégé chejeur	siège	siège sierge	ciège siejje
Grève	grêve graive greve grêve craive gerêve crervent	gevre griève créve	gevre grierve	gerve
Boîte	boite boites bouoite toit		bate pointe boitte	boît boit
Bou de bois	bou de boi bous de boit boudeboi bou de bois bou deboèt boue de boie bou de boit boude boie boude 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 boup de bois bout de boïs bou de boit

	D0	D1	D2	D3 D4 D5
	bouboi bou boi bout de boit boude beoi			
1-333033	uncaunue unconue imcomu inconu ingonur inconue unquonu caunu	uncomt inconut inconnus incunue	inconeu uecomu unconnu imconu inquemur inconus	inconnun
33033033033	maiqueocrome cercuraucreaume mercurocrom mercurocorne merturocromé mercruocronne mercraucrome mercruorcrom mercurocrome mercromor mercruocrone mécrome mèercurocome	mèercurochrome mercrochomme mercurochorme mercruocrome mercruocrone mèercruocrome verréforme	mercurochome mercurocromme mèercurocrom merrecurochenn mercurochome mèrcuorhomme mèrcruorore	mercurchrocrame mercurocrome mercurocrom mèrecuronmh mèrecurhonne mercuhaucromme mercurochorme mercruocrome mercruhocrome mercruhorme
033033	crorte gorte grorte grete gote gerorte grôtte gorte	groette	grôte crote drorte	grot
33033033	charillo charillau chariau charsau charriau chareau chargnot chario challau chaillau	charioe chariote charo chraillau	charriot charillaue charieam chariort charrio chargno charelo	charillaut charoit chariod
33033	creimet crême craime créne querème crémme crême	crène	cairne czerme craime	crène cèrme
33033	drat dras drae dra dera dare drar	darp	drât dreat	dar

	D0	D1	D2	D3 D4 D5
S U R V E T E M E N T	survertement survément survaitmant survétene suverman survétman survetteans survétman surevaitement survéteman survaiment survetmen	survaitemans suvêtement survétenan suvermanse	survettemant survétmen surevertemnet suvettement	survétemans survétemans survétemen survettement survétenant survéteme survetement survéteman survétement survétemment
E S S E N C E	esance ésanse écance aissan ésanse etsanse etssanse aisense èsense esance	aisance	èsence etssens essene éssance éssence esence escence	ésence éssense éssens éssens essnce essance
N I E C E	nierse niéce nise niése naise nièse niaise nignès niettes nesaise gniaisse	niêse niéllse	nieice niesse niésse inse neise néllse	nièse niers niece inces
P R I E R E	priere priller prillere pirserre prillère prilaire prière prier prielle prier prillère perillère	pière	pirrère prirrère priaire pillère	prierre pierre prirère prièr prirèe prierre
R A I S O N	raont raillon raille raion rèillon rallon raillone reillion raison		rèillon raions rayon réioin reillone raigion région	reillon èron rayion région raillion
C O U D E P O I N T	coude point cou de poind quoud poins cout de pount coudepoin cou de pouin coud de poin coue-de pouins cou de pin cou de poin	cou de poim cou de coing coud de poing cout de pin cous de poin	cou de poim coup de point coup de point cout de pouin cou de point coup de poin cout de poind coup de poings	cou-de poin coup de pouing cout de pouns cout de poin coup de poig coup de coing coup de pion coud de poin cou de poing

	D0	D1	D2	D3 D4 D5
	coup-poin cous de pint			cout de poing
50-00-330C	comision conistione caumision comisoïn quomision comission conison comison comsion caumi	ceaumision conision	comistione caumision coniciont	commisïont comirillons commision comisione caumission comisson
1650101070-070	lanspiere lancepière lansepier lenpier lanpé lansepière lenc pierre lensepier lanspière lanceperer l'enspierre lanper lanpière	lanse-piërre lancé-pierr lance-piërre lanprère	lense-piërre lance-piere l'ance-pierre lese perre lans-pierre lence-piërre lanpère	lense-pierre lense-pière lanse-pierre lans pière lence-pierre lense-perre lense-pière
1010-5	terin terrin térin rine tèrein trin térain	térine	perrain tèrrin térint tèrrain	tèrin tèrun tèrrin terreïn tèraïnt tèrrain tèrrrain -
2505050	marchant machen marechan marchant marchen narche	marhand	marechand marchend	

Tableau récapitulatif du nombre de graphies incorrectes

mètre	9	inconnu	19	nièce	23
gars	15	marcurochrome	36	prière	23
vaisselle	20	grotte	13	rayon	21
pâquerette	17	chariot	24	coup de poing	34
siège	15	crème	13	commission	21
grève	13	drap	11	lance-pierre	31
boîte	9	survêtement	30	terrain	19
bout de bois	26	essence	24	marchand	9

Pages du Dictionnaire Orthographique de PIERRE (R.), LOBSTEIN(L.et Ph.), Vers la maîtrise du français, Arfons(France), Ed. Ogé, 1973

LES MOTS ESSENTIELS DE LA LANGUE FRANÇAISE

Cette liste qui contient un peu plus de 4 200 mots, a été établie après consultation de nombreux ouvrages et études sur la fréquence des mots en Français contemporain (En particulier, l'ouvrage de Tranchart-Levert : « Pour un nouvel enseignement du Français »).

Cependant certains de ces mots ont été omis car ils ne présentaient pas de difficultés orthographiques nouvelles par rapport à un mot de la même famille de la liste. (On a omis *abîmer* car on avait *abîme*). Par contre on a écrit parfois le même mot avec des marques différentes : (vieil, vieille, vieux - aigu, aiguë) ou précédés de déterminants ou de prépositions (d')ailleurs - (le) coq, (la) coque. Cela, toujours pour éviter des confusions orthographiques.

Les 70 mots les plus fréquents. (Ils occupent environ 50 à 55 % d'un texte quelconque) sont imprimés en gras.

Les 580 mots de très grande fréquence (Ils occupent près de 80 % d'un texte quelconque) sont précédés d'un chiffre de 1 à 5 selon leur difficulté orthographique et l'urgence de leur apprentissage.

Exemples : 1. notre : fait partie des 70 mots *les plus fréquents*; il doit être appris dès le CP.

1. animal : fait partie des 580 mots de *grande fréquence* et doit être appris dès le CP.

3. bientôt : fait partie des 580 mots de *grande fréquence* et doit être connu en CE2.

1. désigne les mots qu'on doit apprendre à écrire au CP.

2. désigne les mots qu'on doit apprendre à écrire au CE1.

3. désigne les mots qu'on doit apprendre à écrire au CE2.

4. désigne les mots qu'on doit apprendre à écrire au CM1

5. désigne les mots qu'on doit apprendre à écrire au CM2.

Les autres mots essentiels de la liste doivent également pouvoir être écrits sans fautes à la fin du CM2 mais nous avons pensé que les 580 mots qui constituent la presque totalité de ce qu'écrit un enfant *doivent faire l'objet d'un apprentissage rigoureux*.

Cela représente environ 115 mots au C.P.

115 mots à réviser et 180 mots nouveaux soit 335 au CE1.

335 mots à réviser et 155 mots nouveaux soit 490 au CE2.

490 mots à réviser et 75 mots nouveaux soit 565 au CM1.

565 mots à réviser et 15 mots nouveaux soit 580 au CM2.

Les nombreux exercices de cet ouvrage doivent aider à assurer l'orthographe des autres mots essentiels mais tous les exercices écrits faits en classe y concourent aussi.

On n'apprendra pas ces mots dans l'ordre alphabétique! mais au fur et à mesure de leur rencontre.

Exemple : au CP le jour où l'on étudie la graphie « er » on s'apercevra que la liste prévoit l'acquisition orthographique de deux mots « aller », « donner ». On s'attachera donc à trouver des exercices efficaces pour que les enfants mémorisent ces deux mots.



absolument
absorber
abstrait
abuser
accabler
accélérer
accent
accepter
accident
acclamation
accompagner
accomplir
(d')accord
accourir
accrocher
accueil
accuser
achat
3 acheter
achever
acide
acier
acompte
acquérir
acquitter
acrobate
acrobatie
acte
acteur
actif
2 action
activité
actuel
addition
adieu
adjectif
admettre
administration
admirable
admiration
admirer
admission
adopter
adorer
adoucir
adresse
4 adresser
adroit
adverbe
adverbial
adversaire
aérer
affaibli
4 affaire
affairé
affection

affectueux
affiche
affirmer
affligé
affreux
3 afin
agacer
3 âge
âgé
agent
agglomération
aggraver
agile
agir
(s')agir
agitation
agiter
agneau
agrandir
agréable
agrément
agressif
3 ah !
aide
aider
aie
aieul
aieule
aieuls
aieux
aigu
aiguë
aiguille
aiguiser
ail
aile
ailleurs
5 (d')ailleurs
aimable
aimant
aimanté
3 aimer
afné
4 ainsi
2 (un) air
aisance
aisément
3 ajouter
alarme
album
alcool
alerte
algébrique
algue
aligner
aliment

allée
allemand
1 aller
(s'en) aller
allonger
allumer
allumette
allure
3 alors
alouette
alphabet
amande
amateur
ambulance
2 âme
améliorer
amende
3 amener
amer
américain
3 ami
amical
amicalement
amidon
amidonner
amitié
2 amour
amusant
amusement
3 (s')amuser
3 an
analyse
ancêtres
4 ancien
ancré
âne
ange
anglais
angle
angoisse
anguille
1 animal
animation
anneau
2 année
anniversaire
annonce
5 annoncer
annuel
anonyme
anse
antécédent
antenne
antique
antiquité
août

V) ANALYSE DES RESULTATS

51) Pourquoi certains mots sont-ils retenus, en mémoire à long terme, dès le premier apprentissage

1) Tableau des données

tableau des réussites à chaque mot par enfant et par équipe		code: + réussite à la dictée en mémoire à court terme ⊕ réussite aux deux dictées												
mots	séquences d'apprentissage	E 1				totaux des mots justes à D1 et D2	E 2				totaux des mots justes à D1 et D2	tot. E1 + E2		
		A.	B.	C.	D.		E.	F.	G.	H.				
1	mètre													
2	gars					2								
3	vaisselle	G11	+	+	+							4	10	15
4	pâquerette		⊕		+									
5	siège			+	+	3						6		
6	grève	G12	⊕	+	⊕									
7	boîte			+	+									
8	bout de bois		⊕	+	⊕	2						6		
9	inconnu	G13	+	+	+								12	15
10	mercurochrome			+										
11	grotte	G14	⊕	+	+	1						6		
12	chariot		+											
totaux des mots justes à D1, D2		G1	5	1	2	0	8	9	4	7	2	22		
13	crème		⊕	+	⊕	+								
14	drap	G21	⊕	⊕	+		4					4	8	12
15	survêtement			+	+									
16	essence		+	+	+									
17	nièce	G22	+	+	+		0					4		
18	prière			+	+									
19	rayon		+	+	+									
20	coup de poing	G23	+	+	+		1					1		
21	commission		⊕	+	+								9	11
22	lance-pierre		+	+	+									
23	terrain	G24	⊕	+	+		1					8		
24	marchand			+	+									
totaux des mots justes à D1, D2		G2	4	1	1	0	6	4	4	7	2	17		
totaux G1 + G2			9	2	3	0	14	13	8	14	4	39		53
totaux D1 + D'1			17	22	21	17		24	23	22	24			
% des mots justes à D2 ou D'2			52,9	9,09	14,2	0		54,1	34,7	63,6	16,6			

2) Influence des situations d'apprentissage et des événements durant les séquences

Pour l'équipe 1, les résultats avec l'une et l'autre situation d'apprentissage sont sensiblement équivalents : 8 à G1, avec SV ;
6 à G2, avec SC.

Pour l'équipe 2, il en est de même : 22 à G1, avec SC ;
17 à G2, avec SV.

Lors de la première journée (séquences G11, G12) les activités se déroulent normalement. Durant la deuxième journée (séquences G13, G14) les petits que nous accueillons perturbent les activités. On ne note pas de différence significative entre les deux journées :

	E1	E2	E1+E2
1ère journée	5	10	15
2e journée	3	12	15

Il en est de même pour les deux autres journées.

3e journée	4	8	12
4e journée	2	9	11

3) Influence de la difficulté des mots

31 Tableau des données

Mots classés par nombre de réussites	1	Nombre de réussites 2	Echelon D.B. 3	nombre d'homographies 4	1	2	3	4						
3 vaisselle	4	4	27	3	1 mètre	2	18	1						
6 grève			23	1	5 siège		13	2						
8 bout de bois			27	2	7 boîte	1	27	1						
13 crème			17	1	12 chariot		24	2						
14 drap	18	2	18 prière	14	1									
23 terrain	3	3	18	2	19 rayon	0	17	1						
24 marchand			16	2	21 commission		38	3						
4 pâquerette			25	4	22 lance-pierre		20	20	1					
9 inconnu			14	3	2 gars					0	27	3		
10 mercurochrome			19	2	15 survêtement								27	4
11 grotte					27									
17 nièce				20 coup de poing										

32 Analyse

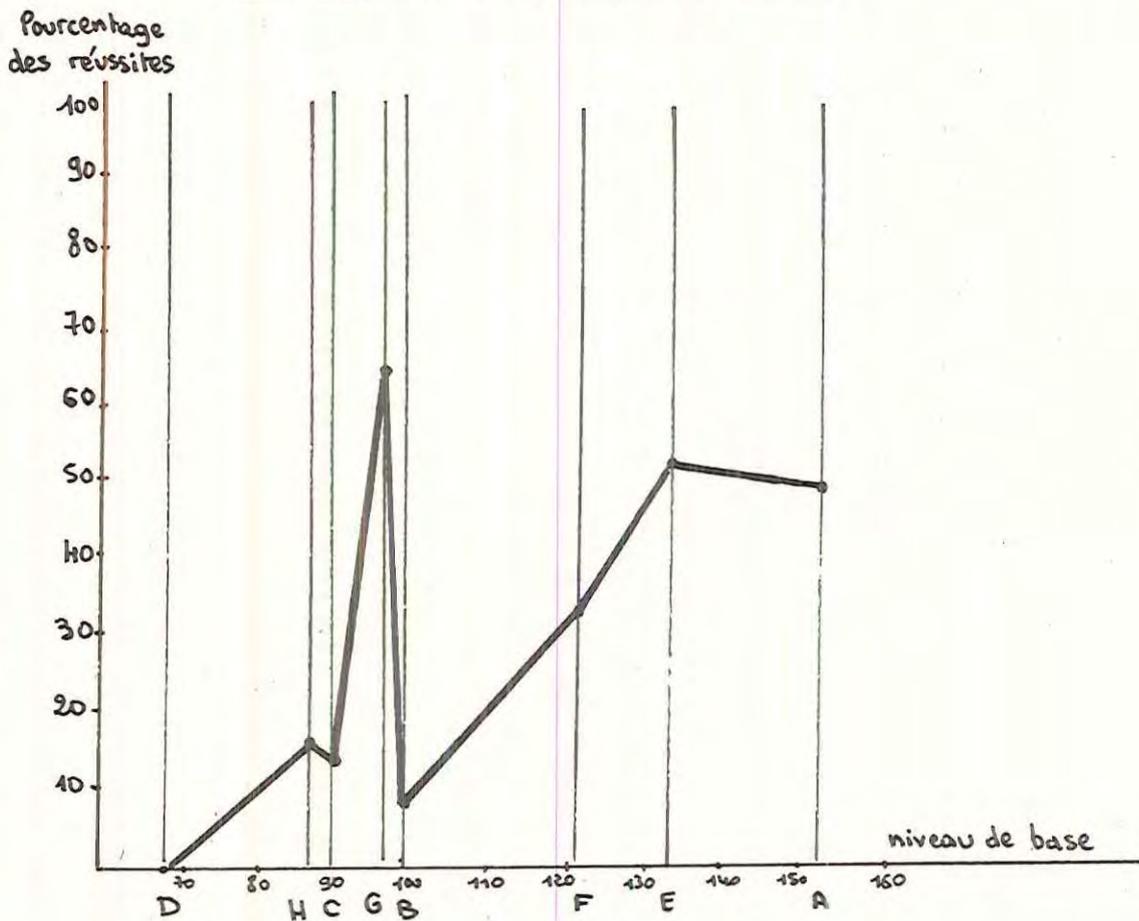
Un coup d'oeil sur le tableau permet de constater que la réussite plus grande à certains mots, ne dépend ni de l'échelon de l'échelle Dubois-Buyse, ni du nombre d'homographies, ni de la longueur des mots.

4) Influence du niveau orthographique de base des enfants

41 Tableau des données

comparaison du % de réussite à D2 (long terme) au niveau orthographique									
Sujets	niveau orthog. de base	rang	% de réussit.	rang	Sujets	niveau orthog. de base	rang	% de réussit.	rang
A	155	8	52,9	6	E	134	7	54,1	7
B	99	5	9,09	2	F	123	6	34,7	5
C	90	3	14,2	3	G	96	4	63,6	8
D	67	1	0	1	H	87	2	16,6	4

42 Représentation graphique correspondante



43) Hypothèse suggérée par le graphique

Il semble qu'il existe une relation positive entre niveau de base et pourcentage des réussites à la dictée en mémoire à long terme.

44. Jugement statistique sur les résultats Pour la comparaison des pourcentages de réussite à la dictée en mémoire à long terme aux niveaux orthographiques de base, j'ai eu recours au coefficient de corrélation de Spearman.

Le calcul donne = 0,60

Ce coefficient de corrélation, de moyenne intensité, ne permet pas de conclure à une liaison significative entre le % des réussites et le niveau de base des sujets, puisque le tableau des valeurs significatives de r est, pour $n = N - 2 = 8 - 2 = 6$:

n	P = .10	P = .05	P = .02	P = .01
6	.62	.71	.79	.83

Cependant, si on exclut Aude (G) de ce calcul, on trouve
= 0,88

Pour $n = 5$, le tableau des valeurs significatives est alors :

n	P = .10	P = .05	P = .02	P = .01
5	.67	.75	.83	.87

La liaison de forte intensité est significative à $P = .01$.

Aude arrivée dans la classe cette année, après trois mois d'adaptation à nos techniques, a fortement progressé. Elle a montré des possibilités qui ne s'étaient pas actualisées jusqu'alors, à l'école. Elle se classe d'ailleurs aussi au premier rang, au total des cinq épreuves de dictées (D1+D2+D3+D4+D5) alors qu'elle n'était que 7e au classement par niveau de base.

En conclusion, on peut donc penser qu'il y a une relation significative entre le niveau orthographique de base et les réussites des sujets à la fois à D1 et D2, c'est à dire la fixation du mot, dès le premier apprentissage.

Cependant, les mêmes enfants qui réussissent le mieux, oublient aussi un certain nombre de mots, puisque :

Aude	en perd	8	sur 22;
Barbara	"	11	23;
Geneviève	"	8	17;
Germaine	"	15	23;

52) Tableau des réussites individuelles à la dictée pré-expérimentale

J'ai ordonné les mots les mots du plus facile au plus difficile, suivant l'ordre de l'échelle Dubois-Buyse; les mots qui ne figurent pas dans l'échelle ont été placés à la fin de la liste, par ordre alphabétique.

Les résultats se présentent sous la forme d'un tableau à 17 colonnes:

- 1) mots
- 2) échelon de l'échelle Dubois-Buyse (indice de difficulté orthographique)
- 3) année du programme : Vocabulaire Orthographique de Base (Ters-Mayer-Reichenbach, IV. 16)
- 4 à 17) enfants ayant participé à la dictée (sauf Simone qui n'a su écrire aucun mot), classés dans l'ordre croissant des scores obtenus

4 Zoé	9 Boris	14 Germaine
5 Denise	10 Béatrice	15 Barbara
6 Blaise	11 Aude	16 Geneviève
7 Albert	12 Colette	17 Brigitte
8 Cécile	13 Bernadette	

NB/ Lorsque le rang du mot est barré, il s'agit d'un mot non connu par tous.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
maison	1	2		+			+	+	+		+	+	+	+	+	+
porte	1				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
terre	2				+						+	+	+	+	+	+
maman	3		+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
table	3							+	+	+	+	+	+	+	+	+
école	4						+		+		+	+	+			+
jardin	4				+	+			+		+	+	+	+	+	+
tête	5					+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
livre	5				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
carte	5		+						+	+	+	+	+	+	+	+
matin	6		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
soir	6			+		+			+	+	+		+	+	+	+
feu	6				+		+	+				+	+	+	+	+
vendredi	6					+	+	+	+	+		+	+	+	+	+
vigne	6						+		+			+	+			+
femme	7	3			+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
route	7	2	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
chat	7			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
jeudi	7		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
lapin	7		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
lundi	7			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
branche	7				+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
enfant	8			+	+			+	+	+	+	+	+	+	+	+
arbre	8			+	+			+	+	+	+	+	+	+	+	+
chemin	8	2	+		+	+								+	+	+
église	8	3													+	+
mardi	8	2		+	+			+	+		+	+	+	+	+	+
animal	8	2				+	+			+	+	+	+	+	+	+
étude	8	4			+	+				+	+	+	+	+	+	+

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
fille	9	2		+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
lit		2			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
midi		2	+	+	+		+			+	+	+	+	+	+	+
chambre		3								+	+	+	+	+	+	+
journal		3				+	+	+		+	+	+	+	+	+	+
café		2	+		+	+	+	+		+	+	+	+	+		
pomme		2		+	+	+	+		+			+	+		+	+
cage		3			+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+
carton		3			+			+	+		+		+	+	+	+
mère		2										+	+	+		
croix		4											+	+		+
droite		3				+	+	+	+		+	+	+	+		+
voiture		3				+	+	+	+		+	+		+	+	+
bois	10	2		+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
monde		2				+	+	+	+		+	+	+	+	+	+
oeuf		2					+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
chien	11	2		+	+			+	+		+	+	+	+	+	+
poche		3						+		+		+	+	+	+	+
balle		3			+							+	+	+	+	+
père		2										+	+	+	+	+
armoire		2			+					+		+	+	+	+	+
lait		2		+	+			+	+	+	+	+	+	+	+	+
figure		2	+		+	+			+	+	+	+	+	+	+	+
usine		4				+	+				+	+		+	+	+
oncle		2						+		+	+		+	+	+	+
parent		2									+		+	+	+	+
poula	12	2	+		+		+	+	+			+	+	+		+
patte		2						+			+		+	+		+
maître		2					+			+		+	+	+		+
fleur		2			+	+		+	+		+	+	+	+	+	+
nid		2				+	+	+	+	+	+	+	+	+		+
mot		2		+	+				+		+		+	+		+
risque		5				+						+		+	+	+
fois		2				+	+	+						+	+	+
chapeau		2				+					+		+		+	+
vase		4			+			+	+		+	+		+	+	+
bille		3	+	+		+		+	+	+	+	+	+	+	+	+
lettre		2			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
dessin		2		+	+		+				+	+	+	+	+	+
mercredi		2											+	+	+	+
papier		2			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
jaune		2					+	+				+		+	+	+
petit	13	2		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
dimanche		2	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
samedi		2	+	+	+	+	+			+	+	+	+	+	+	+
lune		3	+		+	+	+		+	+	+	+		+	+	+
bande		4	+		+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+
jour	13	2	+	+		+	+	+	+	+		+	+	+	+	+
nom		2						+							+	+
tour		3					+			+					+	+
bras		2										+			+	+
mémoire		3	+										+		+	+

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
place	13	2						+			+	+	+	+	+	+	
canard		2						+			+	+	+	+	+	+	
siège		6															
patron		5							+		+	+	+	+	+	+	+
ped		2											+	+	+	+	+
vitre		2							+	+	+	+	+	+	+	+	+
avion		3	+					+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
pie		2					+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
soeur		2			+		+		+	+	+	+	+	+	+	+	+
herbe		3														+	+
jouet		3										+	+				
nuit		14	2				+	+			+	+		+	+	+	+
tache			2	+		+	+		+	+	+		+		+	+	+
leçon	2								+	+			+			+	
cour	2				+			+		+	+			+		+	
inconnu	6													+		+	
mois	2						+			+					+	+	
groupe	4							+			+	+	+	+	+	+	
mari	4	+			+	+	+	+	+		+		+	+	+	+	
eau	2					+	+		+	+	+		+		+	+	
vieux	2						+		+				+			+	
pays	2															+	
fin	3			+	+	+	+	+		+			+	+	+	+	
train	2								+							+	
dame	2		+		+	+	+			+	+	+	+	+	+	+	
prière	2																
titre	4							+		+		+		+	+	+	
forme	3	+				+		+		+	+	+	+	+	+	+	
cousin	3				+	+	+	+	+				+	+	+	+	
fenêtre	2											+	+	+	+	+	
oiseau	15	2		+							+		+	+			
mur		3		+						+			+	+	+	+	
chose	2										+		+	+	+	+	
trou	3						+		+	+	+		+	+	+	+	
frère	2												+	+	+	+	
moment	3											+				+	
course	3											+			+	+	
heure	2						+	+				+		+	+	+	
pierre	2										+	+		+	+	+	
échelle	4							+	+			+	+	+		+	
point	3				+								+	+	+	+	
tante	3	+	+	+			+		+	+			+	+	+	+	
panier	2						+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
aile	2				+		+				+	+				+	
camion	4	+				+					+			+	+	+	
gardien	4										+			+	+	+	
bouquet	2						+			+				+	+	+	
toit	3			+					+			+	+	+	+	+	
marchand	16	3															
âge		4							+					+		+	
grue		4							+		+						
côté		2											+				
marteau	4							+		+		+		+	+	+	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
morceau		3												+	+	+
cadeau		2									+			+	+	+
paquet		3					+					+		+	+	+
yeux		2											+		+	+
carré	17	3		+	+							+	+	+		
danger		4			+		+	+	+			+	+		+	+
police		6							+						+	+
drap		3														
chaise		3			+										+	
rayon		3														
lendemain		3														+
laitier		3			+	+	+	+	+			+	+	+	+	+
jeu	18	2			+			+	+			+	+	+	+	+
veau		4			+					+	+		+	+	+	+
temps		3													+	+
coup		2								+			+			
mètre		4														
chauffeur		5													+	+
femelle		5					+		+				+	+		
argent		3				+									+	+
terrain		5														
ballon	19	4			+						+		+	+	+	+
bâton		4						+								
bandit		7							+							
gaz		4													+	
but		5								+						
milieu		3	+					+		+			+		+	+
bout		3				+					+					+
question		4												+	+	+
gens		3													+	+
atelier		4			+			+		+	+		+		+	+
pigeon		3											+		+	+
ruisseau		3														+
verre		4				+			+			+		+	+	+
manche		4	+	+		+	+			+	+	+	+	+		+
grotte		4														
buisson		3				+		+					+			
conseil		4				+	+			+		+		+	+	+
magasin		3				+		+	+				+		+	+
équipe		5	+								+			+	+	+
an	20	3						+	+					+	+	+
vélo		2				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
vacances		3										+	+	+	+	+
grand-mère		4											+			
graine		5									+	+			+	+
bonhomme		4														
ALLUMETTE	21	4													+	
affaire	21	4														
accident	"	3													+	+
coffre	22	7														
baguette	"	4								+				+	+	+
monsieur	"	4		+				+						+	+	+

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
couture	"	4	+		+	+		+	+	+	+	+		+		+
carreau	23	4								+						
barrière		5														
après-midi		4												+		
résultat		5														
bateau	24	4				+	+						+	+	+	+
chariot		4														
queue		4			+		+		+				+		+	+
trait	25	5														
pâquerette		4														
pré	26	3						+	+		+		+	+	+	
catéchisme		7										+				
boîte	27	4														
crème		6														
vaisselle		5														
nièce		6														
ciseaux (des)		6														+
chafne	28	4													+	
caillou		5												+		
match		5								+						+
cuiller		6				+										
carrefour	30	5														+
taillis	31	6														
goal	33	5														
commission	38	5														
Poulain (après bateau)	24	5		+												
adulte								+				+		+		
anorak																
astronaute																
basket																
belle-soeur															+	
boucherie										+		+				+
bout de bois																+
bout de fer																+
bouton d'or																+
brouette							+	+	+			+			+	+
camionnette																+
caoutchouc																+
casse				+										+		+
chatte				+					+	+	+		+		+	+
colle									+	+	+		+		+	+
consERVE					+		+		+	+	+	+		+	+	+
cepain															+	+
copine			+		+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+
coque													+	+	+	+
coup de poing													+			
coup de pied														+		
cousine					+	+	+	+	+				+	+	+	+
cuisse																
dentiste										+						
douche			+		+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
eau oxygénée																
épicerie																+
essence																
feuilleton															+	+
film							+	+					+	+	+	+
foot						+				+			+	+		+
gachette										+						+
gamelle																+
gars																
gendarmerie																+
gouttière																
gravier										+	+	+				+
grève																
lance-pierre																
laverie							+									
lézard								+		+			+	+		+
machine à coudre												+	+			
mercurochrome																
micro										+	+	+		+	+	+
mobylette																
omelette							+			+				+		+
palet													+			+
pansement																+
pare-brise																
photo						+		+				+		+		+
pigeonne																+
pigeon-voyageur																+
piqûre																
pistolet																+
placard														+		+
poison														+		+
policier										+	+			+	+	+
poney																
portail								+								+
porte-bagage													+			
pull-over																
poussette																+
pyjama																+
sculpture																
sécateur												+				
slip																
survêtement																
rein											+			+		
technique																
télé							+	+	+	+	+	+				+
tonton			+	+	+											
trousse															+	+
truc										+	+			+	+	+
texte						+										
vétérinaire						+					+					+
virage						+	+	+		+	+	+		+	+	+
voisine						+	+	+	+	+	+		+	+	+	+
yaourt															+	+

53) Comparaison de la difficulté des mots classés selon l'échelle Dubois-Buyse, aux scores obtenus dans la dictée pré-expérimentale

Pour cette comparaison, j'ai retenu uniquement les mots qui se trouvent dans l'échelle. Je les ai ordonnés du plus facile au plus difficile, dans un tableau à 15 colonnes :

- 1) Echelon de l'échelle Dubois-Buyse (indice de difficulté orthographique)
- 2) Mots
- 3) Nombre d'enfants ayant écrit correctement le mot (sur 14 enfants)
- 4) Classement par niveau scolaire : (TERS, IV.45, p 21)
 - 41- année scolaire
 - 42- total des scores
 - 43- moyenne des scores
 - 44- pourcentage de réussite
- 5) Classement par classes de 10 mots:
 - 51- classes
 - 52- total des scores
 - 53- moyenne des scores
 - 54- pourcentage de réussite
- 6) Classement par échelon :
 - 61- échelons
 - 62- total des scores
 - 63- moyenne des scores
 - 64- pourcentage de réussite

1	2	3	4				5				6													
			41	42	43	44	51	52	53	54	61	62	63	64										
1	maison	9										1												
1	porte	12																						
2	terre	7										2												
3	maman	13	6	ans	217	9,8	70,4	1	97	9,7	69,2	3												
3	table	9																						
4	école	6																			4			
4	jardin	9																						
5	tête	11	7									5												
5	livre	12																						
5	carte	9																						
6	matin	14																						
6	soir	9																						
6	feu	7	22	mots				2	101	10,1	72,1	6	45	9	64,2									
6	vendredi	10																						
6	vigne	5																						
7	femme	4																						
7	route	13																						
7	chat	12										7	75	10,7	76,4									
7	jeudi	14																						
7	lapin	13																						

1	2	3	4				5				6			
			M1	M2	M3	M4	S1	S2	S3	S4	G1	G2	G3	G4
7	lundi	11												
7	branche	8												
8	enfant	10												
8	arbre	11					3	86	8,6	61,4				
8	chemin	6									8	55	7,85	56,1
8	église	2												
8	mardi	10												
8	animal	7												
8	étude	8												
9	filles	12	7											
9	lit	12	à											
9	midi	11	8											
9	chambre	3												
9	journal	10					4	79	7,9	56,4	9	110	8,46	60,4
9	café	10	ans											
9	pomme	8		251	7,60	54,3								
9	cage	11												
9	carton	8	33											
9	mère	3												
9	croix	1	mot											
9	droite	9												
9	voiture	10												
10	bois	5												
10	monde	10									10	23	7,66	54,7
10	oeuf	8					5	68	6,8	48,5				
11	chien	10												
11	poche	5												
11	balle	6												
11	père	3												
11	armoire	5									11	63	6,3	45
11	lait	11												
11	figure	9												
11	usine	7												
11	oncle	7												
11	parent	3												
12	poule	9					6	69	6,9	49,2				
12	patte	2												
12	maître	5												
12	fleur	7												
12	nid	9												
12	mot	5												
12	risque	5									12	114	7,12	50,8
12	fois	5												
12	chapeau	3												
12	vase	8												
12	bille	11					7	77	7,7	55				
12	lettre	12												
12	dessin	9												
12	mercredi	3												
12	papier	12												
12	jaune	5												
13	petit	12												
13	dimanche	12												
13	samedi	12												
13	lune	10												

1	2	3	4				5				6			
			41	42	43	44	51	52	53	54	61	62	63	64
13	bande	11												
13	jour	12					8	8,4	8,4	60				
13	nom	3												
13	tour	4												
13	bras	3												
13	mémoire	2												
13	place	3									13	143	6,80	48,6
13	canard	7												
13	siège	3												
13	patron	8					9	60	6	42,8				
13	pied	1												
13	vitre	9												
13	avion	9												
13	pie	8	8											
13	soeur	10												
13	herbe	2												
13	jouet	2	2											
14	nuit	8												
14	tache	10	9											
14	leçon	4												
14	cour	7					10	5,4	5,4	38,5				
14	inconnu	0	ans											
14	mois	4		451	6,09	43,5								
14	groupe	7												
14	mari	10	74								14	109	5,73	40,9
14	eau	7												
14	vieux	3	mots											
14	pays	1												
14	fin	9												
14	train	2												
14	dame	11					11	58	5,8	41,4				
14	prière	0												
14	titre	6												
14	forme	10												
14	cousin	9												
14	fenêtre	1												
15	OISEAU	3												
15	mur	4												
15	chose	3												
15	trou	7												
15	frère	3					12	35	3,5	25				
15	moment	2												
15	course	2												
15	heure	6												
15	pierre	4												
15	échelle	6									15	85	4,72	33,7
15	point	1												
15	tante	10												
15	panier	9												
15	aile	5												
15	camion	6												
15	gardien	3					13	51	5,1	36,4				
15	bouquet	5												
15	toit	6												
16	marchand	0												

1	2	3	4				5				6			
			41	42	43	44	51	52	53	54	61	62	63	64
16	âge	2												
16	grue	2												
16	côté	2												
16	marteau	6												
16	morceau	3								16	26	2,88	20,6	
16	cadeau	4					14	37	3,7	26,4				
16	paquet	4												
16	yeux	3												
17	carré	4												
17	danger	7												
17	police	3	9											
17	drap	0	2							17	26	3,25	23,2	
17	chaise	2												
17	rayon	0	10											
17	lendemain	1												
17	laitier	9				15	32	3,2	22,8					
18	jeu	7	ans	151	3,35	23,9								
18	veau	6												
18	temps	2												
18	coup	2	45							18	26	2,88	20,6	
18	mètre	0												
18	chauffeur	2	mots											
18	femelle	4												
18	argent	3												
18	terrain	0												
19	ballon	6				16	19	1,9	13,5					
19	bâton	1												
19	bandit	1												
19	gaz	1												
19	but	1												
19	milieu	6												
19	bout	3												
19	question	3												
19	gens	2												
19	atelier	7												
19	pigeon	3				17	41	4,1	29,2	19	73	3,84	27,4	
19	ruisseau	1												
19	verre	5												
19	manche	10												
19	grotte	1												
19	buisson	3												
19	conseil	7												
19	magasin	7												
19	équipe	5												
20	an	3												
20	vélo	10	10			18	45	4,5	32,1					
20	vacances	5	à							20	23	3,83	27,3	
20	grand-mère	1	11											
20	graine	4	ans											
20	bonhomme	0												
21	allumette	1												
21	affaire	0								21	3	1	7,1	
21	accident	2	17	46	2,70	19,3								
22	coffre	0	mots											
22	baguette	3												

1	2	3	4				5				6			
			41	42	43	44	51	52	53	54	61	62	63	64
22	MONSIEUR	5												
22	couture	10					19	23	2,3	16,4	22	18	4,5	32,1
23	carreau	1												
23	barrière	0									23	2	0,5	3,5
23	après-midi	1												
23	résultat	0												
24	bateau	6												
24	poulain	1												
24	chariot	0	11								24	13	3,25	23,2
24	queue	6	à				20	20	2	14,2				
25	trait	0												
25	pâquerette	0	12								25	0	0	0
26	pré	6	ans	21	2,70	11,5					26	7	3,5	25
26	catéchisme	1												
27	boîte	0												
27	crème	0	13											
27	vaisselle	0	mois								27	1	0,2	1,4
27	nièce	0												
27	ciseaux	1												
28	chaîne	1					21	7	0,7	5				
28	caillou	1	12								28	5	1,25	8,9
28	match	2	à											
28	cuiller	1	13	6	1	7,1								
30	carrefour	1	ans								30	1	1	7,1
31	taillis	0	6								31	0	0	0
33	goal	0	mois								33	0	0	0
38	commission	0									38	0	0	0

J'ai utilisé le coefficient de corrélation de Spearman pour vérifier si la liaison entre la difficulté des mots, classés selon l'échelle Dubois-Buyse, et les performances des enfants à la dictée pré-experimentale est significative.

1) Classement par niveau scolaire

- Je n'ai pas tenu compte de la classe "12 à 13 ans" dans laquelle nous n'avons que 6 mots.

11) Tableau des données

Tableau Dubois-Buyse niveau scolaire (IV.15, p 21)	Nombre de mots	Total des scores	Pourcentage de réussite
6 à 7 ans échelons 1 à 7	22	217	70,4
7 à 8 ans 8 à 11	33	251	54,3
8 à 9 ans 12 à 15	74	451	43,5
9 à 10 ans 16 à 19	45	151	23,9
10 à 11 ans 20 à 23	17	46	19,3
11 à 12 ans 24 à 27	13	21	11,5

12) Diagramme de corrélation

Je marque sur chaque axe les intervalles contigus correspondant aux classes des valeurs de chaque variable. Chaque élément (mot) est représenté par une barre située dans la case correspondant aux classes auxquelles appartiennent les deux valeurs associées à cet élément :

exemple : buisson échelon 19 classe 9 à 10 ans
réussite , score 3

J'obtiens ainsi le diagramme de corrélation ci-dessous.
Le nuage de barres a une direction négative.

réussite score	14	L					
	13	U					
	12	U	L	∅ L			
	11	L	∅	U			
	10	I	∅ L	∅ I	I	L	
	9	∅	∅	∅ U	I		
	8	I	I	U			
	7	L	U	∅ I	∅		
	6	I	L	∅	∅		U
	5	I	L	∅ L	L	L	
	4	I		∅	∅	I	
	3		∅	∅ ∅ I	∅ U	L	
	2		L	∅ L	∅ U	I	
	1		I	∅	∅ L	∅	U
	0			L	∅	∅	∅ L
		6 à 7 ans CP	7 à 8 ans CE1	8 à 9 ans CE2	9 à 10 ans CM1	10 à 11 ans CM2	11 à 12 ans S1

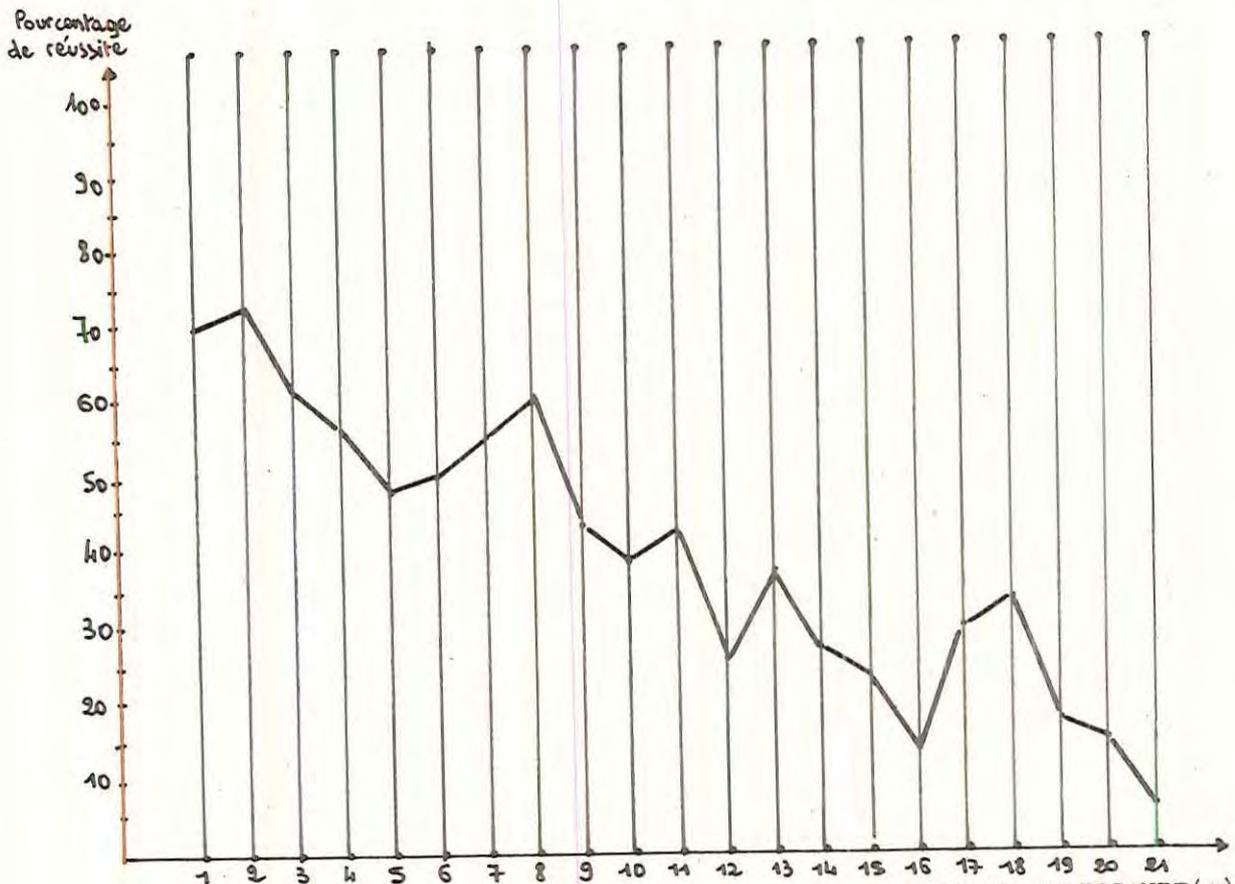
difficulté des mots : année scolaire

2) Classement par classes de 10 mots

21- Tableau des données

CLASSES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
TOTAL DES SCORES	97	101	86	79	68	69	77	84	60	54	58	35	51	37	32	19	41	45	23	20	7
MOYENNE DES SCORES	9,7	10,1	8,6	7,9	6,8	6,9	7,7	8,4	6	5,4	5,8	3,5	5,1	3,7	3,2	1,9	4,1	4,5	2,3	2	0,7
POURCENTAGE DE REUSSITE	69,2	72,1	61,4	56,4	48,5	49,2	55	60	42,8	38,5	41,4	25	36,4	26,4	22,8	13,5	29,2	32,1	16,4	14,2	5

22- Représentation graphique correspondante



MOTS CLASSES PAR DIFFICULTE CROISSANTE(1)
en classes de 10 éléments

(1) Les mots retenus dans l'échelle Dubois-Buyse ont été classés en 43 groupes ou "échelons". "Chacun de ces groupes contient des mots de difficulté équivalente et représente dans son ensemble une difficulté moyenne également distante de celle des deux échelons voisins" (TERS, IV.15, p10). Mais "à l'intérieur de chaque échelon... les mots sont répartis du plus facile au plus difficile selon les critères de difficulté établis par J. LAMBERT" (TERS, IV.15, p8). On peut donc considérer que la difficulté moyenne de chacune des classes de 10 éléments que j'ai constituées, est supérieure à celle de la classe qui précède et inférieure à celle de la classe qui suit.

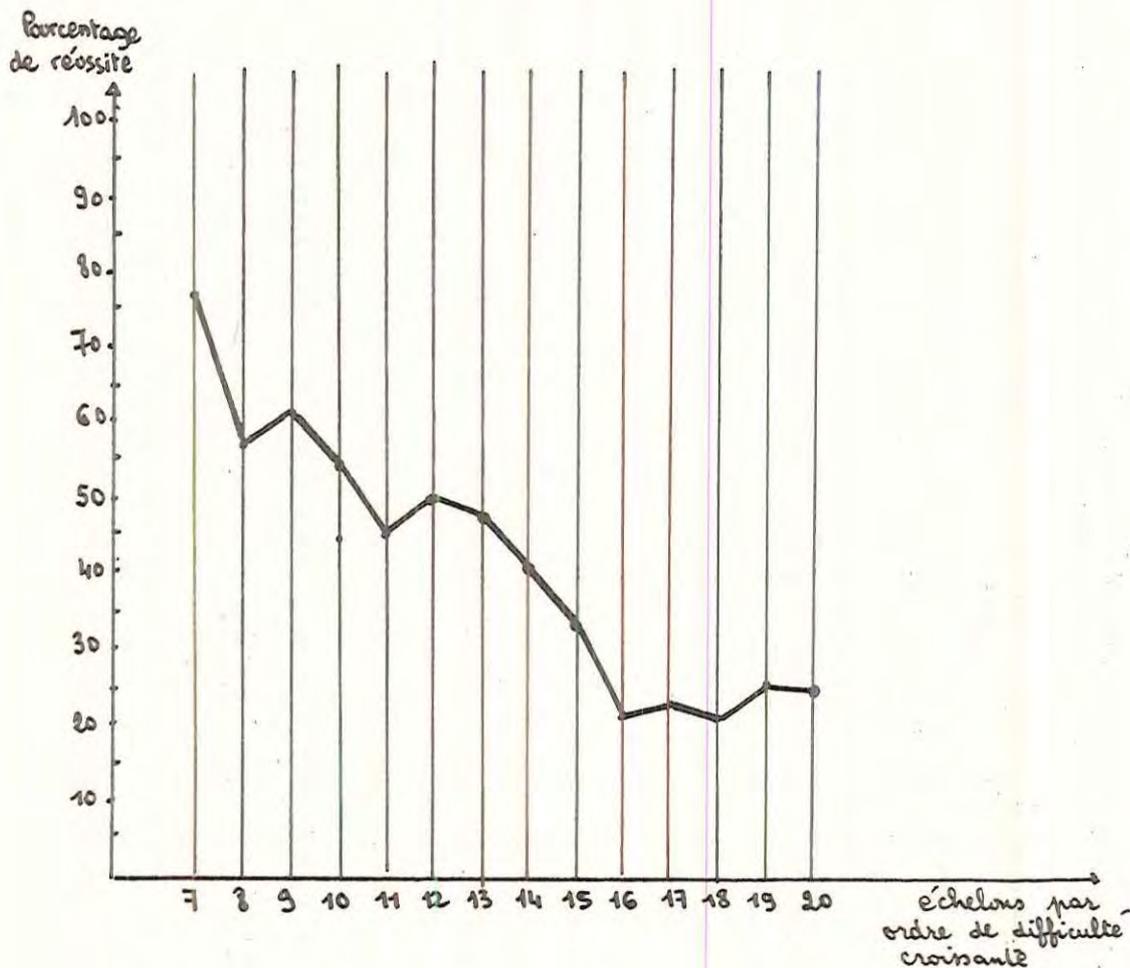
3) Classement par échelons

J'ai retenu uniquement les échelons de 7 à 20, car ceux qui précèdent, ou qui suivent, ont trop peu d'éléments pour qu'on puisse tenir compte du pourcentage moyen de réussite obtenu par chaque échelon.

31- Tableau des données

échelons	7,8	9,10	11,12	13,14	15,16	17,18	19,20
Nombre de mots	7	13	10	21	9	8	6
Total des scores	75	110	63	143	85	26	23
Moyenne des scores	10,7	8,46	6,3	6,8	9,44	3,25	3,83
Pourcentage de réussite	76,4	60,4	45	50,8	40,9	20,6	27,4

32- Représentation graphique correspondante



4) Hypothèses suggérées par le diagramme et les graphiques

41 - de 12, 22, 32,

Il existe une liaison négative marquée entre la difficulté des mots, classés selon l'échelle Dubois-Buyse, et le pourcentage de réussite à la dictée pré-expérimentale.

42 - de 32,

La liaison est plus marquée pour les échelons de 7 à 16. De 16 à 20, il semble ne plus y avoir de liaison négative.

5) Jugements statistiques sur ces résultats

Pour ces jugements, j'ai eu recours au coefficient de corrélation de Spearman.

51 - Classement par niveau scolaire

Le tableau de calcul est le suivant :

niveaux scolaires	rang des niveaux	rang des % de réussite	d	d ²
6 à 7 ans	1	6	-5	25
7 à 8 ans	2	5	-3	9
8 à 9 ans	3	4	-1	1
9 à 10 ans	4	3	+1	1
10 à 11 ans	5	2	+3	9
11 à 12 ans	6	1	+5	25

$$\text{on a } \sum d^2 = 70$$

La valeur de correspondante est :

$$\varphi = 1 - \frac{6 \times 70}{6(36.1)} = -1$$

La corrélation est donc à son maximum d'intensité négative.

52- Classement par classes de 10 mots

Le tableau de calcul est le suivant :

classes	rang des classes	rang des % de réussite	d	d ²
1	1	20	-19	361
2	2	21	-19	361
3	3	19	-16	256
4	4	17	-13	169
5	5	14	-9	81
6	6	15	-9	81
7	7	16	-9	81
8	8	18	-10	100
9	9	13	-4	16
10	10	11	-1	1
11	11	12	-1	1
12	12	6	+6	36
13	13	10	+3	9
14	14	7	+7	49
15	15	5	+10	100
16	16	2	+14	196
17	17	8	+9	81
18	18	9	+9	81
19	19	4	+15	225
20	20	3	+17	289
21	21	1	+20	400

$$\sum d^2 = 2974$$

La valeur de φ correspondante est : $\varphi = 1 - \frac{2974 \times 6}{21(21-1)} = -0,93$

Ce calcul confirme qu'il existe une liaison significative entre la difficulté des mots et les performances à la dictée pré-expérimentale, puisque la table des valeurs significatives de r (MIALARET et PHAM II.7, p174) donne pour n (N-2), 19, les valeurs :

P = .10	P = .05	P = .02	P = .01
.37	.43	.50	.55

53- Classement par échelons

échelons	Rang des échelons	Rang des % de réussite	d	d ²
7	1	14	-13	169
8	2	12	-10	100
9	3	13	-10	100
10	4	11	-7	49
11	5	8	-3	9
12	6	10	-4	16
13	7	9	-2	4
14	8	7	+1	1
15	9	6	+3	9
16	10	1,5	+8,5	72,25
17	11	3	+8	64
18	12	1,5	+10,5	110,25
19	13	5	+8	64
20	14	4	+10	100

$$\sum d^2 = 867,50$$

La valeur de φ est :

$$\varphi = 1 - \frac{6 \times 867,50}{14(14-1)} = 0,90$$

Ce calcul confirme l'existence d'une relation significative négative.

54.) Comparaison des réussites des élèves de la classe expérimentale et de celles des élèves du CE1, de la même école, en Juin 1975, à un échantillon de 60 mots extraits de la dictée pré-expérimentale.

1) Tableau des données

éche- lon D.B.	mots	score classe exp. (14 enf.	score CE1 14 enf.	éche- lon D.B.	mots	score classe exp.	score CE1
8	enfant	10	11	14	mari	10	10
	arbre	11	8		dame	11	13
	chemin	6	12		inconnu	0	2
	église	2	11		pays	1	3
	mardi	10	14		prière	0	2
9	filles	12	13	15	moment	2	4
	lit	12	14		point	1	4
	chambre	3	9		trou	7	10
	cage	11	14		tante	10	11
	mère	3	7		course	2	10
10	croix	1	7	16	marchand	0	5
	monde	10	13		âge	2	1
bois	5	10	marteau		6	7	
11	cadeau			17	drap	0	0
	chien	10	13		lendemain	1	4
	poche	5	13		danger	7	7
	armoire	5	7		laitier	9	9
	lait	11	13	18	mètre	0	8
père	3	8	terrain		0	0	
parent	3	7	19	jeu	7	11	
balle	6	4		veau	6	8	
12	petit	12		14	bâton	1	3
	patte	2	7	ruisseau	1	5	
	mercredi	3	10	atelier	7	9	
	lettre	12	9	manche	10	13	
13	vase	8	9	20	grand-mère	1	6
	dimanche	12	11		bonhomme	0	3
	jour	12	11		vélo	10	12
	piéd	1	6		vacances	5	6
herbe	2	6					
jouet	2	10					

2) Tableau de calcul des corrélations

															η	n_k	$n_k n$	$n_k n^2$		
14								-7	0	7						+7				
13								-6	0	6						+6				
12								-5	0	5	10		20		30	35	+5	7	35	175
11								-4	0	4					24	28	+4	4	16	64
10								-3	0	3		9	12	15	18	21	+3	8	24	72
9								-2	0	2	4						+2	1	2	4
8	-7	-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	+1				
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	
6					3			1	0	-1					-5		-1	4	-4	4
5								2	0	-2					-6		-2	3	-6	12
4								3	0	-3	-6						-3	1	-3	9
3								4	0	-4	-8	-12					-4	5	-20	80
2		30			15			5	0	-5			-15	-20			-5	8	-40	200
1					24	18	12	6	0	-6							-6	7	-42	252
0	49		35	28	21	14	7	0	-7								-7	8	-56	392
Σ	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		$\Sigma n = -94$			$\Sigma n^2 = 1264$
ξ	-7	-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5	+6	+7					
$n_k \xi$	2	1	2	3	4	2	4	7	4	6	6	6	2	5	6		$N = 60$			
$n_k \xi^2$	14	6	10	12	12	4	4	0	4	12	18	24	10	30	42		$\Sigma \xi = 78$			
$n_k \xi^3$	98	36	50	48	36	8	4	0	4	24	54	96	50	180	294		$\Sigma \xi^2 = 982$			
$\Sigma \xi n$	98	30	70	76	57	26	19	0	-8	10	-39	44	10	74	171		$\Sigma \xi n = 638$			

Nous utilisons la formule : $\Sigma \xi \eta - \frac{\Sigma \xi \cdot \Sigma \eta}{N}$

$$r = \frac{\Sigma \xi \eta - \frac{\Sigma \xi \cdot \Sigma \eta}{N}}{\sqrt{[\Sigma \xi^2 - \frac{(\Sigma \xi)^2}{N}][\Sigma \eta^2 - \frac{(\Sigma \eta)^2}{N}]}}$$

on a :

$$r = \frac{638 - 122,2}{\sqrt{[982 - 101,4][1264 - 147,2]}} = 0,52$$

La table des valeurs significatives de r (MIALARET et PHAM, II.7, p174) donne pour n (N-2) , 58, les valeurs : P=.01 , valeur de r= .32.

Nous pouvons donc affirmer qu'il existe, au seuil de probabilité p=.01 une très forte corrélation entre les scores du C.E.1 et ceux de notre classe .

dossier de Germaine

- 1) Textes libres
- 2) Lettres écrites à différents correspondants
- 3) Liste des mots utilisés par Germaine pour écrire ses textes et ses lettres
- 4) Liste des mots du carnet de mots
- 5) Comparaison de la difficulté des mots classés selon l'échelle Dubois-Buyse, aux pourcentages de mots justes ;

1) Textes libres

Ces textes ne représentent qu'une partie de la production écrite de Germaine, celle qu'elle m'a fait corriger afin de l'insérer dans des lettres ou des albums.

jeudi 19 septembre

le chat, le chien et la petite fille

Il était une fois une petite fille qui s'était perdue. Elle rencontra une petite maison

Elle s'approcha et elle se mit à frapper
toc toc

Le chien et le chat étaient très étonnés
qui qu'est-ce là tu sais - non

Si on s'approchait

voilà la petite fille entrée. Elle vit un
petit chien et un chat bouhou les amis
- pourquoi es-tu dans cette forêt?

- je me suis perdue et j'ai rencontré une
petite maison. je vais vous parler si
vous pouvez me garder

-oh oui alors tu seras notre maîtresse
maintenant. ils vécurent très heureux.

lundi 23 septembre

la mort du vieille madame

En plein hiver oui la neige tomba
la vieille regarda à la fenêtre et
aperçut un chat au cheveu dort alors elle
ouvrit la porte et prit le chat au cheveu dort
tout-à-coup le chat se transforme en
crapaud alors elle se mit à cris' et elle
le geta et elle partit et elle ferma
la porte et alla dans sa chambre
et elle avait-elle mant eu peur. elle
tomba par terre et elle était morte.

La reine et le roi et la petite princesse

Samedi 28 septembre

Il y avait dans un grand château
et dans une grand cour.

Et qui vivait un roi et une
reine. mais tout le monde l'aimait,
parce qu'il était bon et gentil.

Mais la reine se mi à toucette
et d'un jour elle se mi
à mourite. mais le roi se
mi à pleurer. mais quelque
gens était très heureux car il
les zémer pas car il était très
jaloux de la reine.

Mais le roi vivait ave
sa petite fille blondine.

Mais il vivait une vieille
femme qui faisait du mal
à blondine. mai blondine elle
était tro petite pour compredre
alor un jour son père
lui dit va faire une
promenade. en nendenden
que je prépar un grand
gâteau. pour toir mai
va pas tro lion car je vai
tapelé pour ferté ton anivercer.
au oui papa

je vais pas allée tro
lion. je vais allée voir
la vieille femme car je
vais linvité à mon
repart anivercer. dépèrché
je toi si tu veus que
elle se prépar pour allée
de beneur pour mangé
ton gâteau anivercer.
au oui je vais allée chercher
la voitur. et voilà la voitur
qui arrive. au revoir papa
à tout ta leur. et voilà
blondine qui va chercher la
vieille femme. mais sur le
chemaine elle rencontre une
grand forêt de lila
et elle ramases un bouquet
de lilas pour la vieille
femme. et la voila reparti
cher la vieille femme tor- tor
oui qui est là? c'est blondine
qui vous apporte un
bouquet de lilas rentre
blondine tu es genti de
moverne se bouquet de

lilas. je voudré que
tu vins avec moi et mon
père car on fête mon
anivercer. oui je vers me
préparré . et la voila dans
la voitur. et les voilas
cher blondine. et blondine
vois sur la table un
grand cardeau et elle
dit à son père c'est
pour mois? oui c'est pour
toir blondine et elle le
ouvre et elle vois un
vélo. et elle le prens
et elle le mais dans la
cour et elle faire un
tour de velo et elle
rente dans sa petitè
chambre et elle vois
un petit cateau et elle
dit à sont père c'est
pour mois. oui blondine
c'est pour toie. et elle
ouvre et elle vois, une
bague et un colier, et un
bracelet, et des bougles
d'oreilles. et elle mais
tous c'est bigous mais
sauves c'est bougles d'oreilles
mais la vieille était très jalouse
de blondine mais elle se dit
moment elle pourais faire un
praige pour blondine. oh j'ai
idée je vais faire à blondine
quand elleenmatra chère
moi elle rentra et je
vais lui dis si elle est
daqore que on faire une
promenade je vais lemema
dans la forêt des lilas et
elle se perdra et elle me
véra plue sons père car
blondine elle vivare avec
les animaux de forêt et
serart malereuseus.
alors blondine la valà
prâte pour rennena la
vieille femme cher elle.
elle voilà parti en voitur
et enrouté la vieille lui
dis es se que du veus allée
te praunenait et alore
blondine dit oh oui mais

ou sa il vait tenmenait
dans la forêt des lilas et
alors blondine dit a la
vieille je veus allée mais se
que c'est lion oh non
je vais allée maitement oh
oui et alors les voila
partie pour la forêt des
lilas. et les voila rendue
et blondine la voila dehore et
elle va dans la forêt des lilas
et elle ramase un gros bouquet
de lilas mais la vieille lui dit
à blondine
viens avec moi on va allée puit
lion et voila blondine senrainait
au lions maie la vieille lui dit
va par la mais selui qui cuicellera
le pluisse et blondine va le plui
lion possible et elle se perdre
mais la vieille eñle par en
voitur tous te seul mais voila
le soir qui arrive blondine crie
pour rerouvé le parsage et
voila blondine perdu dans la forêt
des lilas. alors elle jeta son
bouquet de lilas et elle
sendorma.
mais alors sons père dit à le
gardien si avais vu blondine alor
le gardien dit non j'ai pas vu
blondine alors son père lui dit
va chercher la voiture et allée
voir cher la vieille si blondine
elle est cher elle alore son
père se préparas et les voila
partie cher la vieille alore
les voila arriver
porc porc
endré bonjour madame je vais vous
demandé si blondine était la
et la vieille répont que blondine
était partie de lontenent alore
sons père partit et dit au
gardien oui elle est rendue
mais blondine mis à pleuré mais
tous ta quou elle raconte un petit
chat tous blanc et lui dis
ques se que tu faite dans la
forêt et elle repond jemeje perdu
dans c'est forêt car je cuiller
un bouquet
alor le chat lui dit vien avec
moi tu viendra dans ma maison
pour tu puise dormire dans ma
chambre alore blondine dit
je veux bien mais je voudré retrouvéé

mon père. alore le chat lui dit
vien dormir et on le retrouvera
dans quelque jour alore blondine
se mi à pleuré et elle se mis à
dire
je voudré retrouvéé mon père.
alors elle partie avec le chat
cher lui mais les voila arrivé
cher le chat
rentre à la maison oh oui répone
blondine et la voila rantrée elle
le voir une petite biche
bonjour le chat lui dis c'est
mon ami et on vie tous les
deux dans c'est maison et
maintement du va dormir dans
ma chambe alore la petit
blondine va dans la chambre
et elle sendor mais les deux
amis prépar un bol de lait
et une boit de gâteau
mais quand elle se laive
elle va dans la cuisine
et elle voir un bol de lait
et une boit de gâteau et
blondine dit au deux amis
c'est pour moie alore les
deux amie répone c'est pour
toie blondine alore blondine
prand une chaisse et sa soir.
et prand le barquet de gâteau
et le manger alor blondine
remerci les deux amis.
voila le chat partie voir dans
la forêt si elle retrouvéé
sons château mais le chat
me retouve pars sons château
alors il retoune à la maison
et dit à blondine j'ai pas
retrouvé tont chateau alors
blondine dit au chat on
nirer un par la et nous
par la alors le chat va
et il rencontré un château
il va appeler blondine si
c'est sont château mais blondine
va frappé tor-tor alor le roi
va ouvis et elle voir une
fille alor blondine dit je me
suis perdu et j'ai pas retrouve
mon château alor j'ai rester
dans la forêt un petit
chat blanc est venu me
chercher alor j'ai suis allée
avec lui à la maission et il
ma prêter sa chambe
pour dormir alore le

roi lui dit du est la
petite fille d'un roi oui
je suis la petite fille d'un roi
alors le roi l'emmena dans
le chateau de son père
et les voilà parti
et voir au lion son père
et elle dit arrêté je voir mon
mon papa et il s'arrête et blondine
saute dans les bras de
son père alors son père
lui dit oui tu étais
alors blondine lui dit

quand la vieille femme ma
emmener dans la forêt
de lilas et je me suis perdue
et je me suis endormi
et un petit chat tout
blanc est venu me réveiller
et qui ma dit que se
que tu fais dans cette forêt
et j'ai dit que
je me suis perdu et il
ma emmena dans sa
maison et j'ai vu une
biche et j'ai dit que je
me suis perdu et je voulais
retrouver mon père alors on est
allée chercher dans la forêt
et on a pas retrouvé mon

chemiens alors le chat ma
prêter sa chambre pour
dormir et le lendemain j'ai
vu sur la table un
bol de lait et un
paquet de gâteau et j'ai

dit si un passe par là et
nous par là alors nous
savons vu un chateau
et on a donné si
on peut aller voir si on
peut retrouver mon père
alors j'ai vu papa et
j'ai dit voilà papa et
il est arrêté. et je voudrais
voir mais amie alors il
habite et on fera une petite
maison et on leur donnera à
manger et les voilà parti mais
les amis me voudraient bien mais
il emmène leur affaire pour
déménager et les voilà dans
leur nouvelle maison et il
vécurent très heureux et un jour
le chat vint à mourir et
blondine mais le chat dans un
cerceuil d'or et les plus
beau bijou de blondine et il
vécurent très malheureux sans le chat

les lapins

Il était dans le village une
famille où une maman qui avait
trois petits lapins. et il c'était
si gentil mais le premier avait un
défaut il n'aimait pas beaucoup le
miel mais un jour il dit
à ses frères de venir chercher
le miel à l'abeille. alors ses
frères lui dit oui et les
voilà parti à la recherche du
miel et il rencontre un trou
dans un arbre et il mais sa
main dans le trou. il se fait
piquer et il tombe par
terre car le petit lapin il
était si piqué que le petit
lapin était mort et ses deux
frères le laisser alors il partit
à la recherche d'une souris
alors il aller dans un jardin où il
voit une souris mais un homme
voit les deux lapins et il se
mit à tirer.

jeudi 24 octobre

alors le troisième laissa son petit
frère mort alors il partit à
la recherche des poissons où il
alla dans une mare. alors il
mit sa tête dans l'eau et se noia
mais leur mère était inquiet
alors elle se mit à leur recherche.
Elle voit son petit lapin mort
par l'abeille. Elle le prend
son petit dans les bras. et alors
elle va voir dans le jardin et elle
voit le petit lapin alors elle
le prit dans ses bras et elle va
voir à la mare et elle voit son
petit noyé alors elle le prit
son petit dans ses bras et elle
l'emmena à la maison et les
enterra et elle a beaucoup de
chagrin car il était très gentil.

Mais un jour elle tombe
malade et elle mourut et alors
plus personne ne vit dans
sa maison.

La fille

lundi 28 octobre

Il était une fois une petite fille qui avait beaucoup de chose elle avait un chien, un chat, un lapin, des soiseaux, un poisson, une poule, un coq, un écureuil et beaucoup de chagrain

lundi 29 octobre

les animaux de la forêt

Il était une fois une l'oie qui mangeait des noix.

Il y avait un lapin qui mangeait du pain.

Il y avait un écureuil qui mangeait des feuille.

Il y avait une vache qui mangeait du fromage.

Il y avait une souris qui mangeait du rit.

Il y avait un lézard qui mangeait du lard.

Et moi ques ce que je vais manget ?

jeudi 14 novembre

Le nain

Le nain est pas grand, il est petit il peut pas attrapé les choses qui son hau alors il grimper à l'échelle pour attraper les afaire il a les yeux bleu et une barbe.

lundi 11 novembre

les souris

Les souris vient dans le grenier et la nuit. Elle vonts dans la cuisine pour grignoter le pain et le fromage et tout ce qu'elle aime et le lendemaint elle vonts dans le grenier et elle ne bouge pas de le journée.

mercredi 27

novembre

les trois chiots

Il avait dans une maison une petite fille et un garçon. qui avait une petite chienne qui avait eu trois petites chiots alor un jour il partir sur la route et se fait écrasée alors la chienne se tue à coup de couteau car elle avait du chagrins.

mercredi 11

décembre

la rose

Rose blanche qui dore
Rose rouge qui bouge
Rose vert qui a le vertige
Rose jaune qui la jaunise
Rose maront qui mange des marrons
Rose dort qui dorme

Mardi 11 décembre

Le chien

Pourquoi le chien est-il
attacher?

pourquoi le chien à pas
de chausure ?

pourquoi le chien est pas
habiller?

pourquoi le chien il
mange pas sur une table

pourquoi le chien il
se lave pas avec de l'eau?

pourquoi le chien a pas
de cheveux?

pourquoi le chien dort
pas dans un lit?

pourquoi le chien il jou
pas avec des jeux

pourquoi le chien il
parle pas ?

pourquoi le chien n'écrire
pas?

pourquoi le chien ne
lire pas ?

pourquoi le chien ne va
pas à l'école?

pourquoi le chien ne va
pas au comissions?

pourquoi le chien ne va
pas travaillé?

pourquoi le chien a pas
de maison?

pourquoi le chien
ne chant pas adieu

jeudi 9 janvier

Le chat courageux

Il vivait une vieille femme
qui avait un chat qui s'appelait
ponpon. tous les matins il alla
dans le bois chercher du
lait. un beau matin il
trouva un chaton qui
n'avait pas de parents alors
le chat n'avait pris mais
la vieille femme l'appelait
ponpon vien alors le chat
pris le chaton et il partit
à la maison mais la vieille
lui dit que-que tu
apporte. le chat lui dit
cest un chaton qui a
pas de parents alors la
vieille lui dit mets le
chaton dans ta chambre
et donne lui du lait

Vendredi 17 janvier

Les animaux

quand j'ai fait mon
exposé j'ai apporté mon
petit chaton, il était
tout noir.
Dans la classe on a
pas de cochon d'inde.
Jeanne et Henriette on
apporté un hérisson pour
faire un exposé. dans la
classe on a une pie
empailler.
Une maîtresse d'école
apportera son chat.
Chez moi j'ai une pie et
une chatte et un chien.

Lundi 20 janvier

Ma vie

Tous les matin je vais
cherché ma chatte et je lui
donne du lait dans un petit pot.

Et quelle que fois elle vien
dans mon lit.

Et quelle que fois elle va
dehors ou elle reste dans la maison

Vendredi 24 janvier

La petite fille

Il avait une fois une famille
ou elle avait une fille.

Un jour que c'est parents
part à un bal.

Mais ses parents luie dit :
reste à la maison pour faire le
ménage.

Mais la petite fille était
pas contente car elle voulait
s'aller avec ses parents.

Quand ses parents partis elle
alla dans le bois et elle ne
voulait plus revenir.

En sortant du bal elle
fus sa petite filles partir
alors elle avait beaucoup de
chargin.

Mardi 28 janvier

Dans le boisil avait un
nid ou il avait deux petits
oiseaux.

Mais tout prè du bois il
habiter un chat.

Un jour le chat eux yne
idée
si j'alais aller faire une
promenade

alors il pris sons sac et il
partie dans le bois.

et tout- à- coup il il
fit dans un arbre un nid.
et arrivé au pieds de l'arbre
il pausa sons sac et il
grimpe.

L'oiseau et
le chat

Mais les oiseaux avait pas
eux le temp de partir alors
le chat eux les manger

d'une seule bougée et il
partis à la maison.

Quand la mère est revenu
au nid elle ne voir plus
les petits alors elle avait
tous compris quest-ce-qui
est arrivé alors elle partis
au lion et elle ne revien
plu.

jeudi 30 janvier

Le chat et la souris

Il était une vieille qui elle avait un chat.

Tout les soir il grimpa au grenier pour attrapé les souris et il les posa devans la porte.

Un beau matin la vieille voulus sortie et elle vit trois souris qui pendait à la porte.

et elle se mis a crié poirluse va vite enlevé les souris que tu a mis devant la porte.

et il partir vite dans le grenier.

Voilà les invités qui vienne pour manger que la vieille avait invité.

Et les invité vu les souris qui était pendu alors elle se mis à crié. alors le mari pris les souris et les jeta.

alors la vieille mit le couver et les voila qui comme a manger. tout-à-coup poiluse revien avec une souris et il posa la souris sur l'assiette de l'invité et tous les trois partir en crient. vilin chat vilain chat

lundi 17 février

La marchande

Il était une fois une marchande qui était sur les marcher elle vendait des choses extraordinaire un matin il fut une vendeuse qui avait un chien alors la marchande transformais en rouge alors la vendeuse rouspaitait.

- je voudrait que mon chien soit marron alors la marchande lui dit prener se produit pour que votre chien soit marron alors la vendeuse pris le produit et le jeta sur le chien. tout-a-coup le chien pris sa fraire couleur et la vendeuse partir en colér

Lundi 17 février

Le chien devient fou

Un jour il avait un chien qui allait au bal.

- Mais le serviteure lui dit ce n'est pas pour les chiens.
- Alors le chien lui répondit j'ai envis de danser mais les bals c'est pour tout le monde.

- Mais le serviteure pris le chien et le jeta dehors.
- Alors le chien pris une vestes et un chapeaux toc-toc
- Le serviteure ouvrit la porte et vis un jeune garçon. vener par ici quand le serviteure partis.
- Le chien dansait et à la fin du bal et était très fatigué. Alors il alla dans sa chambre et il s'endormit.

Vendredi 14 février

le restaurant

Les cuisinières trouve que c'est mieux car c'est plus grand et elle on reçu des nouvelle machine: une machine à lavé la vaisselle et un chauffot.

Quand il sont commencé a construire. c'est au mois de septembre et quand les cuisinières on commencé à travail c'est le 6 janvier. Madame Lecoq dit que

bientot il aura un servise et que les enfants poura pendre leur plat Christine dit que c'est mieux pour manger et c'est plus grand manuel dit que c'est plus grand

Vendredi 21 février

La maternelle

quand la maternelle est contruir les élèves etait dans une salle après les vacances les élèves avait le droit allés dans leur nouvelle maternelle.

Dans l'école nous avons des nouvelle salles.

lundi 3 mars

Le vieux et les chats

Un jour un vieux voulu tué 3 chats alors il pris les chats et les jeta dans un sac. Mais tout-a-coup la mère aperçu ses chats alors elle ouvra le sac et elle mit trois pierres.

Mais voilà le vieux alors il pris le sac et le jeta dans la mère alors le vieux partis à la maison. alors les chats partir cher une autre maîtresse.

Mardi 18 mars

poème

En pleine nuit un homme
en chemise de nuit,
qui marchait en plein brousse
toup t-a-coup il vit un oeuf
qui flotter
Alors il mais sa tête
dans l'eau,
il était dans un bassine
l'eau

Dimanche 30 mars

Ma chatte

Dimanche 23 Mars ma chatte a eu un chaton tous noir.
Et je lait mis dans une caisse.
ma chatte a eu sons chaton l'après-midi.

Et le dimanche 30 mars quand je voulais allée les voir j'ai vu mon chaton qui avait eu les yeux ouvert.

Alors je lait dit à ma mère.

Lundi 14 avril

Dans les bois

Dans le bois il avait un oiseau qui avait eu des oeufs.

Mais plus seur jour les oeuf écloses.

Alors la mère regarde ses petit.

Mais un de ses petits ressemble pas à les autres alors elle le pris et le jeta dehors alors sa mère revenu avec ses autres petits.

Mais autre petit que sa mère avais abandonner il mouru de faim.

lundi 21 avril

les oiseaux

un si beau jour de printemps la pie alla chez le piver mais la pie c'est tompé alors elle se batti avec le hibou la pie avait un oeil arracher et le hibou avait la patte arrachée.

Alors la pie alla chez l'épervier pour le soignée

l'épervier lui arracha une patte alors la pie retrouve sons chemin et elle va chez le piver pour mourit.

Vendredi 25 Avril

le chaton

Quand je prend mon chaton je vais dans le sable et je lui jette du sable sur le dos et il se secours car il l'ai pas ça.

Et quand je faire des trou dans le sable je prend le chaton et je le faire tomber dans le trou et il remonte.

Et quand je vais dans le mimosa je le faire grimper dans l'arbre.

Et je le remerne avec sa mère.

Vendredi 2 mai

La rose

Le jour la rose ouvre ses pétales
pour faire sentir son parfum
La nuit la rose ferme ses pétales
pour s'en dormir.

Hiver la rose (fame) fame la saison
est fini pour la rose

Mardi 10 Juin

La mère

Tois la mère avec ta robe
bleue tu fais courir le soleil.
Quand le soleil se couchera
tu dormira au près de moi.

Et la lune veillera sur ta
robe bleue pour que personne te
réveillera.

Au matin la lune o. disparut.
et le soleil est dans les bras de la
belle robe -

2) LETRES ECRITES A
DIFFERENTS CORRESPONDANTS

19 Septembre

chère christine

je vais de dire si tu reste dans ta classe? moi je reste dans ma classe.

Est se que tu est allée en vacanses? moi je suis allée en vacanses au bor de la mer. et je me suis bégner le deuxième jour et on a

jouer au ballon sur la plage. et on allait le matin sur la plage chercher des coquiage. et on mais à jaurvé et on les mange. et le 31 on est revenu à la maison. je vais de quitter. au revois

jeudi 7 Novembre

chers amis

On vous remercie de votre lettre On fait du chant et de la poésie. oui nous avons des plans de travail. oui nous avons un atelier peinture.

nos parents trouvent que notre classe est bien et intéressant .

Nous fesons tous les mardi le plein-air avec le CML et le CM2 et le profeseur.

Le vendredi tout les 15 jour nous fesons un atelier dessins avec un profeseur qui vien pour nous faire apprendre à dessiné.

Tous les jeudi avec le CM2 et le CML nous avons des atelier, dessin travaux manuels, expresion.

Tous les samedi tous les 15 jour, nous avons de la gymastique avec monsieur Tous les lundi nous avons danse avec une maîtresse mais on a pas encor comencer à faire les groupes car quelleque fille vons allé avec monsieur legal pour faire de la gymastique. après nous fesons trois groupes avec le CM 1 et CM2 pour décider pour aller voir des chose.

Le jeudi nous allons faire les chose cont na décidé.

chère sylvie M Octobre

à la rentré on na reçu 4 nouvelle et 1 un nouveau et il reste 6 senciennes et 3 senciens. maintenant je vais de parlé de la classe.

Nous avons des adelier de école nous avnns atelier travaux manuel atelier dessins atelier corporelle avec le cm2 et le cml et nous. le mardi nous avons plein-neir tout l'après-nidi. nousavons des sateliers dans la classe: on a atelier journal, atelier écrie, atelierlecture, atelier nusique, atelier esposé, atelier dessin. Le samedi on faire de la gimastique.

On a reçu madane car elle est en stage et elle est venue voir la classe. questque on faisaie maintenant je vais de quité en te disant au revoir à bientôt

Rezé le 12 Octobre

cher amis

Nous vous écrivons cette lettre pour vous écrire comment est notre classe. nous avons atelier musique il faut apporter quelque chose pour aller a l'atelier musique. on peut écouter des disque nous avons a maniertôfone atelier lecture, il faut lire dans le calme il ne faut pas parler. atelier peinture on a la peinture a la goihe et la peinture a l'huile. nous avons beaucoup de dessin a lapeinture , atelier journal on fait parfois de petit jour ses pas trop dure. nous avons atelier calcul, il y atelier l'atelier pesée on pèse quelque chose et quand on a fini de peser on le marque sur une fiche. atelier l'heure quand on ses pas l'heur on prend une personne qui ses l'heur et elle lui apprens l'heur. atelier ecrire on a des dictionnaire. atelier exposé on peut apporter des annimeau.

Rezé le 30 novembre

Chère christine

Restes tu dans ta classe? moi je reste dans ma classe. est ce que tu es allée en vacances? Moi je suis allée en vacances au bord de la mer. Dans la classe on a reçu 4 nouvelles et 1 nouveau

il reste 6 anciennes et 3 anciens. Maintenant je vais te parler de la classe. Le lundi nous avons danse, le mardi nous avons plein-air, et le jeudi nous avons atelier et, le vendredi nous avons atelier dessin et le samedi nous avons gymnastique.

Mardi 10 Décembre

chers amis

Le jeudi nous avons atelier avec deux autres classes.

Nous sommes partagé dans les classe pour les ateliers.

Nous avons ateliers dessin, théâtre; travail-manuel.

L'atelier dessin : il vaut avoir un progeir de dessin pour faire l'encre de chine ou la peinture.

L'atelier théâtre : quand nous rentrons dans la salle il vaut enlé les chaussures. Nous préparons une pièse pour la mertre en jeux.

nous sommes déguisé avec des habits. L'atelier travail-manuel : la première foi nous avons choisi. après le maître nous a donnés à faire un tableau de fil.

Le mardi après-midi nous avons plein-air avec le CM1 et le CM2. nous fesonsgymnastique avec un professeur. nous sommes partagé par trois. après nous faisons des jeux.

Le vendredi un professeur de dessin vien pour nous apprendre le dessin.

Le lundi, les filles vont en danse et les gaçons vont en gymnastique. ils vont foot où autre chose. après nous allons avec deux autre et nous somme partagé pour faire des exposé. Nous avons visité

une boulangerie, emmaüs, la maternelle. un jeudi, les trois croupe sont parti visité. le boulanger nous somme parti le matin et nous sommes revenu ver 11h. et nous sommes allés préparé exposé. emmaüs sont allé parties visité et il sont revenu ver 12h.

la maternelle le peintre, le menuisié, le platrier, etrisien, le masson, le plonbier, le jardinier, les careleur font la maternelle.

Dans la classe nous préparon une fête de Noël. nous avons préparé une danse pour la danser et une païse de théâtre et nous allon manger. entretien tous les matin nous rentron dans la classe et nous avons entretien mais pour allé il vaut aporté quelle que chose pour aporté et les autre il vont activité personnelles.

Les regles nous avons pas tröi de manger des bonbons en classe mais si on veux manger des bombon il faux donné à tou le monde.

Vendredi 13 Décembre

cher Mr chateau

Nous vous remercions de votre peinture et du chocolat. la classe était contente de les chose. avec le chocolat que vous avert envoillé nous allons faire une fête avec une autre classe et nous allons bien samuser. maintenant je vais vous quité.

Vendredi 10 Janvier

cher camarade

Nous avons reçu votre paquet nous sommes content de l'avoir reçu.

Avant de écouter votre disque nous avons lire votre lettre et nous avons trouvé intéressant.

et nous avons trouvé votre photo intéressant.

Nous sommes contente de décoré vos poème.

nous avons une salle de dessin. avant c'est tait une cuisine.

tous les semaine nous avons des text. nous vous quitons.

(lettre aux correspondants de la Réunion)

Jeudi 16 Janvier

chère christine

je d'écrire cette lettre pour te souhaiter une bonne année.

dans l'école nous avons une nouvelle cantine et une nouvelle maternelle.

dans la vieille cantine nous fesons une salle de dessin.

Tous les matins nous fesons entretien.

à la rentrée nous avons reçus 4 nouvelles et 1 nouveau. et il reste 6 anciennes et 3 anciens.

jeudi 23 janvier

chers camarades

Nous avons reçu votre paquet et nous avons écouté votre disque et il était intéressant.

Dans l'école nous avons une nouvelle maternelle et une nouvelle cantine et la nouvelle cantine il y à une nouvelle salle de dessin et nous faisons de la sculture

à la rentrée nous avons reçu 4 nouvelles et 1 nouveau. et il reste 6 anciennes et 3 anciens.

(lettre à nos correspondants de la Réunion)

Vendredi 7 Mars

Cher monsieur hubert

je vous écris cette lettre pour vous remercier de votre lettre et des paquet de bonbons que vous nous avez offerts à la classe.

Nous étions heureuses que vous êtes venu nous voir.

j'espère que vous reviendrez c'ette année.

Recevez monsieur mes salutations distinguée.

(lettre à un visiteur)

Lundi 10 Mars

Chers camarades

Nous avons reçu votre lettre. Elle était jolie. On est allé au bois pour voir les arbres.

Vendredi on va allé faire des dessins avec les petits de la maternelle.

Nous préparons un gouté pour samedi.

jeudi 13 Mars

chers camarades

Je vous écris cette lettre pour vous raconter notre vie.

Dans le quartier nous avons eu un nouveau leclerc qui est construit. il à commencé à ouvert un mercredi. et on trouve des vêtements et de la nourriture. et la chacuterie et la poissonnerie et des jouets et des outils et de la vaisselles et des affaires de l'école.

à l'ouverture nous donais des tikets. se qui gagnait il fesait un toure en hélicoptaire.

Nous avons eu dans l'école une nouvelle maternelle, car c'était tros petit et dans la maternelle

il y a autre salle.

Et une cantine, car c'était tro petit et y a eu des nouvelle machine. et bientot il aura un servise et que les enfants pouira prendre leur plat tous seuls.

au près de notre classe il a eu une salle de dessin et nous avons instalé un atelier pienture et de la sculpture et nous avons mis atelier musique et le magnéto.

Tous les matins nous fesons entretien pour seula qui veul présenté un poème et si le autre veule parler

(lettre à nos correspondants de Pornic)

Mardi 8 Avril

chère mademoiselle
marie-claude

Avez vous passé de bonnes vacances?

Moi j'ai passé de bonnes vacances.

Etre vous contente que vous être venu dans notre classe?

Moi j'étais contente que vous être venu dans notre classe.

Le jeudi nous allons à la piscine, elle commence 15h45 et fini 16h15 et le vendredi nous allons à la piscine commence 16h15 à 16h45.

Au revoir
(lettre à une stagiaire)

Lundi 5 Mai

chère catherine

je d'écris c'ette lettre car j'espère que tu vas bien?

Samedi matin la demoiselle est repartis.

j'espère que tu guériras le plus vite possible.

Tous les camarades de la classe ne sont pas contents que tu sois partir.

Lundi un monsieur et un dame sont venu nous voir danser.

à bientot

jeudi 22 mai

Cher M^r Charreau

j'espère que vous allez bien ?

Nous nous allons très bien.

Le jeudi après-midi nous sommes aller
visité la SES.

Nous sommes partir en deux groupes
un groupe est partir avec monsieur legal
et l'autre groupe est partir avec la maîtresse
quand nous sommes rentrés à la SES
nous sommes allés s'occuper ~~(sur)~~ sur l'herbe
et nous avons coter avec les camarade
de la SES après nous sommes partir visiter
la SES en deux groupes un groupe est
partir visiter et l'autre est resté dans la
classe coter avec les camarade après nous
sommes partir manger une galette et des
gâteaux.

après nous sommes partir chercher quelle
que chose pour la classe nous avons
choisi un cousin et nous sommes reparti
en deux groupes.

Vendredi matin des monsieur sont
venu nous finir la vie de la classe.

3) LISTE DES MOTS UTILISES

	mots recensés par ordre alphabétique 1	fréquence 2	dispersion 3	Nombre de mots corrects 4	Nombre de mots erronés 5	Echelon au Dubois-Buyé 6	deuxième colonne (suite de la liste)						
							1	2	3	4	5	6	
10	abandonner	1	1	1		25		boîte	2	1		2	27
	abeille	2	1	2		13		boulon	3	2	2	1	17
	accord (d')	1	1		1	23		bonjour	3	3	2	1	11
	activité personnelle	1	1	1		20.21	50	brd	2	2	1	1	10
	affaire	2	2		2	21		brouchee	1	1		1	
	aimer	5	4	4	1	16		brouger	1	1	1		21
	alors	85	19	57	28	20		brouilles d'oeilles	2	1		2	
	ami	11	3	10	1	16		broulanger	1	1	1		14
	amuser (s')	1	1		1	20		boulangerie	1	1	1		14
	ancien	4	4	3	1	22		bouquet	6	3	6		15
20	ancienne	4	4	3	1	8		bracelet	1	1	1		
	animal	4	4	3	1	9		bras	3	3	3		13
	année	2	2	2		25		brouse	1	1	1		
	anniversaire	3	1	0	3	26							
	apercevoir	2	2	1	1	26	60	ca	2	2	1	1	27
	appeler (s')	2	2	2		26		cadeau	2	2	2		16
	apporter	8	6	5	3	23		caisse	1	1	1		16
	apprendre	2	2	2		18		calcul	1	1	1		11
	approcher (s')	2	1	0	2	17		calme	1	1	1		16
	30	après	6	4	6	0	17		camarade	5	4	4	1
après-midi		5	4	4	1	17		cantine	5	3	5		
arbre		4	3	4	1	23		car	14	3	14		15
arracher		3	2	3		18		carreleur	2	1	1	2	19
arrêter		3	1	2	1	26	70	causer	2	1	1		
arriver		5	4	4	1	20		celui	1	1		1	
assiette		1	1	1		24		cercueil	1	1		1	
assoir (s')		2	2	1	1	33		chagrin	4	4	3	1	17
atelier		43	7	20	23	19		chaise	1	1	1		17
40		attacher	1	1	1		25		chant	1	1	1	
	attraper	1	1	1		25		chambre	8	5	8		9
	auprès	1	1	1		22		chapeau	1	1		1	12
	avant	2	1	2		14	80	charcuterie	1	1		1	
	avril	3	3	3		13		chat	25	11	25		7
								chaton	11	4	11		
								châtaie	5	4	5		
								château	10	2	8	2	19
								chauffe-eau	1	1		1	
								chauffer	1	1		1	21
50	baque	1	1	1		28		chaussure	2	2		2	18
	balayer (se)	4	2	4		14		chemise	1	1	1		10
	bal	7	3	7		19		cher	7	7	7		17
	ballon	1	1		1	19		chère	6	6	6		
	bassine	1	1	1		18		chercher	10	8	9	1	10
	battre	1	1		1	18		cheveux	3	2	3		28
	beau	2	2	2		13		chez	10	3	10		22
	beaucoup	6	4	6		18	90	chien	25	8	25		11
	biche	2	1	2		21		chiot	1	1	1		
	bijou	2	2		2	17		chocolat	2	1	2		14
60	blanc	4	2	4		15		choisir	2	2	2		16
	bois	5	3	5		10		chose	12	8	12		15

	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6				
100	classe	25	12	25		6	150	eau	3	3	3		14				
	<u>cochon d'inde</u>	1	1		1			échelle	1	1	1			15			
	colère	1	1	1		20		éclos	1	1	1						
	collier	1	1		1			école	6	5	6			4			
	<u>commencer</u>	7	5	6	1	22		écouter	3	3	3			17			
	comment	2	2	1	1	16		écraser	1	1	1			24			
	comprendre	2	2		2	17		écrire	7	3	5	2		14			
	content	7	5	7		18		écreuil	1	1		1		27			
	construire	3	3	2	1	19		<u>électricien</u>	1	1		1					
	coq	1	1	1		15		élève	2	1	2			10			
	<u>coquillage</u>	1	1					emmener	5	2		5		33			
	corporel	1	1	1				empaille	1	1		1					
	couleur	1	1	1		11		<u>encore</u>	1	1		1		14			
	coup	1	1	1		18		encore de chine	1	1	1		13				
	cour	14	9	14		14		endormir(o')	3	2	2	1		13			
	courageux	1	1	1		20		enlever	1	1		1		20			
cousin	1	1	1		20	enterer	1	1		1		22					
couteau	1	1	1		18	entrée	1	1	1			13					
couvert	1	1			19	entrer	2	2	1	1		22					
<u>crapaud</u>	1	1				entretien	4	3	4			25					
crier	5	3	4	1	13	envie	1	1	1			16					
cueillir	2	2		2	26	envoyer	1	1		1		23					
cuisine	4	4	3	1	14	épervier	1	1	1								
<u>cuisinière</u>	2	1	2		18	espérer	4	3	3	1		23					
120	dame	1	1	1		14	étonné	1	1		1		20				
	danse	4	3	4		18	<u>exposé</u>	6	4	5	1		23				
	danser	4	3	4		21	expression	1	1	1			26				
	décembre	4	4	4		13	extraordinaire	1	1	1			27				
	décider	2	1	2		19	faim	1	1	1			20				
	décorer	1	1	1		20	famille	2	2	2			9				
	<u>défait</u>	1	1		1	19	fanner	1	1	1			26				
	déguiser	1	1	1			fatigué	1	1	1			17				
	dehors	4	4	4		22	fenêtre	1	1	1			14				
	démander	2	1	2		21	ferme	1	1	1			11				
	déménager	1	1		1	22	fermer	1	1	1			19				
	démouillé	1	1	1		16	fête	2	2	2			8				
dépêcher(o')	1	1		1	28	fêter	1	1		1		20					
130	dessin	10	5	10		12	feuille	1	1	1			13				
	dessiner	1	1	1		20	février	2	2	2			19				
	<u>deuxième</u>	1	1	1		21	fiche	1	1	1							
	<u>devant</u>	2	1	1	1	15	fille	16	9	16			9				
	dictionnaire	1	1	1		23	filmer	1	1		1						
	dimanche	3	1	3		13	fin	1	1	1			14				
	disque	3	3	3			finir	3	3	3			12				
	distingué	1	1	3		24	flotter	1	1	1			22				
	dorer	1	1		1	24	fois	6	6	5	1		12				
	dormir	6	2	5	1	12	foot	1	1	1							
	dos	1	1	1		16	forêt	17	4	7	10		20				
	droit	2	2	2		17	frapper	2	2	2			22				
dur	1	1		1	20	frère	4	1	3	1		15					
140							fromage	2	2	2			11				
	150																
		160															
			170														
				180													
					190												

	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
200	gagner	1	1	1		20	240	jeune	2	2	2		14	
	galette	1	1		1	13		jeudi	12	11	12		7	
	garçon	3	3	1	2	18		jour	2	2	1	1	11	
	garder	1	1		1	15		jouet	1	1	1		13	
	gardien	3	2	3		23		journal	2	1		2	9	
	gâteau	6	3	4	2	19		journal	1	1		1	10	
	gens	1	1	1		22								
	gentil	4	3	1	3	1								
	gouache	1	1			13								
	grenier	4	2	4		23		250	là	10	2	5	5	21
grignoter	1	1	1		10	laisser	2		1	1		26		
grimper	4	4	4		23	lait	6		2	6		11		
gros	1	1	1		14	lapin	5		3	5		7		
groupe	9	3	8	1	23	lard	1		1	1		13		
guérir	1	1	1		26	laver (se)	1		1	1	1	9		
gymnastique	5	4	3	2	28	lecture	2		2	1	1	17		
					20	lendemain	2		2	1	1	12		
					23	lettre	8		7	8		15		
					13	lever	1		1		1	16		
210	habiller	1	1	1		20	légard	1	1	1		11		
	habit	1	1	1		23	lilas	12	1	11	1	9		
	habiter	1	1		1	13	lire	2	2	2		13		
	haut	1	1		1	15	lit	2	2	2		28		
	hélicoptère	1	1	1		18	loin	7	4	7		7		
	hérisson	1	1	1		14	longtemps	1	1		1	13		
	heure	4	1	1	3	14	lundi	12	12	12		15		
	heureux	4	4	4		17								
	hibou	2	1	2		15	machine	2	2	2		13		
	hier	1	1	1		12	machine à laver	1	1	1	1	12		
hiver	1	1		1	14	mason	1	1	1		15			
huile	1	1	1		17	madame	4	4	4		15			
220	ici	1	1	1		15	mademoiselle	1	1	1		15		
	idée	1	1	1		12	magnétophone	1	1	1		15		
	inquiet	1	1	1		22	mai	2	2	2		11		
	installer	1	1		1	26	main	1	1	1		20		
	intéressant	4	3	2	2	30	maintenant	7	6	3	4	7		
	invité	3	1	3		21	maison	14	9	14		1		
	inviter	2	2	1	1	21	maître	1	1	1		12		
						27	maîtresse	3	2	2	1	25		
						13	maîtresse d'école	1	1	1		25		
						4	mal	1	1	1		4		
230	jaloux	2	2	2		27	malade	1	1	1		10		
	janvier	9	9	9		13	malheureux	2	2		2	18		
	jardin	2	1	2		4	maman	1	1	1		3		
	jardinier	1	1	1		13	manger	21	10	13	8	14		
	jaune	1	1	1		12	manquer	1	1	1		21		
	jaunisse	1	1	1		19	marche	1	1	1		9		
	jeter	8	8	8		19	marché	1	1	1		16		
	jeu	3	2	3		18	marchande	4	1	4		16		
						27	mardi	8	7	8		8		
						13	mari	1	1	1		18		
					4									
					19									
					18									

	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6		
290	marron	4	3	3	1	25	340	pain	2	2	2		17		
	marc	7	5	7		7		parce que	1	1	1			22	
	maternelle	9	6	9		18		parfois	1	1	1			17	
	matin	12	11	12		6		parfum	2	1	2			16	
	ménage	1	1	1		16		papa	4	2	4				1
	menuisier	1	1	1		16		paquet	4	3	1	3			16
	mer	2	2	2		15		parent	7	3	5	2			11
	mercredi	4	4	1	3	12		parler	5	5	5				16
	mère	5	5	5		9		partager	3	2	1	2			18
	messieurs	1	1		1	5		passage	1	1	-	1			19
	mettre	15	10	10		5		18	passer	1	1	1			20
	miel	3	1			3		13	patte	2	1	2			12
	300	mieux	2	1	2			20	peintre	1	1	1			18
		mimosa	1	1	1				peinture	8	5	8			18
mois		1	1	1		14	pendu	2	1	2			15		
monde		2	2	2		10	350	perdre (se)	6	2	4	2		15	
monsieur		3	3	2	1	22	perdu	2	1		2				
mourir		4	4	2	2	19	père	15	2	16				11	
mort		3	2	3		8	personne	2	2	2				10	
musique		3	3	2	1	10	pesée	1	1	1	1			20	
310		nain	2	1	2			peser	2	1	1	1		20	
		neige	1	1	1		10	pétale	2	1	2			20	
		nid	3	1	3		12	peur	1	1		1		10	
		Noël	1	1	1			photo	1	1	1				
		noir	2	2	2		14	360	pie	3	2	3			13
		noix	1	1	1		21	pièce de théâtre	2	1	2				31
	non	4	2	4		22	piéd	1	1		1			13	
	nourriture	1	1		1	19	piège	1	1			1			
	nouveau	4	4	4		16	pière	1	1	1				15	
	nouvelle	6	6	6		18	piquer	2	1	2				19	
	Novembre	5	5	5		17	piscine	2	1	2					
	noyer (se)	2	2		2	18	pivert	2	1	2					
	320	nuir	4	3	3	1	14	plage	2	1	2			13	
		Octobre	5	5	5		9	370	plan de travail	1	1	1		22	
œil		1	1	1		24	plat	2	2	2			14		
œuf		3	2	3		10	plâtrier	1	1		1			22	
offert		1	1		1		plein	3	2	2	1				
ois		1	1	1		17	plein - air	4	4	3	1			17	
oiseau		6	6	5	1	15	pleurer	3	2	3					
offrir		1	1		1	19	plomnier	1	1		1			23	
oh		4	4	4		24	plusieurs	1	1	1		2			
or		3	2	1	2	13	poème	3	3	1				15	
330		oui	12	7	12			poésie	1	1	1			15	
		outil	1	1	1		20	380	poisson	2	2	2		15	
		ouvert	1	1	1			poissonnerie	1	1	1			1	
		ouverture	1	1	1		13	porte	6	3	6				
	ouvrir	7	7	3	4	16	pourquoi	3	2	7	2			15	
							poser	3	2	2	1			19	
							possible	2	2	2				16	

	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
390	pot	1	1	1		15	430	renoir (au)	4	4	3	1	11	
	poule	1	1	1		12		ris	1	1	1		17	
	<u>premier</u>	2	2		2	9		roi	9	1	9		11	
	préparer	9	6	4	5	19		rose	11	2	11		11	
	<u>près</u>	1	1		1	23		rouge	2	1	2		5	
	présenter	1	1	1		18		rouspêter	2	1		1		
	prêt	1	1		1	22		route	2	2	2		7	
	prêter	2	1	1	1	25								
	princesse	1	1	1		18								
	produit	2	1	1		15		sable	3	1	3		9	
	<u>professeur</u>	4	2	2	2	23		sac	4	2	4		11	
	<u>projet</u>	1	1	1		25		saison	1	1		1	15	
promenade	3	3	3		13	salle	4	3	4		15			
promener	1	1		1	20	salle de dessin	4	4	4					
400	quand	13	10	13		18	salutation	1	1	1		11		
	quartier	1	1	1		25	samedi	5	5	4	1	13		
	quelque	7	6	6	1	15	sauf	1	1	1		24		
	<u>quelquefois</u>	1	1	1		25	sauter	1	1	1		17		
	quitter	3	3		3	22	sculpture	2	2	2				
410	raconter	1	1	1		19	secouer (se)	1	1		1	18		
	ramasser	2	2	1	1	25	sensine	1	1	1		10		
	ramener	2	2		2	18	sentir	1	1	1		17		
	recevoir	8	7	7	1	19	septembre	5	5	5		16		
	recherche	4	1	4		17	<u>service</u>	2	2		2	17		
	regarder	2	2	2		10	<u>serviteur</u>	3	2		3	13		
	régle	1	1		1	19	seul	3	3	2	1	14		
	reine	4	1	4		11	soigner	1	1	1		18		
	remercier	3	3	2	1	19	soir	2	2	2		6		
	remonter	1	1	1		17	sortir	2	2	2		13		
	rencontre	1	1	1		13	souhaiter	1	1	1		26		
	rencontrer	5	2	5		21	<u>souris</u>	10	3	10		17		
	rendre (se)	1	1		1	12	stage	1	1	1				
	<u>rentrée</u>	4	4	3	1	18								
	<u>rentrer</u>	6	3	4	2	15								
	repartir	2	2	1	1									
	repas	1	1		1	15	460	table	3	3	2	1	3	
répondre	5	2	5		15	tableau de fil	1	1	1		13			
ressembler	1	1	1		31	tellement	1	1		1	25			
reste	2	2	2		10	temps	1	1	1		18			
rester	6	6	6		18	terre	2	2	2		2			
retourner	1	1		1	19	test	1	1		1				
retrouver	7	2	5	2	16	tête	2	2	2		5			
réveiller	1	1	1		25	théâtre	2	1	2		31			
revenir	8	7	7	1	6	<u>ticket</u>	1	1		1				
						tirer	1	1	1		18			
						tomber	5	3	5		15			

	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
470	tour	2	2	1	1	13	490	vendredi	9	9	9		6
	touner	2	1		2			vers	2	1	1	1	25
	<u>tout à coup</u>	7	7	4	3			vert	1	1	1		15
	tout à l'heure	1	1		1			vertige	1	1	1		
	transformer	2	2		1	21		veste	1	1		1	
	travail	1	1	1		16		vêtement	1	1	1		23
	travail manuel	4	3	3	1			vie	3	3	3		10
	très	8	7	2	6	20		vieille	15	3	15	1	
	trois	7	6	6	1	12		vieux	2	1	2	1	14
	<u>troisième</u>	1	1		1	21		vilain	2	1	2		20
	<u>Trop</u>	4	2	1	3	18		village	1	1	1		11
480	tromper	1	1	0	1	21	500	visiter	4	2	4		17
	trou	3	2	3		15		vite	3	2	3		12
	trouver	6	5	6		17		vivre	10	5	6	4	13
	lier	2	2	2		6		voilà	18	4	9	9	24
	<u>vacances</u>	6	3	4	2	20		voiture	6	1	1	5	9
	vache	1	1	1		5		vrai (a)	1	1	1		24
	vaisselle	2	2	2		27							
	vélo	2	1	2		20		yeux	2	2	2		16
	vendre	1	1	1		14	507						
	vendeuse	4	3	4									

4) Liste des mots du carnet (page 107)

Les mots inscrits sur le carnet de mots proviennent :

1) des textes et des lettres personnels : je fais parfois ajouter un mot de la même famille, soit le mot-souche ("jour" pour accompagner "journée") soit un mot dérivé, ou un homophone ("mère" et "mer"); les mots inscrits ne représentent pas l'ensemble des erreurs de Germaine car elle ne m'a pas fait corriger tous ses textes;

2) des textes et des lettres collectifs : erreurs ou mots nouveaux relevés lors des mises au point collectives.

J'ai conseillé l'apprentissage de 95 mots seulement (ceux qui sont soulignés).

Pour les choisir je me suis référé, à partir du 14 Avril, à la table de fréquence établie par Pierre et Lobstein

(Vers la maîtrise du français dictionnaire orthographique des mots essentiels de la langue française, Ed. Ogé, 81 560 ARFONS)

(A) <u>alors</u>	(F) la <u>faim</u> une <u>fois</u> la <u>femme</u> <u>Février</u> un <u>film</u> <u>frapper</u> <u>faire</u> <u>Je fais</u> <u>tu fais</u> <u>il fait</u> <u>nous faisons</u> <u>vous faites</u> <u>ils font</u>	<u>Octobre</u> <u>Novembre</u> <u>Décembre</u>	<u>trop</u>
<u>apercevoir</u> <u>elle aperçut</u> <u>une affaire</u> <u>une aiguille</u> <u>avoir</u> <u>j'ai</u> <u>tu as</u> <u>il a</u> <u>nous avons</u> <u>vous avez</u> <u>ils ont</u> <u>ancien</u> <u>ancienne</u> <u>un atelier</u> <u>auprès</u>	(G) <u>grimper</u> <u>gymnastique</u>	(N) <u>le nez</u> <u>Noël</u> <u>la nourriture</u>	(V) <u>une veste</u> <u>un village</u> <u>voilà</u> <u>vieille</u> <u>vieux</u> <u>vers</u> <u>ver(de terre)</u> <u>vert (couleur)</u> <u>verre(boire)</u> <u>des vacances</u>
(B) <u>une bouche</u> <u>une bouchée</u> <u>beaucoup</u> <u>une balance</u> <u>un brouillon</u> <u>bientôt</u>	(H) <u>l'homme</u> <u>l'hiver</u> <u>heureusement</u> <u>heureux</u> <u>un hélicoptère</u> <u>une hauteur</u> <u>haut</u>	(O) <u>offert</u> <u>offrir</u> <u>l'ouverture</u>	(P) <u>plus</u> <u>près</u> <u>un projet</u> <u>une pièce</u> <u>premier</u> <u>première</u> <u>un professeur</u> <u>un plombier</u> <u>un paquet</u> <u>une poissonnerie</u> <u>un plat</u> <u>la peinture</u> <u>une patte</u> <u>pourquoi</u>
(C) <u>le cochon d'inde</u> <u>chez</u> <u>chagrin</u> <u>un chapeau</u> <u>un chauffe-eau</u> <u>une chose</u> <u>un coquillage</u> <u>une cuisinière</u> <u>un crapaud</u> <u>corriger</u> <u>commencer</u> <u>c'est</u> <u>c'était</u> <u>un camarade</u>	(I) <u>inquiet</u> <u>inquiète</u> <u>intéressant</u> <u>intéressante</u>	(Q) <u>qu'est ce que</u> <u>quelquefois</u> <u>quelque</u> <u>quelqu'un</u>	
(D) <u>devant</u> <u>un défaut</u> <u>deux</u> <u>deuxième</u>	(J) <u>le journal</u> <u>le jour</u> <u>jeter</u> <u>elle le jeta</u>	(R) <u>un reflet</u> <u>la rentrée</u> <u>rentrer</u> <u>du riz</u> <u>ressembler</u>	
(E) <u>ensemble</u> <u>un exposé</u> <u>une erreur</u> <u>une exposition</u> <u>une expression</u> <u>encore</u> <u>un électricien</u> <u>espérer</u> <u>est ce que</u>	(L) <u>lui</u> <u>loin</u> <u>une longueur</u> <u>long</u>	(S) <u>le serviteur</u> <u>la souris</u> <u>la sculpture</u> <u>un service</u> <u>une saison</u>	
	(M) <u>le miel</u> <u>le mari</u> <u>la mer(eau)</u> <u>la mère(maman)</u> <u>les mois</u> <u>Janvier</u> <u>Février</u> <u>Mars</u> <u>Avril</u> <u>Mai</u> <u>Juin</u> <u>Juillet</u> <u>Août</u> <u>Septembre</u>	(T) <u>trois</u> <u>troisième</u> <u>le temps</u> <u>tout à coup</u> <u>tellement</u> <u>trouver</u> <u>un texte</u> <u>un tableau</u> <u>une technique</u> <u>un ticket</u>	

5) COMPARAISON DE LA DIFFICULTE DES MOTS CLASSES SELON L'ECHELLE DUBOIS-BUYSE , AUX POURCENTAGES DE MOTS JUSTES , EN EXPRESSION ECRITE
(mots justes dès leur première utilisation dans un texte ou une lettre)

1) Tableau récapitulatif du nombre de mots écrits correctement par échelon

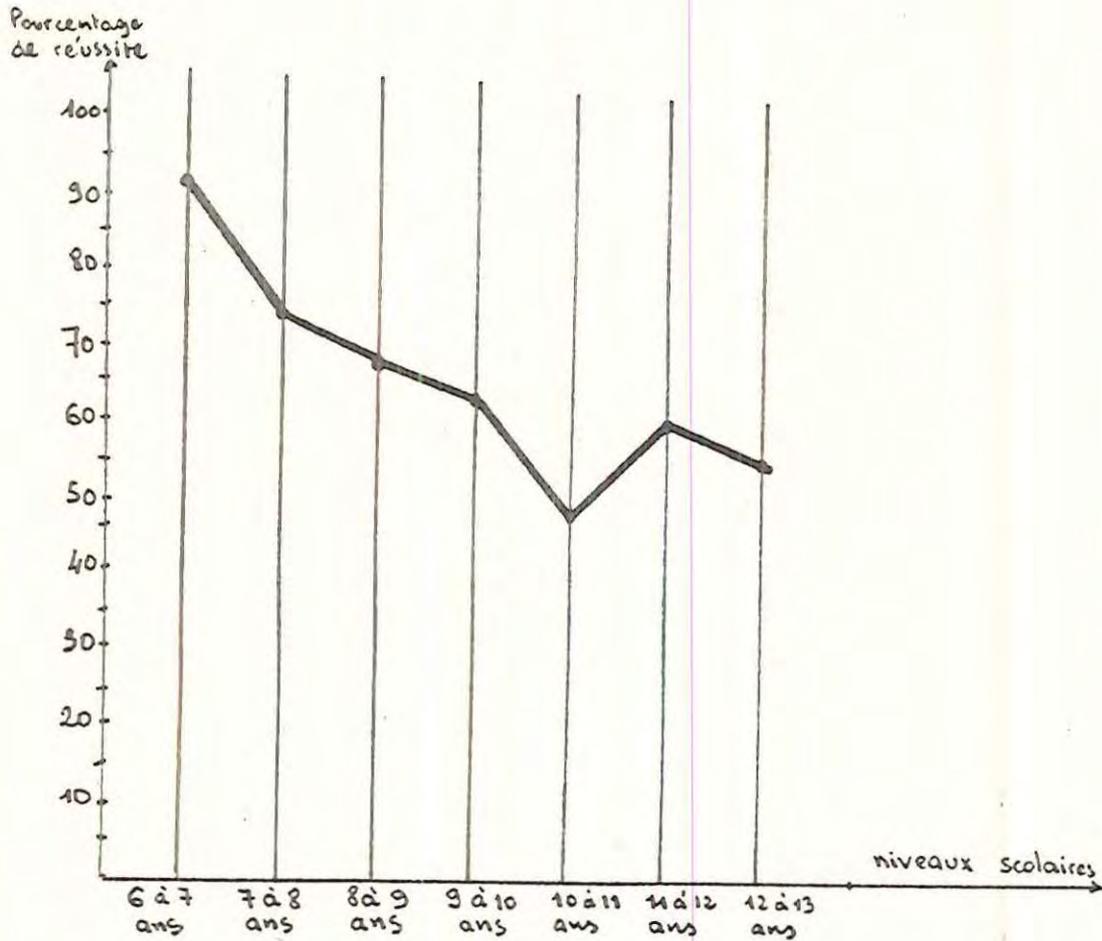
Echelons	nombre total de mots écrits	nombre de mots justes	%	Echelons	Nombre total de mots écrits	Nombre de mots justes	%
1	3	3	100	18	33	22	66,6
2	1	1	100	19	25	9	36
3	2	1	50	20	29	14	48,2
4	3	3	100	21	17	9	52,9
5	3	3	100	22	19	9	47,3
6	6	5	83,3	23	15	5	33,3
7	6	6	100	24	9	6	66,6
8	5	3	60	25	15	8	53,3
9	12	9	75	26	10	7	70
10	18	13	72,2	27	6	3	50
11	19	15	78,9	28	5	3	60
12	17	11	64,7	29	0	0	
13	35	23	65,7	30	1	0	0
14	26	19	73	31	3	2	66,6
15	32	21	65,6	32	0	0	
16	25	18	72	33	2	0	0
17	27	20	74				

2) Classement par niveau scolaire

21) Tableau des données

Tableau Dubois-Buyse niveau scolaire (IV.15, p 21)		nombre de mots écrits	nombre de mots justes	Pourcentage de réussite
6 à 7 ans	échelons 1 à 7	24	22	91,6
7 à 8 ans	8 à 11	54	40	74
8 à 9 ans	12 à 15	110	74	67,3
9 à 10 ans	16 à 19	110	69	62,7
10 à 11 ans	20 à 23	80	37	46,2
11 à 12 ans	24 à 27	40	24	60
12 à 13 ans	28 à 31	9	5	55,5

22) Représentation graphique correspondante



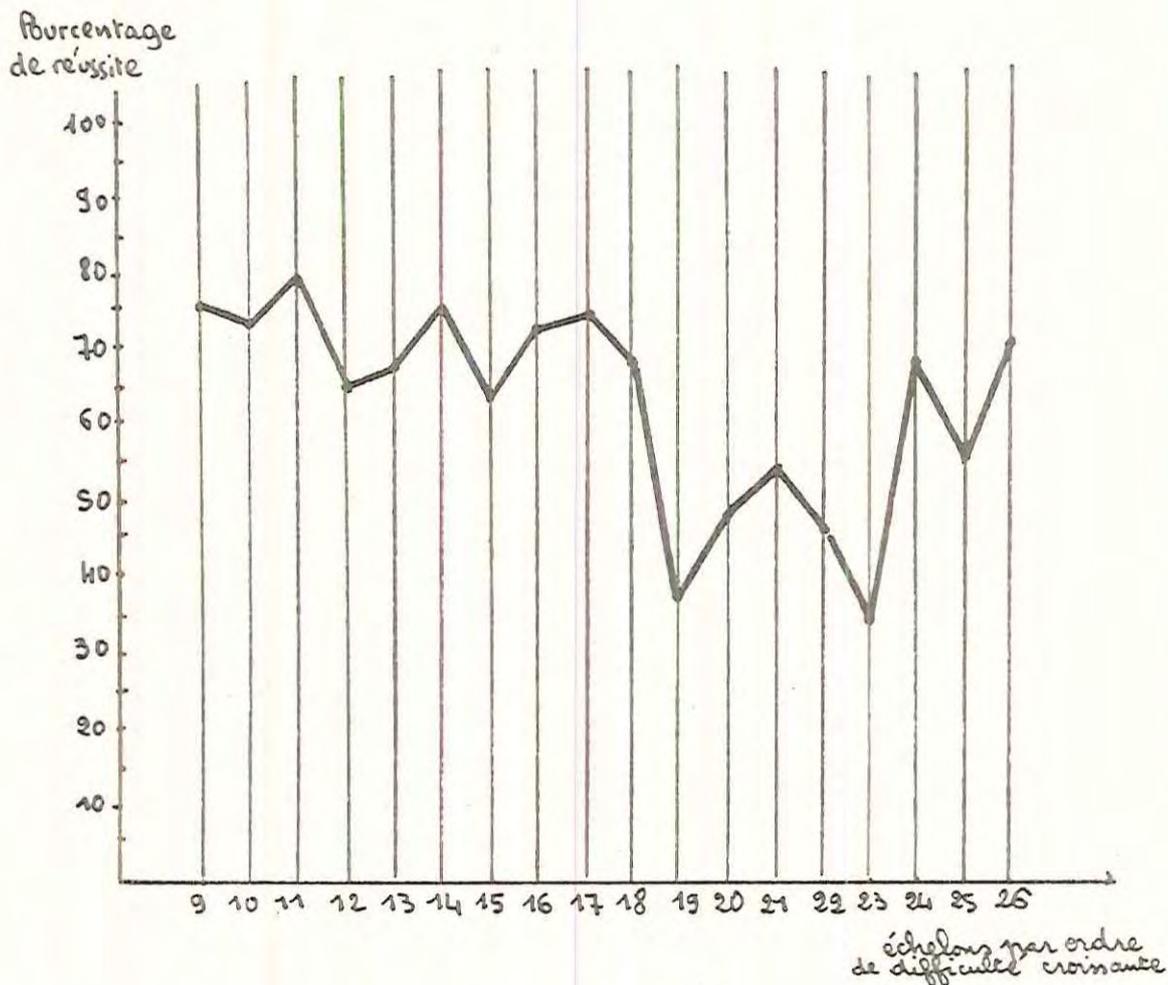
3) Classement par échelons

J'ai retenu uniquement les échelons 9 à 26, car ceux qui précèdent ou qui suivent ont trop peu d'éléments, pour qu'on puisse tenir compte du pourcentage de réussite obtenu par échelon.

31) Tableau des données

échelons	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
nombre de mots	12	18	19	17	35	26	32	25	27	33	25	29	17	19	15	9	15	10
mots justes	9	13	15	11	23	19	21	18	20	22	9	14	9	9	5	6	8	7
% des réussites	75	72,2	78,9	64,7	65,7	73	65,6	72	74	66,6	36	48,2	52,9	47,3	33,3	66,6	53,3	70

32) Représentation graphique correspondante



4) Hypothèses suggérées par les graphiques

41) de 22

Il existe une liaison marquée entre les mots classés par niveau scolaire et le pourcentage de mots justes, dans les textes et lettres;

42) de 32

Il n'existe pas de liaison marquée entre les mots classés par échelon et le pourcentage de mots justes;

5) Jugements statistiques sur ces résultats

Pour les jugements, j'ai eu recours au coefficient de corrélation de Spearman.

niveaux scolaires	rang des niveaux	rang des % de mots justes	d	d ²
6 à 7 ans	1	7	-6	36
7 à 8 ans	2	6	-4	16
8 à 9 ans	3	5	-2	4
9 à 10 ans	4	4	0	0
10 à 11 ans	5	1	+4	16
11 à 12 ans	6	3	+3	9
12 à 13 ans	7	2	+5	25

on a $\sum d^2 = 106$

$$\varphi = 1 - \frac{6 \times 106}{7(49-1)}$$

$$\varphi = -0,89$$

Pour $n(N-2)=5$, le coef. de corrélation est significatif, au seuil $P=.01$, à partir de .87 (Favergé, II.2, Table VIII, p142). Je peux donc prendre le risque d'affirmer qu'il existe une forte liaison négative, entre la difficulté des mots, suivant l'échelle Dubois-

Buyse, et le pourcentage de mots écrits correctement par Germaine: moins les mots sont difficiles, plus le pourcentage de mots corrects est grand.

échelons	rang des échelons	rang des % de mots justes	d	d ²
9	1	17	-16	256
10	2	14	-12	144
11	3	13	-15	225
12	4	7	-3	9
13	5	8	-4	16
14	6	15	-9	81
15	7	8	-1	1
16	8	13	-5	25
17	9	16	-7	49
18	10	10,5	-0,5	0,25
19	11	2	+9	81
20	12	4	+8	64
21	13	5	+8	64
22	14	3	+11	121
23	15	1	+14	196
24	16	10,5	+5,5	30,25
25	17	6	+11	121
26	18	12	+6	36

on a $\sum d^2 = 1519,50$

$$\varphi = -0,57$$

Pour $n(N-2) = 16$, le coef. de corrélation est significatif, au seuil $P=.02$, à partir de .54. Il existe donc une forte corrélation négative.

6) Remarques Les jugements statistiques confirment l'hypothèse 41 et remanient l'hypothèse 42 :

que les mots soient classés par année scolaire, ou par échelon, il existe une forte corrélation négative entre le classement de l'échelle Dubois-Buyse et le pourcentage de mots écrits correctement par Germaine, dans ses textes et ses lettres.

VI CONCLUSION

61) Les difficultés des mots

1) Tableau de classification des erreurs

Afin de pouvoir classer les erreurs, j'ai établi, avec l'aide de M. Jean VIAL, une grille de classification, à partir d'un extrait de texte de Germaine :

Mais la reine se mi à toucette et d'un jour elle se mi à mourire. mais le roi se mi à pleurer. quelque gens était très heureux car il le rémai pas car il était très jaloux de la reine.

Mais le roi vivait avec sa petite fille blonde. Mais il vivait une vieille femme que faisai du mal à blonde. mais blonde elle était très petite pour comprendre alors un jour son père lui dit va faire une promenade. en entendant que je prépare un grand gâteau pour toi mais va très lion car je vai tapelé pour fêter ton anniversaire. au oui papa je vais pas aller très lion. je vais aller voir la vieille

Grille de classification des erreurs

<p>10) <u>Non-accord avec lecture-écriture</u></p> <p><u>lion</u> pour <u>loin</u> (pression de graphie connue, plus que dyslexie- prégnance d'une forme...)</p> <p><u>toucette</u> pour <u>tousser</u></p>	<p>20) <u>Non-accord avec orthographe à convention régularisable</u></p>			
<p>11) <u>Accords abusifs avec lecture</u></p> <p>(coagulation- amalgame- liaisons méconnues....)</p> <p>il les zémaï tapelé</p>	<p>21)</p> <p><u>grammaire</u> (féminin- pluriel finales des verbes- accord des participes passés...)</p> <p>elle se <u>mi</u> elle faisai je <u>vai</u> pas allé</p>	<p>22)</p> <p><u>usage</u> (dérivation rationnelle- ss entre 2 voyelles - mots de la même famille- règles logiques.....)</p> <p><u>comprendre</u></p>		
<p>30) <u>Non-accord avec orthographe à convention arbitraire</u></p> <table border="1" data-bbox="300 1021 746 1447"> <tr> <td data-bbox="300 1021 523 1447"> <p>31)</p> <p><u>cas général</u></p> <p><u>tré</u> <u>tro</u> <u>alor</u> <u>mourir</u> <u>zémaï</u> <u>gâteau</u> (à la limite pourrait se mettre dans 10: accentuation)</p> </td> <td data-bbox="531 1021 746 1447"> <p>32)</p> <p><u>cas des homophones- hétérographes</u></p> <p><u>mai</u> <u>au</u> oui</p> </td> </tr> </table>	<p>31)</p> <p><u>cas général</u></p> <p><u>tré</u> <u>tro</u> <u>alor</u> <u>mourir</u> <u>zémaï</u> <u>gâteau</u> (à la limite pourrait se mettre dans 10: accentuation)</p>	<p>32)</p> <p><u>cas des homophones- hétérographes</u></p> <p><u>mai</u> <u>au</u> oui</p>	<p>40) <u>erreurs multiples</u></p> <p>endenden (10+21) il zémaï (11+21+31) tapelé (11+21+31) ferté (10+21) anivercer (22+31)</p>	
<p>31)</p> <p><u>cas général</u></p> <p><u>tré</u> <u>tro</u> <u>alor</u> <u>mourir</u> <u>zémaï</u> <u>gâteau</u> (à la limite pourrait se mettre dans 10: accentuation)</p>	<p>32)</p> <p><u>cas des homophones- hétérographes</u></p> <p><u>mai</u> <u>au</u> oui</p>			

Tableau de classification des erreurs

24 mots de l'expérience 1	erreurs à D0, D1, D2, D3, D4, D5,		Classification des erreurs d'après notre grille			
	2 nombre total d'erreurs	3 nombre de formes différentes	4 non-accord avec lecture-écriture	5 accords abusifs avec lecture	6 non accord avec orthog. à conv. régular.	7 non accord avec orthog. à conv. arbit.
mètre	30	10	4		1	4
gars	33	15	2			13
vaisseau	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	6	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
totaux	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.

2) Tableau des indices de difficulté de chaque mot

Ce tableau est constitué de 7 colonnes :

- dans la première se trouvent les mots, classés dans l'ordre utilisé pendant l'expérience;
- dans la seconde, j'ai indiqué la fréquence dans les entretiens en me référant au tableau de classement (annexe pp13 et14)
- dans la troisième, chaque mot a son indice de difficulté de l'échelle Dubois-Buyse, ou si le mot n'est pas dans l'échelle, l'indice du " Vocabulaire Orthographique de Base, de Ters, Mayer et reichenbach : dans ce cas, l'indice est entouré;
- dans la quatrième colonne, se trouvent l'indice de difficulté R: il s'agit de l'indice de Lambert;
- dans la cinquième colonne, j'ai indiqué un coefficient de difficulté qui a été calculé par moi-même, en faisant le rapport formes différentes sur nombre total d'erreurs, au prétest D0 (dictée pré-expérimentale), pour les 12 enfants ayant participé à l'expérience;
- dans la colonne six, j'ai donné le nombre d'homographies, tel qu'il apparaît dans le tableau de classement établi lors de la préparation de l'expérience (mémoire p. 64);
- la septième colonne a permis de totaliser le nombre des graphies incorrectes

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 D0	Expérience			Après			Total gal	
							D1	D2	Total	D3	D4	D5		
1	mètre	2	18	24	33 %	1	12	8	9	17		1		1
2	gars	4	(20)	*	83 %	2	12	3	12	15	2	2	2	6
3	vaisselle	1	27	22	66 %	3	12	4	6	10	3	3	2	8
4	pâquerette	1	25	31	58 %	4	12	5	8	13	2	3	4	9
5	siège	1	13	27	91 %	2	12	5	10	15	1	3		4
6	grève	1	(23)	*	58 %	1	12	5	8	13	2	2	1	5
7	boîte	2	27	7	25 %	1	12	5	11	16	3	3	2	8
8	bout de bois	4	bout 19 bois 10	24 19	100 %	2	12	4	6	10	1	3	1	5
9	inconnu	1	14	14	58 %	3	12	4	9	13	3	3	2	8
10	mercurochrome	1	*	*	100 %	4	12	7	9	16	3	3	5	11
11	grotte	1	19	32	58 %	2	12	4	8	12	3	3	4	10
12	chariot	1	24	26	83 %	2	12	6	9	15	5	3	3	11
	total	20			813	Total	144	60	105		28	32	26	
		# 1,6			67 %	Total			165			86		

1 mots	2 fréquence dans les entretiens	3 indice de difficulté	4 Indice de difficulté R	5 Coefficient de difficulté	6 Nombre d'hom- ographes	7 Nombre de graphies incorrectes								
						Avant		Expérience			Après			Total
						Do	D1	D2	Total	D3	D4	D5		
13 Crème	1	27	9	50%	1	12	3	7	10	2	2		4	
14 drap	1	17	27	58%	2	12	5	8	13	3	1	1	5	
15 survêtement	7	sur vét. 7 23	31	100%	3	12	4	10	14	5	4	6	15	
16 essence	1	(27)	*	75%	4	12	4	12	16	4	5	3	12	
17 nièce	7	27	29	100%	2	12	4	8	12	5	2	3	10	
18 prière	1	14	38	100%	1	12	3	10	13	7	4	4	15	
19 rayon	1	17	41	75%	1	12	4	11	15	3	4	2	9	
20 coup de poing	1	coup 18 poing 26	14 15	100%	2	12	5	12	17	7	4	4	15	
21 commission	4	38	13	66%	3	12	3	10	13	6	5	4	15	
22 lance-pierre	1	lancer 24 pierre 15	27 26	100%	4	12	5	11	16	5	4	5	14	
23 terrain	1	18	65	50%	2	12	3	8	11	4	4	4	12	
24 marchand	1	16	18	41%	2	12	3	7	10	3	3	2	8	
total	27			915	Total	444	46	114		54	42	38		
	# 2,2			76%	Total		160			134				

3) Tableau de classement par difficultés croissantes

Mots classés par nombre de difficul. des homographes présents dans chaque série	classement Rang par homographie	Rang par coefficient de difficulté	Rang Echelle Dubois-Buyse	après les corrections de l'apogée		
				D1 + D2	D3 + D4 + D5	D1 + D2 + D3 + D4 + D5
boîte	2	1	9,5	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	1,1	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	9,5	7	9,5	1,5	5,5	2,5
mercurochrome	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
coup de poing	5	10	11	12	10	11
drap	5	11	3,5	4,5	1,5	2
marchand	5	1	2	2	3,5	3
nièce	5	10	7	4,5	5	11
terrain	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	7	9,5	6,5	7

4) Comparaison de G1 et G2, à partir du total des erreurs
(erreurs à D1, D2, D3, D4, D5).

Pour savoir s'il existe une différence significative entre les résultats obtenus pour chacun des groupes de mots, j'ai eu recours au test non-paramétrique de Mann et Whitney (Favergé, II.2, p325).

Le tableau des données est le suivant :

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	$2,5 + 4,5 + 4,5 + 6,5 + 8,5 + 8,5 + 13 + 13 + 13 + 16 + 16 + 17 =$						\overline{T} 123
G2	$1 + 2,5 + 6,5 + 10 + 13 + 13 + 18,5 + 20,5 + 20,5 + 22 + 23 + 24 =$						174,5

La table de Mann et Whitney donne, pour valeurs théoriques de $TetT'$, 115 et 185 (2 séries de 12 valeurs). Les valeurs constatées étant comprises dans cet intervalle, il nous est impossible de refuser l'hypothèse nulle : il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes de mots. Ceci ne veut pas dire qu'ils sont rigoureusement de difficultés égales, mais les différences ne sont pas suffisantes pour faire apparaître des résultats qui diffèrent significativement.

62) Les deux listes étaient-elles de difficultés égales ?

1) Tableau des données (mots classés par homographies)

mots G1	score à D1	score à D2	mots G2	score à D1	score à D2
mètre	4	3	crème	9	5
grève	9	0	prière	7	4
boîte	8	6	rayon	8	2
gars	7	4	drap	8	0
chariot	7	2	marchand	8	4
siège	7	4	nièce	9	2
grotte	7	1	terrain	8	1
bout de bois	8	6	coup de poing	7	0
inconnu	8	3	commission	9	2
vaisselle	5	3	survêtement	7	1
pâquerette	8	4	essence	9	4
mercurochrome	6	3	lance-pierre	9	5

2) Analyse statistique Comme il s'agit d'échantillons appariés, j'ai eu recours à l'épreuve des signes (Faverge, II.2, p 84).

Pour l'épreuve D1, le plus faible nombre de signes des différences de scores est de 2 . (2 signes négatifs). Or la table de l'épreuve des signes donne pour valeur limite du nombre le plus faible de signes, pour un échantillon de 12 éléments, 2 . Nous pouvons donc en conclure qu'à D1, les deux séries de mots ne diffèrent pas significativement, au seuil de probabilité $P=0.05$.

Par contre, pour l'épreuve D2 , le nombre le plus faible de signes est égal à 5 . Nous en concluons donc que les deux séries diffèrent significativement.

	G1	G2	différ.		G1	G2	différ.
mot 1	3	5	+ 2	mot 7	1	1	0
2	0	4	+ 4	8	6	0	- 6
3	6	2	- 4	9	3	2	- 1
4	4	0	- 4	10	3	1	+ 2
5	2	4	+ 2	11	4	4	0
6	4	2	- 2	12	3	5	+ 2

LE GAL Jean
Instituteur en Classe de perfectionnement
Ecole de Ragon
44 400 REZE

NANTES le 5 Janvier 1978

à

Monsieur le Ministre de l'Education
s/c de Monsieur l'Inspecteur d'Académie
de la Loire-Atlantique

Objet: Congé exceptionnel pour
terminer une recherche de 3e cycle
en Sciences de l'Education

Monsieur le Ministre

Au cours d'un entretien que vous avez accordé à la revue "l'EDUCATION", n° 267, du 15 Janvier 1976, vous avez souligné "l'intérêt qui pourrait exister, pour un instituteur, à acquérir des compétences complémentaires, par exemple une licence ou un doctorat concernant la formation spécifique du 1er degré, et à pouvoir, s'il le souhaite, continuer à y enseigner avec évidemment un statut en rapport avec sa nouvelle qualification."

Je suis instituteur, en classe de perfectionnement, à l'Ecole de Ragon en Rezé, depuis douze ans. Pour pouvoir mieux assumer les problèmes que posent les enfants en échec scolaire qui fréquentent une telle classe, j'ai suivi successivement les enseignements de la section Psychologie de l'Université de Nantes (licence de psychologie), et ceux de l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Caen (licence, maîtrise, DEA, thèse) .

Depuis quatre ans, je mène, avec l'aide de Monsieur Jean VIAL, une recherche expérimentale et une expérimentation, sur les procédures d'apprentissage orthographique des mots du langage usuel des enfants de ma classe. C'est là, aussi, l'objet de la thèse de 3e cycle, que je dois soutenir cette année scolaire.

Durant ces six années d'études universitaires, je n'ai bénéficié d'aucun congé particulier pour suivre les cours ou travailler à ma recherche. Mais, actuellement, il m'est très difficile de pouvoir mener l'analyse des données recueillies et en tirer les conclusions scientifiques et pédagogiques, durant mes seuls loisirs d'instituteur. Ce travail devant être terminé pour la fin du mois de Février, j'ai l'honneur de solliciter de votre haute bienveillance, un congé exceptionnel avec traitement et remplacement dans ma classe, pour la période du 30 Janvier au 18 Février. Je n'ai bénéficié, pour l'instant, que de deux semaines de congé de formation continuée, peut-être serait-il possible de faire entrer ma demande actuelle dans ce cadre?

Je vous prie de bien vouloir agréer, Monsieur le Ministre,
l'expression de ma respectueuse considération.



LE GIL JERN
Instituteur
Classe de perfectionnement
Ecole de Ronan
44 400 RENNE

Nantes le 16 Octobre 1978

à

Monsieur le Ministre de l'Éducation

Monsieur le Ministre

Je viens de suivre avec grand intérêt votre intervention à la radio. Vous avez dit votre souci de donner aux instituteurs les moyens de se former, car "l'enseignant ayant une bonne formation, l'enfant aura un bon enseignement".

Je suis instituteur, en classe de perfectionnement, depuis treize ans, dans un quartier populaire. Afin de pouvoir mieux assumer les problèmes que posent les enfants en échec scolaire, j'ai successivement fréquenté les cours de la section Psychologie de l'Université de Nantes et de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Caen. J'ai été admis à la licence de psychologie, à la licence et à la maîtrise de Sciences de l'Éducation. Depuis quatre années, je mène avec l'aide de Monsieur Jean VIAL, une recherche expérimentale sur les procédures d'apprentissage orthographique des mots, du langage usuel des enfants de ma classe. C'est un domaine où ils éprouvent des difficultés particulières et où les recherches sont très rares. C'est là, aussi, l'objet de ma thèse de 3e cycle.

Durant mes sept années universitaires, consacrées au perfectionnement de ma formation pédagogique, je n'ai bénéficié d'aucun congé particulier pour suivre les cours ou travailler à ma recherche. C'est pourquoi, le 5 Janvier 1978, j'avais adressé, par la voie hiérarchique, une demande de congé exceptionnel, à votre prédécesseur, afin de "pouvoir mener l'analyse des données recueillies et en tirer les conclusions scientifiques et pédagogiques". Ce travail devant être terminé pour la fin du mois de Février 1978, je sollicitais un congé de trois semaines, à valoir sur mon temps de formation continue.

L'Inspection Académique de la Loire Atlantique m'a avisé qu'il était impossible de m'accorder un congé, dans le cadre des congés de formation continue car aucun texte officiel ne le permettait.

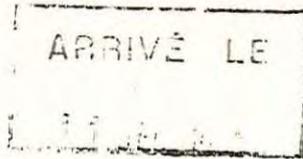
J'ai consacré une grande partie de mes vacances d'été à ce travail sans d'ailleurs pouvoir l'achever, c'est pourquoi je sollicite de votre haute bienveillance, un congé exceptionnel avec traitement et remplacement dans ma classe, pour la première quinzaine de Décembre.

Je vous prie de bien vouloir agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de ma respectueuse considération.

BB/OR
ACADÉMIE DE NANTES
INSPECTION ACADÉMIQUE
DE LA
LOIRE-ATLANTIQUE

7 route de la Jonelière
44072 Nantes cedex
Téléph. 74.92.41

2D1/1 N° 1183



Nantes, le 4 DECEMBRE 1978

L'Inspecteur d'académie de la Loire-Atlantique

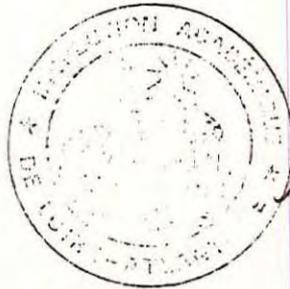
à

Monsieur LE GAL
Instituteur public

S/C de Madame l'Inspectrice départementale
de l'Education de NANTES 8

Par courrier du 22 novembre 1978, Monsieur le
Ministre de l'Education me transmet copie de la demande
de congé exceptionnel avec traitement d'une durée de 15
jours dont vous l'avez saisi directement par lettre du
26 octobre 1978.

Par ce même courrier, Monsieur le Ministre de
l'Education me demande de vous rappeler qu'aucune des
positions réglementaires en vigueur ne permet d'accéder
à votre requête.



J.X. HUSSON

12/12/78
-47.

deuxième partie

A)

pédagogie

tâtonnante

de

l'orthographe

I) APPRENTISSAGE AVEC LA SITUATION-COPIE : feuilles de Christian

①			②		
+ après	après	après	+ dans	dans	dans
+ ensuite	ensuite	ensuite	+ jamais	jamais	jamais
+ beaucoup	beaucoup	beaucoup	+ encore	encore	encore
+ combien	combien	combien	+ quand	quand	quand
+ chez moi	chez moi	chez moi	+ une fois	une fois	une fois
dictée 1	dictée 2	dictée	dictée 1	dictée 2	dictée 3
après +	après x		dans +	dans x	
ensuite +	ensuite x		jamais +	jamais x	
beaucoup +	beaucoup x		encore +	encore x	
combien +	combien x		quand +	quand x	
chez moi +	chez moi x		une fois +	une fois x	
③			④		
+ rien	rien	rien	+ le bois	le bois	le bois
+ ici	ici	ici	+ blanc	blanc	blanc
+ parce que	parce que	parce que	+ l'école	l'école	l'école
+ avec	avec	avec	+ lendemain	lendemain	lendemain
+ assez	assez	assez	+ la queue	la queue	la queue
dictée 1	dictée 2	dictée	dictée 1	dictée 2	dictée
rien +	rien rien x		le bois +	le bois x	
ici +	ici x		blanc +	blanche x	
parce que +	parce-que parce que x		l'école +	l'école x	
avec +	avec x		lendemain +	lendemain x	
assez +	assez x		la queue +	la queue x	

feuilles de réapprentissage de Christian

20			21		
écrit	écrit	écrit	écrit	écrit	écrit
assez	assez	assez	blanc	blanc	blanc
après	après	après	la queue	la queue	la queue
beaucoup	beaucoup	beaucoup	le foot	le foot	le foot
combien	combien	combien	un conseil	un conseil	conseil
parce que	parce que	parce que	accueil	accueil	accueil
dictée 1	dictée 2	dictée	dictée 1	dictée 2	dictée
assez			blanc		
après			queue		
beaucoup			le foot		
combien			un conseil		
parce que			accueil		
22			23		
écrit	écrit	écrit	écrit	écrit	écrit
pigeon	pigeon	pigeon	dehors	dehors	dehors
champignon	champignon	champignon	se coucher	se coucher	se coucher
remplir	remplir	remplir	treize	treize	treize
un bout	un bout	un bout	quinze	quinze	quinze
un verre de terre	un verre de terre	un verre de terre	seize	seize	seize
dictée 1	dictée 2	dictée	dictée 1	dictée 2	dictée
pigeon			dehors		
champignon			se coucher		
remplir			treize		
un bout			quinze		
terre un verre de			seize		

<p>(A)</p> <p>après + avec + assez + un atelier + attraper + l'accueil + un autre + d'accueil + amitié - le s'appelle -</p> <p>elle aperçut</p>	<p>(B)</p> <p>beaucoup + blanc + blanche + un balcon + un bec + un bout + le bois + la balles buisson + vent +</p>	<p>(E)</p> <p>ensuite encore j'ai envie de l'école l'équipe + arbre + + orange + + pomme + + est-ce que</p>	<p>(F)</p> <p>une fois le foot froid + + froid +</p>
<p>(C)</p> <p>se coucher + un champignon + une chienne + un chien + combien + chez moi + le conseil + se cacher + cinq + chez + comme + en colère + un copain +</p>	<p>(D)</p> <p>demain + derrière + un dessert + dans + deux + dix + douze + dernier + dehors + un dessin + doux +</p>	<p>(G)</p> <p>une graine + mon goûter + mes grimpons +</p>	<p>(H)</p> <p>l'herbe + fruit + heureux + une hure +</p>
<p>(I)</p> <p>ici + un immeuble + un terrain +</p>	<p>(J)</p> <p>jamais + joyeux + j'aime +</p>	<p>(N)</p> <p>neuf + notre +</p>	<p>(M)</p> <p>le mur +</p>
<p>(K)</p>	<p>(L)</p> <p>le lendemain + loin + lait +</p>	<p>(O)</p> <p>onze + œuf +</p>	<p>(P)</p> <p>un pays + parfois + un pigeon + le pot à lait + parce que + puis + ma photo + prochain prochaine à propos</p>

II) LISTE ALPHABETIQUE DES MOTS ET FORMES VERBALES, APPRIS

APPRIS DURANT LES DEUX PREMIERS TRIMESTRES

DE L'ANNEE SCOLAIRE 1975-1976

La liste se présente sous la forme d'un tableau à 7 colonnes:

- La colonne 1 permet la totalisation du nombre de mots;
- la colonne 2 contient les mots et formes verbales appris, ceux qui sont communs à l'ensemble des douze enfants sont écrits en majuscules et soulignés s'ils ont été appris durant le premier trimestre;
- la colonne 3 indique l'année du programme; (TERS, MAYER, REICHENBACH, VOCABULAIRE ORTHOGRAPHIQUE DE BASE, IV.16)
- la colonne 4 indique l'indice de difficulté orthographique; (TERS, MAYER, REICHENBACH, L'ECHELLE DUBOIS-BUYSE, IV.15)
- la colonne 5 indique le nombre d'enfants qui ont appris le mot;
- les colonnes 6 et 7 sont réservées au résultat du bilan :

le nombre indique combien d'enfants ont écrit correctement le mot ou la forme verbale, à la dictée de bilan général; la colonne 6 est réservée aux mots communs et la colonne 7, aux mots extraits du carnet.

NB/ J'ai aussi compté dans les mots corrects, les mots des séquences 18 et 19, bien qu'ils n'aient été dictés qu'une fois.

1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
	d'abord	k	29	1		1		<u>AOUT</u>	3	27	12	8	
	accident	3	24	1		1		elle aperçut	5	26	1		0
	d'accord	7	23	3		2		je m'appelle	4	26	1		0
	accueil	7	34	2		1	30	il s'appelle	"	"	2		1
	acheter	3	17	2		2		elle s'appelle	"	"	1		0
	aider	3	22	1		1		apporter	3	23	1		1
	aiguille	k	24	1		1		appuyer	7	33	1		1
	de l'ail	15	45	1		1		APRES	2	17	12	10	
	aile	2	15	1		1		après-midi	4	23	3		2
10	j'aime	2	16	2		2		j'apprends	2	18	1		0
	aller	2	17	2		2		arbre	2	8	1		1
	s'en aller	k	24	1		1		arc	6	22	1		1
	je suis allée	2	17	2		2		j'arrête	3	26	1		1
	je vais	"	"	1		1	40	il arrive	2	20	1		1
	<u>NOUS ALLONS</u>	"	"	12	12			armoire	2	11	1		1
	<u>ON VA</u>	"	"	22	12			ASSEZ	4	29	12	10	
	album	6	27	1		0		assiette	k	24	1		0
	alors	2	20	2		2		atelier	k	19	2		1
	s'amuser	2	20	1		0		il attend	2	19	3		3
20	angine	—	—	1		0		attendre	"	"	1		1
	anglais	6	21	1		0		attends-moi	"	"	2		1
	anguille	5	21	1		1		attraper	k	25	3		2
	animer	4	23	1		1		autobus	5	15	1		1
	année	3	9	2		2	50	autre	2	12	1		1
	anniversaire	6	25	1		1		AVEC	2	2	12	12	
	des animaux	2	8	1		1		j'avais	Voc. Fond.		1		1

1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
	tu as			1		1		c'était			5		3
	elle avait			2		2		c'est elle			1		0
	il y a			1		1		champ	3	21	1		1
	il y avait			1		0	110	champignon	5	23	2		1
	on a			1		1		chanson	4	11	1		1
								chapeau	2	12	1		1
	AVRIL	3	13	12	8			chat	2	7	2		2
60	se baigner	5	28	1		0		chatte	2	11	1		1
	balcon	4	15	1		1		chaud	2	16	1		1
	baleine	4	18	1		0		chemise	2	10	1		1
	balle au camp	(3)(5)	(2)(2)	1		0		cheval	2	8	1		1
	ballon	4	19	1		1		chez	3	22	3		2
	barque	4	12	1		1		CHEZ MOI	3		12	8	
	batteur	—	—	1		0	120	chez lui	3		1		1
	bâton	4	19	1		1		chien	2		2		1
	bateau	4	24	2		2		chienne	2		2		1
	beau	2	13	1		1		on choisit	5	16	1		0
70	BEAUCOUP	2	18	12	10			chocolat	2	14	1		0
	bec	2	12	1		0		ciel	2	14	3		2
	berger	5	16	1		0		cigarette	7	18	1		0
	bientôt	2	17	1		1		CINQ	3	15	12	8	
	bigorneau	—	—	1		1		cinéma	5	18	1		1
	blanc	2	15	5		4		classeur	4		1		0
	blanche	"	"	3		3	130	je me coiffe	4	20	1		0
	boeuf	4	16	1		0		coiffure	4	19	1		0
	boire	2	10	1		1		colis	7	27	7	4	
80	bois	2	10	3		3		colonie	7	27	1		1
	boîte	4	27	6		4		colle	5	22	1		0
	bon	2	10	2		2		combien	4	13	12	10	
	bonjour	3	11	1		1		comme	2	11	3		2
	bouger	4	21	1		1		en colère	3	20	1		1
	bougie	4	17	1		0		collier	5	19	1		0
	bourgeon	3	20	1		1		comment	3	16	4		3
	bout	3	19	1		1	140	compagnon	3	10	1		0
	bracelet	4	19	1		0		on compte	4	28	1		0
	brouillard	4	23	1		1		conseil	4	19	1		0
	il brûle	5	28	1		1		content	3	18	3		3
90	bûche	3	15	1		1		copain	15	23	2		1
	à cache-cache	5	20	1		0		copine	—	—	3		1
	se cacher	3	16	1		1		coquillage	25	21	1		0
	cadeau	2	16	2		2		à côté	2	—	3		2
	cage	3	9	1		1		crayon	2	19	1		1
	caillou	3	28	1		1		se coucher	3	17	1		0
	camarade	3	19	1		1	150	en courant			1		1
	camp	5	22	1		0		ça coûte	(5)(4)	27	1		0
	nous campons	4	18	1		1		cousin	3	14	1		1
	cantine	—	—	1		1		cuiller	6	28	1		1
100	car	2	15	1		1		cygne	6	29	1		1
	caravane	7	21	1		1		dahlia	23	13	1		0
	il caresse	5	26	2		0		DANS	2	10	12	12	
	carte postale	5	15	1		1		debout	5	21	1		1
	carton	3	9	1		1		DECEMBRE	3	13	12	6	
	ceinture	5	25	1		0		dehors	4	22	2		1
	c'est	4		5		3	160	déjeuner	3	20	1		0

1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
	délicieux	4	21	1		0		<u>VOUS FAITES</u>	"	"	12	10	
	j'ai demandé	2	21	1		1		<u>NOUS FAISONS</u>	"	"	12	8	
	nous demandons	"	"	2		2		faim	3	20	1		0
	dent	3	12	1		1		famille	2	9	1		1
	dernier	2	12	2		1	220	faute	4	10	1		0
	dernière			2		0		femme	3	7	2		1
	derrière	4	25	3		2		fêter	4	20	2		0
	désigner	6	17	1		0		feuille	2	13	1		0
	dessin	2	12	1		1		<u>FEVRIER</u>	3	19	12	7	
170	un dessert	5	21	1		1		fille	2	9	2		2
	DEUX	2	2	12	10			fleur	2	12	1		1
	devant	2	15	1		1		flocon	4	21	1		0
	diamant	7	25	1		0		forêt	3	20	2		1
	il dit	2	13	3		3		<u>FOIS</u>	2	12	12	10	
	<u>J'AI DIT</u>	"	"	12	9		230	ça fonctionne	15	27	2		0
	<u>IL A DIT</u>	"	"	12	9			foot	15	39	3		1
	<u>LE MANCHE</u>	2	13	12	11			frein	15	23	1		1
	disque	7	13	1		1		je freine	1	1	1		1
180	DIX	2	13	12	8			frère	2	15	4		4
	docteur	3	14	2		2		froid	2	10	2		1
	<u>NOUS DONNONS</u>	2	19	12	12			fumée	2	13	1		0
	dos	3	16	1		0		galette	6	27	2		1
	tu dors	2	12	1		1		garage	5	27	1		1
	doigt	3	19	2		1		garçon	2	13	2		2
	doucement	4	19	1		0	240	gâteau	4	23	2		2
	DOUZE	3	14	12	10			géant	5	20	1		0
	écrire	3	14	2		2		gendarme	3	19	1		0
	je t'écris	"	"	2		2		les gens	3	19	2		1
	école	2	4	3		3		gentil	4	22	3		2
190	écouter	3	17	2		1		gentillesse	15	23	1		1
	j'ai écouté	"	"	1		1		glace	3	16	1		1
	écureuil	5	21	1		0		il gonfle	4	24	1		0
	je vous embrasse	2	22	2		0		<u>GRAND</u>	2	11	12	12	
	emmenez moi	6	33	1		0		grand-mère	4	20	2		1
	ENCORE	2	14	12	8		250	graine	5	20	1		1
	<u>ENFANT</u>	2	8	12	12			griller	15	27	1		1
	il s'enfuit	5	21	1		1		gris	2	13	1		1
	ensemble	4	21	1		1		grippe	7	22	3		1
	ENSUITE	2	15	12	8			guêpe	5	24	1		0
200	je m'ennuie	5	28	2		0		gueule	4	16	1		1
	j'ai envie de	"	"	1		0		j'habite	3	23	4		3
	escargot	3	11	1		1		nous habitons	"	"	2		2
	j'essuie	6	27	1		1		là-haut	2	13	1		0
	j'entends	2	17	1		1		herbe	3	13	1		1
	il entre	2	22	1		1	260	hérisson	4	29	1		0
	est-ce-que			1		1		heure	2	15	1		1
	il était			1		1		heureux	2	18	2		0
	l'équipe			2		1		hiver	2	14	4		2
	essayer	6	28	1		1		hier	3	14	5		3
210	j'espère	3	25	3		1		<u>HOMME</u>	2	7	12	10	
	excuse	4	20	1		0		<u>HUIT</u>	3	16	12	8	
	exposé	5	27	2		2		huître	7	27	1		0
	exposition	7	18	2		0		ICI	4	15	12	7	
	je fais	2	13	7		6		un instant	5	19	1		1
	ça m'a fait	"	"	2		1	270	immeuble	23	27	1		1

1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
	JAMAIS	2	16	12	10			on met	2	18			4
	JANVIER	3	13	12	8			merveilleux	5	23	4		4
	jardin	2	4	1		1		messieurs		1			1
	jaune	2	12	1		1		modèle	3	16	4		2
	JEUDI	2	7	12	12			moineau	2	15	1		0
	joli	2	13	3		3	330	mois	2	14	1		1
	joyeux	2	17	1		0		au moment	2	-	1		1
	judo	1	-	1		1		moitié	4	23	1		0
	JUIN	3	13	12	6			monsieur	4	22	6		5
280	JUILLET	3	12	12	6			se moquer	7	20	1		1
	laine	3	14	1		1		mot	2	12	1		1
	on laisse	4	25	1		0		mort	1	-	1		1
	laitue	1	-	1		0		mur	3	15	1		1
	leçon	2	14	1		1		il neige	4	18	1		1
	ces légumes	2	13	1		1		je nettoie	5	25	1		1
	lendemain	3	17	6		3	340	le nettoyage	5	24	1		1
	lettre	2	12	2		2		NEUF	6	16	12	8	
	librairie	6	20	1		0		nid	2	12			2
	ligne	3	9	1		0		notre	3	-	2		2
290	lit	2	9	2		2		nous	2	-	2		2
	livre	2	5	1		1		des nouvelles	3	18	1		1
	loin	2	13	4		2		NOVEMBRE	3	17	12	6	
	longue	2	14	1		0		nuage	3	11	1		0
	loup	2	12	2		1		nuit	2	14	1		1
	LUNDI	2	7	12	12			obliger	5	15	1		1
	madame	2	12	2		2	350	on observe	5	23	1		0
	mademoiselle	4	15	1		1		nous occupons	3	23	1		0
	MAI	3	15	12	10			OCTOBRE	3	9	12	10	
	maintenant	3	20	1		1		oiseau	2	15	3		3
300	mais	2	15	2		1		j'ai offert	1	-	1		0
	maison	2	1	2		2		ONZE	3	17	12	8	
	maître	2	12	1		1		oreille	3	13	2		1
	mâle	5	25	1		0		ortie	1	-	1		0
	manège	5	20	1		1		PARCE QUE	3	22	12	7	
	je mange	2	14	2		1		parfois	2	17	1		1
	marchand	3	16	1		1	360	paire	2	14	1		1
	marchandise	4	16	1		0		panier	2	15	1		1
	marché	3	16	1		1		papier	2	12	1		1
	MARDI	2	8	12	12			paquet	3	16	9		6
310	mare	6	18	1		1		parc	3	17	2		1
	marée	7	18	1		1		parler	2	16	1		1
	marguerite	4	23	1		0		il parle	2	16	1		1
	mariage	4	10	1		0		parmi	3	28	1		0
	marionnette	1	-	1		1		parquet	5	17	1		0
	ils se marient	7	20	1		0		part	3	16	1		0
	marraine	5	27	1		1	370	je suis parti	2	14	1		1
	marron	3	25	1		1		pâte	4	14	1		0
	MARS	3	7	12	8			patte	2	12	1		1
	ce matin	2	6	1		1		payer	4	21	1		0
320	mer	3	15	1		1		mes parents	2	11	2		2
	merci	5	16	1		1		un pays	2	14	4		2
	MERCREDI	2	12	12	10			pendant	5	15	1		1
	mère	2	9	1		1		il pèse	6	20	1		1
	mettre	2	18	1		0		PETIT	2	13	12	12	

1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
380	peuplier	-	-	1		0		remplir	3	17	1		0	
	peur	4	10	2		2		renard	2	13	1		1	
	<u>IL PEUT</u>	2	8	12	10			on rentre	2	15	2		2	
	photo	6	23	4		2		il rentrait	"	"	1		0	
	à pied	2	-	9		6		il revient	2	6	2		1	
	Pierre	2	15	1		1		nous restons	2	18	2		1	
	pigeon	3	19	3		2		on remercie	3	19	1		1	
	piscine	25	23	3		1	440	nous remercions*	"	"	1		1	
	place	2	13	1		1		réveiller	4	25	1		0	
	nous plaçons	3	20	1		0		réponse	4	15	1		0	
390	plage	4	13	1		1		au revoir	4	23	2		1	
	plaisir	2	15	1		1		rhume	4	23	1		1	
	tout me plait	-	-	1		1		RIEN	3	12	12	8		
	je pleure	2	17	1		1		rivière	3	13	1		1	
	plomb	5	22	1		1		roue	4	14	1		1	
	plombier	7	27	1		1		rouge	2	5	1		1	
	plus	2	9	2		2		les ruisseaux	3	19	1		1	
	poids	4	28	2		1	450	<u>SAMEBI</u>	2	13	12	12		
	poireau	4	21	1		1		sale	4	20	1		1	
	poisson	3	15	2		0		sauvage	5	13	1		0	
400	pomme de terre	3	15	1		0		SEIZE	5	23	12	12		
	porte	2	1	1		1		savoir	2	14	1		1	
	pot à lait	(3)	15	1		1		SEPT	4	19	12	10		
	pourquoi	3	15	3		2		<u>SEPTEMBRE</u>	3	16	12	9		
	poupée	2	8	1		1		séparer	5	23	1		0	
	poule	2	12	1		1		je sers	2	16	2		1	
	pourtant	3	18	1		1		signal	5	18	4		0	
	vous pouvez	2	8	1		1	460	silence	3	16	2		2	
	prairie	2	14	1		1		SIX	3	18	12	12		
	je prends	2	12	2		0		ma soeur	2	13	4		3	
410	princesse	4	18	1		1		soif	5	16	2		2	
	printemps	3	19	2		1		soleil	2	7	2		1	
	prison	5	11	1		1		il sonne	3	16	1		1	
	prix	4	16	1		0		soudain	3	18	3		1	
	prochain	4	16	1		0		souffler	3	25	2		1	
	je me promène*	2	20	1		1		nous souhaitons*	4	26	5		3	
	puis	2	15	2		2		en souriant	2	19	1		1	
	puisque	4	15	2		1	470	souris	2	17	1		1	
	pupitre	2	15	1		1		bien sûr	(5)	29	1		1	
	QUAND	2	18	12	12			surprise	5	12	1		1	
420	QUATRE	2	14	12	8			surtout	3	15	1		1	
	QUATORZE	4	22	12	6			on suspend	5	19	1		0	
	question	4	19	1		1		table	2	3	1		1	
	qu'est ce que	5	-	1		0		plus tard	(3)	20	1		0	
	queue	4	14	2		1		tartine	3	10	1		0	
	QUINZE	4	22	12	8			tasse	2	9	1		1	
	je te quitte	3	22	1		1		téléphoner	7	24	1		0	
	ramasser	3	25	1		1	480	télévision	7	23	1		1	
	raquette	11	14	1		1		temps	3	18	1		1	
	on reçoit	3	19	3		2		terrain de sport(s)	(18)	1	1		0	
430	j'ai reçu	"	"	2		1		terre	2	2	1		1	
	recouvert	"	"	1		0		tirer	3	18	1		1	
	regarder	2	10	1		0		tout à coup	4	23	2		0	
	j'ai regardé	"	"	1		1		tout d'un coup	-	-	1		0	
								tout va bien	-	-	1		0	

1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
490	travailler	2	16	1		1		vie	2	10	1		1	
	on travaille	2	16	2		1		vieille	1	—	3		2	
	TREIZE	5	23	12	6		510	vieux	2	14	2		2	
	tremper	6	27	1		0		vigne	2	6	1		1	
	très	2	20	2		2		visite	3	10	1		1	
	triste	3	7	1		0		visiteur	4	10	1		0	
	TROIS	3	12	12	10			voilà	2	24	3		1	
	trompette	6	22	1		0		voisin	3	13	1		1	
	trou	3	15	1		1		voiture	3	9	1		1	
	trop	3	6	1		1		voix	3	25	1		1	
	tuyau	5	25	1		0		voleur	3	10	1		1	
	en vacances	3	20	2		2		voulez vous	2	17	1		1	
	500	vaisselle	5	27	3		2	520	j'ai vu	2	14	2		2
		venir	2	13	1		1		voyage	3	16	1		0
je viens		2	13	2		2		voyageur	3	14	1		0	
<u>VENDREDI</u>		2	6	12	11			vrai	5	24	1		1	
vent		2	13	1		1		yeux	2	16	3		2	
ventre		4	17	1		1	525	ZERO	5	15	12	9		
ver de terre		(4)	19	1		0								
vers moi		(6)	25	1		0								

III) LISTE ALPHABETIQUE DES MOTS ET FORMES VERBALES , NOUVEAUX,

APPRIS EN SITUATION VISUALISATION-COPIE,

DURANT LE TROISIEME TRIMESTRE DE L'ANNEE SCOLAIRE

Les colonnes sont les mêmes que celles du tableau précédent.

Dans les colonnes 6 et 7, le nombre indique le nombre de réussite au bilan final.

Les mots soulignés sont des mots extraits de textes rédigés en groupe.

1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
	abeille	3	13	1		1		NOUS NAGERONS	3	17	4	3	
	NOUS ACHETERONS	3	13	5	3			nez	2	13	1		1
	NOUS ADMIRONS	3	21	6	3			nombreux	3	19	2		1
	agréable	3	11	2		1		objet	3	15	1		1
	amusant	3	19	2		2		<u>oeil</u>	4	24	5		4
	IL EST ARRIVE	2	20	3	1			<u>œuf</u>	2	10	3		3
	NOUS ARROSONS	4	22	5	3			oncle	2	11	1		1
	AUJOUR'HUI	4	21	6	3			<u>outil</u>	4	20	3		2
	AUSSITOT		22	8	4		50	il ouvre	4	20	2		2
10	<u>avant</u>	2	14	3		3		du pain	2	17	2		2
	<u>elle est belle</u>	3	13	3		3		papillon	3	18	2		1
	DES BILLETS	5	15	6	3			parapluie	3	18	1		0
	il est blessé	3	20	1		0		parrain	4	25	1		1
	AU BORD DE LA							rang	4	22	1		1
	MER	3	10	8	4			à propos		-	1		1
	une branche	2	7	1		1		récréation	3	16	3		2
	DANS LE BUIS-	3	19	6	4			repas	4	15	1		1
	SON							rue	2	1	2		1
20	nous calculons	4	15	1		0	60	SENTIER	3	19	5	2	1
	DES CAROTTES	4	22	5	2			soirée	3	16	2		1
	des cerises	3	19	1		1		surveiller	5	19	1		0
	j'ai commencé	3	22	2		1		surveillante	5	19	1		0
	NOUS CULTIVONS	4	18	6	5			LES TABLEAUX	2	13	5	2	1
	DEMAIN	3	12	3	1			téléphone	4	20	1		1
	doux	2	15	1		1		terrain	5	18	2		0
	entrer	2	22	1		1		timbre	5	13	1		1
	EST-CE-QUE	5	21	6	2			toilette	5	19	2		1
	excuse-moi	4	28	1		0		TOUJOURS	2	21	6	4	1
30	c'est facile	4	18	1		1	70	DANS LE TRAIN	2	14	5	4	1
	froide	2	10	1		1		j'ai trouvé	2	17	1		1
	à gauche	4	-	1		0		<u>les vagues</u>	5	16	4	2	2
	mon goûter	4	26	1		0		valise	6	13	2		2
	DES GRAINES	3	17	6	3			<u>nous vendons</u>	3	14	5		4
	NOUS GRIMONS	4	23	4	2			ver de terre	4	25	1		0
	UNE HAIE	4	17	4	3			vêtement	4	23	1		0
	joie	2	13	1		1		<u>vingt</u>	4	18	1		2
	jouer	2	11	2		2		vivant	3	17	1		2
	jouet	3	13	1		1		LES VITRINES	3	13	4		0
40	lait	2	11	1		1	80	UN WAGON	3	15	5	4	0
	laitier	3	17	1		0			3			2	
	AU MUSEE	5	16	4	4								

IV) LES MOTS COMMUNS APPRIS DURANT L'ANNEE SCOLAIRE 1975-1976

1) TABLEAU DES DONNEES

année du programme V.O.B.	échelon Dubois-Buyse	mots expressions formes verbales	réussites	année du programme V.O.B.	échelon Dubois-Buyse	mots expressions formes verbales	réussites
3	17	nous achèterons	9	4	17	une haie	9
3	21	nous admirons	9	2	7	un homme	10
2	17	nous allons	12	3	16	huit	8
2	17	nous irons	9	4	15	ici	7
2	17	on va	12	2	16	jamais	10
3	27	Août	8	3	13	Janvier	8
2	17	après	10	2	7	jeudi	12
2	20	il est arrivé	10	3	12	Juillet	6
4	22	nous arrosons	10	3	13	Juin	6
4	29	assez	7	2	7	lundi	12
4	21	aujourd'hui	9	3	15	Mai	10
4	22	aussitôt	8	2	8	mardi	12
4	2	avec	10	3	7	Mars	8
2	13	Avril	8	2	12	mercredi	10
2	18	beaucoup	5	5	16	le musée	12
5	15	des billets	9	3	17	nous nagerons	9
3	10	au bord de la mer	8	3	16	neuf	6
3	19	dans le buisson	8	3	17	Novembre	6
4	22	des carottes	9	3	9	Octobre	10
3		chez moi	6	3	17	onze	8
3	15	cinq	5	3	22	parce que	4
4	13	combien	8	2	13	petit	12
4	18	nous cultivons	11	2	8	il peut	10
2	10	dans	10	3	19	le printemps	9
3	13	Décembre	6	2	18	quand	10
3	12	demain	10	4	22	quatorze	5
2	2	deux	8	2	14	quatre	8
2	13	dimanche	11	4	22	quinze	6
2	13	j'ai dit	9	3	12	rien	8
2	13	il a dit	9	2	13	samedi	12
2	13	dix	8	5	23	seize	6
2	19	nous donnons	12	3	19	le sentier	10
3	14	douze	8	4	19	sept	8
2	8	un enfant	12	3	16	septembre	9
2	14	encore	8	3	18	six	9
2	15	ensuite	8				
		est-ce-que	8	2	13	les tableaux	10
2	13	nous faisons	8	2	14	dans le train	11
2	13	vous faites	10	5	23	treize	6
3	19	Février	7	3	12	trois	10
2	12	une fois	10	2	6	vendredi	11
3	17	des graines	9	3	13	les vitrines	12
2	11	grand	12	3	17	nous visitons	9
4	23	nous grimpons	10	5	15	un wagon	9

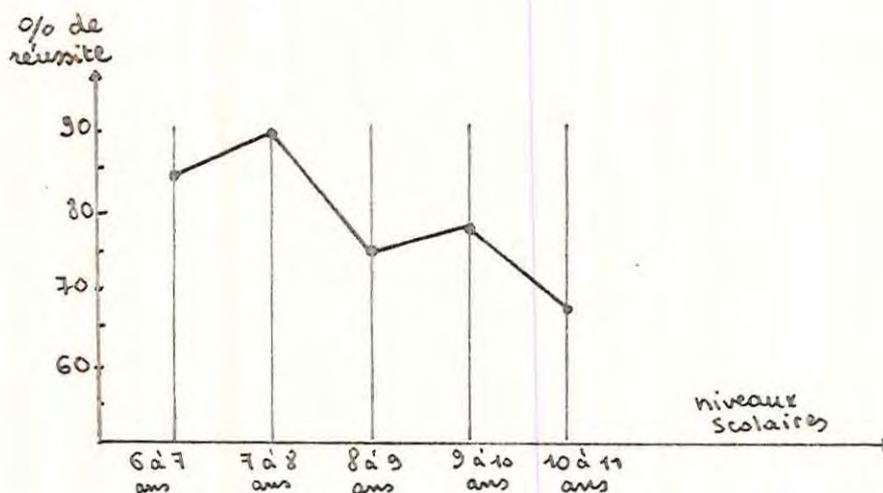
2) COMPARAISON DES REUSSITES , AU CLASSEMENT DES MOTS SELON
L'ECHELLE DUBOIS-BUYSE

21) Tableau des données

échelons	Nombre de mots	Nombre total de mots écrits	Nombre de réussites	% de réussite	classement par niveau scolaire			
					niveau scolaire	nombre total de mots écrits	nombre de réussites	% de réussite
2	2	24	18	75	6 à 7 ans	7	71	84,5
6	1	12	11	91,6				
7	4	48	42	87,5				
8	3	36	34	94,4	7 à 8 ans	7	74	88,1
9	1	12	10	83,3				
10	2	24	18	75				
11	1	12	12	100	8 à 9 ans	31	274	73,7
12	6	72	54	75				
13	15	180	137	76,1				
14	4	48	35	73	9 à 10 ans	26	236	75,6
15	6	72	48	66,7				
16	5	60	45	75				
17	11	132	102	77,3	10 à 11 ans	12	92	63,9
18	4	48	35	72,9				
19	6	72	54	75				
20	1	12	10	83,3				
21	2	24	18	75				
22	6	72	42	58,3				
23	3	36	22	61,1				
24	1	12	8	66,7				
25	1	12	7	58,3				

22) CLASSEMENT par niveau scolaire

221) Représentation graphique correspondante



222) Hypothèse suggérée par le graphique

Il existe une liaison entre les mots classés par niveau scolaire et le pourcentage de réussite aux dictées de contrôle des acquisitions.

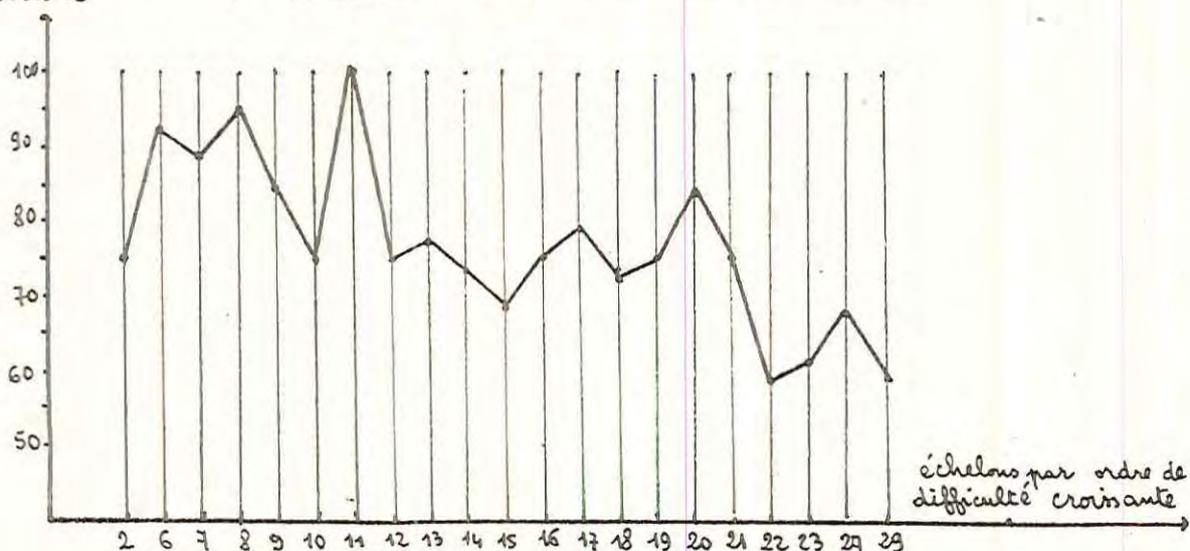
223) Jugement statistique sur ce résultat

Pour ce jugement j'ai eu recours au coefficient de corrélation de Spearman. Le calcul donne pour valeur de ρ : 0,80. Or pour n ($N-2$) = 3, le coefficient de corrélation est significatif au seuil $P=.10$, à partir de .81. : la relation entre les mots classés par niveau scolaire et le pourcentage de réussite aux dictées n'est donc pas significatif.

23) CLASSEMENT par échelon

% de réussite

231) Représentation graphique correspondante



232) Hypothèse correspondante au graphique

Il existe une corrélation de moyenne intensité entre les mots classés par échelon et le pourcentage de réussites aux dictées de contrôle des acquisitions, sur l'ensemble des échelons. Si l'on considère des échelons proches, cela ne semble plus vrai.

233) Jugement statistique sur ce résultat Le calcul du coefficient de corrélation de Spearman donne pour valeur à ρ : - 0,66 .

Pour n ($N-2$) = 19, le coefficient de corrélation est significatif au seuil $P=.01$, à partir de .55. Il existe donc une forte corrélation entre les mots classés par échelon et le pourcentage des réussites, pour l'ensemble des échelons.

Si l'on prend les échelons de 12 à 21, ρ = +0,23 : au lieu d'une corrélation négative il existe une corrélation positive.

3) REMARQUES Cette analyse montre qu'il est difficile de s'appuyer sur l'échelle Dubois-Buyse pour savoir si un mot particulier peut être acquis par les enfants de notre classe.

V) TEXT DE NIVEAU ORTHOGRAPHIQUE, à partir de l'échelle Dubois-Buyse

1) Premier test - le 8 Janvier 1976

Pour constituer ce test, je me suis servi de l'échelon 18, dont j'ai extrait 20 mots au hasard, 4 mots par colonne:

jeu	avantage	faucher	source	circulation
arracher	boucher	mélanger	défenseur	simplement
aventure	chauffeur	riant	aimable	cinquante
danse	attaque	soudain	secouer	dentelle

J'ai appliqué la technique préconisée par TERS, MAYER et REICHENBACH (IV.15,p13) :

" il faudra construire pour chaque mot une phrase courte et facile ou une expression familière dans laquelle le mot intervient dans sa forme la plus simple.... dans son sens le plus courant.... de façon à ce qu'il soit aisément compris. "

L'organisation prévue est la suivante :

- 1) chaque enfant est assis à un pupitre. Il a devant lui sa feuille de réponse et son crayon-foutre;
- 2) Il note d'abord son nom
- 3) Je donne les instructions : " voilà comment nous allons faire : je vous dis une phrase dans laquelle se trouve le mot à écrire puis je vous répète le mot seul. par exemple: nous cultivons notre jardin. Ecrivez le mot " jardin"
Vous écrivez un mot par case, sur la ligne"
- 4) Je recueille les feuilles après la dictée du dernier mot.

Pour la correction , je ne tiendrai pas compte des différentes graphies erronées , ni des erreurs multiples, le mot sera codé erroné ou correct. L'absence de mot constituera une erreur par omission.

Après le deuxième test, au moment du bilan de l'expérience sur la mémoire visuelle, les résultats du test seront comparés aux résultats de l'expérience.

Pour comparer les résultats aux normes, j'appliquerai les directives données dans l'ouvrage (IV.15,p14) : " les normes sont valables pour la fin de l'année. Par conséquent quand l'épreuve est faite au cours de l'année, il faut établir une norme intermédiaire, par une interpolation... "

2) Deuxième test - 16 Mars

Pour constituer le deuxième test, je choisis 20 mots pris dans les mêmes colonnes que ceux du test précédent :

veau neige papillon gronder	six bonsoir cinéma besoin	arbitre beaucoup justice quand	soin contraire tempête noisette	tristesse cigarette nouvelle couvercle
--------------------------------------	------------------------------------	---	--	---

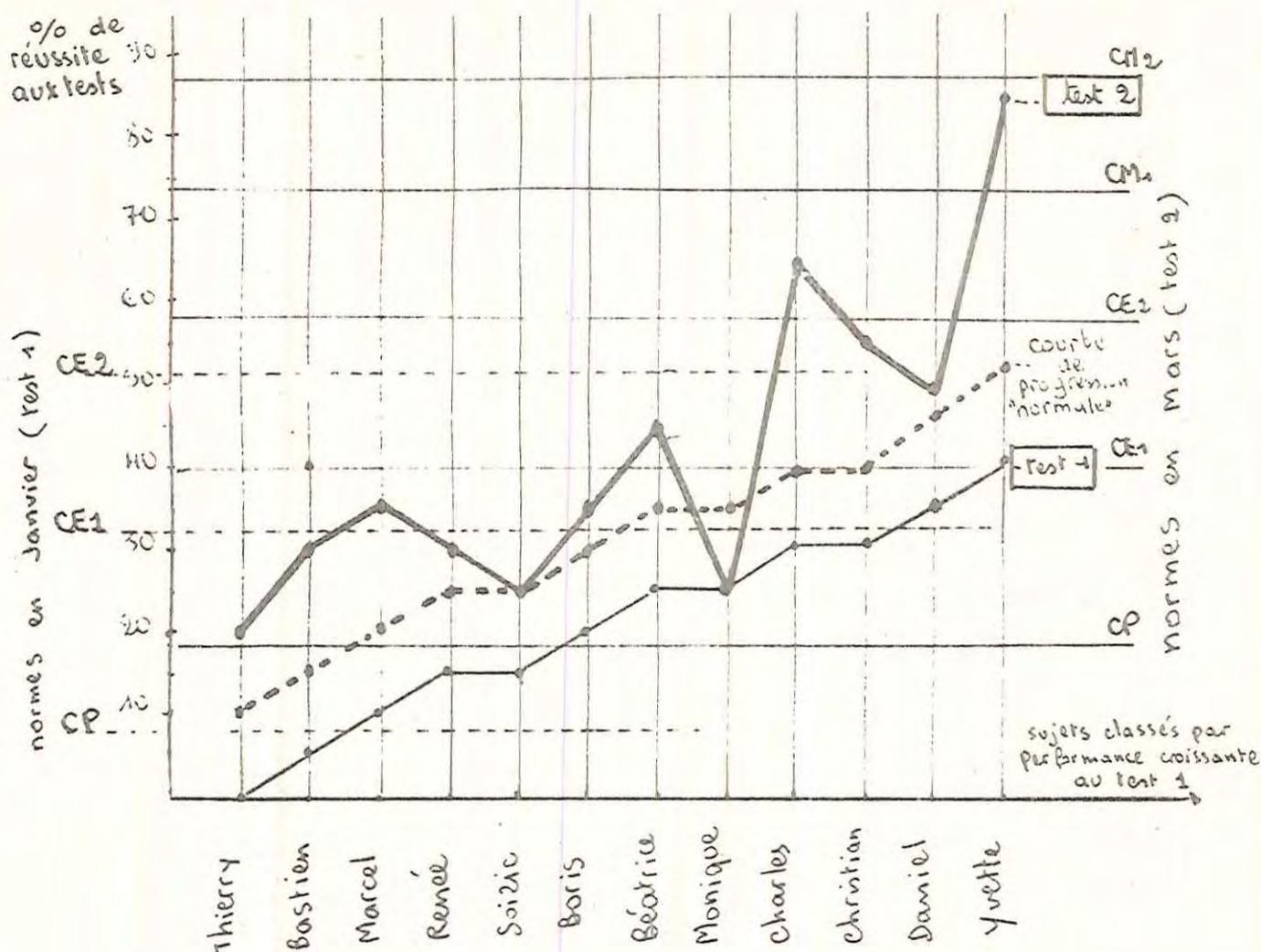
3) Comparaison des résultats aux normes

nom	1 ^{er} test		2 ^e test		nom	1 ^{er} test		2 ^e test	
	%	niveau	%	niveau		%	niveau	%	niveau
Bastien	5	début C.P.	30	fin C.P.	Marcel	10	C.P.	35	CE1 2 ^e trim.
Béatrice	25	fin C.P.	45	fin CE1	Monique	25	fin C.P.	25	////
Boris	20	C.P. 3 ^e trim.	35	CE1 2 ^e trim.	Renée	15	C.P.	30	C.P.
Charles	30	fin C.P.	65	fin CE2	Soizic	15	C.P.	25	C.P.
Christian	30	fin C.P.	55	CE2 3 ^e trim.	Thierry	0		20	C.P. 3 ^e trim.
Daniel	35	CE1	50	CE2 2 ^e trim.	Yvette	40	CE1 3 ^e trim.	85	CM2

Pourcentage des mots bien orthographiés dans l'échelon 18

	Age de l'acquisition					
	6 et 7 ans	7 et 8 ans	8 et 9 ans	9 et 10 ans	10 et 11 ans	11 et 12 ans
normes à la fin de l'année	29	45	63	78	89	95
normes au début Janvier	9	34	51	68	82	91
normes fin Mars	18	40	57	73	86	93

4.) Représentation graphique correspondant aux deux tests



5) REMARQUES

La courbe en pointillés marque l'évolution "normale" des enfants, c'est à dire celle qui ne serait due qu'à une maturation chronologique. Nous pouvons observer que tous les enfants, sauf Soizic qui a une progression "normale" et Monique qui "régresse", ont une croissance supérieure aux normes. Nous pouvons penser que cette maturation est la conséquence de nos activités d'apprentissage: ces enfants ont refait un peu de leur retard.

Pour comparer les performances des enfants aux deux tests, j'ai eu recours au coefficient de corrélation de Spearman :

la valeur de r est 0,81, il existe donc une forte relation entre les deux performances.

Test de niveau 1 - 8 Janvier 1976 - Echelon 18 D.E

Bastien	Béatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel
jeûe araché aventure dance aventaje bouchée chofore atace foché mailengé rien soudin srous dfensre énabe socé srculason sinplmen sincente térin	jeau aracher aventue dance aventaje bouché chaufore ataque faucher mélanger rihiant soudint source défansore ermable secouer sircullasion sinplement cinquante térint	jeu aracher avantur danse avantaje boucher chofeur ataque focher méranger rillan soudin source défenseur émable secouer circulation sinpleman sincant terrin	jeux araché laventure danse aventaje bouché chofeur attaque foché mélangé riien soudin source défancoeur émable secoué circulation sinplemant cinquante térin	jeux aracher aventure dence avantage boucher chaucheur ataque faucher mailengé rians soudien source défenceur émable sauquet circulacion cinplemen cinquante térin	jeu aracher avaantur danse avantaje boucher chauffer ataque faucher mélanger riyan soutin source défansoeur émable secoué sirculasion sinplemant sincante térin
total mots 1 justes	5	4	6	6	7
% 5	25	20	30	30	35
Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
jeur archer aventur dance aventaje bouche chauffeur ataque fauche mélange rien soudin source défancoeur émabe secoué saiculation smiplean sinqante térin	cheux arachet aventure dence aventache boucher chofeur ataque fauché mélanché rien soudin source défancrs aimabl secoué sirculacon sinplman sincant tairin	jeu arche aventure damse aventaje bouché chaufeure ataque fauché mlange rin soutai source tefansere emabe scoue suclicon sanplen cuncente terrin	jeu araché aventure danse avantaje bouse chauffeur ataque fauché mailengé riien soudin source défense émabe sequé siquelasan sinplemen cinqueante térin	jouet dans aventaj ra c in so fen etmen sequet ple térin	jeu araché aventure danse avantage bouchez sauffeur ataque fauché mélangé rien soudin source défanceur mailable secouer sirculation sinplemen ciquente terrin
mots justes 2	5	3	3	0	8
% 10	25	15	15	0	40

Test de niveau 2 - 16 Mars 1976 - Echelon 18 D.B.

Bastien	Béatrice	Boris	charles	christian	Daniel
veau nèje papillon rondé six bonsoir siména besin rabiter beaucoup justise cen soin contere tenpète noizette ritès sigraré nouvaile couverte	veau neije papion gronder cix bonsoir sinéma beusiens arbitre beaucoup justise quand souin contere tempête noisaite tristaise cigarette nouvelle couvercle	veau naige papillon grondez cics bonsoir cinema besoin harbiter beaucoup justise quand souin contrère tenpète noisète tristeste sigaret nouvelle couvèqule	voe neiger pappillon gronder six bonsoir cinéma besoin arbitre beaucoup justisse quand soin contrère tempête noisète tristèse cigarette nouvele couvercle	veau naigé papillon grondez six bonsoir sinaima beuzoin arbitre beaucoup juitis quand soin quontrère tanpeite noisette tristèse cigarette nouvelle couvercle	Vaux neiger papillon gronder six bonsoir cinéma besien arbitre beaucoup justisse quand souin contrère tempête noisiette tristèse cigarette nouvèle couvègle
mots justes 6	9	7	13	11	10
% 30	45	35	65	55	50
Marcel	Monique	Reneé	Soizic	Thierry	Yvette
veau neigere papion grondé six bonsoire sinaima besoin arbitre bocou justiste quand soin contrère tantaite noisète tristext sigaraite nouvaile couvaicle	veau naicher papignon cronder six bonsoir sinémas beusoin arbitre beaucout chustisse cent souin contrair tanpait noisait tristais sigarait nouvelle couvaicle	vaue naigée pipilion crondé six bonsoir simema besoin arbiter beaucoup gistice quand soine contraire tempetre noizet tristaise sigaraitre nousvelle couverte	veau neigai papiyon qurendé six bonsoir cinéma besin arbite beauquoup sutige quand sein contrè tempai noizaite tritaice sicarait nenouvelle qouvercle	veau papion six bonsoire cinéma beaucoup just qand tanpète noisait sigarète morle borte	veau neiger papillon grondé six bonsoir cinéma beuzoin arbitre beaucoup justisse quand souin contraire tempête noisette tristesse cigarette nouvelle couvercle
mots justes 7	5	6	5	4	17
% 35	25	30	25	20	85

VI)

Une page extraite de "J'écris tout seul"
répertoire orthographique - I.C.E.M. Pédagogie Freinet

fatiguer		fa	
je suis fatigué *			
je suis fatiguée *			
le phare		pha	f-ph
	la pharmacie		
le pharmacien			
la pharmacienne			
fâché		fâ	
la ficelle		fi	
une fiche			
un fichier			
fidèle			
une figue			
un figuier			
	la figure		
	un fil		
un fil de fer			

« Des onglets permettent de retrouver rapidement les pages correspondant au premier phonème du mot.

A l'intérieur des pages, des index isolent la première syllabe entendue, ce qui permet à l'enfant d'identifier rapidement la série recherchée.

• Deux colonnes : celle de droite, plus aérée, regroupe les mots plus fréquemment utilisés au C.P.

• Des différences dans l'écriture : l'italique attire l'attention des enfants sur des anomalies, certains mots n'étant pas à leur place "usuelle"

Exemple : *s'appeler*, page du s, *l'école*, page du l. » extrait du catalogue de la C.E.L.

√II) TEST DES MOTS SEPARES DU LABORATOIRE DE PSYCHOPELAGOGIE DE CAEN

(GUGLIELMI (J.), LAVENU (D.), MADDENS (P.) , "Niveau de lecture et correction orthographique"; Les Sciences de l'éducation, 4, Oct.-Nov.-Déc. 1972)

"Test destiné à mesurer l'acquisition des mécanismes de la lecture. C'est une épreuve mise au point sous la direction de M. Mialaret par le laboratoire de Psychopédagogie de Caen. Epreuve d'application individuelle, elle se compose initialement de 98 mots présentés individuellement sur des cartons. Les 98 mots sont groupés en 6 séries.

- 1° 10 mots constitués de 3 syllabes simples.
- 2° 10 mots contenant 1 syllabe de 3 lettres.
- 3° 20 mots contenant 1 syllabe de 3 lettres commençant par 2 consonnes.
- 4° 40 mots contenant 1 son voyelle à 2 ou 3 lettres.
- 5° 12 mots présentant des particularités (girafe, guérite, cigale).
- 6° 6 mots difficiles.

On note les réponses sur une feuille de résultats.

Ce test semble bien mesurer l'acquisition des mécanismes de déchiffrage de la lecture.

UNIVERSITÉ DE CAEN
Faculté des Lettres
Laboratoire de Psycho-Pédagogie

Nom de l'enfant :
Date :
Nom de l'examineur :

- A
- 1 bolide
 - 2 carafe
 - 3 domino
 - 4 galope
 - 5 habile
 - 6 jurera
 - 7 képi
 - 8 minute
 - 9 sûreté
 - 10 vanité

- B
- 1 facture
 - 2 calme
 - 3 tartine
 - 4 bascule
 - 5 péril
 - 6 discute
 - 7 lecture
 - 8 respire
 - 9 corde
 - 10 poste

- C
- 1 brume
 - 2 sobre
 - 3 blâme
 - 4 table
 - 5 crème
 - 6 sucre
 - 7 classe
 - 8 socle
 - 9 drôle
 - 10 cadre
 - 11 grave
 - 12 tigre
 - 13 plate
 - 14 aplati
 - 15 prune
 - 16 âpre
 - 17 tripe
 - 18 litre
 - 19 flûte
 - 20 mufle

- E
- 1 cigale
 - 2 façade
 - 3 race
 - 4 girafe
 - 5 guérite
 - 6 large
 - 7 biche
 - 8 vigne
 - 9 photo
 - 10 valise
 - 11 mixture
 - 12 coque

- F
- 1 menuet
 - 2 examen
 - 3 caoutchouc
 - 4 thermomètre
 - 5 naphthaline
 - 6 unanimement

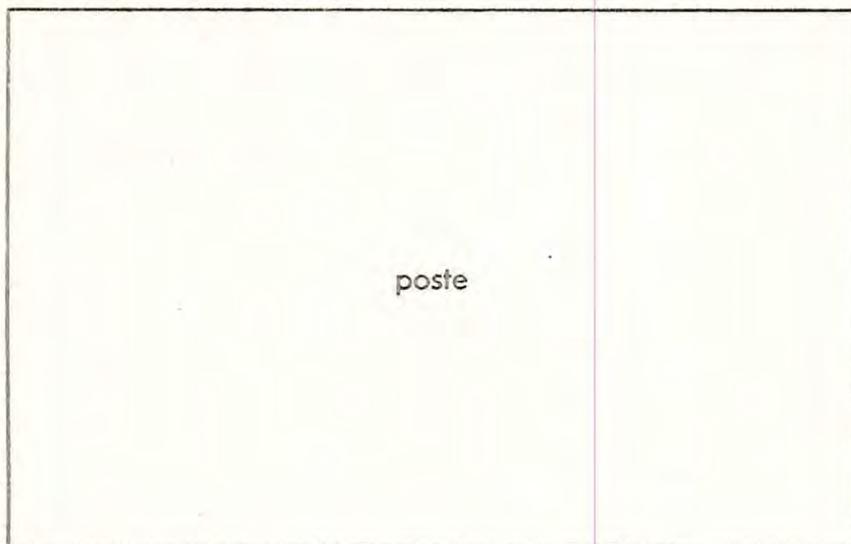
- D
- 1 laine
 - 2 tante
 - 3 pendule
 - 4 tempe
 - 5 jaune
 - 6 gâteau
 - 7 peine
 - 8 rein
 - 9 bien
 - 10 pain

- 11 malin
- 12 faim
- 13 lundi
- 14 aluminium
- 15 monde
- 16 pompe
- 17 avion
- 18 meule
- 19 milieu
- 20 loupe

- 21 poire
- 22 foin
- 23 bétail
- 24 soleil
- 25 paille
- 26 fille
- 27 semer
- 28 nez
- 29 les
- 30 minet

- 31 terre
- 32 fesse
- 33 galette
- 34 gamelle
- 35 mireille
- 36 daniel
- 37 femme
- 38 écureuil
- 39 cueille
- 40 nation

Mots séparés : carton utilisé



Mots séparés : consigne

[S'assurer avant la passation de l'épreuve qu'il ne manque aucune fiche, qu'elles sont en ordre et dans le bon sens.

Installer l'enfant à gauche de l'expérimentateur. S'assurer qu'il est bien assis. Lui demander son nom, son âge ; le reporter sur la feuille de correction ainsi que la date de l'examen. Avoir une petite conversation de quelques minutes seulement avec l'enfant pour le mettre à l'aise surtout si c'est la première fois qu'il passe un test individuel.

Placer le paquet de fiches devant l'enfant.]

« Je veux savoir si tu sais lire tous les mots qui sont écrits sur ces morceaux de carton. Tu vas prendre les cartons les uns après les autres et tu liras ce qui est écrit sur chacun d'eux. As-tu compris ce que tu dois faire. Tu peux commencer maintenant. Lis assez fort afin que je t'entende. »

[Pendant que l'enfant lit, noter par une croix les bonnes ou les mauvaises réponses sur la feuille de correction dans le petit carré en face du mot. Sur cette feuille de correction on peut aussi noter le type de faute commis sur le mot.

Si l'enfant subitement s'arrête, hésite avant de lire, le stimuler par des paroles encourageantes. Si manifestement il ne peut pas lire le mot qu'il a sous les yeux, passer à la fiche suivante et ainsi de suite. Quand l'enfant a terminé lui adresser éventuellement un compliment.

Faire la somme des mots bien lus. On a ainsi la note finale.

N.B. — Cette épreuve est assez longue à faire passer. L'examinateur ne doit manifester aucun signe d'impatience ce qui risquerait d'inhiber l'enfant.]

VIII) CODES D'ORTHOGRAPHE SIMPLIFIÉE

Il existe différents codes phonétiques qui sont destinés à permettre aux enfants, durant l'apprentissage de la lecture, d'écrire seuls ce qu'ils veulent exprimer ou communiquer.

Dans les pays de langue anglaise, existe l'Alphabet Initial d'enseignement (I.T.A. Initial Teaching Alphabet) qui a pour but d'améliorer et de simplifier la lecture initiale, en ayant un symbole par son et seulement un son pour chaque symbole.

" I.T.A. permet à l'enfant d'écrire autant de mots qu'il peut dire. Cette liberté d'expression se reflète dans sa manière extensive d'écrire à l'école; (1) "

D'autre part, "les orthophonistes montrent qu'ils ont beaucoup moins d'enfants qui ont des problèmes de langage. C'est un résultat direct de l'attention plus grande que les enfants habitués à l'I.T.A. donnent aux sons de la langue anglaise. " En outre, "un enfant révèle ses problèmes de langage ou d'ouïe à travers sa langue écrite, ce qui peut se voir tout de suite".(1)

Avec l'I.T.A., les enfants ne sont pas contraints d'employer l'orthographe traditionnelle, dont ils prennent connaissance par la lecture. Peu à peu, à mesure qu'ils connaissent les mots dans cette orthographe, ils les introduisent dans leurs textes. Donc, dès qu'ils connaissent le code simplifié, ils peuvent écrire tout ce qu'ils disent.

Le passage à l'orthographe traditionnelle ne semble pas poser de problème à la plupart des enfants.

(1) " The story of I.T.A." Canada, Initial Teaching Publishing Co. (Canada) Ltd, 1965

Do children actually write in i|t|a?

Not only do they write — they write voluminously! A first grader comes to school able to use thousands of words in conversation. i|t|a makes it possible for him to read and write any word he can say. This freedom to express himself is reflected in the extensive writing he does in the classroom.

Does i|t|a have any effect on the speech of children?

As a matter of fact, speech therapists in i|t|a schools indicate that they have fewer children with speech problems. This is a direct result of the greater attention that i|t|a children pay to the sounds of English. Also, a teacher may find a child spelling "catheteria" in his creative writing and clearly perceive that the child is not hearing the word properly. Thus, the child reveals his speech or hearing problems in his writing, which teachers can see and help correct.

Cependant, s'appuyant sur les travaux de DOWNING, un "rapport du service scolaire", du Canada, en 1973, indique que les enfants en retard scolaire font moins de progrès que les autres avec l'I.T.A. et il conclut "qu'il ne faudrait jamais mettre un enfant devant une version nouvelle de l'orthographe s'il est incapable d'en tirer profit." D'autre part les recherches menées jusqu'à cette époque ne permettaient pas encore de savoir "quel était le meilleur moment pour essayer de persuader un enfant formé avec la méthode I.T.A. de lire et d'écrire exclusivement en orthographe traditionnelle."

En fonction de ces données, il ne me semble pas judicieux d'introduire dans ma classe, un code symbolique supplémentaire qui nécessiterait un nouvel apprentissage. C'est pourquoi je préfère ne pas instituer l'utilisation d'un code biunivoque mais plutôt mettre en place, avec les enfants, un code d'orthographe simplifié qui conserve les graphèmes existants dont la plupart sont acquis assez rapidement et qui évite les lois de position (règle du "s", du "c", du "g"). Ce code, comme tous les codes existant en France (1) tend à rétablir la correspondance phono-graphique et néglige les accords grammaticaux.

(1) extraits d'un texte inédit de BERUARD (A.) Responsable de la Commission Orthographe de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne.

TABLEAU COMPARATIF de CODES PHONETIQUES

- A.P.I. Alphabet phonétique international;
- ALFONIC Alphabet pour l'apprentissage de la lecture du français
- GRAPHOLOGIE Alphabet condensé (G1), développé (G2) (Martnet)
- (Thimonnier)
- O.R. Orthographe rationnelle de NEOS (Lafitte-Houssat)
- O.P. Orthographe populaire (I.C.E.M.)

mots	A.F.	A.P.I.	Alfonic	G.I.	O.R.	O.P.
papa	a	a	a	a	a	a
vase	a â	ɑ	a/â	ɑɑ	a/â	a/â
maman	an	ɑn	ɑ	ɑɑn	an	an
pré	é	e	e	é	é	é
mère	è	e	è	è	è	è
samedi	e	o	e	e	e	e
pin	in	ɛn	ɛl	ɛn	èn	in
lune	u	y	u	u	u	u
jour	our	u	w	ɔ	ou	ou
livre	i	i	i	i	i	i
pot	o	o	o	o	o	o
porte	o	o	ô	o	ô	o
pont	on	ɔn	ɔ	o	on	on
feu	eu	ø	oe/oè	ø	eu	eu
peur	eu(r)	oe	oe	øe	eû	eu(r)
brun	un	œ	œ	œ	eun	un
<u>pour les voyelles</u>						
abeille	i	j				
fouet	ou	w				
cuisine	u	y			ou	ou
(consonne) pour les semi-voyelles						

mot	A.F.	A.P.I.	Alfonic	G.I	O.R.	O.P.
bon	b	b	b	b	b	b
pain	p	p	p	p	p	p
dans	d	d	d	d	d	d
tu	t	t	t	t	t	t
gare	g	g	g	g	g	g
carte	c	k	c	k	k	k
rouge	ge(j)	ʒ	j	j(j)	j	j
chou	ch	ʃ	h	ç	ch	ch
livre	v	v	v	v	v	v
femme	f	f	f	f	f	f
zéro	z	z	z	z	z	z
glace	s(ce)	s	s	s	s	s
matin	m	m	m	m	m	m
nous	n	n	n	n	n	n
agneau	gn	ʝ	n	ḡ	gn	gn
lame	l	l	l	l	l	l
radio	r	r/R	r	r	r	r

pour les consonnes

les signes notant l'emploi de ces codes seront toujours indiqués :

[ə] / samədi/ en A.P.I. [f] /fame/ en orthographe populaire

Remarquons que la valeur stable des symboles écartent toute hésitation pour l'écriture, car cette valeur est la même pour tous les mots. Après l'acquisition de la correspondance phono-graphique et de l'individualisation des mots, tout enseignement orthographique n'est pas indispensable pour les premiers écrits des enfants.

Les symboles des codes correspondant à l'alphabet français sont en nombre variable d'un code à l'autre (voir A.)

Les symboles changeant de valeur prêtent à confusion.

Cf: [e] → é [u] → ou

Les codes employant de trop nombreux symboles nouveaux rendent difficile une écriture manuscrite rapide. Les caractères ne peuvent être liés. La multiplication des signes diacritiques ralentit l'écriture. Ceux des codes qui conservent la plupart des lettres de l'alphabet français sauvegardent l'écriture manuscrite liée et l'écriture dactylographique. L'alfonic a recours à des signes différents pour l'écriture manuscrite et l'écriture dactylographique. La graphonie laisse la possibilité de conserver ou...au lieu de ó ..., dans ce cas, ce code est très proche du code d'orthographe populaire. >>

PRINCIPES.

Toute simplification de notre orthographe ne prend d'importance que si:

- elle s'attache à la suppression des lettres et signes superflus.

Ex: Je ne suis pas folle - Je ne sui pa fole.

- elle recherche l'expression d'un son par une seule graphie.

Ex: le gaz, la brise, la plage, la girafe, la tasse, la noce, la leçon, cueillir, autant en emporte le vent.

le gaz, la brize, la plage, la jirafe, la tase, la nose, la leson, keuyir, autan an anporte le van.

On n'écrit que ce que l'on prononce. Ex: la tanpérature du malade.

Le code n'emploie pas de lettres nouvelles; on utilise les lettres de notre alphabet. Il est donc possible à quiconque de lire tout de suite l'orthographe simplifiée après lecture du code.

Les liaisons entre deux mots se marquent par la finale du premier mot. Ex: Le baromètre èt o bo fikse, lèz anfan.

CODE.

Sans changement pour:

a e i o u - b d f g j k l m n p r s t v z - gn ch
an on ou in un oi oin eu eur ien

Changement pour

é ou è pour ai, ei, ê, est, et, ...	an pour en...
i pour y (i)	in pour ain, ein...
o pour au, eau...	on pour om
k pour c, q	ks pour x (taxi)
y pour ill	gz pour x (exact)
j pour ge, gi	
s pour ss, ce, ç, t, x (passe, noce, leçon, nation, six	

REMARQUES.

Pour la prononciation, on peut se reporter à celle des dictionnaires.

Les accords sont supprimés.

Quelques extraits de lexlog où les enfants ont essayé d'utiliser une orthographe simplifiée, pour les mots dont ils doutent :

en Normandie les gens n'ont pas
la même mentalité ils parlent et en même temps ils
rioto rigolent par aussi j'ai [remarqué] au lieu de dire
bon soir ils disse disent bonjour [achake] fois qu'ils
disent bonjour je [rigolè].

(Irène - niveau cours élémentaire - connaît le code grapho-phonétique
tout en commettant encore quelques erreurs, par exemple "ss")

samedi j'ai été fair les [komision] avec
mon père. on a acheté beaucoup de choses.
le [chario] était [plin]. moi j'avais deux [kilo]
de pomme de terre. Pour rentrer ce [métai] pas
[facile] mais on a [réussi]. après j'ai été
chez un copain.

(Denis - niveau cours élémentaire - connaît le code et prononce
correctement les mots)

pour les [vacanes] il aré un [rateré] il été on
[bonrbé] dans le [jan] il nous [sa] [aplé] pour
[lèdè] on a été [chaché] des [planche] [ché] moi
pour les [mèt] de [sou] les [rou]. et a [prèr]
il a [acojé] la [ronce] [darè] le [catere].

(Hélène - fin de C.P. - ne connaît pas encore tous les éléments du
code et a des défauts de prononciation personnels :

[j] pour [ch] [jan] au lieu de [chan]
[cha] pour [chèr]
[aprèr] pour [aprè]

et les défauts du milieu gitan de Ragon :

[mèt]: fin de mot non prononcé ("mettre")

[darè] : [darièr] pour [dèrièr] (" derrière")

D'autre part elle n'arrive pas à analyser phonologiquement les
mots)

B)

recherche

sur le développement

des capacités

de mémorisation

visuelle

1) Dictée pré-experimentale

Nom	Béatrice	11) dictée pré-experimentale liste 1		
un merle		+	un parfint	
un tablier		+	du beurre	
un garçon		+	la gère	
l'encre		+	la autore	
une feuille		+	un fusit	
la tortue		+	un rosier	
une Pesont			une bougie	+
la mèse			un paler	
une blouse		+	la poigner	
une perit			un châteaux	
un cousin		+	un combat	
un datore			un prête	
un oiseaux			le couver	
le repat			un chifre	
une hore			un tambour	
ma tante		+	un pompier	+
du taba			la pierre	
la lenge				
une jambe		+		
un bouquet				
du lilas		+		
la mouse				
un courore				
un muser				
une soiré				
un berger		+		
un norisaut				

Nom: Béatrice ¹²⁾dictée pré-expérimentale liste 2

un frère	+		
un bureau	+		
une prière			
la poésie			
un mouchoir			
une quête			
un cadeau	+		
du raisins			
une âle			
le travail			
un savant			
un laitier	+		
le refrain			
un batton			
une grotte	+		
un buisson	+		
un bandit	+		
un crayon			
une fraise	+		
une grapes			
une flame			

DONNEES des Epreuves 1 et 2, à l'écriture correcte des mots -

	EPREUVE 1								EPREUVE 2							
	P ₁	P ₂	P ₃	Total P	D ₁	D ₂	Total D	Total P+D	P' ₁	P' ₂	P' ₃	Total P'	D' ₁	D' ₂	Total D'	Total D'+P'
Bastien	1	4	7	12	8	2	10	22	1	5	7	13	8	5	13	26
Béatrice	3	5	4	12	7	7	14	26	2	8	8	18	9	7	16	34
Boris	1	5	8	14	10	6	16	30	4	7	8	19	9	9	18	37
Charles	5	8	7	20	9	9	18	38	5	7	8	20	10	9	19	39
Christian	1	4	6	11	8	4	12	23	2	6	8	16	9	7	16	32
Daniel	3	2	5	10	5	3	8	18	2	4	7	13	7	5	12	25
Marcel	0	2	2	4	4	1	5	9	1	4	7	12	7	6	13	25
Monique	3	6	7	16	8	3	11	27	1	3	4	8	5	5	10	18
Renée	1	0	1	2	1	2	3	5	3	2	4	9	6	3	9	18
Soizic	1	2	2	5	2	0	2	7	1	2	3	6	4	2	6	12
Thierry	0	3	0	3	0	0	0	3	0	0	2	2	2	0	2	4
Yvette	2	5	5	12	5	5	10	22	5	8	9	22	9	9	18	40
Totaux	21	46	54	121	67	42	109	230	27	56	75	158	85	67	152	310

DONNEES des Epreuves 1 et 2, aux mémorisations (sans tenir compte de l'orthographe)

	EPREUVE 1				EPREUVE 2			
	M ₁	M ₂	M ₃	Total des M.	M' ₁	M' ₂	M' ₃	Total des M'
Bastien	6	8	10	24	5	8	10	23
Béatrice	4	8	7	19	4	8	8	20
Boris	3	7	9	19	6	10	10	26
Charles	6	9	10	25	6	10	10	26
Christian	5	6	9	20	5	7	9	21
Daniel	5	6	10	21	4	6	9	19
Marcel	4	4	7	15	3	6	9	18
Monique	4	7	10	21	3	8	8	19
Renée	4	4	8	16	4	4	9	17
Soizic	5	6	7	18	5	5	8	18
Thierry	2	3	3	8	1	0	2	3
Yvette	6	10	10	26	5	8	10	23
Totaux	54	78	100	232	51	80	102	233

données chiffrées concernant les mots		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1 ^{ère} épreuve		pièvre	couvert	parfum	bouquet	soirée	poignée	oiseau	hautour	combat	tourneur	total
1 ^{ère} présentation	total des mémorisations sans tenir compte des erreurs orthographiques	11	6	6	2	2	3	8	2	8	6	54
	total des mots correctement écrits	3	3	2	1	0	0	6	2	3	1	21
2 ^e présentation	total des mémorisations	10	10	8	3	7	8	10	6	7	9	78
	total des mots correctement écrits	4	7	3	2	3	4	10	5	5	3	46
3 ^e présentation	total des mémorisations	11	11	12	9	11	10	10	7	9	10	100
	total des mots correctement écrits	5	7	5	3	4	4	9	7	5	5	54
Total général des mémorisations		32	24	26	14	20	21	28	15	24	25	232
Total général des mots correctement écrits		12	17	10	6	7	8	25	14	13	9	121
1 ^{ère} dictée	Total des réussites	6	9	6	6	6	5	10	8	6	5	67
2 ^e dictée	Total des réussites	4	3	7	5	2	2	6	6	3	4	42

2 ^e épreuve		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
		groupe	Crayon	allée	marchés	travail	regain	poésie	savant	bâton	flamme	total
1 ^{ère} présentation	total des mémorisations sans tenir compte des erreurs orthographiques	9	9	4	8	3	4	2	1	6	5	51
	total des mots correctement écrits	7	2	2	4	1	2	1	0	4	4	27
2 ^e présentation	total des mémorisations	9	10	10	9	6	5	7	5	9	10	80
	total des mots correctement écrits	9	5	7	8	5	4	4	3	6	5	56
3 ^e présentation	Total des mémorisations	11	9	11	11	10	7	9	12	11	11	102
	total des mots correctement écrits	8	5	11	9	6	5	5	7	10	9	75
Total général des mémorisations		29	28	25	28	19	16	18	18	26	26	233
Total général des mots correctement écrits		21	12	20	21	12	11	10	10	20	18	158
1 ^{ère} dictée	Total des réussites	9	7	12	11	7	6	4	8	11	10	85
2 ^e dictée	Total des réussites	7	7	11	11	6	2	4	5	9	5	67

NOM Bastien Epreuve 1

1	2	3	D1	D2
fièvre	fiévr	fièvre	fièvre	la fièvre
tambou	couvert +	couvert +	couvert +	le couverte
comba	parfun	parfun	parfun	un parfume
couver	combat +	pouquet	* bouquet +	un bouquet +
parfim	tambour +	soirée +	soirée +	la soiré
oiseau +	haute	combat +	poignée +	la poignée +
	oiseau +	tambour +	oiseau +	oiseau
	poigée	oiseau +	hauteur +	la heaute
		poignée +	combat +	un combate
		hauteur +	tambour +	tambour
Totaux	1	4	7	8

156

1	2	3	D 1	D 2	
la fièvre	la fièvre	le bouquet	+ la fièvre	fièvre	
le combat	+ le couvert	+ la poignée	+ le couvert	+ couvrir	
la hauteur	+ un oiseau	+ la soirée	un parfum	parfum	+
un oiseau	+ un combat	+ le tambour	+ un bouquet	+ bouquet	+
	un parfum	le parfum	la soirée	soirée	
	le tambour	+ la fièvre	la poignée	+ poignée	+
	la hauteur	+ le combat	+ un oiseau	+ oiseau	+
	la soirée		la hauteur	+ hauteur	+
			un combat	+ combat	+
			un tambour	+ tambour	+
	3	5	11	7	7

NOM

Béatrice

Epreuve

1

1	2	3	D1	D2	
fête	fièvre	fièvre	+ la fièvre	+ fièvre	NOM
parfum	+ couvert	+ couvert	+ le couvert	+ couvert	Boris
poignet	parfum	soirée	un parfum	parfum	
	tambour	parfum	+ un bouquet	+ bouquet	
	poignée	+ combat	+ la soirée	+ soirée	
	oiseau	+ poignée	+ la poignée	+ poignier	Epreuve
	hauteur	+ hauteur	+ un oiseau	+ oiseau	1
		tambour	+ la hauteur	+ hauteur	
		oiseau	+ combat	+ comba	
			tambour	+ tambour	
Totaux	1	5	8	10	6

1	2	3	D1	D2	NOM
un parfum +	la fièvre +	la fièvre +	la fièvre +	la fièvre +	CHARGES
un oiseau +	la poignée +	le paquet +	le couvert +	le couvert +	
un tambour +	le tambour +	la poigné +	un parfum +	un parfum +	
le couvert +	la soirée +	la soirée +	un bouquet +	un bouquet +	
la fièvre +	le combat +	le parfum +	la soirée +	la soirée +	
un combat +	un oiseau +	le tambour +	la poignée +	la poignées +	
	le couvert +	le couvert +	un oiseau +	un oiseau +	
	le parfum +	le combat +	la hauteur +	la hauteur +	
	la hauteur +	un oiseau +	un combat +	un combat +	
		la hauteur +	un tambour +	un tambour +	
Totaux	5	8	7	9	Epreuve 1

1	2	3	D1	D2	
un oiseau	un oiseau	+ un oiseau	+ la fièvre	+ la fièvre	NOM
la fièvre	un tambour	un parfum	+ le couvert	+ le couver	Christian
la hauteur	+ la fièvre	+ un combat	un parfum	+ un parfum	
un tambour	un bouquet	+ un bouquet	+ un bouquet	+ un bouquet	
un combat	un couvercle	la fièvre	+ la soirée	la soier	
	une poignée	+ la soier	la poignée	+ la poignée	EPREUVE 1
	une bats	un tambour	un oiseau	+ un ni oiseau	
		le couvert	+ la hauteur	+ la hauteur	
		la poignée	+ un combat	+ un combat	
			un tambour	^{un} tambourant	
1	4	6	8	4	

1	2	3	D1	D2	
un couvert +	un tambour	la hauteur +	la fièvre +	la fièvre	NOM Daniel
la poigné	un comba	un tambour	le couvert +	le couver	
un bouquet +	un bouquet +	un bouque	un parfum +	un parfum +	
un tambour	la fièvre +	un parfum +	un bouque	un bouque	
la fièvre +	la poigné	la soire	la soire	la soire	
	la soire	un poigné	la poigné	la poigné	
		un tonba	un oiseau +	un oiseau +	
		un oiseau +	la hauteur +	la hauteur +	
		fièvre +	un comba	un comba	
		un couvert +	un tambour	un tambour	
TOTAUX	3	2	5	5	Epreuve 1

1	2	3	D1	D2	NOM
la fièvre	la fièvre	la fièvre	la fièvre	la fièvre	Marcel
le couvert	le couvert +	le couvert	le couvert +	le couvert	
la couré	le parfum	le parfum	un parfum	un parfum	
	un oiseau +	le bouquer	un bouquer	un bouquer	
		la soirée	la soirée	la soirée	
		la pignier	la pignier	la pignier	
		l'oiseau +	un oiseau +	un oiseau	EPREUVE
			la auteure	la auteure	
			un combat +	un combat +	1
			un tambour +	un tambour	
0	2	2	4	1	

163

1		2		3		D1		D2		NOM Monique Epreuve 1
un oiseau	+	la fièvre		la fièvre		la fièvre	+	la fièvre	+	
le combat	+	un combat	+	un oiseau	+	le couvert	+	le couvrir		
la fièvre		un oiseau	+	un tambour	+	un parfum	+	un parfum	+	
un tambour	+	le couvert	+	un combat	+	un bouquet	+	un boucait		
		un parfum	+	la hauteur	+	la soirée	+	la soirée		
		poignée	+	la poignée		la poignée		la poignée		
		la hauteur	+	la soirée	+	un oiseau	+	un oiseau	+	
				un bouquet	+	la hauteur	+	la hauteur		
				un parfum	+	un combat		un combat		
				un cou		un tambour	+	un tambour		
	3		6		7		8		3	

1		2		3		D1		D2		NOM
un oiseau	+	un couver		la verve		la fêveré		la fêtré		
un comba		un tambou		le couver		le couver		le couver		
une boier		une boier		la soiré		un parfum	+	un parfum	+	
un parfum		une soiré		la poinee		un bouquié		un bouquis		
		un comba		le comba		la soiré		la coirée		
		un oiseau		le tambou	+	la poine		la poinée		
		un oiseau		la parfum		un soieau		un oieaux		
				le poucai		la autoure		la auteok		
						un comba		un corba		
						un tamboue		un tambou	+	
	1		0		1		1		2	EPREUVE 1

1	2	3	D1	D2	NOM
fièvre	fiéveve	fiève	la fiève	la plaive	
couvén	couve	couve	le courié	le courière	
parfun	parfun	soié	un parfun	un parphum	
soirai	oiseau +	huteur +	un bouquai	un bouquai	
oiseau +	bombou	oiseau +	la soirée +	la soiré	
	soirée +	tambou	la poigné	la poigée	EPRUVE 1
	tambou	parfun	oiseau +	un oissoise	
			la auteur	la autre	
			un combo	un quanbo	
			un tambou	un tanboue	
1	2	2	2	0	

1	2	3	D1	D2	NOM Thierry
la frère	un tambour +	un bouque	la ferrre	la férre	
le f	un combat +	un parfem	le court	le cour	
	un oiseau +	la fièr	un far	un far	
			un boquet	un cué	
			la s	la soubr	
			la poicé	la pou	
			un oiseu	un oulux	
			la.	la ort	
0	3	0	0	0	EPREUVE 1

1	2	3	D1	D2
la fièvre +				
le couvert +	le couvert +	un couvert +	le couvert +	le couvert +
un parfum				
une soirée	un bouquet	un bouquet	un bouquet	un bouquet
un bouquet	un combat	la poigné	la soirée +	la soirée +
un combat	un oiseau +	la soirée +	la poigné	la poigné
	la hauteur +	un oiseau +	un oiseau +	un oiseau +
	un tambour	la hauteur +	la hauteur +	la hauteur +
	la poigné	un combat	un combat	un combat
	soirée +	un tambour	un tambour	un tambour
	2	5	5	5

NOM

verbe

PREUVE

2

167

1	2	3	D 1	D 2		
grappe	grappe	+ refraine	la grappe	+ la rapper	NOM Bastien Epreuve 2	
^{un} mouchoir	crayon	+ poési	le crayon	+ le crayon		+
bâton	+ allé	grappe	+ une allée	+ une allée		+
karvail	un mouchoir	+ crayon	+ un mouchoir	+ un mouchoir		+
carcyon	savent	allée	+ le travail	+ le travail		+
	un bâton	+ travail	+ le ^{refrain} refrain	le ^{refrain} refrain		
	travail	+ savent	une poési	une poési		
	flnane	un mouchoir mouchoir	+ un savant	+ un savant		
		flamme	+ le bâton	+ le bâton		+
		bâton	+ flamme	+ la flamen		
1		5	7	8	5	

1	2	3	D1	D2	NOM
la grappe +	la grappe +	une grappe +	la grappe +	la grappe +	
un crayons	un mouchoir +	un savant +	le crayons	le crayons	
un mouchoir +	la flamme +	le bâton +	une allée +	une allée +	
un savant	une poésie +	la flamme +	un mouchoir +	un mouchoir +	
	le bâton +	le travail +	le travail +	le travail +	
	une allée allée +	le refrain +	le refrain +	le refrain	
	le refrain +	une poésie +	une poésie +	une poésie +	
	le savant +	un mouchoir +	un savant +	un savant	
			le bâton +	le bâton +	
			la flamme +	la flamme +	
2	8	8	9	7	2

1	2	3	D1	D2	NOM
grappe	+ la grappe	+ grappe	+ la grappe	+ la grappe	
crayon	+ crayon	+ crayon	+ le crayon	+ le crayon	+
le mouchoire	le baton	bâton	+ une allée	+ une allée	+
travail	+ un savant	+ refrain	+ un mouchoir	+ un mouchoir	+
une allée	une poesie	travail	+ le travail	+ le travail	+
flamme	+ flamme	+ savant	+ le refrain	+ le refrain	+
	le travail	+ flamme	+ une poesie	+ une poesie	
	le refrain	+ poesie	un savant	+ un savant	+
	allée	+ mouchoire	le bâton	+ le bâton	+
	le mouchoire	allée	+ la flamme	+ la flamme	+
Totaux	H	7	8	9	9

NOM

Boris

Epreuve 2

2

170

171

1	2	3	D1	D2	
la grappe	+ la grappe	+ la grappe	+ la grappe	+ la grappe	+
le crayons	le crayons	le crayons	le crayon	+ le crayon	+
la poésie	+ une allée	+ une allée	+ une allée	+ une allée	+
le bâton	+ un mouchoir	+ un mouchoir	+ un mouchoir	+ un mouchoir	+
la flamme	+ un savant	la poésie	+ le travail	+ le travail	+
le refrain	+ une poésie	+ le savant	+ le refrain	+ le refrain	
	un bâton	+ le refrain	+ une poésie	+ une poésie	+
	le travail	+ le bâton	+ un savant	+ un savant	+
	la flamme	+ la flamme	+ le bâton	+ le bâton	+
			la flamme	+ la flamme	+
	5	7	8	10	9

NOM

CHARLES

Epreuve 2

1	2	3	D1	D2	
la flamme +	un crayon	une grappe +	la grappe +	la grappe	NOM CHRISTIAN Epreuve 2
une allée +	la flamme +	poésie +	le crayon	le crayon +	
un batons	la grappe +	la flamme +	une allée +	une allée +	
mouchoire	une poésie +	un bâton batons	un mouchoir +	un mouchoir +	
un crayon	une allée +	un crayon	le travail +	travail +	
	un refrain +	un re refrain	le refrain +	le refrain	
	travail +	un savant +	une poésie +	une poésie +	
		un travail +	un savant +	un savant +	
		allée +	le bâton +	le bâton +	
			la flamme +	la flamme	
2	6	8	9	7	

172

1	2	3	D1	D2
la grappe	la grappe	la grappe	la grappe	la grappe
le refrain	le crayon	le crayon	le crayon	le crayon
le bâton	une allée	une allée	une allée	une allée
une poésie	une poésie	un mouchoir	un mouchoir	un mouchoir
	un bâton	le travail	le travail	le travail
	la flamme	un bâton	le refrain	le refrain
		une flamme	une poésie	une poésie
		un savant	un savant	un savant
		un refrain	le bâton	le bâton
			la flamme	la flamme
Totau x	2	4	7	5

NOM Daniel
Epreuve 2

173

1	2	3	D1	D2	
la grappe +	une grappe +	la grappe +	la grappe +	la grappe +	NOM MARCEL Epreuve 2
le ^{crayon} crayon	le crayon +	le crayon +	le crayon +	le crayon +	
le mouchoir	une alle	une allée +	une allée +	une allée +	
	un mouchoir +	une mouchoir +	un mouchoir +	un mouchoir +	
	une flanne	un travail +	le travail +	le travail +	
	le bâton +	une poési	le réfin	le réfin	
		un savon	une posèse	une pési	
			un savan	un savon	
		le bâton +	le bâton +	un bâton +	
		une flamme +	la flamme +	la flame	
1	H	7	7	6	

1	2	3	D1	D2	
la flamme	une grappe +	une allée +	la grappe +	la grappe +	NOM Monique Epreuve 2
la grappe +	un crayon	la crape	le crayon	le crayon	
le refrain	un mouchoir +	la flamme	une allée +	une allée +	
	la flamme	une poésie +	un mouchoir +	un mouchoir +	
	le refrain	une crayon	le travaille	le travaille	
	une poési	un travail	le refrain	le refrain	
	un bâton +	un mouchoir +	une poési	une poési	
	une soiré	un savant +	un savant +	un savant +	
			le bâton +	le bâton +	
			la flamme	la flamme	
1	3	4	5	5	

1	2	3	D1	D2	
un mouchoir +	un mouchoir +	une allée +	la crappe	la grape	NOM Récité
une allée +	un taton	une poésie	le crayon +	le crouge	
la flamme +	la flammet	un mouchoir +	une allée +	une allée +	
un grion	un savant +	une crappe	un mouchoir +	un mouchoir +	
un baton	devant	un savant	le travail +	le travaille	
	un crayon	devant	le refrainme	le refun	
	le travail	un travail +	une poisine	une poisiq	
		une flamme	un savand	un saven	
		un bâton +	le bâton +	le bâton +	
			la flamme +	la flamere	
	3	2	4	6	3

ÉPREUVE 2

176

177

1	2	3	D1	D2	NOM
		le gappe	la carpe	la gappe	
la gappette	la gappe	le bâton	le cayon	le cairion	
le ballon	un cairyon	un mouchoir	+ une allée	+ une allée	
le mouchoir	+ un mouchoir	+ un tarvai	un mouchoir	+ un mouchoir	
une aller	une allée	+ une allée	+ le travavai	le travail	
un bouchon	le bâton	la flamme	+ le refrain	+ le refin	
		un cayon	une posi	une peauisix	
		un savan	un savan	un savan	
			le bâton	le baton	
			la flamme	+	
1	2	3	4	2	

NOM

SOIZIC

EPREUVE 2

1		2		3		D1		D2		NOM
le congre		un abréé		bâton	+	la appé		la trippet		
le traubre		leforaut		le sonvet		le cagon		le gongar		
		poréé		une allée	+	une allée	+	un alée		
				machom		un machai		machém		
						le tarvail		tarvuie		
						la refante		le rf		
						une poée		une potée		
						un samote		un savrièr		
						le bâton	+	le talàme		
						la féan		la fête		
	0		0		2		2		0	EPREUVE 2

1	2	3	D1	D2	
la grappe	+ la grappe	+ la grappe	+ la grappe	+ la grappe	NOM
un crayon	+ un crayon	+ le crayon	+ le crayon	+ le crayon	Verbe
un mouchoir	+ une allée	+ une allée	+ une allée	+ une allée	
un bâton	+ un mouchoir	+ un mouchoir	+ un mouchoir	+ un mouchoir	
un refrain	+ un refrain	+ le travaille	le travaille	le travaille	
	le travail	+ le refrain	+ le refrain	+ le refrain	EPREUVE 2
	le bâton	+ la poésie	+ une poésie	+ une poésie	
	la poésie	+ un savant	+ un savant	+ un savant	
	la flemme	le bâton	+ le bâton	+ le bâton	
		la flamme	+ la flamme	+ la flamme	
	5	8	9	9	9

Tableau des graphies incorrectes des mots des listes 1 et 2, aux dictées pré-expérimentales

Liste 1	Bastien	Béatrice	Boris	Charles	Christian	Daniel
fièvre	fève	fierre	fièvre	fièvre	fièvre	fièvre
couvert	couver	couver	couvercle	couverre	couvere	couvait
parfum	parfine	parfint	parfin	parfim	parfin	parfin
bouquet	boucé	bouquet	bouquer	bouquiet	bouquet	boucai
soirée	soirai	soiré	soirét	soire ^t	soré	soiré
poignée	poinei	poigner	poinier	poi nier	poiè	poinier
oiseau	noiso	oiseaux	noiseau	noiseau	n' oisaeu	noiseau
hauteur	auter	autore	auteur	tauteur	autheur	auteure
combat	conba	combat	conba	combat	conba	conba
tambour	tenbour	tanbour	tanbour	tanbour	tanboure	tanbour

Liste	Marcel	Monique	Renée	soizic	thierry	yvette
fièvre	fiavre	fiaille	faiver	fèvre		fiavre
couvert	quouvaere	couvaire	couvair	couver	combre	couverre
parfum	parfin	parfin	parfin	prahum	fa	parfum
bouquet	boucai	boucai	bouquai	bejai	qué	bouqué
soirée	soiné	soiré	soiré	soiré	~	soiré
poignée	poimé	poinier	poine	poini	poisé	poigné
oiseau	noiseau	noiseau	noiseau	noiseau	asoix	noiseau
hauteur	oteure	auter	autore	autro		hauteure
combat	gonba	conba	conba	conba		conba
tambour	Tanboure	tambour	tambour	tambou	trambar	tanboure

liste 2	Bastien	Béatrice	Boris	charles	christian	Daniel
grappe	garpe	grapes	grape	grape	grape	grappe
crayon	caieilon	crayon	crion	crayons	crion	crion
allée	allair	aler	aloie	alé	à lait	aller
mouchoir	mouchoire	mouchioir	mouchiore	mouchoise	mouchoire	mouchoire
travail	tarvaseil	travaille	travaille	travaille	travaeil	travaille
refrain	rfrin	refrein	refrin	refrein	refrent	refrin
poésie	holairzi	poësis	poésit	poési	poësis	poësis
savant	saven	savent	savan	savent	savent	savent
bâton	baton	batton	baton	baton	batou	baton
flamme	flane	flame	flame	flame	flame	flamsre

Liste 2	Marcel	Monique	Renée	Soizic	Thierry	Yvette
grappe	grape	grap	grape	garber	ptrois	grape
crayon	cayon	cryon	crainons	crâi	cargne	creyon
allée	alleai	allé	allér	alei	lésune	allé
mouchoir	mouchoix	mouchoire	mouchoire	moucheoire		mouchoire
travail	travail	travaille	travaille	travaier	tr	travaille
refrain	refin	refrin	raufrin	refin	charcien	refrin
poésie	poéci	poëci	poüsi	poüaisi	poete	poësi
savant	seven	savan	savans	savan	sanne	garvent
bâton	baton	baton	batons	baton	bonte	batton
flamme	flaen	flame	flane	flame	féle	flame

V) COMPARAISON DES LISTES 1 et 2 , avant servi à l'expérience sur la mémoire visuelle

1) Tableau des données : résultats des dictées effectuées dans 5 classes (74 enfants)

mots <u>LISTE 1</u>	échelons Dobis. Boys	École de Rayon			autres écoles		
		20 enfants de CE1	19 enfants de CE2	11 enfants de CM1	12 enfants de perf.	12 enfants de CE1	
fièvre	20	11	9	7	2	4	33
couvert	19	3	7	3			13
parfum	16	1	8	4			13
bouquet	15	10	11	8	3	9	41
soirée	16	9	11	4	1	1	26
poignée	17	5	7	4	1	1	18
oiseau	15	13	15	9	8	10	55
hauteur	17	1	4	3	1	1	10
combat	19	1	5	6		1	13
tambour	20	4	7	4	1	6	22
totaux		58	84	52	17	33	244
<u>LISTE 2</u>							
grappe	20	5	10	7	3	3	28
crayon	19	11	10	9	3	9	42
allée	16	14	13	9	2	1	39
mouchoir	15	9	10	7	3	8	37
travail	16	3	6	3	3	2	17
refrain	17	2	7	2			11
poésie	15	1	8	7	1	3	20
savant	17	6	10	2	2	2	22
bâton	19	8	6	1			15
flamme	20	3	4	4	1	7	19
		62	84	51	18	35	250

2) Comparaison des listes : sont-elles équivalentes en difficulté orthographique

Pour cette comparaison, j'ai eu recours au test non paramétrique de Mann et Whitney (Faverge, II.2, p325)

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 :

L1 : 15 - 4 - 4 - 17 - 13 - 8 - 20 - 1 - 4 - 11,5 → T = 97,5

L2 : 14 - 19 - 16 - 18 - 7 - 2 - 10 - 11,5 - 6 - 9 → T' = 112,5

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', 78 et 132 (2 séries de 10 valeurs). Les valeurs constatées étant comprises dans l'intervalle compris entre les valeurs théoriques, nous acceptons l'hypothèse nulle.

Conclusion : les deux séries ne diffèrent pas significativement au seuil de probabilité $P = .05$

3) Difficulté de fait des mots et classement selon l'échelle Dubois-Buyse

Afin de voir si le classement des mots selon l'échelle Dubois-Buyse correspond à la difficulté de fait des mots, telle qu'elle apparaît dans le tableau des données, j'ai regroupé les mots par échelon et effectué la sommation des scores obtenus par chacun d'eux.

échelon	mots	scores		échelon	mots	scores	
15	bouquet oiseau mouchoir poésie	41 55 37 20	153	19	couvert combat crayon bâton	13 13 42 15	83
16	parfum soirée allée travail	13 26 39 17	95	20	fièvre tambour grappe flamme	33 22 28 19	102
17	poignée hauteur refrain savant	18 10 11 22	61				

L'examen de ce tableau ne fait apparaître aucun effet systématique de la difficulté des mots selon le classement de l'échelle Dubois-Buyse: en moyenne les mots de l'échelon 20, qui appartiennent d'après le tableau de répartition de l'apprentissage normal (1) à l'âge de 11 à 12 ans, sont mieux connus que ceux de l'échelon 16 (âge: 9 à 10 ans).

Seul l'échelon 15 (âge: 8 à 9 ans - C.E.2) permet des résultats conformes à son classement dans l'échelle Dubois-Buyse: un calcul statistique montre qu'il n'existe pas de différence significative avec les résultats des mots de l'échelon 20 (test de Mann et Whitney).

L'examen des résultats obtenus, pour les mots pris individuellement, confirme nos conclusions antérieures: il n'est pas possible de s'appuyer sur l'échelle Dubois-Buyse pour déterminer si un mot peut ou non être appris plus facilement qu'un autre.

(1)

Tableau de " Répartition de l'apprentissage normal " de L'Echelle Dubois-Buyse, (Ters, Mayer, Reichenbach, IV.15, p 21)			
âge normal	programme minimum à 75%	âge normal	programme minimum à 75%
6 ans à 7 ans	échelons 1 à 7	9 ans à 10 ans	échelons 16 à 19
7 ans à 8 ans	8 à 11	10 ans à 11 ans	20 à 23
8 ans à 9 ans	12 à 15	11 ans à 12 ans	24 à 27

VI) LE CONTENU ET L'APPRENTISSAGE PAR LISTE :

Les mots mieux retenus, en mémoire à long terme, étaient-ils plus "faciles" ?

Comparaison des performances réalisées pour chaque mot, à la difficulté de fait

comparaison des performances réalisées à l'épreuve 1, en mémoire à long terme, à la difficulté de fait des mots

mots	épreuve 1		dictés aux autres classes		d	d ²	$\Sigma d^2 = 161$ $\varphi = 0,02$ N.S. à P = .05
	score à D2	rang	score total	rang			
fièvre	4	5,5	33	8	+ 2,5	6,25	
couvert	3	3,5	13	3	- 0,5	0,25	
parfum	7	10	13	3	- 7	49	
bouquet	5	7	11	9	+ 2	4	
soirée	2	1,5	26	7	+ 5,5	30,25	
poignée	2	1,5	18	5	+ 3,5	12,25	
oiseau	6	8,5	55	10	+ 1,5	2,25	
hauteur	6	8,5	10	1	- 7,5	56,25	
combat	3	3,5	13	3	- 0,5	0,25	
tambour	4	5,5	22	6	+ 0,5	0,25	

Comparaison des performances réalisées à l'épreuve 2, en mémoire à long terme, à la difficulté de fait des mots

mots	épreuve 2		dictés aux autres classes		d	d ²	$\Sigma d^2 = 70,50$ $\varphi = 0,57$ relation significative à P = .10
	score à D'2	rang	score total	rang			
grappe	7	6,5	28	7	+ 0,5	0,25	
crayon	7	6,5	42	10	+ 3,5	12,25	
allée	11	9,5	39	9	- 0,5	0,25	
mouchoir	11	9,5	37	8	- 1,5	2,25	
travail	6	5	17	3	- 2	4	
refrain	2	1	11	1	0	0	
poésie	4	2	20	5	+ 3	9	
savant	5	3,5	22	6	+ 2,5	6,25	
bâton	9	8	15	2	- 6	36	
flamme	5	3,5	19	4	+ 0,5	0,25	

	Christian					Daniel					Marcel					Monique				
	Epreuve 1					Epreuve 1					Epreuve 1					Epreuve 1				
	P ₁	P ₂	P ₃	D ₁	D ₂	P ₁	P ₂	P ₃	D ₁	D ₂	P ₁	P ₂	P ₃	D ₁	D ₂	P ₁	P ₂	P ₃	D ₁	D ₂
fièvre		+	⊕	⊕	⊕	+	⊕	⊕	⊕										+	⊕
couvert			+	⊕		+		⊕	⊕			+	⊕	⊕			+		⊕	
parfum			+	⊕	⊕			+	⊕	⊕							+	⊕	⊕	⊕
bouquet		+	⊕	⊕	⊕	+	⊕											+	⊕	
soirée																		+	⊕	
poignée		+	⊕	⊕													+			
oiseau		+	⊕	⊕				+	⊕	⊕		+	⊕	⊕		+	⊕	⊕	⊕	⊕
hauteur	+			⊕	⊕			+	⊕	⊕							+	⊕	⊕	
combat				+										+	⊕	+	⊕	⊕		
tambour														+		+		⊕	⊕	
	1	4	6	8	4	3	2	5	5	3	0	2	2	4	1	3	6	7	8	3
	Epreuve 2					Epreuve 2					Epreuve 2					Epreuve 2				
grappe		+	⊕	⊕		+	⊕	⊕	⊕	⊕	+	⊕	⊕	⊕	⊕	+	⊕		⊕	⊕
crayon					+		+	⊕	⊕	⊕		+	⊕	⊕	⊕					
allée	+	⊕	⊕	⊕	⊕		+	⊕	⊕	⊕			+	⊕	⊕			+	⊕	⊕
mouchoir					+			+	⊕	⊕		+	⊕	⊕	⊕		+	⊕	⊕	⊕
travail		+	⊕	⊕	⊕								+	⊕	⊕					
refrain		+	⊕	⊕																
poésie		+	⊕	⊕	⊕													+		
savant			+	⊕	⊕			+	⊕									+	⊕	⊕
brûton			+	⊕	⊕	+		⊕	⊕			+	⊕	⊕	⊕		+		⊕	⊕
flamme	+	⊕	⊕	⊕			+	⊕	⊕	⊕			+	⊕						
	2	6	8	8	7	2	4	7	7	5	1	4	7	7	6	1	3	4	4	5

	Renée					Soizic					Thierry					Yvette				
	Epreuve 1					Epreuve 1					Epreuve 1					Epreuve 1				
	P1	P2	P3	D1	D2	P1	P2	P3	D1	D2	P1	P2	P3	D1	D2	P1	P2	P3	D1	D2
fièvre																+	⊕	⊕	⊕	⊕
couvert																+	⊕	⊕	⊕	⊕
parfum				+	⊕															
bouquet																				
soirée							+		⊕								+	⊕	⊕	⊕
poignée																				
oiseau	+					+	⊕	⊕	⊕			+					+	⊕	⊕	⊕
hauteur								+									+	⊕	⊕	⊕
combat												+								
tambour			+		⊕							+								
	1	0	1	1	2	1	2	2	2	0	0	3	0	0	0	2	5	5	5	5
	Epreuve 2					Epreuve 2					Epreuve 2					Epreuve 2				
grappe																+	⊕	⊕	⊕	⊕
crayon				+												+	⊕	⊕	⊕	⊕
allée	+		⊕	⊕	⊕		+	⊕	⊕	⊕		+	⊕				+	⊕	⊕	⊕
mouchoir	+	⊕	⊕	⊕	⊕	+	⊕	⊕	⊕	⊕						+	⊕	⊕	⊕	⊕
travail			+	⊕													+			
refrain									+							+	⊕	⊕	⊕	⊕
poésie																	+	⊕	⊕	⊕
savant		+																+	⊕	⊕
béton			+	⊕	⊕							+	⊕			+	⊕	⊕	⊕	⊕
flamme	+			⊕				+	⊕									+	⊕	⊕
	3	2	4	6	3	1	2	3	4	2	0	0	2	2	0	5	8	9	9	9

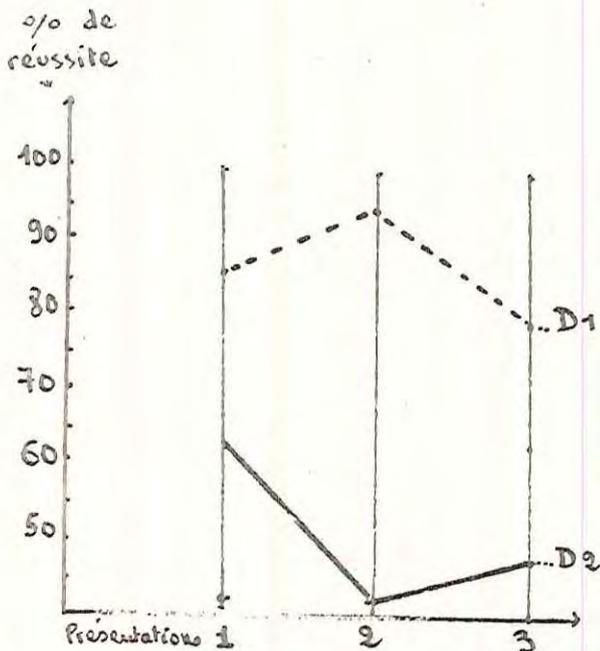
2) Comparaison de la rétention des mots, en fonction de leur rappel correct, pour la première fois :

21) Tableau des données

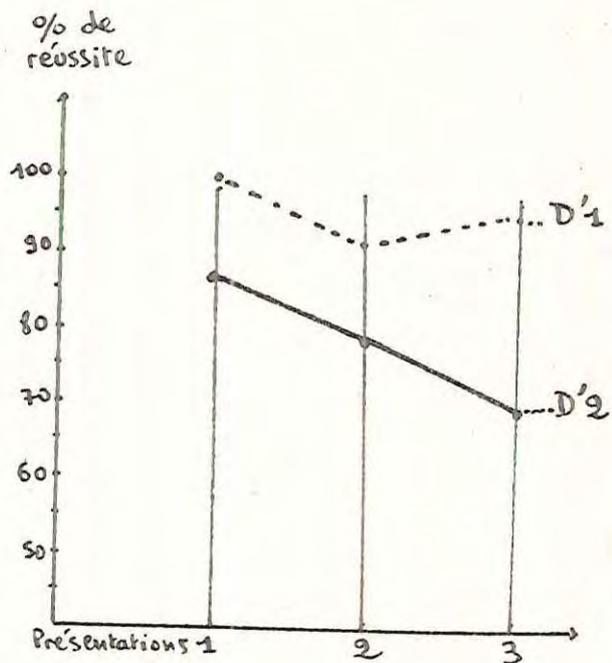
Tableau de comparaison de la rétention des mots, en fonction de leur rappel, en orthographe correcte, pour la première fois											
Liste 1						Liste 2					
présentation	Nombre de mots nouveaux	Dictée 1		Dictée 2		présentation	Nombre de mots nouveaux	Dictée 1		Dictée 2	
		nombre de mots	% de réussite	nombre de mots	% de réussite			nombre de mots	% de réussite	nombre de mots	% de réussite
1	21	18	85,7	13	61,9	1	27	27	100	23	85,2
2	29	27	93,10	12	41,3	2	33	30	90,9	26	78,8
3	19	15	78,9	9	47,36	3	22	21	95,4	15	68,2

22) Représentations graphiques correspondantes

221) Liste 1



222) Liste 2



3) Remarques Les graphiques 201 et 202 font apparaître qu'en mémoire à long terme, ce sont les mots rappelés dès la première présentation qui sont le mieux retenus, bien qu'en mémoire à court terme, (dictée 1), pour la liste 1, ce soient ceux de la deuxième présentation qui obtiennent le plus fort pourcentage de réussite.

Quels sont ces mots et pourquoi sont-ils mieux retenus?

Liste 1			Liste 2		
mot	nomb. de réus.	enfants qui ont réussi ces mots	mot	nomb. de réus.	enfants qui ont réussi ces mots
fièvre	2	Charles, Yvette	grappe	7	Béatrice, Boris, Charles, Daniel, Marcel, Monique, Yvette
couvert	2	Charles, Yvette			
parfum	2	Boris, Charles			
oiseau	3	Béatrice; Charles, Monique	crayon	2	Boris, Yvette
hauteur	2	Béatrice, Christ.	allée	2	Christian, Renée
Combat	2	Béatrice, Charles	mouchoir	4	Béatrice, Renée, Soizic, Yvette
			travail	1	Boris
			refrain	1	Yvette
			poésie	1	Charles
			bâton	3	Bastien, Charles, Yvette
			flamme	2	Boris, Charles

Le tableau ci-dessous montre que la place du mot a une influence sur son rappel après une seule présentation.

Liste 1		Liste 2	
partie	% de réus.	partie	% de réus.
1	16,7	1	30,6
2	6,25	2	14,6
3	11,1	3	13,9

L'effet de primauté apparaît nettement.

C'est là un phénomène qui a été souvent relevé, en particulier par Henri WALLON et E. EVART-CHMIELNISKI (1) dans une expérience portant sur la rapidité d'enregistrement suivant la place des éléments dans la série: " dans l'apprentissage des séries il a été souvent relevé que leurs différentes portions n'étaient pas enregistrées avec une égale rapidité. Il est usuel d'admettre que les premiers termes sont plus vite retenus que les suivants, les derniers plus vite que les précédents."

(1) WALLON (H.), EVART-CHMIELNISKI (E.), Les mécanismes de la mémoire en rapport avec ses objets, Paris, P.U.F., 1951, p51

Les deux diagrammes ci-dessous montrent que :
 - pour la liste 1, sur les 13 mots connus à D2,

- . 10 ont été rappelés trois fois correctement;
- . 2 " deux fois " ;
- . 1 " une fois " .

- pour la liste 2, sur les 13 mots connus à D2

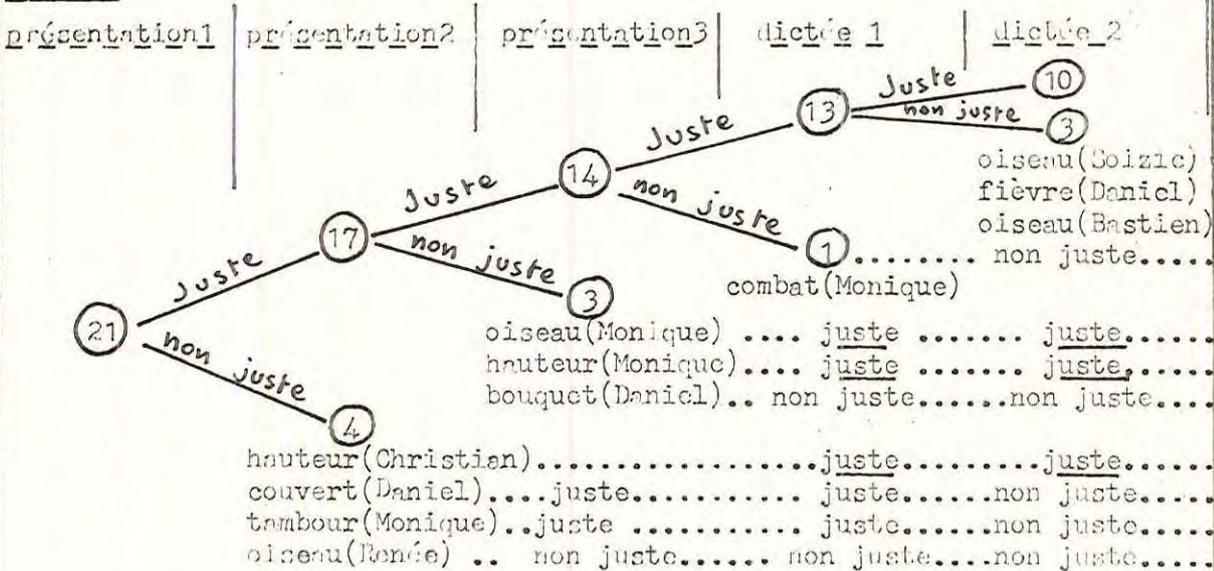
- . 21 ont été rappelés trois fois correctement;
- . 2 " deux fois " .

Nous pouvons penser que ce sont les rappels corrects plus fréquents qui ont consolidé la mémorisation à long terme, des mots retenus dès la première présentation. On remarque que pour la deuxième liste, ce nombre est supérieur à celui de la première et l'oubli moins important, ce qui constitue un double gain. Cette progression des capacités de mémorisation immédiate et de restitution à long terme constitue un objectif à atteindre, avec l'augmentation du capital de mots connus.

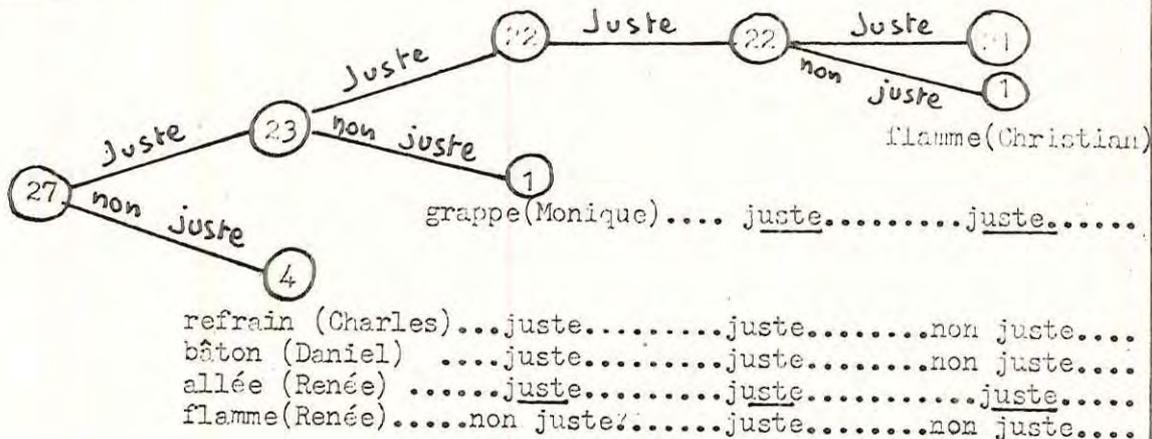
Le fait que les mots retenus dès la première présentation soient mieux restitués implique, sur le plan pédagogique, qu'il serait "économique" de multiplier leur nombre. Mais cela est-il possible?

Diagrammes des mots retenus dès la première présentation

Liste 1



Liste 2



VIII) LES GROUPEMENTS DANS LES DIFFERENTS RAPPELS

1) TABLEAU DE L'ORDRE DES RAPPELS (mots rappelés sans tenir compte de la correction orthographique)

		LISTE 1		LISTE 2
BASTIEN	P1	1 10 9 2 3 ⑦	P'1	11 14 ①⑨ 15 12
	P2	1 ② 3 ⑨ ⑩ 8 ⑦ 6	P'2	① ② 13 ④ 18 ⑨ ⑩ 20
	P3	1 ② 3 ④ ⑤ ⑨ ⑩ ⑦ ⑥ ⑧	P'3	16 17 ① ② ③ ④ ⑤ 18 ④ 20 19
BEATRICE	P1	1 ⑨ ⑧ ⑦	P'1	① 12 ④ 18
	P2	1 ② ⑦ ⑨ 3 ⑩ ⑧ 5	P'2	① ④ ② ⑦ ⑨ ③ ⑥ ⑧
	P3	④ ⑥ 5 ⑩ 3 1 ⑨	P'3	① ⑧ ⑨ ② ⑤ ⑥ ⑦ ④
BORIS	P1	1 ③ 6	P'1	① ② 14 ⑤ ③ ②
	P2	1 ② ③ 10 ⑥ ⑦ ⑧	P'2	① ② 19 ⑧ 17 ② ⑤ ⑥ ③ 14
	P3	① ② 5 ③ ⑨ ⑥ ⑧ ⑩ ⑦	P'3	① ② ⑨ ⑥ ⑤ ⑧ ② 17 14 ③
CHARLES	P1	③ ⑦ 10 ② ① ⑨	P'1	① 12 ⑦ ⑨ ② ⑥
	P2	① ⑥ 10 ⑤ ⑨ ⑦ ② ③ ⑧	P'2	① 12 ③ ④ 18 ⑦ ⑨ ⑤ ②
	P3	① 4 ⑥ ⑤ 3 ⑩ ② ⑨ ⑦ ⑧	P'3	① 12 ③ ④ ⑦ ⑧ ⑥ ⑨ ②
CHRISTIAN	P1	7 1 ⑧ 10 9	P'1	② ③ 19 14 12
	P2	⑦ 10 ① ④ 2 ⑥	P'2	12 ② ① ⑦ ③ ⑥ ⑤
	P3	⑦ ③ 9 ④ ① 5 10 ② ⑥	P'3	① ⑦ ② ⑨ 12 ⑥ ⑧ ⑤ ③
DANIEL	P1	② 6 ④ 10 ①	P'1	① 16 ⑨ 17
	P2	10 9 ④ ① 6 5	P'2	① ② ③ 17 19 ②
	P3	⑧ 10 4 ③ 5 6 9 ⑦ ① ②	P'3	① ② ③ ④ 15 ⑨ ② ⑧ 16
MARCEL	P1	1 2 5	P'1	① 12 14
	P2	1 ② 3 ⑦	P'2	① ② 13 ④ 20 ⑨
	P3	1 ② 3 4 5 6 ⑦	P'3	① ② ③ ④ ⑤ 17 18 ⑨ ②
MONIQUE	P1	⑦ ⑨ 1 ⑩	P'1	20 ① 12
	P2	1 ⑨ ⑦ ② ③ ⑥ ⑧	P'2	① 12 ④ 20 16 ⑦ ⑨ soiré)
	P3	1 ⑦ ⑩ ⑨ ⑧ 6 ⑤ ④ ③ 2	P'3	③ 11 20 ⑦ 12 15 ④ ⑧
RENEE	P1	⑦ 9 6 3	P'1	④ ③ ② 12 19
	P2	2 10 6 5 9 7	P'2	④ 19 20 ⑧ (devand) 12 15
	P3	1 2 5 6 9 ⑩ 3 4	P'3	③ 17 ④ 11 18 (deuvand) ⑤ 20 ⑨
SOIZIC	P1	1 2 3 5 ⑦	P'1	11 (ballon) ④ 13 (bouchon)
	P2	1 2 3 ⑦ (bombou) ⑤ 10	P'2	11 12 ④ ③ 19
	P3	1 2 5 ⑧ ⑦ 10 3	P'3	11 19 ④ 15 ③ ② 12 18
THIERRY	P1	1	P'1	(CONGRE) (le traubre)
	P2	⑩ ⑨ ⑦	P'2	13 (le foraut) 17
	P3	4 3 1	P'3	⑨ 18 ③ 14
YVETTE	P1	① ② 3 5 4 9	P'1	① ② ④ ⑨ ⑥
	P2	① ② 3 4 9 ⑦ ⑧ 10 6 ⑤	P'2	① ② ③ ④ ⑥ ⑤ ⑨ ⑦ 20
	P3	① ② 3 4 6 ⑤ ⑦ ⑧ 9 10	P'3	① ② ③ ④ 15 ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ②

RAPPEL des 10 mots de la liste

LISTE 1 : Bastien à P3
 Charles à P3
 Daniel à P3
 Monique à P3
 Yvette à P2 et P3

LISTE 2 : Bastien à P3
 Boris à P2 et P3
 Yvette à P3

2) REMARQUES

21) En général, l'ordre de rappel est différent de l'ordre de présentation, ce qui semble montrer que les enfants opèrent des regroupements.

22) Seule Yvette réussit à rappeler l'ensemble de la liste 2, dans l'ordre de présentation (ce qui n'avait pas été donné comme consigne).

23) Quelques regroupements sont observables :

- LISTE 1 P2 et P3

Bastien : 1 2 3 - 9 10 - 8 7 6 (7 6 8)

Béatrice: 3 10 (10 3)

CHARLES : 9 7 2 (2 9 7)

Christian: 1 4 (4 1) - 2 6

Daniel : 6 5 (5 6)

Marcel : suit l'ordre de présentation :

1 2 3 7 puis 1 2 3 4 5 6 7

Monique : 2 3 (3 2) - 6 8 (8 6)

Renée : 6 5 9 (5 6 9)

Yvette : se rapproche de l'ordre de présentation.

- LISTE 2 P'2 et P'3

Bastien : 11 12 13 - 14 18 (18 14)

Boris : 11 12 19 - 15 16 (16 15) - 13 14 (14 13)

Charles : 11 12 13 14 18 17 (11 12 13 14 17 18)

Daniel : 11 12 13

Marcel : suit l'ordre de présentation

Yvette : se rapproche de l'ordre de présentation

24) Dans la liste 1 :

Les mots rappelés en première position sont :

- mot 1 : 23 fois - mot 7 : 5 fois - mot 2 : 2 fois -

- mot 3 : 1 fois - mot 4 : 2 fois - mot 8 : 1 fois -

- mot 10 : 2 fois

Les mots rappelés en deuxième position sont :

- mot 2 : 15 fois - mot 9 : 6 fois - mot 10 : 4 fois -

- mot 3 : 3 fois - mot 6 : 3 fois - mot 7 : 2 fois -

- mot 1 : 1 fois - mot 4 : 1 fois

Dans la liste 2 :

Les mots rappelés en première position sont :

- mot 11 : 25 fois - mot 13 : 3 fois - mot 14 : 2 fois -

- mot 20 : 2 fois - mot 12 : 1 fois - mot 16 : 1 fois -

- mot 19 : 1 fois

Les mots rappelés en deuxième position sont :

- mot 12 : 18 fois - mot 17 : 3 fois - mots 11, 13, 14, 18, 19 :

2 fois - mots 16 et 20 : 1 fois

Dans les deux listes : le mot classé en première position est rappelé le plus souvent en première position et le mot classé en deuxième position est rappelé le plus souvent en deuxième position.

25)

On note quelques intrusions extra-listes chez :

Monique : " soiré" , mot de la liste 1 , présenté trois mois avant, rappelé à P'2 (Liste 2);

Renée : un mot à P'2 et P'3 , " devant" écrit " devand" et "deuvand" ;

Soizic : un mot "bambou" à P2, écrit " bombou" ;
deux mots à P'1 , "ballon" et "bouchon";

Thierry : trois mots à la liste 2 :

"congre" et " le traubre" à P'1 ;

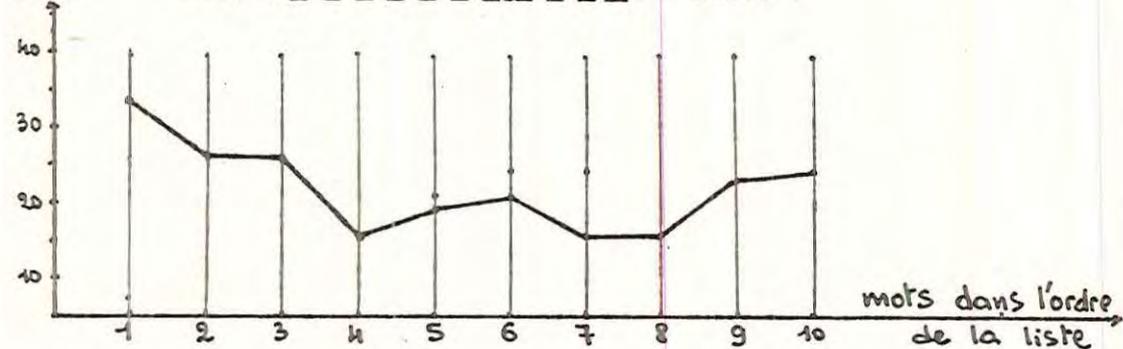
" le foraut" à P'2 ;

mots dont Thierry ne peut me donner aucune signification.

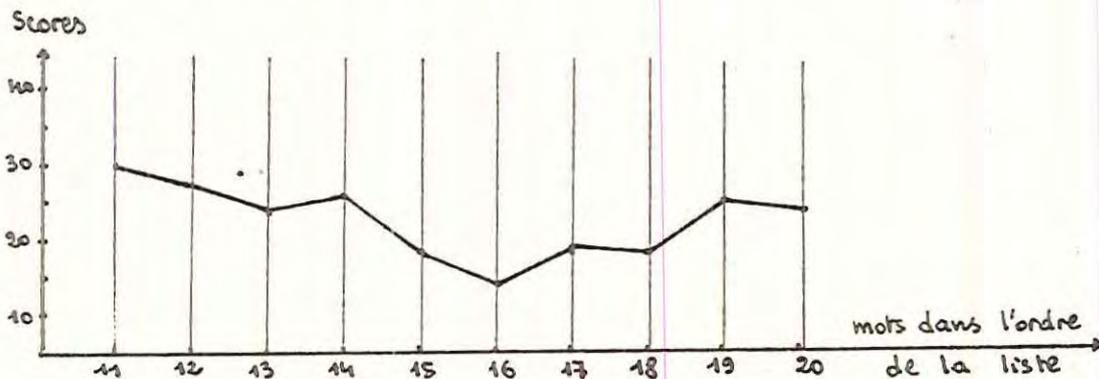
26) Les mots ont été rappelés plus ou moins souvent :

<u>LISTE 1</u>				<u>LISTE 2</u>			
mots.	score de.	mots.	score de.	mots.	score de.	mots.	score de.
	rappel		rappel		rappel		de rappel
1	33	6	21	11	30	16	15
2	26	7	25	12	28	17	18
3	26	8	15	13	24	18	18
4	15	9	24	14	27	19	27
5	19	10	25	15	18	20	25

261) Représentation graphique : liste 1



262) Représentation graphique : liste 2



3) COMMENTAIRES

Il existe une discordance entre l'ordre de présentation et l'ordre de rappel, mais on n'observe pas de mots qui apparaissent systématiquement dans des positions proches les uns des autres. Les regroupements semblent avoir lieu sur la base des contiguïtés résultant de l'ordre de présentation, les graphiques 261 et 262 montrant qu'il existe un effet de liste : effet de primauté et effet de récence. On ne peut donc affirmer qu'il y a eu intervention d'un processus organisateur. Pour observer une structuration stable de la liste, peut-être est-il nécessaire que la liste soit plus longue et le nombre d'essais plus important.

Le phénomène de regroupement des mots (appelé "structuration" par EHRLICH) et "organisation subjective" par TULVING) a été signalé par de très nombreux auteurs (BOUSFIELD, 1953; TULVING, 1962, 1968; EHRLICH, 1965; POSTMAN, 1972; VOSS, 1972;): les sujets tendraient à élaborer une structure optimale pour la liste des mots présentés.

On n'observe pas de stabilité dans l'ordre des réponses, sauf pour Marcel et Yvette qui reproduisent l'ordre de présentation. Pour RICATEAU (Mémoire Sémantique et mémoire à long terme, III.9 p63) "on a constaté que lorsque la liste de mots qui doit être apprise n'est pas facilement organisable sur la base de relations sémantiques, l'apprentissage est lent et l'ordre de reproduction des réponses peu stables.." D'autre part "les sujets rappellent d'autant plus de mots que les listes qu'ils ont dû apprendre permettent mieux de constituer des groupes de mots organisés sur des bases sémantiques".(p83)

Mais les caractéristiques sémantiques du mot ne sont pas les seules qui soient utilisées pour son insertion dans un groupe, "les sujets utilisent tout ce qu'ils peuvent connaître au préalable à propos des mots présentés tant du point de vue de leurs propriétés combinatoires et phonétiques que de leur signification et des rapports sémantiques qui les relient aux autres mots de la liste" (RICATEAU, p45).

Ces regroupements joueraient un rôle fondamental dans le rappel en mémoire à long terme : "les éléments regroupés en apprentissage sur la base des diverses relations déjà connues du sujet peuvent être retrouvés à long terme, grâce précisément à ces relations stables en mémoire." (RICATEAU, p26)

N'ayant pas demandé de rappel libre en mémoire à long terme, je ne suis pas en mesure de vérifier si les regroupements observés dans notre expérience durant les rappels immédiats se retrouvent aussi à long terme.

Pour Marie DE MAISTRE (Pour l'orthographe ou contre l'ortographe, IV.12, p74) "il semble qu'on retienne l'orthographe d'un mot : si l'on est capable de le replacer dans une série de mots ayant des rapports de sens, ou de forme phonétique, ou de forme graphique; si l'on est capable de le différencier par contraste vis-à-vis d'un autre groupe qui obéit à une loi beaucoup plus générale..." Par conséquent, "afin de faciliter l'intégration des mots mal orthographiés, il conviendrait de les grouper selon des critères phonétiques, sémantiques ou grammaticaux."(p 152)

La plupart des expériences faites sur des listes présentent des résultats établis sur des rappels qui semblent ne pas tenir compte de l'orthographe, lorsqu'il s'agit de rappels écrits.

L'observation du tableau de l'ordre des rappels (supra p. 193) montre qu'il existe une tendance à l'augmentation conjointe des mots écrits correctement et des mots mémorisés (sans tenir compte de l'orthographe), sans que ce soit un effet systématique.

A. LIEURY (III.6 ,) indique que " le rappel ne découle pas passivement de l'organisation, il est permis par diverses opérations dont l'ensemble correspond à la récupération des informations en mémoire", cette récupération étant facilitée par des "indices de récupération".

Les nombreuses expériences menées sur les rappels de liste montrent que les rappels indicés sont supérieurs. Mais quels indices interviennent pour favoriser le rappel du mot, avec une orthographe correcte? Je n'ai trouvé aucune réponse expérimentale à cette question dans les travaux sur la mémoire, que j'ai consultés. Or , le tableau de l'ordre des rappels fait ressortir que , pour quelques enfants , un fort pourcentage des mots rappelés n'est pas écrit correctement, or c'est là notre objectif.

Dans le rappel, en Mémoire à long terme, vont donc intervenir, semble-t-il des indices de récupération, mais l'organisation de la mémoire va aussi intervenir. RICATEAU indique que " PIAGET et INHELDER (1970) ont constaté que lorsqu'un enfant rappelle ce qu'il a appris quelques mois plus tôt, le souvenir reflète plus son niveau de développement opératoire au moment du rappel que la situation réelle de l'apprentissage initial. Il se produit donc une évolution du souvenir en fonction du développement intellectuel de l'enfant " (III.9,p13). D'après RICATEAU, on ne peut expliquer les phénomènes de rétention à long terme, ainsi que les phénomènes d'oubli, qu'en prenant en considération les structures des connaissances acquises par l'individu et leur organisation dans le système sémantique.

troisième partie :

évolution
de
notre pédagogie

durant
les années scolaires
1976-1977 et 1977-1978

1) LISTE des nouveaux élèves

A) en 1976-1977

Albert et Alphonse sont deux frères, d'une famille gitane participant aux travaux agricoles saisonniers, de Mai à Novembre. Ils fréquentaient le Cours préparatoire, en 1975-1976, mais leurs changements fréquents d'école, ne leur permettent pas d'acquies des automatismes linguistiques solides. A leur arrivée dans notre classe, à la mi-Décembre, ils ont pratiquement tout oublié. De plus, ils se montrent très peu motivés par les activités d'apprentissage. Albert a 10 ans et Alphonse 11 ans.

Corentin a 10 ans. Il appartient, lui aussi, à une famille gitane qui quitte le quartier de Ragon de Mai à Novembre. Il était au C.P., en 1975-1976. Il y a acquis quelques éléments du système grapho-phonèmes et reconnaît visuellement une dizaine de mots. Arrivé en Septembre, il s'est bien intégré à nos activités et se montre décidé à apprendre à lire. Mais il ne pourra pas compter sur la stimulation du milieu familial.

Dali a 10 ans. Enfant de la DASS, il est très fragile sur le plan psychologique. Il a connu une scolarité très perturbée, avant d'être accueilli dans une nouvelle famille nourricière qui lui apporte une aide affective et intellectuelle importante. Il a fréquenté, l'année passée, la classe de perfectionnement-initiation et a commencé à assimiler le code grapho-phonétique. Handicapé sur le plan visuel, il refuse de mettre ses lunettes, ce qui ne facilite pas la perception correcte de l'image des mots.

Dario a 12 ans. Il est venu dans notre classe, au mois de Juin 1976. Il arrivait d'une autre ville, dans laquelle il fréquentait déjà une classe de perfectionnement-initiation. Faute de place à la S.E.S., il est revenu en Septembre 1976. Il a un déficit très important en lecture et en orthographe, mais se montre décidé à réussir. Il appartient à une famille ouvrière de dix enfants.

Denis a 9 ans $\frac{1}{2}$. Il vient du C.E. 1. Après un échec au C.P., il a passé une année dans la classe de perfectionnement-attente, où il a appris à lire. Réintégré dans le cursus scolaire "normal", il a échoué à nouveau, au C.E. 1, non pour des raisons d'ordre intellectuel, car l'examen psychologique atteste des possibilités normales, mais pour des raisons d'adaptation à un enseignement collectif : Denis est instable et peu attentif. Ceci est dû sans doute au milieu familial très perturbé et à son infantilisme. Il a besoin d'un soutien permanent, ce qui est difficile dans des classes à effectif important. Le remariage de sa mère semble le stabiliser.

Hélène a 10 ans. Elle appartient à une tribu gitane et elle est surcouvée par sa mère. Elle est souvent absente pour des motifs divers, ce qui perturbe fortement ses apprentissages. Elle a cependant appris à lire dans la classe de perfectionnement-initiation.

Honoré a 9 ans 1/2. De famille gitane, il a peu fréquenté l'école de 6 ans à 8 ans, car son père, analphabète, refusait qu'il apprenne à lire. Il est entré dans la classe de perfectionnement - initiation de Ragon, lorsque sa mère a quitté son père. Cette séparation l'a très perturbé mais il a cependant fait des progrès importants en lecture. Il semble pouvoir progresser s'il est soutenu dans ses efforts, tant en classe, qu'à la maison.

Irène a 10 ans. Elle vient de la classe de perfectionnement - initiation, où elle a été placée après trois échecs au C.P., dans une école voisine. Durant son séjour en perfectionnement, elle est partie deux mois en colonie sanitaire. Malgré cette absence et des problèmes affectifs dus à la perturbation du milieu familial, elle a beaucoup progressé. Très dynamique, elle s'est bien intégrée à nos activités diverses.

Martial a 10 ans. Il a un niveau scolaire plus élevé que les autres enfants. Il semble qu'il ait été proposé pour une entrée en classe de perfectionnement, plus pour son comportement que pour ses difficultés scolaires. Au cours de son année, dans la classe de perfectionnement - initiation, en 1975-1976, il s'est absenté trois mois, afin d'effectuer un séjour en maison de santé pour épileptiques: Il a alors suivi les cours du CM1. Son retour a été marqué par une nette régression affective et intellectuelle. Il semble très dépendant de sa mère.

Maxime a 9 ans 1/2. Après deux échecs au CP, il est entré en classe de perfectionnement - initiation, où il n'a pu faire que d'infimes progrès, malgré un soutien constant de l'institutrice et l'aide de son milieu familial. Très infantile, il refuse tout effort d'apprentissage: il n'effectue que les travaux obligatoires.

B) nouveaux élèves en 1977-1978

Agnès a 11 ans. Elle vient de la classe de perfectionnement - initiation. Sa famille gitane la surprotège à cause d'une santé déficiente. Elle se montre très assistée en classe. Elle est au niveau du début C.P.

Louise et Loïc sont arrivés à l'école, dans le courant de l'année 1976-1977. Ils ne savaient pas lire: Louise (10 ans) a été placée au C.P. et Loïc (11 ans) au CE1. Ils n'ont pas du tout progressé et ont été proposés pour notre classe. De famille gitane, ils montrent peu d'intérêt pour les activités d'apprentissage de la lecture. Ils participent au groupe de travail des apprentis-lecteurs.

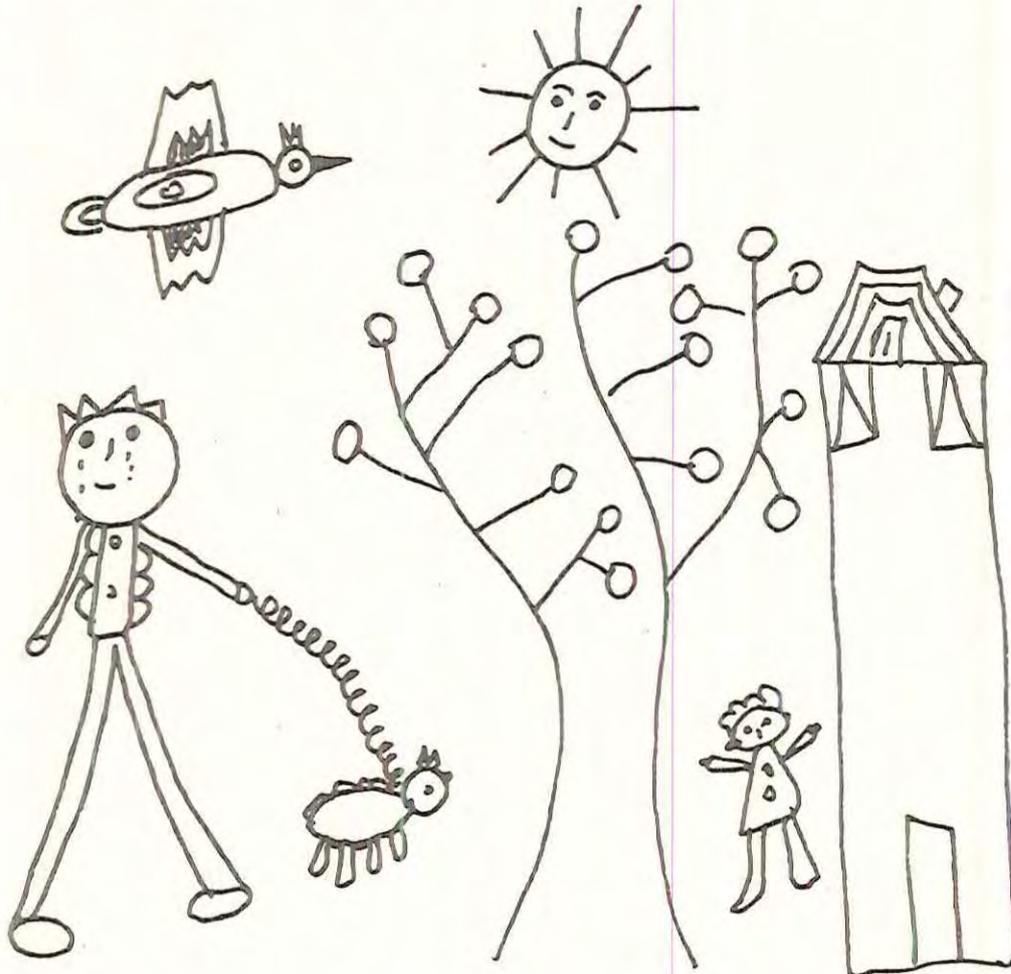
Simon est le frère de Simone et Soizic. Il a 10 ans. Il ne sait pas lire mais se montre très intéressé par nos diverses activités. Mais ses efforts seront peu soutenus par son milieu familial.

Bernard a 10 ans et appartient à une famille gitane dont trois enfants ont déjà fréquenté notre classe. Les parents sont soucieux de le voir réuni mais il est très handicapé par des troubles importants de la prononciation.

II) Activités avec les apprentis-lecteurs

I) Chaque enfant a un cahier de dessin-texte, sur lequel il dessine librement.

II) Ensuite il peut venir me raconter l'histoire et me la faire écrire, s'il est au premier stade, comme Albert et Alphonse :



Albert

Texte raconté et écrit sur le dictionnaire illustré

Ma maman a un petit chat. Il est noir. Il aime courir dans le bois....
Alors, un jour, il s'est perdu et ma maman pleurait. Ma petite soeur
n'était pas contente. Le soleil riait dans le ciel.

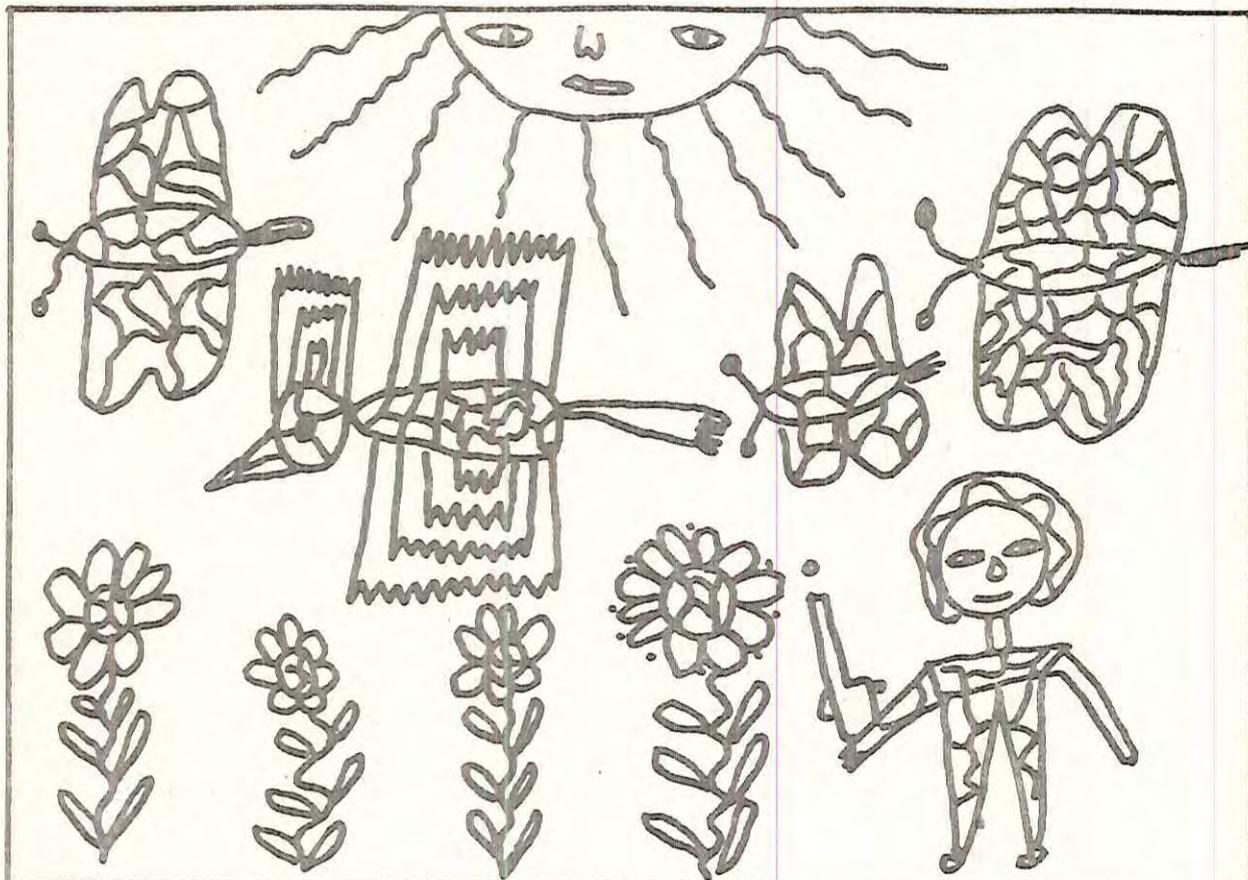
Je fais reconnaître les mots : "maman", "chat", "soeur", "soleil" et
je les transcris sur le dictionnaire illustré : l'enfant aura à recopier
les mots avec notre technique de visualisation-copie, à les illustrer et
à recopier le texte. Il pourra aussi le copier pour son correspondant.

Une page du dictionnaire illustré : au verso, se trouvent la transcription du texte par moi-même, au moment de la correction, et la copie effectuée par l'enfant. Parfois un dessin vient illustrer cette copie.

<p>maman maman</p>		<p>maman maman</p>
<p>le chat le chat</p>		<p>le chat le - chat</p>
<p>ma soeur ma soeur</p>		<p>ma soeur ma soeur</p>
<p>le soleil le soleil</p>		<p>le soleil le soleil</p>

III) Ceux qui sont au deuxième stade, comme Corentin et Maxime, essaient d'écrire eux-mêmes leur texte, en se servant des mots déjà inscrits sur leur dictionnaire illustré, du répertoire " J'écris tout seul".

(Dans un deuxième temps, j'essaierai d'introduire un code d'orthographe simplifié, pour écrire les mots dont l'enfant doute.)



le monsieur ramasser des
fleur et les oiseau regarde.
après il vois les oiseau volé
et après il vas cherche sa caradin
il matois un oiseaus. et après
il ranté chez ~~les~~ moi li

dessin-texte de Maxime

Pour les enfants du deuxième stade, je propose en plus du travail à effectuer sur le dictionnaire illustré et des copies, un entraînement correspondant aux manques concernant la connaissance du système graphèmes-phonèmes.

Pour le texte précédent, j'ai proposé de rechercher des mots avec les lettres "b" et "d", puis de venir me les lire à haute-voix. Au cours de cette oralisation, je remarque que l'enfant ne connaît pas la double valeur de la lettre "g". Je lui propose alors une fiche :

FICHE "g"

(1) Je cherche dix mots dans lesquels je vois la lettre "g"

*il regarde du fromage une girafe
du qui un gosse une quenille la gorge
gris une page un légume*

(2) Je les classe en deux groupes

je vois "g"

j'entends [g]

comme dans "gâteau"

*il regarde du qui
un gosse gris une quenille
- un légume la gorge*

je vois "g"

j'entends [j]

comme dans "gentil"

*une girafe
une page du fromage*

Au cours de la correction avec l'enfant, nous travaillons sur la prononciation, l'identification des phonèmes, la reconnaissance de leur ordre d'apparition, l'écriture en orthographe simplifiée.

Mon objectif est double :

- constituer, pour chaque enfant, un stock de mots reconnus, identifiés;
- lui faire assimiler progressivement le système graphèmes-phonèmes.

Pour cette personnalisation de l'acquisition du système grapho-phonétique, je me réfère principalement à deux ouvrages :

DE MEUR (A.), NAVET (Ph.) Méthode pratique de rééducation de la lecture de la lecture et de l'orthographe, Paris, Belin, 1976 ;

BRAY-CLAUSARD, Orthographe et Mathématique, Paris, OCLD, 1971

NE/ J'utilise évidemment des techniques similaires lorsqu'au cours d'une correction de texte, avec les enfants du niveau C.E., je note la persistance de certaines confusions.

Nous travaillons aussi, à de multiples occasions, collectivement, sur le système graphème-phonème qui n'est totalement acquis par aucun enfant de notre classe.

Nom
Date

Maxime
14 Octobre 1976

Université de Caen- Faculté des Lettres
Laboratoire de Psycho-pédagogie

A		16		apre			
1	bolide	+		17	tripe	+	
2	carafe	+		18	litre	+	
3	domino	+		19	flûte	+	
4	galope	+		20	mufle	+	
5	habile	+		D			
6	jurera	+		1	laine		[lɛ̃]
7	képi	+		2	tante	+	
8	minute	+		3	pendule	+	
9	sûreté	+		4	temps	+	
10	vanité	+		5	jaune	+	
B				6	gâteau	+	
1	facture	+		7	peine		[pɛ̃]
2	calme	+		8	rein	+	
3	tertine	+		9	bien	+	
4	bascule	+		10	pain	+	
5	péril		[peri]	11	malin	+	
6	discute	+	r	12	faim	+	
7	lecture	+		13	lundi	+	
8	respire		[repir]	14	aluminium		[aluminium]
9	corde		[kod]	15	monde	+	
10	poste	+		16	pompe	+	
C				17	avion	+	
1	brune	+		18	moule	+	
2	sobre	+		19	milieu	+	
3	blâme	+		20	loupe	+	
4	table	+		21	poire	+	
5	crème	+		22	foin		[fɛ̃]
6	sucre		[suk]	23	bûtail		[betɛ̃]
7	classe	+		24	soleil	+	
8	socle		[sok]	25	paille		[pal]
9	drôle	+		26	fille		[fil]
10	cadre	+		27	semenc		[sɛmɛr]
11	grave	+		28	noy	+	
12	tigre	+		29	les	+	
13	plate	+		30	minet	+	
14	aplatis	+		31	terre		[ter]
15	prune	+		32	fesse		[fɛz]

33 galette		[galat]	7 biche	+	
34 gazelle	+		8 vigne	+	
35 mirabelle	+		9 photo		[poto]
36 daniel	+		10 valise	+	
37 femme			11 mixture		[mistur]
38 écurieil		[ekuri]	12 coque	+	
39 cueille		[kyil]	F		
40 nation		[natiɔ̃]	1 mannet		[many]
E			2 examen		} ces mots ne sont pas lus
1 cigale		[kigal]	3 enroucheuc		
2 fagade		[fakad]	4 thermostat		
3 rocc	+		5 n'pht-line		
4 girafe		[giraf]	6 unaniment		
5 guérite		[gyerit]			
6 large		[larg]			

Attitude durant le test Avant que nous commençons, il me dit son désir d'apprendre à lire : " ma maman est d'accord et elle me fait lire le soir... ma soeur aussi ! " En fait cette parole est la parole de la famille, car dans la réalité, il ne fait les apprentissages que lorsqu'il est contrôlé.

Il est très attentif durant toute la durée de l'épreuve. Il déchiffre chaque mot, syllabe par syllabe, hésite à prononcer le mot à voix haute, rectifie des erreurs : ceci témoigne que même pour les graphèmes qu'il connaît, il manque d'assurance.

Peu de mots sont identifiés et lus d'emblée: son stock de mots reconnus est très réduit. Ici, il identifie: "gâteau, pain, lundi, soleil, les"

Entraînements à prévoir

- la double valeur phonique des lettres "c" et "g" n'est pas connue ;
- le son [ɛ] devant une double consonne;
- le graphème "in" est identifié [ɛ̃] quelle que soit sa position :
" laine" , " peine" , " foin"
- il y aura aussi à préciser : "eil" "eille", "ail", "aille", "ille"

Programmation des entraînements

Je propose de commencer par la lettre "c"

III) LISTE DES MOTS DU LEXIQUE COMMUN

appris durant le premier trimestre de l'année scolaire 1976-1977

- Les mots soulignés ont été appris par les apprentis-lecteurs.
- La plupart de ces mots sont contenus dans la liste proposée par le répertoire "J'écris tout seul" qui nous sert comme Vocabulaire Orthographique de Base.

I) Mots, formes verbales, expressions, extraits des
te tes et des lettres collectifs, des activités d'expression
orale (entretiens, conseils, débats)

un accident une addition mon adresse un aérodrome un album je suis allé nous allons chers amis un anniversaire arriver en retard atterrir	un avion elle est belle nous soufflons les bougies un camion chers camarades nous avons des correspondants décoller la division nous écrivons l'entrée je t'embrasse	je t'envoie un gâteau la gelée il est grand un homme l'heure le lendemain un magasin la multiplication la soustraction un voyageur
---	--	--

II) Mots proposés par les enfants, au cours des conseils

une année	<u>vendredi</u>	vingt	20
un mois	<u>samedi</u>	trente	30
<u>Janvier</u>	<u>dimanche</u>	quarante	40
<u>Février</u>	les nombres	cinquante	50
<u>Mars</u>	<u>deux</u> 2	soixante	60
<u>Avril</u>	<u>trois</u> 3	cent	100
<u>Mai</u>	<u>quatre</u> 4	<u>après</u>	
<u>Juin</u>	<u>cinq</u> 5	<u>avec</u>	
<u>Juillet</u>	<u>six</u> 6	<u>beaucoup</u>	
<u>Août</u>	<u>sept</u> 7	<u>combien</u>	
<u>Septembre</u>	<u>huit</u> 8	<u>dans</u>	
<u>Octobre</u>	<u>neuf</u> 9	<u>encore</u>	
<u>Novembre</u>	<u>dix</u> 10	<u>ensuite</u>	
<u>Décembre</u>	<u>onze</u> 11	<u>hier</u>	
la semaine	<u>douze</u> 12	<u>longtemps</u>	
<u>lundi</u>	<u>treize</u> 13	<u>parle que</u>	
<u>mardi</u>	<u>quatorze</u> 14	<u>pourquoi</u>	
<u>mercredi</u>	<u>quinze</u> 15	<u>quand</u>	
<u>jeudi</u>	<u>seize</u> 16		

III) Mots- étiquettes de la classe : ateliers, meubles, appareils, objets exposés, etc

<p>une armoire la balance la bibliothèque la boîte à questions un bouquet de fleurs une cartouche des champignons des châtaignes une coquille un crabe</p>	<p>la cuisine l'électrophone une étoile de mer une grappe l'imprimerie le journal le magnétophone la monnaie la peinture la pendule la pie</p>	<p>le plâtre des radis du raisin le tableau une tapisserie le téléphone un vase un visiteur</p>
--	--	---

119 mots, expressions ou formes verbales, ont été présentés à l'aide de notre technique de visualisation, au groupe des "lecteurs".

A part le nom des mois qui a donné lieu à un processus particulier (présentation , inscription sur les feuilles d'apprentissage individuel), nous avons suivi le processus : présentation , affichage pour contrôle de reconnaissance, dictée-filtre, inscription des mots non-connus sur le cahier-répertoire.

Les apprentis-lecteurs (Corentin, Maxime, et courant Décembre, Albert et Alphonse) ont participé seulement aux présentations et reconnaissance des mots (60 mots pour Corentin et Maxime). Corentin a acquis un bon nombre de ces mots sur le plan de la reconnaissance lexicale mais, par contre, Maxime n'en a acquis qu'une dizaine. Peut-être est ce au niveau de la mémoire visuelle de reconnaissance que se situe sa difficulté à apprendre à lire?

IV) ELABORATION D'UN CODE D'ORTHOGRAPHE SIMPLIFIE

I) Recherche de l'ensemble des phonèmes et choix d'un graphème pour les transcrire

Nous identifions les phonèmes dans des mots prononcés et, à l'aide du graphème retenu, je les transcris au tableau :

- exemple : mot "maison"
identification des phonèmes [m], [ɛ], [z], [ɔ̃];
transcription : [m] : [m]
[ɛ] : [ɛ]
[z] : [z]
[ɔ̃] : [ɔ̃]

Nous retenons : pour [a] (papa) et [ɑ] (gâteau), le même graphème: [a]
pour [ɔ] (l'école) et [o] (beau), le même graphème: [o]

II) Classement des phonèmes identifiés

Nous les classons en deux ensembles :

- ceux qui se prononcent avec un "son" : les voyelles;
- ceux qui se prononcent avec un "bruit" : les consonnes.

III) Recherche individuelle de "mots reconnus" contenant le phonème

Je tire des feuilles vierges sur lesquelles j'ai procédé à un reclassement des consonnes, en formant des couples avec les phonèmes auditivement proches et qui prêtent à confusion.

Nous les prononçons puis, chaque enfant, en activités personnelles, cherche sur sa liste de mots ou sur son dictionnaire illustré, et éventuellement sur le répertoire " J'écris tout seul", un mot pour accompagner chaque phonème.

LISTE DES MOTS TROUVES PAR AGNES (apprentie-lectrice)

[a]	après	[b]	un bébé
[an]	maman	[p]	le printemps
[é]	je t'écris	[d]	dans
[è]	ma mère	[t]	ma tante
[œ]	le feu	[g]	une grappe
[eur]	des fleurs	[k]	une corde
[i]	une fille	[j]	le journal
[in]	le pain	[ch]	un champ
[o]	au bord	[v]	les vacances
[on]	mon oncle	[b]	la balance
[oi]	les poids	[z]	une rose
[ou]	le journal	[s]	samedi
[u]	les mûres	[m]	ma montre
[ui]	chez lui	[n]	la neige
[um]	un	[gn]	des châtaignes
		[l]	un livre
		[y]	les yeux

IV) Mise en commun des recherches personnelles

Au cours d'une activité collective, nous constituons un tableau pour les voyelles: pour chaque phonème, je demande aux enfants de visualiser leur mot trouvé, afin d'être capables de venir l'écrire de mémoire, au tableau.

Exemple du travail effectué :

Agnès vient écrire "maman" : elle le prononce et l'écrit sans erreur;

Maxime vient écrire "ma tante" ; Irène lui demande de quelle il s'agit : est-ce la femme de "mon oncle" ou la "tente" pour camper? Je présente les deux graphies mais je ne vois aucun moyen à leur proposer pour s'en souvenir;

Louise vient écrire "ma dent" : elle se trompe, nous cherchons le mot dans le répertoire "J'écris tout seul" ;

Je demande alors un autre graphème du son : Honoré propose le mot "champ".

L'activité est intense durant trente minutes. Comme la fatigue commence à se faire sentir, je propose de faire moi-même la synthèse des recherches et de tirer un exemplaire pour chacun: Pour chaque phonème, je m'en tiendrai à quatre mots familiers, connus de tous (sur les plans sémantique et auditif) et je laisserai un espace pour que les apprentis-lecteurs puissent y ajouter éventuellement des mots présentant un autre graphème du son.

Les "entraîneurs" (enfant qui sait lire et qui est chargé d'aider un apprenti, dans notre système d'entraide mutuelle) devront aider leur "apprenti" à identifier, progressivement, l' ensemble des mots de la liste qui sera tirée.

[a]	ma papa tu as un gâteau	[on]	on joue ils ont une maison une pompe
[an]	maman ma tante ma dent le champ	[oi]	un poisson un bois je t'envoie moi
[é]	l'école le nez manger et	[ou]	pourquoi il joue vous le journal
[è]	ma mère une lettre du lait la neige	[u]	la lune la lecture une j'ai vu
[e]	je la pesée le		
[eu]	un jeu le feu heureux je veux	[ui]	lui la pluie je suis le bruit
[eur]	peur ma sœur une heure	[un]	un lundi brun
[i]	mardi il midi		
[in]	du vin le pain la peinture le chien	[y]	les yeux une abeille une fille
[o]	un vélo beau une tomate une photo		

[b]	un bébé une bille blanc bon	[v]	je veux une vache les vacances il va
[p]	pour un paquet le papillon le printemps	[f]	il fait une feuille la fleur une femme
[d]	de deux je dis une dame	[ʒ]	zéro une rose ma cousine une cerise
[t]	une table ta je tombe un tas	[s]	un sapin son la classe le cinéma
[g]	un garçon une gare une graine	m	ma il demande une montre malade
[k]	un colis un kilo un coq qui	[n]	non un nid nous Nantes
[ʃ]	un jouet le jardin jamais une bougie	[gn]	un champignon un agneau il gagne
[ch]	des châtaignes chez un chat je cherche	[l]	le un livre un pantalon le lit
		[r]	du raisin la ruche un arbre la radio

VI)

Programmation de l'apprentissage des mots du répertoire, par Irène, durant l'année scolaire 1976-1977

L'apprentissage s'est déroulé en trois périodes, les deux premières étant suivies d'une dictée de bilan général : les mots non-connus à cette dictée ont été, en totalité ou en partie, réappris durant les premières séquences de la période suivante.

1 séquences d'apprentis- sage	2 mots et expressions appris	3 période d'apprentissage			4 réapprentissage		5 Nombre de réappren- tissages	6 Bilan de Novembre 77
		31 Dictée 1	32 Dictée 2	33 Bilan général	41 Dictée 1	42 Dictée 2		
	PREMIERE PERIODE				durant la 2e période			
1	aller	+	+	allée	+	+	1	+
	je suis allée	+	+					+
	l'addition	l'addition	+				1	+
	la cueillette	+	+	guellette	+	+	1	+
2	cueillir	+	cueir	cuier	+	cueillire	4	+
	à côté	à côté	+				1	+
	cuire	+	+	cuir	+	+	1	cuir
	un champignon	+	+	champignon	+	+	1	champignon
3	la division	+	+					+
	une grappe	+	+					+
	cent 100	+	+					cent
	un crayon	+	+					+
4	un château	+	+					+
	douze 12	+	+					+
	une exposition	exposition	+					+
5	jeter	+	+					+
	il jette	+	il jete	il jéte	+	+	2	il jeté
	le liseron	+	+					+
	la ligne	+	+					+
6	longtemps	+	lontpes	lontemp	lontemps	+	3	longtan
	mauvais	+	+					+
	la multiplication	+	+	multiplication	+	+	1	+
	ense 11	+	+					+
7	plein	+	+					+
	pendant	+	+					+
	Janvier	+						+
	Février	+						+
8	Mars	+						+
	Avril	+						+
	Mai	+						+
	Juin	+						+
9	Juillet	+						+
	Août	+		Aout	+	+	1	Aout
	Septembre	+						+
	Octobre	+						+
10	Novembre	+						+
	Décembre	+						+
	je vais	+						je vais
	mon adresse	+						+
11	j'apporte	+						j'aborde
	j'aperçois	+		j'appersoir	+	+	1	j'apresoi
	content	+						+
	je crie	+						+
12	c'est	+		set	+	+	1	+
	un correspondant	+						+
	mon chien	+						+
	on creuse	+		ont cuesses	+	ont creuse	3	+
13	es tu	+						est tu
	je suis	+						+
	l'école	+						l'école
	mon frère	+						+
14	une feuille	+						+

1	2	3-1	3-2	3-3	4-1	4-2	5	6
12	une tapisserie	+		+				+
	le plâtre	+		+				+
	la cuisine	+		+				+
	un album	+		+				+
	le journal	+		+				+
13	un aérodrone	+		aérodrone	+	aérodrone	2	+
	un avion	+		+				+
	un voyageur	+		+				+
	décoller	+		décoller	+	+	1	décoller
	atterrir	+		atterri	atter	atterrir	3	atterrir
14	un tableau	+		+				+
	une coquille	+		+				+
	un arabe	+		+				+
	la monnaie	+		+				monnai
	une étoile de mer	+		étoile	+	étoile	3	+
15	il s'appelle	+		+				+
	arriver	+		+				+
	avoir	+		+				avoir
	du chocolat	+		+				+
	d'accord	+		+				+
16	celui	+		+				+
	du caramel	+		carambe	+	+	1	carmal
	mes cheveux	+		+				+
	sa chienne	+		+				chienne
	en colonie	+		+				coloni
17	une caravane	+		+				+
	mon crayon	+		+				+
	un camembert	+		+				camatre

DEUXIEME PERIODE

réapprentissage
durant la 2e période

1	il jette	+	+	+				Réapprentissage de mots de la première période
	aller	+	+	+			3	
	en creuse	+	ont creuse	ont creuse	+	+		
	j'garçois	+	+	+			3	
	longtemps	longtemps	+	+				
2	un champignon	+	+	+				
	Août	+	+	+				
	c'est	+	+	+				
	atterrir	atter	atterrir	+			3	
	cueillir	+	cueillire	cueillire	+	+	4	
3	du caramel	+	+	+				
	la cueillette	+	+	+				
	décoller	+	+	+				
	un aérodrone	+	aérodrone	aérodrone	+	+	2	
	cuire des pommes	+	+	+				
4	une étoile de mer	+	étoile	étoile	+	+	3	
	la multiplication	+	+	+				
	zéro	+	zéro	zéro	+	+	2	
	un voyage	+	+	+				
	à vélo	+	+	à vélo	+	+	1	
5	voici	+	+	+				
	elle voit	+	+	+				
	la vieillesse	+	+	veuillesse	+	+	1	
	boire	+	+	+				
	très	+	+	+				
6	le travail	+	+	+				
	travailler	+	+	+				
	je travaille	+	+	travaille		+	1	
	tranquille	tranquille	+	+				
	la soustraction	+	+	soustraction	+	+	1	
7	un sac	+	+	+				
	quatorze	+	+	quatrese	+	+	1	
	remercier	+	+	remergi	+	+	1	
	ressembler	+	+	+				
	en retard	+	+	+				
un rosier	+	+	+					

1	2	31	32	33	H1	H2	5	6
7	l'heure	+	+	+				+
	habiter	+	+	+				+
	la naissance	+	+	+				+
	nous rentrons	+	+	+				+
	la prairie	+	prairie	prairie	+	+	2	+
	pourquoi	+	+	+				+
8	une fille	+	+	+				siffo
	l'entrée	+	+	l'entrée	+	+	1	entrée
	une fiancée	+	+	fiancée	+	+	1	+
	les dessins	+	+	+				+
	bredouille	+	+	+				+
9	dans	+	+	+				+
	début	début	+	début	+	+	2	+
	un film	+	+	un films	+	+	1	films
	les hommes	+	+	+				+
	elle se marie	+	+	+				+
10	notre restaurant	+	+	+				restaurant
	la cour	+	+	+				+
	dernier	+	+	+				+
	un garçon	+	+	+				+
	de l'herbe	+	+	+				+
11	nous rangeons	+	+	+				+
	la vaisselle	+	+	+				+
	car	+	+	+				+
	nous faisons	+	+	+				faisons
	lui	+	+	+				+
12	j'habite	+	+	+				+
	je m'habille	+	+	+				+
	les deux soeurs	+	+	+				+
	est-ce-que	+	+	est se que	+	+	1	+
	la guerre	+	+	+				+
13	le trou	+	+	+				+
	à bientôt	+	+	+				+
	déménager	+	+	+				+
	un verre à boire	+	+	+				+
	nous avons	+	+	+				+
14	le main	+	+	+				+
	votre pays	+	+	+				+
	un ver de terre	verre de	+	verre de	+	+	2	paye
	une couleur	+	+	+				+
	la feuille	+	+	+				+
1H	la pluie	+	+	la pluie	+	+	1	+
	un ver de mer	+	+	+				+
		+	+	+				+

TROISIEME PERIODE

1	on creuse	+	+	réapprentissage de mots de la première période				
	cueillir	+	+					
	un aéroport	+	+					
	une étoile de mer	+	+					
	zéro	+	+					
2	à vélo	+	+	réapprentissage de mots de la deuxième période				
	la vieillesse	+	+					
	je travaille	+	+					
	la soustraction	+	+					
	quatorze	+	+					
3	je te remercie	+	+					
	la prairie	+	+					
	l'entrée	+	+					
	une fiancée	+	+					
	le début	+	+					
4	un film	+	+					
	un ver de terre	+	+					
	est-ce-que	+	+					
	la pluie	+	+					
	mon anniversaire	+	+					
H	une planche à repasser	+	+					+
	penser	+	+					+
	on pense	+	+					+

1	2	31	32	33	W1	W2	S	6
5	peut-être	+	+					+
	plaisir	+	+					+
	un pétard	+	+					+
	un pistolet	+	+					+
	un pêcheur	+	+					+
6	le port	+	+					+
	précieux	+	+					+
	précieuse	+	+					précieuse
	puis	+	+					+
	quinse	+	+					+
7	quarante	+	+					+
	quand-même	+	+					quand-même
	brosser	+		dernière semaine d'apprentissage, avec essai de travail				+
	rentrer	+		intégré à la feuille d'apprentissage, à partir des				+
	les courses	+		erreurs propres au code grapho-phonétique :				+
8	un bouquet	+		"les courses" au lieu de "les courses"				+
	il prend	+		(recherche de mots avec "or" et avec "our" et				+
	s'est lourd	+		oralisation des mots)				+
	le mien	+		" mein" au lieu de " mien" : recherche de mots				+
	j'ai entendu	+		avec "ein" et avec "ien"				+
9	les commissions	+						+
	gronder	+						+
	commencer	+		erreur d'accent: confusion "é" avec "è" :				commencer
	le centre-aéré	+		recherche de mots et oralisation des mots;				+
	une bougie	+		confusion "gu", "qu" : recherche de mots				+
une marguerite	+						+	

Le tableau ci-dessous indique le taux de réussite des apprentissages d'Irène: il y figure une colonne "mots connus en Novembre 1977". En effet, Dali, Denis, Honoré et Irène, m'ont demandé de leur dicter, en Novembre 1977, l'ensemble des mots appris l'année précédente, afin de voir combien étaient demeurés en mémoire et, éventuellement, de réapprendre ceux qui avaient été oubliés. Il aurait été intéressant de pouvoir établir un bilan pour tous les enfants, mais il n'était pas possible de leur imposer une telle surcharge de travail et, d'autre part, un certain nombre avaient quitté la classe pour aller à la S.E.S.

La réussite d'Irène est excellente, puisque sur les 172 mots appris, elle en réussit 140, en Novembre 1977, soit 81,4%. Le même calcul effectué pour Dali, Denis et Honoré, donne des résultats différents :

- 46 mots réussis sur les 93 appris, pour Dali, soit 49,5% ;
- 105 " " 124 " Denis, 72,9% ;
- 80 " " 123 " Honoré, 65% ;

Il faut noter, si l'on considère les deux premières périodes d'apprentissage, qu'Irène obtient des résultats sensiblement équivalents aux bilans généraux et à la dictée de Novembre; mais l'analyse du tableau de programmation des mots, fait apparaître que des mots justes aux bilans généraux ont été oubliés et que, par contre des mots réappris sont demeurés en mémoire.

	Mots appris	Mots connus au bilan général	pourcent. %	Mots connus en Novemb. 1977	pourcent. %
Première période	80	63	78,75	61	76,25
Deuxième période	62	47	75,80	52	83,9
Troisième période	30	Pas de bilan général		27	90
Totaux	172			140	81,4

Il serait intéressant de savoir si les réapprentissages intégrés aux séquences d'apprentissage (après le bilan général) sont "rentables" et d'autre part, s'il existe une relation significative entre les résultats obtenus aux dictées 2 (mémoire à long terme, 15 jours après les apprentissages) et ceux obtenus au bilan de Novembre 1977.

Les mots connus aux dictées de "bilan général" qui ont été oubliés sont au nombre de 16, soit 10 de la première période et 6 de la seconde :

première période : j'apporte, avoir, cent, chienne, casembert, colonie, l'école, es-tu, monnaie, je vais;

deuxième période : une giffle, la couleur, nous faisons, notre pays, ressembler, notre restaurant.

Ils représentent 14,5% des mots connus aux dictées de "bilan général".

Trente-deux mots avaient été réappris au cours des deuxième et troisième périodes d'apprentissage: 19 sont restitués correctement à la dictée du mois de Novembre 1977, soit 59,3%. Ces mots présentaient sans doute pour Irène une difficulté plus grande que les autres. Le tableau ci-dessous indique le nombre de réapprentissage effectués, pour chaque mot. Irène ne s'est pas tenue au principe proposé d'abandonner un mot non-connu au bout de deux réapprentissage. Notons que 3 mots sur 4, appris plus de 2 fois, ont été acquis.

L'examen des échelons de l'échelle Dubois-Bayse, auxquels appartiennent ces mots ne permet pas d'émettre l'hypothèse que ceux qui sont oubliés sont plus "difficiles" que ceux qui ont été retenus.

mots connus à la dictée de Novembre 1977							
mots	période d'apprent	nombre de réapprent	échel. D.B.	mots	période d'apprent	nombre de réapprent	échel. D.B.
aller	1ère	1	17	cuire	1ère	1	15
cueillette		1	27	champignon		1	
cueillir		4	26	il jette		2	19
multiplication		1		longtemps		3	28
e'est		1		Août		1	27
on creuse		3	22	j'aperçois		1	26
aérodrome		2		décoller		1	
étoile de mer		3	15	atterrir		1	
séro		2		caramel		1	
à vélo		1	20	soustraction		1	
vieillesse	1	28	quatorze	1	22		
je travaille	1	16	l'entrée	1	13		
remercier	1	19	un film	1			
prairie	2	14					
fiancée	1	25					
début	2	17					
est-ce-que	1						
ver de terre	2	25					
pluie	1	12					

Si nous comparons les réussites d'Irène à celles de Dali, Denis et Honoré, dans le tableau ci-dessous, nous pouvons constater une rentabilité différente des réapprentissages intégrés aux séquences d'apprentissage, après les dictées de "bilan général". Ils permettent cependant de compenser la perte subie par l'oubli d'un certain nombre de mots connus aux dictées de "bilan général".

L'examen du tableau général de programmation d'Irène montre par ailleurs, que sur 56 mots connus à D2, 41 le sont aussi au bilan général (73,2%) et sur ces 41, 37 sont justes à la dictée de Novembre 1977 (66%). Ces pourcentages sont plus élevés pour Dali, Denis et Honoré.

noms	mots connus au bilan général (B.G.)	mots connus en Novembre 1977	mots connus au B.G. qui sont oubliés	taux de perte	nombre de mots réappris après le B.G.	nombre de mots connus en Nov. 1977	taux de rentabilité des réapprent
Dali	42	47	10	23,8%	35	14	40%
Denis	187	99	21	19,6%	20	13	65%
Honoré	74	77	10	13,5%	34	13	38,2%
Irène	110	113	16	14,5	32	19	59,3%

VII)

Programmation de l'apprentissage des mots de la liste, par Irène, durant l'année scolaire 1977. 1978

L'apprentissage s'est déroulé, à partir de Janvier, en une série de séquences : les mots erronés lors du bilan du samedi (dictée 1 et dictée 2) étant remis en apprentissage la semaine suivante. Il n'y a pas eu de dictée de "bilan général" : un mot connu à deux dictées (D1+D2) est "acquis".

Semaines	Séquences	mots - expressions phrases		apprentissage		réapprentissage				Bilan en Novemb. 1978	
		numéro de la liste	Liste des mots, expressions, phrases, appris	Dictée 1	Dictée 2	première séquence		deuxième séquence			
						Dictée 1	Dictée 2	Dictée 1	Dictée 2		
1	1	1	une châtaigne	chataigne	+	(4) +	+			+	
		2	une réserve	réserve	+	(4) +	+			+	
		3	l'imprimerie	+	+					+	
		4	il mettait	+	+	(4) +	+			+	
		5	nous avons décidé	+	+					+	
		6	nous rangeons	rangeons	+	(4) +	+			+	
	2	2	7	un animal	+	+					+
			8	les animaux	+	+					+
			9	un camarade	+	+					+
			10	très	+	+					+
			11	une abeille	+	+					+
			12	un côté	+	+					+
	3	3	13	en vacances	+	+					+
			14	quel âge as tu?	+	+					+
			15	aller	+	+					+
			16	l'addition	+	+					+
			17	cuire	+	+					+
			18	un champignon	+	+					+
2	4	19	une châtaigne	+	+					+	
		20	une réserve	+	+					+	
		21	nous rangeons	+	+					+	
		22	notre restaurant	+	+					+	
		23	nous faisons	+	+					+	
	5	24	déménager	+	+					+	
		25	notre pays	+	+					+	
		26	une couleur	+	+					couleur	
		27	un pétard	+	+					+	
		28	précieuse	+	+					+	
	6	29	quand-même	+	+					+	
		30	un jouet	+	+					+	
		31	un stage	+	+					+	
		32	terminer	+	+					+	
		33	le conseil du lundi	+	+					+	
3	7	34	elle nous a prêté	+	+					prêté	
		35	les ustensiles	+	ustensiles					+	
		36	la galette	+	+					+	
		37	bien	+	+					+	
	8	38	presque	+	+					+	
		39	comment	+	+					+	
		40	tes oiseaux	+	+					+	
		41	assez	+	+					+	
		42	je fais une bise	+	+					+	
	9	43	je vais voir	+	+					+	
		44	merci	+	+					+	
		45	le soir	+	+					+	
46		cent	+	+					+		
47		il jette	+	+					+		
9	48	longtemps	+	+					+		
	49	soit	+	+					+		
	50	je suis	+	+					+		
	51	coûté?	+	+					+		
		52	l'école	+	+					+	
		53	atterri	+	+					+	
		54	le panneau	+	+					+	

Semaines	Séquences	mots - expressions phrases		Apprentissage		réapprentissage				Bilan en Novemb. 1978	
		numéro dans la liste	Liste des mots, expressions, phrases, appris	Dictée 1	Dictée 2	première séquence		deuxième séquence			
						Dictée 1	Dictée 2	Dictée 1	Dictée 2		
4	10	52	avoir	+	+					+	
		53	du caracol	+	+					+	
		54	ma chienne	+	+					+	
		55	en colonie	+	+					+	
		56	du casenbert	+	+					+	
		57	zéro	+	+					+	
	11	58	la soustraction	erreur de	correct.	(13) +	+				+
		59	quatorze	+	+						+
		60	ressembler	+	+						+
		61	une fille	+	+						+
		62	l'entrée	+	+						+
		63	une fiancée	fiancé			(13) +	+			
12	64	le début	+	+						+	
	65	un film	+	+						+	
	66	puis (après) (ensuite)	+	+						+	
	67	il m'a appris	+	+						+	
	68	je ne savais pas	savai			(13) s'avait		(16) savait	abandon du mot		+
	69	il avait									+
5	13	68	la soustraction	+	+						+
		69	une fiancée	+	+						+
		70	je ne savais pas	s'avait			(16) savait				+
		71	il voit	+	+						+
		72	peut-être	+	+						+
		73	je sais	+	+						+
	14	72	une pièce de théâtre	+	+						+
		73	Pâques	+	+						+
		74	c'est mon cousin	+	+						+
		75	l'après-midi	+	+						+
		76	Il est descendu	déscendu			(16) +	+			+
		77	à la guerre	gare			(16) +	+			+
	15	78	la prairie	+	+						+
		79	j'ai vu un bonhomme	bonhomme			(16) +	+			+
		80	je suis obligée	+	+						+
81		son agneau	+	+						+	
82		une bouteille	+	+						+	
83		transparent	+	+						+	
6	16	68	je ne savais pas	+	+						+
		76	il est descendu	+	+						+
		77	à la guerre	+	+						+
		79	j'ai vu un bonhomme	+	+						+
		84	venir	+	+						+
		85	quel métier	+	+						+
	17	86	la plan de Paris	+	+						+
		87	un plant de légume	+	+						+
		88	un pantalon	+	+						+
7	18	89	il est blanc	+	+						+
		90	je t'envoie	+	+						+
		91	elle a mordu	+	+						+
		92	ce n'était pas	+	+						+
		93	nos correspondants	+	+						+
		94	le matériel	+	+						+
8	19	95	je préfère	+	+						+
		96	un texte	+	+						+
		97	je me sentais rassuré	+	+						+
		98	du bruit	+	+						+
		99	pourquoi faites vous?	+	+						+
		100	une règle	+	+						+
	20	101	pendant	+	+						+
		102	surtout	+	+						+
		103	tes textes sont beaux	+	+						+
		104	une reine	+	+						+
105	veux-tu	+	+						+		
106	une fleur	+	+						+		
107	elle descend	+	+						+		

Dictée de Bilan des mots appris en 1977-1978, en Novembre 1978 : Irène

1	une chaise	39	je fais une box	77	à la guerre
2	une réserve	40	je suis sûr	78	la phrase
3	P. impense	41	merci	79	je suis un bonhomme
4	il croit. mettait	42	le son	80	vous je suis obligé
5	non avec deinde	43	cent	81	son temps agram
6	nos unguens	44	il jette	82	une bouteille
7	un animal	45	longtemps	83	honnêtement
8	les amon	46	avait	84	venir
9	un command	47	je suis	85	quel métier
10	une étalle	48	P. es. la	86	le plume de qu'on
11	lui	49	P. cède	87	l'un plume de qu'on
12	un cili	50	autres autres <u>atterrir</u>	88	sa partable
13	en roume	51	la moume	89	il est blanc
14	quel âge as tu	52	avoir	90	je t'envoie t'envoie
15	aller	53	du unumit	91	elle a mordu
16	l'addition	54	ma chère	92	<u>si n'était pas ce n'était pas</u>
17	une	55	en classe	93	nos correspondant
18	un champignon	56	<u>du unumit</u> <u>Carombert</u>	94	le matériel
19	notre carte restaurant	57	je	95	je préfère <u>préfère</u>
20	nos fumons	58	les subtiler	96	un local <u>sontais</u>
21	déménager	59	quelque	97	je me soude <u>soude</u> <u>la soude</u>
22	sois trop	60	resembler	98	je suis
23	<u>une couleur</u> <u>couleur</u>	61	une copie	99	français. faites vous
24	titani	62	P. entre	100	une règle
25	preuss	63	une femme	101	pendant
26	<u>comme</u> <u>ce qu'on</u> <u>même</u>	64	le début	102	sur tout
27	un soi <u>joie</u>	65	un film	103	les dixes sont tous
28	un siège	66	jeun après unis	104	une scène
29	terminer	67	<u>il me</u> <u>ms arrivé</u> <u>na'a appris</u>	105	soit tu
30	le conseil de l'ordre	68	je ne sava pas	106	une fleur
31	<u>elle</u> <u>non</u> <u>a</u> <u>très</u> <u>prête</u>	69	il est avant	107	<u>elle descend</u> <u>descend</u>
32	la université	70	peut être	108	et ne commar pas
33	la qualité	71	je suis	109	s'habite
34	bien	72	<u>une</u> <u>ma</u> <u>pièce</u> <u>de</u> <u>théâtre</u>	110	je n'ai plus
35	presque	73	<u>une</u> <u>pièce</u> <u>de</u> <u>théâtre</u>	111	je suis en vacances
36	comment	74	<u>passé</u> <u>Pâques</u>	112	J'ai passé la nuit
37	les oiseaux	75	<u>c'est</u> <u>mon</u> <u>cornu</u>	113	je ne suis plus rappelle
38	avec	76	le P. après. sud	114	le sud
		77	il est <u>deinde</u> <u>descender</u>	115	<u>l'équilibre</u> <u>l'équilibre</u>
				116	il se conduit
				117	<u>avec</u> <u>elle</u> <u>un</u> <u>mot</u> <u>c'est</u>
				118	il fallait <u>bonait</u> <u>forcer</u>

V LISTE DES MOTS, EXPRESSIONS ET FORMES VERBALES APPRIS PAR DALI, durant l'année scolaire 76-77

liste des mots	année V.O.B.	échel. D.B.	APPRENTISSAGE		REAPPRENTISSAGE			BILAN connu en Novemb. 1977
			connu au bilan général code (+)	non connu code (-)	proposé au réapprent. code 1 =	connu après réappr.	non connu	
nous achetons	3	17		-	=	+		+
addition	4	27		-	=	+		
aérodrome				-				
album	6	27	+					+
aller	2	17		-	=	+		+
je suis allé	2	17	+		=			+
l'oft	3	27		-	=	+		
après	2	17	+					+
après-midi	4	23	+					+
nous arrivons	2	20		-	=		arivons	
a tterrir	7	23		-				
un avion	3	13	+					
avec	2	2	+					+
Avril	3	13		-	=	+		
nous avons			+					+
beaucoup	2	18		-	=	+		+
bifteak	6	27		-				
bille	3	12	+					+
chers camarades	3	19		-	=	+		+
carte postale	5	15		-	=	+		
celui	4	18	+			+		+
cent	4	18		-	=	+		+
chaque	3	12	+					+
cher	3	17	+				ché	+
chez moi	3	22		-	=			
des choux	5	28	+					
cinquante	3	18		-	=			
comestible	6	27		-	=			
nous continuons	3	16		-	=		continons	
une coquille	7	21		-	=			
copain	1 ⁵	23	+					+
non correspondant	1 ⁵		+					+
crabe				-				
cresson				-				
creuser	4	22		-	=		creuser	
cousin	3	14	+					+
cuisine	3	14	+					+
Décembre	3	13		-	=	+		
décoller	5	23		-	=	+		+
deux	2	2		-	=	+		
division	4	13		-	=		division	
dix	2	13	+			+		+
douze	3	14		-	=			+
l'école	2	4	+					+
nous écrivons	3	14	+					+
ensuite	2	15	+					+
étoile de mer	3	15	+					+
feuille	2	13	+					+
Février	3	19		-	=		février	
fleur	2	12		-	=	+		+
frère	2	15		-	=	+		+
je gagne	3	20	+					+
galée	5	16		-	=	+		
grappe	4	20		-	=	+		+
j'habite	3	23		-	=	+		
de l'herbe	3	13		-	=	+		
huit	3	16	+					
à la jambe	3	15	+					+
Janvier	3	13		-	=	+		+
jardin	2	4	+					+
journal	3	9	+					+
Juillet	3	12		-	=	+		+
Juin	3	13	+					+
Mai	3	15	+					+
j'ai mal	4	2	+					+
Mars	3	7		-	=		mas	+
mercredi	2	12	+					+
monnaie	7	32		-	=			+
multiplication	4	20		-	=			+
je suis né	4	18	+					+

neuf	3	16	+					+
Novembre	3	17	+					
Octobre	3	9	+					
oiseau	2	15	+					+
onze	3	17		-	=	+		
oreille	3	13		-	=	+		+
parfois	2	17		-	=		parfois	
à la piscine	28	23		-				
plâtre	6	22	+					+
ramasser	3	25		-				
notre restaurant	5	25		-				
en retard	4	20	+					+
rosier	5	17	+					
Septembre	3	16		-	=	+		
six	3	18	+					+
soixante	4	19		-	=	+		
ma sœur	2	13		-	=		sœur	+
soustraction	4	27		-				
tableau	2	13	+					+
tante	3	15	+					
tapissarie	6	27		-				
je suis tombé	2	15		-	=	+		+
voyageur	3	14	+					

Dali a appris 93 mots ou expressions et formes verbales .

42 de ces mots étaient connus aux dictées de "bilan général" mais à la dictée de bilan du mois de Novembre 1977, il n'en restait plus que 32. Il y avait donc une perte de 23,8%. Mais ce tte perte était compensée par les réapprentissages : Sur les 51 mots non connus aux dictées de "bilan général", j'avais conseillé à Dali le réapprentissage de 35 mots, il en a restitué 14 correctement en Novembre 1967, soit 40% . Il faut préciser qu'il n'avait réussi à en réapprendre que 26 sur les 35 proposés , 12 de ces mots sont correctement écrits en Novembre, soit 46,1% . Il obtient ainsi un total de 46 mots corrects soit 49,5% du nombre total de mots appris, ce qui constitue pour lui, une bonne performance, compte-tenu de son niveau de départ.

J'ai limité le nombre de mots à réapprendre, en me référant au Vocabulaire Orthographique de base, comme je l'avais fait en 1975-1976.

L'examen du tableau ci-dessous montre que les mots de la deuxième année du programme sont mieux retenus, nettement, que ceux des années suivantes, cependant les scores obtenus pour la troisième et quatrième années permettent pas de limiter l'objectif . D'autre part, il n'y a que 20 mots sur les 93 appris qui sont de la deuxième année et les 17 mémorisés ne représentant que 37% du total des mots corrects à la dictée de Novembre 1977.

année du programme du V.O.B. (Tars, ..	Nombre de mots appris	Nombre de mots connus en Novembre 1977	% des mots connus	année du programme du V.O.B. (Tars, ..	Nombre de mots appris	Nombre de mots connus en Novembre 1977	% des mots connus
2	20	17	85	6	5	1	
3	39	18	46,15	7	3		
4	13	6	46,15	18	2	2	
5	6	1		28	1	1	

Une observation plus fine du tableau d'ensemble des réussites montre que sur les 20 mots du programme de la deuxième année, 11 mots seulement ont été retenus dès le premier apprentissage et 6 après réapprentissage.

	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
190	lettas	7	5	12		240	1 payage	1	1	17		300	sac	2	1	11	+
	se lever	2	2	15			pêche	1	1	19			salle à manger	1	1	15	
	ligne	1	1	9	+		pêcheur	1	1	20	+		samedi	4	3	13	
	livre	7	6	5			peinture	2	2	18			sauvage	1	1	13	
	longtemps	1	1	28	+		peuser	2	2	24	+		sept	1	1	19	
	long	1	1	12			personnel	1	1	21			Septembre	3	2	16	+
	Lundi	7	7	7			pétale	1	1	20			seule	2	2	14	
							pétard	1	1	---	+		siffer	1	1	24	
							peut-être	1	1	24	+		rix	1	1	18	
							piéd (à)	1	1	13			soeur	7	4	13	+
200	madame	2	2	12		250	pistolet	1	1	---	+	soir	2	2	6		
	Mai	2	2	15	+		plage	1	1	13		soleil	7	1	7		
	maître	3	3	12			plaisir	2	1	15		soûpe	1	1	17		
	matresse	1	1	25			planche à	2	1	11	+	souvent	1	1	17		
	maison	5	4	1			repasser	2	2	22	+	sucré	2	2	5		
	mal	5	5	3			plein	2	2	17		tendre	1	1	17		
	maman	5	5	3			pleurer	2	2	20		tenir	1	1	15		
	manger	5	5	3			pleuvir	1	1	22		terminer	1	1	19		
	marcher	5	5	3			plomb	1	1	15		texte	2	2	---		
	mardi	2	2	20	+		poisson	4	4	15		toilette	1	1	19		
210	marier (ce)	2	1	25		260	pot	1	1	15	+	tombe	1	1	12		
	marmite	2	2	---			pot	1	1	15		tomber	3	3	15		
	marron	1	1	7	+		poignée	1	1	8		torchon	1	1	---		
	Mars	6	4	7			pourquoi	2	2	15	+	tout à coup	1	1	16	+	
	matin	3	3	6			pré	2	1	26		travail manuel	1	1	16	+	
	méchante	1	1	16			presque	1	1	14		traviller	3	3	20	+	
	merci	3	1	16			printemps	1	1	19		trio	1	1	---	+	
	mercredi	1	1	12			problème	1	1	13		tricotin	2	2	12		
	merle	1	1	13			promesse (ce)	1	1	20		trois	1	1	15	+	
	mich	1	1	13			puis	7	7	15		trou	2	2	---		
220	le mieu	2	2	20		270	quand	2	2	18		vacances	1	1	20		
	minute	1	1	15			quand. v.iss	2	1	---	+	vache	1	1	3		
	moineau	4	2	15			quatre	1	2	14		vélo (à)	3	3	20	+	
	monieur	4	3	22			quelque	2	2	15		vendredi	1	1	5		
	monter	2	2	16			quinsy	2	2	22	+	venir	1	1	13	+	
	mot	2	1	8			quitter	3	3	22		ver de terre	1	1	15	+	
	moto	1	1	---			raisin	4	1	16		vert	1	1	15		
	mettre	6	4	18			ramasser	1	1	25		vielle	1	1	28	+	
							ranger	2	2	25		vieillesse	1	1	5		
							receble	4	3	---		vigne	1	1	11		
230	main	1	1	---		280	recevoir	4	2	19		ville	2	2	11		
	né	1	1	---			recevoir	4	2	19		violet	1	1	17		
	neige	1	1	10			regarder	2	2	10		violette	1	1	14		
	Noël	1	1	---			relais	1	1	---	+	visite	2	2	17		
	noir	4	4	14			remercier	4	4	19	+	visiter	2	2	12		
	non	1	1	13			revenir	1	1	6		voici	1	1	11		
	non	1	1	22			rire	1	1	8		voiture	2	2	9	+	
	novembre	1	1	17	+		rosier	2	2	17	+						
	oiseau	5	5	15	+		rouge	2	2	5							
	oxy	3	2	17													
orange	1	1	10														
ours	1	1	16														
outil	1	1	20														
240	papa	7	5	1		290	sausage	1	1	17							
	papillon	1	1	18			seul	1	1	24							
	pâquerette	1	1	25			seulement	1	1	21							
	parler	1	1	16			seul	1	1	20							
	partir	3	3	14			seul	1	1	20							
	partout	1	1	15			seul	1	1	20							
	passoir	1	1	---			seul	1	1	20							
	patte	1	1	12			seul	1	1	20							

	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
190	gros	5	5	10		250	mich	1	1	13		320	photo	7	4	-		
	guerre	1	1	17	+		mieux	1	1	20			pièce de lettre	1	1	1	-	
	habiter	4	4	23	+		mince	2	2	15			piéd	1	1	1	13	+
	heure	11	4	15			minute	2	2	15			piéd (à)	6	4	4	-	
	heureux	1	1	18			mobilette	1	1	14			pière	4	4	4	15	
hirondelle	1	1	16		mois	1	1	32	+	piéquer	2	2	2	-				
200	immeuble	1	1	-		monnaie	1	1	22		piéque	3	3	3	13			
	immortel	1	1	-		monieur	2	1	18		place	2	2	2	17			
	imprimerie	4	2	-	+	monieur	1	1	8	+	plais	1	1	1	22	+		
	janvier	2	2	13		mort	4	4	12		plan (de Paris)	1	1	1	-			
	jardin	1	1	4		mort	1	1	17		plan (de l'Europe)	1	1	1	22	+		
jaune	3	3	12		mot	1	1	17		plein	2	2	2	22	+			
jetter	1	1	19	+	moyen	1	1	1		pleurer	3	3	3	17				
jeu	3	3	18		mursader	1	1	1		plonger	1	1	1	14				
jeudi	6	6	7		musé	1	1	16		poème	1	1	1	-				
jour	1	1	11		250	masser	1	1	17		poisier	1	1	1	19			
jour	1	1	13	+		maître	1	1	10		poisson	3	3	3	15			
jour	1	1	13	+		neige	1	1	18		poivre	3	3	3	9			
jour	1	1	13	+		neiger	1	1	25		poivre	1	1	1	-			
jour	1	1	13	+		nez	1	1	13		poivre	1	1	1	-			
jours	1	1	10		noir (a)	1	1	-		poivre	2	2	2	19				
jus	1	1	-		noir (a)	6	6	14		pot	3	3	3	15				
210	karaté	1	1	-		nom	1	1	13		pot de fleur	1	1	1	-			
	laid (a)	1	1	23		nom	1	1	17		pot de colle	1	1	1	-			
	laine	1	1	14		novembre	1	1	17		poterie	1	1	1	30			
	laitue	1	1	-		oblige	1	1	15	+	pourrir	2	2	2	-			
	laisser	1	1	26		octobre	1	1	9		pourrille	1	1	1	15	+		
laver	1	1	13		ouf	1	1	10		pourquoi	2	2	2	14	+			
lettre	6	6	12		oiseau	3	3	15	+	prairie	1	1	1	22	+			
linographe	1	1	-		ourse	1	1	17		précieux	1	1	1	24	+			
lino	1	1	-		orange	1	1	10		préférer	1	1	1	14	+			
lire	1	1	11		oui	1	1	15		presque	1	1	1	-				
longtemps	1	1	28	+	ours	5	5	16		presse	1	1	1	-				
lumière	1	1	15	+	ourri	1	1	16		mètre	1	1	1	25	+			
lundi	4	4	7		outil	2	2	20		prince	1	1	1	10				
220	mai	1	1	15		pagayer	1	1	-		projet	1	1	1	26			
	maintenant	2	2	20		pain	1	1	17		promener	1	1	1	20			
	maison	2	2	1		paix de botte	3	3	14		proposer	1	1	1	20			
	maître	3	2	12		panier	1	1	15	+	puis	5	4	4	15	+		
	mal	2	1	4		pantalon	3	3	16	+	quand	4	4	4	18			
malin (a)	1	1	-		Pâques	1	1	-		quand même	1	1	1	-	+			
manman	6	6	3		papa	6	6	1		quatorze	1	1	1	22	+			
manger	7	7	14		papillon	2	2	18		quatre	4	4	4	14				
marier (a)	1	1	20		parapluie	2	2	18		quel	4	4	4	21				
mardi	2	1	8		parent	1	1	11		question	1	1	1	19				
marée	1	1	-		parler	3	3	16		quitter	8	8	8	22				
marmitte	1	1	-		paré	3	3	14		radis	1	1	1	-				
marquer	1	1	14		partir	3	3	20		raisin	5	2	2	16				
marc	1	1	25		passer	2	2	-		ramasser	1	1	1	25				
marc	3	3	7		passois	1	1	-		ramper	2	2	2	29	+			
matériel	1	1	23	+	patinage	2	2	21	+	rapeller (re)	1	1	1	26	+			
matin	3	3	6		patiner	1	1	-		rasurer	1	1	1	22	+			
support	2	2	-		payer	3	2	21	+	raton	1	1	1	-				
meuble	2	2	-		pays	3	3	14	+	raton	1	1	1	25				
mer	1	1	15		paysan	1	1	23		rater	1	1	1	19				
merci	6	6	16	+	pêche	1	1	19		recevoir	1	1	1	16				
mercredi	6	6	12		pêcheur	1	1	18	+	récréation	1	1	1	21				
mère	3	3	9	+	peinture	1	1	15		refaire	1	1	1	10				
métier	4	4	15	+	pendant	1	1	24	+	regarder	3	3	3	19				
mètre	1	1	-		penser	1	1	20		regarder	4	4	4	19				
mètre	1	1	18	+	persuade	1	1	-		régle	4	4	4	11	+			
mi-carême	1	1	-		peser	1	1	20	+	reine	1	1	1	18				
micro	1	1	-		pétard	1	1	-		rentrer	1	1	1	15				
midi	1	1	9		pétrole	1	1	-		rentrer	8	8	8	15				
					peu	1	1	23										
					peur	2	2	10										
					peut-être	2	2	24										

	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
300	réponse	2	2	15		H20	square	1	1	—		H50	trois	1	1	15	
	reservé	1	1	16	+		sport	1	1	14	+		trouer	1	1	17	
	ressembler	1	1	31	+		stage	1	1	—			tube	1	1	—	
	retourner	3	3	—			stagiaire	1	1	—			ustensile	1	1	—	+
	rester	6	4	18			stop	1	1	—			vacances	5	5	20	+
	revenir	1	1	6			sucré	1	1	5			vaporiser	1	1	—	
	rien	5	5	12			suivre	1	1	13			vélo	3	3	20	
	roche	1	1	—			survot	1	1	15	+		vendange	1	1	—	
	rose (a)	2	2	11			tante	2	1	15			vendre	1	1	14	
	roti	1	1	24			tapissière	1	1	20			vendredi	2	2	6	
roule	1	1	14		téléphone	1	1	—		verifier	2	2	19				
rouge (a)	1	1	5		télévision	1	1	19		vert	1	1	15				
roulée	1	1	10		terminer	1	1	—	+	vider	1	1	18				
400	rac	1	1	11		text	1	1	—		vie	1	1	10			
	saigner	1	1	27		tête	1	1	5		vieux	1	1	14			
	sable	2	2	15		têlé	3	3	—	+	vigne	1	1	6			
	salut	1	1	23		tomate	1	1	—		ville	1	1	11			
	samedi	2	2	13		tomber	3	3	15		violet	1	1	17			
	social	1	1	—		tout à coup	1	1	—		voite	1	1	10			
	savoir	1	1	14	+	traces	1	1	26		visiter	2	2	17			
	sécher	1	1	24		travaux	1	1	14		voiture	7	7	11			
	sauter	2	2	17		transparent	1	1	25	+	white-spirit	1	1	—			
	semaine	1	1	10		travailler	5	5	16		zéro	1	1	—	+		
semer	1	1	17		trés	3	3	20	+								
sentir	1	1	17		triste	2	2	7									
slatte	1	1	—		trois	2	2	12									
soeur	10	7	13		trop	1	1	18									
soir	1	1	6														
sortir	2	2	13														
souder	1	1	—														
soutillon	1	1	—														

comparaison du vocabulaire utilisé

mots utilisés en 1976-1977 et en 1977-1978

abandonner	activer	adresse	aimer	alors	ami	en	s'appeler	apporter	après	après-midi	arriver	atelier	aussi	beau	beaucoup	à bientôt	blanc	blen	boire	bouquet	bris	ça	cage	calcul	calendrier	camarade
coûter	centre-océ	changer	chasse	chat	cher	chercher	chez moi	chien	chième	chose	classe	coing	comment	compost	connaître	content	copain	copine	correspondant	coucher (se)	couleur	couvre	couteau	cuillette	cuire	
cuisine	cuinière	danser	décembre	demi	dépendre	dessin	dimanche	die	dur	école	écrite	égrener	envoyer	éplucher	équipe	fallait	février	fiance	fleur	fois	frère	fruit	gargon			
garder	gelée	gifle	grain	gris	gros	habiter	heure	immeuble	imprimerie	janvier	jardin	jaune	jeudi	jouer	jouet	lettre	longtemps	lundi	Mai	maison						
maître	mal	maman	manger	se marier	mardi	marmite	marron	Mars	matin	merci	mercredi	mettre	miel	minute	monsieur	mort	neige	Noël	noir	nom	non	nombre				
oiseau	onze	orange	ours	outil	papa	papillon	parler	partir	passoire	pêche	pêcheur	peinture	penser	pétard	peut-être	piéd (a)	plein	pleurer	poisson	pomme	pot					

fiavelle pourquoi presque promener puis quand quand-même quatre	quitter raisin ramasser ranger recevoir regarder rentrer ressembler	rester revenir rose rouge sac samedi sœur soir sucre	terminer texte tomber tout à coup travailler très trois trou	vacances vélo vendredi vert vigne ville violet visite	visiter voix voiture 188 mots
--	--	--	---	--	---

mots utilisés en 1976-1977, et non réutilisés en 1977-1978

aboyer d'accord cité album anniversaire craignée arbre de Noël attraper bar barre blessé bleu-ciel bord boue bougie brassier brossaille brûler cadeau café au lait camion cantine casquette cassette champ chasseur chaton chatte cheveux (des) chez nous chocolat	cinq commencer commission conte coq couper crayon de couleur creuser croûte en chocolat cueiller cube date de naissance décorer dedans défoncer déjà dormir émaux (des) encre de chine enroule entendre s'emballer étang	fer feuille fauteur fille fillette fin fond français gâteau gauche glace glace goûter graine grève s'habiller herbe hier huit ici illustrer imiter jambe jardinière journal	lait lapin laverie leçon se lever ligne livre loup madame maîtresse marcher méchante merle le mien moineau monter moto main né pâquerette partout patte paysage	pêcher personnel pétale pistolet plage plaisir planche à repasser pleuvrai plomb papaye pré printemps problème quelque quinze recette recourir relais remercier retourner rire salle à manger sauvage sept septembre seule siffler six	soleil soupe souvent tendre tenir toilette tombe torchon travail manuel tricotin vache venir ver de terre vieille vieillesse violette vite 148 mots
--	--	---	---	--	--

mots nouveaux utilisés en 1977-1978

abeille addition âge asphalte amener s'amuser animal année apprendre arrêter artistique assez attirer avril bal balade bande demi- barrique base-car bébé belle bébé bêtise bris bloc de papier boîte bonbon bonhomme boîte bouteille bruit cabane cahier carré carton casser cela cent châtaigne château chef de chantier chère chèvre chez chômage ciel cinéma club collectif colonie couleur compte conduire (se) conseil continuer coquillage correspondance côté coup couple course cousin crayon cuir	dahlia dame danse décider deuxième directrice disque douzaine écouter éléphant empêcher encre enlever entré envahir équilibre étage étoile examen faine ferme fermier fichier film fonceur française fresque froid gaucher gaillarde galette gare gentil gorge gougé laine grave guerre heureux hirondelle immortel jeter jeu jour journée jus karaté laine laid laitue laisser laver limographe lino lire lumière	maintenant malin marée marquer matériel masout même mer mère métier métré mi-carême micro midi micux mine mobilette mois monnaie montrer mordu mot moyen muscadet musée nager naïve neiger nettoyer nez nigaud obligé Octobre oeuf oui ouvrier payer pain paire de boîtes panier pantalon Pâques parapluie parent par-terre part passer patinage patiner payer	pays paysan pendant perche peser pétrole peu peur photo pièce de théâtre pied pierre piquer piscine place plaisir plan de Paris plant de légumes plonger poème poivre poivre portaire poser pot de fleur pot de colle poterie pouvoir prairie précieux préférer presse pressoir mètre prince projet proposer radis se rappeler rassurer râteau récréation refaire	règle reins rentrée réponse réserve restaurant rien rock rôti roue roulette ruche saigner salle salut saül savoir sécher sauter semaine semer sentir skate sortir souder soustraction square sport stage stagiaire stop suivre surtout tante tapisserie téléphone télévision test tête tomate taton tracer train transparent triste trop	trouver tube ustensile vaporiser vendange vendre vérifier vider vie vieux white-spirit zéro
---	---	--	--	---	--

276
mots

Evolution de l'orthographe spontanée d'Irène

L'examen des deux textes ci-dessous permet de noter la nette évolution de l'orthographe spontanée d'Irène. Le deuxième texte a été écrit rapidement, en "écriture expédiée".

Nos pratiques orthographiques ont contribué certainement à cette amélioration mais d'autres sources d'apprentissage sont intervenues puisqu'en 1977-1978, 276 mots nouveaux sont apparus dans les textes or 51 seulement étaient erronés. Nos pratiques de visualisation des mots du lexique commun, les copies avec visualisation et transcription de mémoire, les lectures ont dû jouer aussi un rôle important.

Il faut donc maintenir la pluralité des techniques d'acquisition.

Irène

17 Septembre 1976

Le pêcheur

il était une fois une petite fille. La voiture de son papa était orange. Elle a vu pêcher 8 poissons rouges et tous avaient les papillons pas comme les autres rouges, jaunes, vert, violet, gris, marron, bleus ciel, noir, rose et

19 Juin 78

J'ai eu un trou à la tête car un petit garçon a lancé une pierre et j'ai saigné ma sœur a été blessée et le petit a reçu une gifle. Je vais aller voir au cinéma la guerre des étoiles avec des camarades. Je fais des courses avec un vieux vélo avec ma copine. Que fais-tu le Mercredi? Moi je fais des ballades dans les bois. Aimes-tu les bonbons? As-tu un skate? Pour les vacances je ne pourrais pas apporter mon skate. Est-ce que tu passe en SES? Moi je n'ai plus de place alors je reste chez Monsieur le galle.

Premier test : le jeudi 14 Octobre 1976

Pour constituer le test, j'ai pris 20 mots au hasard, dans l'échelon 10 :
dans, neige, boire, prince, conduite, moine, voleur, chercher, bord, journée,
ronde, coude, gros, tartine, fabrique, mariage, visage, monde, artiste, pénible.

Tableau des résultats

		Christian	Corentin	Dali	Denis	Dario	Hélène	Honoré	Irène	Maxime	Martial	Monique	Sorgie	Thierry
dans	10	+			+	+	+	+	+		+	+	+	+
neige	8		+	+			+		+	+	+		+	+
boire	9			+	+		+	+	+		+	+	+	+
prince	4	+					+		+		+			
conduite	5				+		+		+		+	+		
moine	8	+				+	+	+	+		+	+	+	
voleur	4			+	+						+	+		
chercher	7	+			+		+	+			+	+		+
bord	2				+							+		
journée	1	+												
ronde	7	+			+	+	+	+	+		+			
coude	9		+		+		+	+	+		+	+	+	+
gros	5	+			+	+					+	+		
tartine	6	+		+	+		+	+			+			
fabrique	6	+			+				+		+	+	+	
mariage	1	+												
visage	4	+			+		+				+			
monde	8	+	+		+	+		+			+	+	+	
artiste	3	+		+							+			
pénible	4	+			+			+				+		
totaux		14	3	5	14	5	11	9	9	1	16	12	7	5
pourcentage		70	15	25	70	25	55	45	45	5	80	60	35	25

Au mois de Juin, je redicte les mêmes mots, les résultats obtenus sont
consignés dans le tableau ci-dessous :

totaux	18	13	11	17	13	16	18	18	8	19	16	11	11
pourcentage	90	65	55	85	65	80	90	90	40	95	80	55	55

Pourcentages des mots bien orthographiés dans l'échelon 10						
	Age de l'acquisition					
	6 et 7	7 et 8	8 et 9	9 et 10	10 et 11	11 et 12
normes à la fin de l'année	63	78	89	95	98	100
normes au mois d'Octobre		63	78	89	95	98

Comparaison des résultats aux normes

	1er test		2e test			1er test		2e test	
	%	niveau	%	niveau		%	niveau	%	niveau
Corentin	15	début CP	65	fin CP	Christian	70	début CE1	90	fin CE2
Dali	25	CP	55	3e Trim CP	Maxime	5	début CP	40	2e Tr CP
Denis	70	CE 1	85	CE2 (fin)	Martial	80	début CE2	95	fin CE1
Dario	25	CP	65	CE 1 début	Monique	60	fin CP	80	fin CE 1
Hélène	55	3e Trim CP	80	début CE2	Soizic	35	mi CP	55	3e Tr CP
Honoré	45	3e Trim CP	90	CE2 (fin)	Thierry	25	1er Tr. CP	55	4e Tr. CP
Irène	45	3e Trim CP	90	CE2 (fin)					

Le premier test situe les niveaux au début de l'année et montre que la majorité des enfants sont au niveau du Cours préparatoire : il indique donc qu'il sera nécessaire de procéder à un travail intensif sur l'apprentissage et le perfectionnement de la lecture. Mais cette constatation, il était aisé de la faire sans test.

Le deuxième test ne nous apporte pas de renseignements particuliers sur la progression des enfants : il confirme simplement que certains enfants ont plus progressé que les autres : Hélène, Honoré, Irène, en particulier.

Je ne reprendrai pas ces tests en 1977-1978.