

DE L'EXPRESSION ECRITE A L'APPRENTISSAGE ORTHOGRAPHIQUE DES MOTS¹

*SAVOIR ECRIRE NOS MOTS*²

Jean Le Gal

*« Je désire bien fort, à fin que tous, usques aux laboureurs,
bergiers et prochiens puissent clairement escrire, puis que tous
en ont besoing. »*

Honoré Rambaud Maître d'eschole 1578

« Tu copieras dix fois les mots ». « Copie les mots ». « Apprends les mots ».

Consignes de livres... consignes de fichiers... consignes et pratiques courantes de nos classes... et de classes que j'ai vu fonctionner dans d'autres pays... consignes qui ont été aussi les miennes jusqu'au jour où j'ai voulu comparer l'efficacité de deux techniques que j'utilisais : la copie et la visualisation. J'ai alors pris conscience que cet outil qu'est la copie, je le faisais utiliser aux enfants sans jamais avoir réfléchi à ce que pouvait être une méthodologie efficace de copie. Quand on observe les enfants, on voit bien que chacun a une stratégie, certains regardent le mot dans sa globalité et ensuite l'écrivent sans le regarder à nouveau ; d'autres copient lettre par lettre au prix d'un travail laborieux ; d'autres...

J'ai donc été amené à étudier de plus près la question et à rechercher une façon de copier efficace, rapide et simple. Et c'est ainsi qu'a commencé une longue aventure de recherche tâtonnante qui a abouti à une méthodologie d'apprentissage orthographique par la visualisation/copie... et à une thèse de troisième cycle en Sciences de l'éducation, démontrant du même coup que les praticiens - quoiqu'en disent encore aujourd'hui certains chercheurs patentés - peuvent mener une recherche, valide scientifiquement, sur le terrain de leur pratique et, encore, que des enfants de classe de perfectionnement peuvent être eux aussi des enfants-chercheurs à la quête d'outils et techniques plus efficaces.

Dans le texte qui suit, j'essaie trop brièvement de donner les éléments essentiels de cette méthodologie : il n'est pas aisé de résumer cinq années de recherche et quelques 600 pages qui la décrivent, en quelques lignes. Il suffira peut-être de savoir que chaque élément a été pensé et repensé, discuté et expérimenté, selon la méthode expérimentale que Freinet lui-même souhaitait pour la création et l'affinement de nos techniques et outils.

¹ L'article actuel est écrit à partir de deux publications, l'une dans l'*Educateur*, l'autre dans *Chantiers de l'enseignement spécialisé*.

² Notre recherche ayant duré cinq années, elle a fait l'objet d'un mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation et d'une thèse :

. *SAVOIR ECRIRE NOS MOTS*, Mémoire de maîtrise, Institut des Sciences de l'éducation, CAEN, 1975, 407 pages.

. *SAVOIR ECRIRE NOS MOTS*, Esquisse d'une pédagogie de l'orthographe d'usage, Thèse de doctorat de 3^e cycle en Sciences de l'éducation, CAEN, 1979, 672 p.

Ces deux documents ont été diffusés par souscription au sein de l'ICEM.

Elle a aussi fait l'objet de plusieurs publications dont :

. *SAVOIR ECRIRE NOS MOTS*, *Bibliothèque de Travail et de Recherche*, Cannes, 26-27-28, Editions de l'Ecole Moderne, mai 1978.

. De l'expression écrite à l'apprentissage orthographique des mots, *L'EDUCATEUR*, n° 4, janvier 1987, pp 14-22.

UNE PEDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

. Tenter de mettre en place des automatismes orthographiques

Comme Honoré Rambaud, j'ai estimé que les enfants de ma classe de perfectionnement, même s'ils étaient en échec massif, particulièrement en orthographe, devaient être dotés d'un outil qui leur permette de se passer d'une tutelle correctrice pour écrire. Il me fallait donc tenter de mettre en place des automatismes orthographiques car, en présence des mots nécessaires à leur expression, les enfants ont trois niveaux de comportement :

- ils restituent sans effort ce dont ils ont besoin, grâce à leurs automatismes lexiques, graphiques et orthographiques ;
- ils recherchent, par la réflexion ou dans les outils mis à leur disposition ((répertoires, dictionnaires, listes de mots...) et trouvent ce qui leur manque ;
- ils ne trouvent pas et ont recours à l'aide des autres, enfants et adultes.

C'est au premier niveau que j'ai situé les recherches que j'ai menées durant cinq années, avec les enfants étroitement associés à la mise en place des procédures de recherche et aux évaluations, pour trouver une méthodologie efficace, rapide et simple :

- « efficace », car il faut qu'un outil d'apprentissage soit efficace et que le succès conforte le désir d'apprendre des enfants, renforce leur volonté de réussir, et surtout, facilite leur expression écrite ;
- « rapide », car ils ne peuvent consacrer toute leur énergie et tout leur temps à une activité qui pour moi demeure secondaire : c'est l'expression écrite qui est première ;
- « simple » afin que les moyens utilisés ne nécessitent pas un long tâtonnement avant de devenir opérationnels³.

. Mettre au point une pédagogie de l'orthographe

Mettre au point une pédagogie de l'orthographe cela implique de répondre à trois questions principales :

1. QUOI APPRENDRE ? Quel est le contenu de l'apprentissage proposé ?
2. COMMENT APPRENDRE ? Quels sont les processus, moyens (techniques et outils) les plus appropriés pour atteindre l'objectif fixé ?
3. COMMENT EVALUER ? Comment saurons-nous (les enfants et moi-même) que l'objectif a été effectivement atteint ?

I. QUOI APPRENDRE ?

Parmi les 250 000 mots de la langue française, lesquels allons-nous choisir ?

La solution la plus simple aurait été, en s'appuyant sur les travaux de Buse et de ses collaborateurs⁴ et ceux de Ters, Meyer et Reichenbach⁵, de déterminer un programme

³ Nous offrons aux enfants de multiples outils d'apprentissage et parfois des discussions ont lieu pour savoir s'il faut, par des séquences spécifiques d'initiation, accélérer la prise en main de ces outils par l'enfant. Je suis pour ma part partisan de cette initiation organisée, le tâtonnement expérimental aura lieu au niveau du perfectionnement de l'utilisation. Il serait donc intéressant d'avoir des relations écrites de démarches d'initiation aux outils (fichiers-cahiers-techniques...)

⁴ TERS F., MEYER G., REICHENBACH D., *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*, Neuchâtel, Editions Meisseiller, 1964, diffusion O.C.D.L.

⁵ TERS F., MEYER G., REICHENBACH D., *Vocabulaire orthographique de base*, Neuchâtel, Editions Meisseiller, 1964, diffusion O.C.D.L.

personnel pour chaque enfant, en fonction de son niveau, mais l'expérience m'avait appris qu'il est difficile de déterminer les capacités réelles d'apprentissage de mes élèves et, d'autre part, il m'a paru important de vérifier si le classement établi par ces chercheurs correspondant aux difficultés de fait rencontrées par mes élèves.

J'ai pensé que la cohérence nécessaire, avec le processus global qui est celui de ma pratique de pédagogie Freinet d'apprentissage, impliquait que chaque enfant apprenne ses mots et les nôtres :

- mots de son vocabulaire écrit ;
- mots familiers de son langage oral ;
- mots du vocabulaire commun à la classe.

L'objectif ayant été limité, encore fallait-il le hiérarchiser :

- quels mots apprendre d'abord ?
- est-il préférable de commencer par les plus fréquemment employés ? Mais alors, quel ordre de fréquence employer :
 - . celui du Vocabulaire orthographique de base de Ters ?
 - . le nôtre ? Ce qui nécessitait d'en établir un pour la classe ou pour l'école. Après un essai, j'ai abandonné faute de temps.
 - . celui de chaque enfant, mais impossible de l'établir dès le début de l'année ?
- vaut-il mieux se contenter de prendre les mots dans l'ordre de leur apparition dans nos activités et d'établir une liste personnelle par ordre chronologique ?

Les différentes observations que j'ai menées pendant cinq années, les calculs et les analyses statistiques que j'ai faits, m'ont obligé à contester à la fois les positions officielles de la circulaire du 14 juin 1977⁶ (les mots peuvent être classés en ensembles de difficulté croissante) et les manuels qui s'appuient sur l'échelle Dubois-Buyse : pour pouvoir proposer à chaque enfant ce qui lui est possible d'apprendre, il ne semble pas envisageable de s'appuyer sur l'échelle Dubois-Buyse. J'en arrive donc à l'hypothèse (qu'il faudrait vérifier dans d'autres classes) que la difficulté d'acquisition d'un mot est liée plus à l'enfant qu'au mot lui-même, nous pourrions parler de « difficulté personnalisée » ou de « facilitation personnalisée ». La seule conclusion pratique qui en a découlé c'est que pour savoir si un enfant est capable d'apprendre un mot, qu'il utilise dans son langage usuel, il faut le mettre en situation d'essai. Et j'ai considéré que, s'il ne réussit pas après deux réapprentissage, le mot est trop difficile pour son niveau actuel de maturation.

Cette constatation remet bien sûr en cause les méthodologies d'apprentissage qui prévoient de faire apprendre seulement les mots prévus dans l'échelle Dubois-Buyse.

II. COMMENT APPRENDRE ?

Deux voies principales m'apparaissaient pour arriver à créer chez les enfants les automatismes qui rendraient leur expression écrite plus aisée et plus autonome :

- soit des pratiques fondées sur l'existence de séries analogiques ou d'ensembles orthographiques, conduisant progressivement l'enfant à une compréhension et une maîtrise du système graphique⁷ ;
- soit des pratiques destinées à mémoriser chaque mot considéré comme une structure graphique originale, par un apprentissage intentionnel utilisant visualisation et copie, ou par un apprentissage incident, les mots étant insérés dans des jeux ou des exercices divers.

⁶ Circulaire n° 77-208 du 14 juin 1977 « Enseignement de l'orthographe dans les écoles et dans les collèges ».

⁷ THIMONNIER R., *Pour une pédagogie renouvelée de l'orthographe et de la langue française*, Paris, Hatier, 1974.

VIAL Jean, *Pédagogie de l'orthographe française*, Paris, PUF, 1970

La solution des « séries orthographiques » ne me paraissait pas convenir au niveau de réflexion et d'acquisition de mes élèves et ne pouvait être efficiente qu'à long terme ; or il était nécessaire que des résultats tangibles immédiats viennent conforter le désir d'apprendre et les efforts consentis. Il faut de nombreuses manipulations de la langue écrite, de fréquentes recherches et découvertes, avant que ne se manifeste à l'esprit de l'enfant l'existence de lois orthographiques. Et, pour être fructueuses, ces recherches nécessitent la possession d'un stock de mots en mémoire et la capacité de dégager des lois, ce qui n'existe pas au départ chez les enfants de ma classe qui se situent au niveau CP-CE1.

La solution des exercices et des jeux n'était pas conciliable avec une organisation personnalisée des apprentissages, car il m'était impossible de préparer, chaque jour, des fiches personnalisées pour chacun des enfants. Cette pratique peut se concevoir pour l'apprentissage de mots communs. Par ailleurs, elle n'est pas économique sur le plan du temps d'investissement.

J'ai donc opté pour l'apprentissage direct des mots, les recherches sur la mémoire montrant d'ailleurs qu'elle est plus efficace qu'un apprentissage indirect.

Après une étude expérimentale comparative entre l'efficacité de la copie et celle de la visualisation, une étude sur le développement des capacités de mémorisation visuelle par notre pratique, de nombreux tâtonnements pour mettre au point une situation d'apprentissage, notre recherche a abouti à un ensemble méthodologique complet qui organise l'activité fonctionnelle globale d'expression écrite, prend en compte les manques individuels ou collectifs constatés et y remédie avec une efficacité certaine.

Nous avons pu dégager un certain nombre de principes :

- ne pas faire apprendre des mots déjà connus : principe de bon sens qui est transgressé par toutes les méthodes qui font apprendre à tous les enfants de la même classe les mêmes listes de mots ;
- ne faire apprendre orthographiquement un mot que lorsqu'il est parfaitement identifié sur les plans sémantique, auditif et visuel et correctement prononcé ;
- utiliser une stratégie de mémorisation progressive : de la reconnaissance à la copie, de la copie à l'évocation ; ne faire copier le mot que lorsqu'il est reconnu⁸ ;
- il est aussi aisé de retenir des groupes de mots et de courtes phrases que des mots isolés, ce qui conduit à une économie de temps et d'énergie⁹.

Au niveau de la technique de copie, nous avons mis au point une méthodologie simple et efficace, utilisable non seulement pour la mémorisation des mots mais pour toute autre mémorisation de texte écrit, ainsi que pour toute transcription. J'ai tenté de comprendre, à travers les travaux de différents chercheurs, l'action de l'acte de copier et de le rendre plus efficace par une association avec la visualisation et la prononciation. D'autres recherches seraient nécessaires pour accroître l'efficacité et affiner la technique.

III. COMMENT EVALUER ?

L'évaluation se fait par dictée, afin que les enfants puissent se rendre compte aisément de leurs acquis, en mémoire à court terme et en mémoire à long terme. Ce moyen permet d'entreprendre immédiatement les réapprentissages des mots oubliés. Mais mon objectif étant que soit atteinte une orthographe correcte au cours de l'écriture spontanée des textes et des lettres, ce moyen ne permet pas de vérifier si l'apprentissage a été efficace à ce niveau. Je n'ai pas pu trouver un moyen pour cette évaluation, car la plupart des mots non connus ne sont

⁸ Je me suis appuyé sur les travaux de Piaget et Inhelder : PIAGET J., INHELDER B., *Mémoire et intelligence*, Paris, PUF, 1968.

⁹ Ce qui est confirmé par les résultats de recherches sur la mémoire.

utilisés qu'une ou deux fois durant l'année et, par ailleurs, il faut offrir à l'enfant un moyen simple de constat.

. Notre méthodologie ne peut être que particulière

La méthodologie mise au point, comme tout résultat d'une recherche-action menée par l'instituteur lui-même sur son propre terrain, ne peut être que singulière, particulière, car elle est l'aboutissement de nombreux tâtonnements où les observations cliniques, l'analyse des difficultés et des conflits, les propositions des enfants, mes propres réflexions, mes lectures, mes débats avec les uns et les autres, ont joué un rôle aussi important que les études expérimentales. Nos résultats apportent cependant des solutions et, surtout, des pistes de réflexion. Chacun, en fonction de ses objectifs, des enfants qu'il a dans sa classe, doit obligatoirement procéder à une adaptation et, ainsi, avec ses élèves, faire œuvre de création. L'observation montre d'ailleurs que la réussite est due, souvent, au fait que les enfants et l'enseignant sont insérés dans un processus de recherche, et que les mêmes pratiques transférées ailleurs perdent de leur efficacité.

Plusieurs classes, de différents niveaux, ont utilisé, donc adapté, notre façon de faire, et il serait intéressant que nous puissions en établir un bilan. Je les invite donc à me faire parvenir leurs propres méthodologies.

UN ENSEMBLE METHODOLOGIQUE

I. Le temps de l'expression

Ce temps s'inscrit dans un principe de base : l'expression est première et primordiale, les problèmes de correction orthographique ne doivent en aucun cas venir freiner l'expression.

Il est évident qu'en demandant aux enfants d'écrire, avec simplement leurs automatismes orthographiques, sans se soucier des erreurs, ils utilisent 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'habitueraient à ces graphies erronées et vous ne parviendriez plus à faire mémoriser des graphies correctes ».

Or, cette affirmation fort courante n'a jamais été justifiée par une étude approfondie du problème, sur le plan expérimental et sur le plan clinique. Nos propres observations tendent à démontrer au contraire que les erreurs disparaissent au fil des copies motivées et des apprentissages.

Cependant, sans une certitude confirmée, j'ai tenté une solution : demander aux enfants de « laisser des blancs » quand ils doutent de la graphie du mot qu'ils veulent écrire. Mais il est vite apparu, dans ma classe, que cette solution, qui implique de « savoir qu'on ne connaît pas la graphie du mot », exige d'avoir un doute orthographique développé et donc d'être, déjà, à un stade avancé de la réflexion orthographique.

Et puis, certains enfants font tant d'erreurs que s'ils laissaient des blancs, ils ne pourraient plus relire leur texte constellé de trous.

Les chéveau

La pour liche elle démaïque et papa la à persr au té au vétériné. Le vétériné il a dit saie pagavé. Mon papa et ma maman ètè contents. Et papa a mi la pour liche dans le carage avec du fin.

Les

La elle et papa la il a dit . Mon papa et ma maman contents. Et papa a la dans le avec du .

J'ai alors préconisé l'utilisation d'un code d'orthographe simplifié¹⁰, le respect de l'adéquation grapho-phonétique permettant d'éviter l'écriture de graphies erronées et de pouvoir se relire. Les mots écrits en orthographe simplifiée sont mis entre crochets et seront corrigés ultérieurement.

Samedi j'ai été faire les [kòmision] 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 [nétai] pas [facile] mais on a [réussi]. Après j'ai été chez un copain. Denis

Denis a le niveau du cours élémentaire. Il connaît le code grapho phonétique et prononce correctement les mots. Mais pour d'autres enfants de notre classe, c'est là aussi une étape difficile à atteindre car pour écrire un mot comme on l'entend, encore faut-il bien le prononcer, être capable de mener une analyse phonologique juste du son perçu et de faire correspondre un graphème à chaque phonème.

C'est en fonction de l'analyse de toutes ces différentes tentatives que j'ai mis au point notre organisation du temps de l'expression.

Chaque enfant possède un cahier de textes libres. Il en est effectivement le propriétaire, ce qui veut dire que je n'ai aucun droit de regard sur ce qui y est écrit. Il s'agit là d'une éthique de l'expression libre que je défends. S'il veut me lire un texte, je l'écoute mais je ne procède à aucune correction sur ce cahier. Je m'oppose donc à tous ceux qui soutiennent que tous les textes écrits par l'enfant doivent être corrigés.

Il peut écrire sur ce cahier au fil de sa pensée et aussi rapidement que permet la construction des phrases qui l'expriment. Il n'a pas à tenir compte d'exigences calligraphiques : il doit simplement, pour lui-même, pouvoir se relire. Il n'a pas non plus à respecter l'orthodoxie orthographique : il écrit avec les matériaux qu'il a mémorisés et utilise éventuellement un code d'orthographe simplifié, le sien ou celui que nous avons mis au point ensemble.

« Il peut écrire » doit être entendu dans le sens d'un droit à la liberté dans l'acte d'écrire. S'il veut rechercher des mots dans des répertoires, des dictionnaires, ou tout autre outil mis à sa disposition, il en a bien sûr le droit.

II. Le temps de la réflexion

Si l'enfant veut communiquer sa pensée par écrit, alors il doit assurer une mise au point au niveau du contenu et au niveau de la syntaxe et en passant par le code commun orthographique, toute altération subie par les éléments graphiques (orthographe ou écriture) rend en effet plus difficile la reconnaissance des mots dans la compréhension du message. Or, je considère, et ceci constitue une éthique de la communication écrite, qu'il revient à celui qui écrit de faire l'effort nécessaire pour que le lecteur puisse lire avec facilité et plaisir son texte, ce dernier ne doit pas être obligé de se transformer en déchiffreur d'hiéroglyphes pour comprendre.

¹⁰ Il existait alors différents codes phonétiques destinés à permettre aux enfants, durant l'apprentissage de la lecture, d'écrire seuls ce qu'ils voulaient exprimer ou communiquer. Au sein de l'ICEM, Aristide Beruard, partisan d'une orthographe populaire, proposait lui aussi un code d'orthographe simplifiée.

J'ai proposé aux enfants un processus de réflexion-correction, une feuille spéciale¹¹ et j'adopte une stratégie personnalisée en fonction du niveau et du désir d'autonomie de chacun en ce domaine.

Pratiquement, l'enfant retranscrit son texte sur la feuille spéciale, en sautant deux lignes. Il procède, s'il le peut, à une mise au point sur le plan des idées, de la syntaxe et du vocabulaire, l'accès à ce stade étant lent et très progressif.

Dans un deuxième temps, ou simultanément, il essaie de corriger les mots dont il doute sur le plan orthographique en se servant des outils dont il dispose dans la classe : répertoires, dictionnaires, listes de mots. Il peut aussi avoir recours à ses camarades s'il ne trouve pas seul. L'entraide est obligatoire et a été codifiée par le conseil de coopérative. C'est une de nos lois fondamentales : celui qui sait doit aider celui qui ne sait pas.

Il peut aussi demander mon aide. Suivant son niveau, je lui signalerai simplement les erreurs oubliées ou je l'aiderai à rechercher les graphies correctes dans les outils. Les corrections se font sur la première ligne laissée disponible.

Après cette tentative de mise au point et de correction personnelle, la mise au point définitive se fait avec moi, ma part étant ici aussi modulée en fonction du niveau de l'enfant.

A tous, je demande une lecture oralisée du texte. Ensuite, après un court échange à propos du contenu, nous reprenons le texte phrase par phrase en apportant éventuellement des mots nouveaux.

Je retranscris totalement le texte sur la deuxième ligne laissée disponible, afin que l'enfant visualise aisément les mots avant la copie. Je vérifie qu'il identifie bien (mémoire de reconnaissance) l'ensemble du texte. La copie ultérieure de mots non reconnus reviendrait à dessiner des graphies, ce qui serait en contradiction avec les résultats de notre recherche : ne faire copier le mot que lorsqu'il est reconnu.

Feuille spéciale

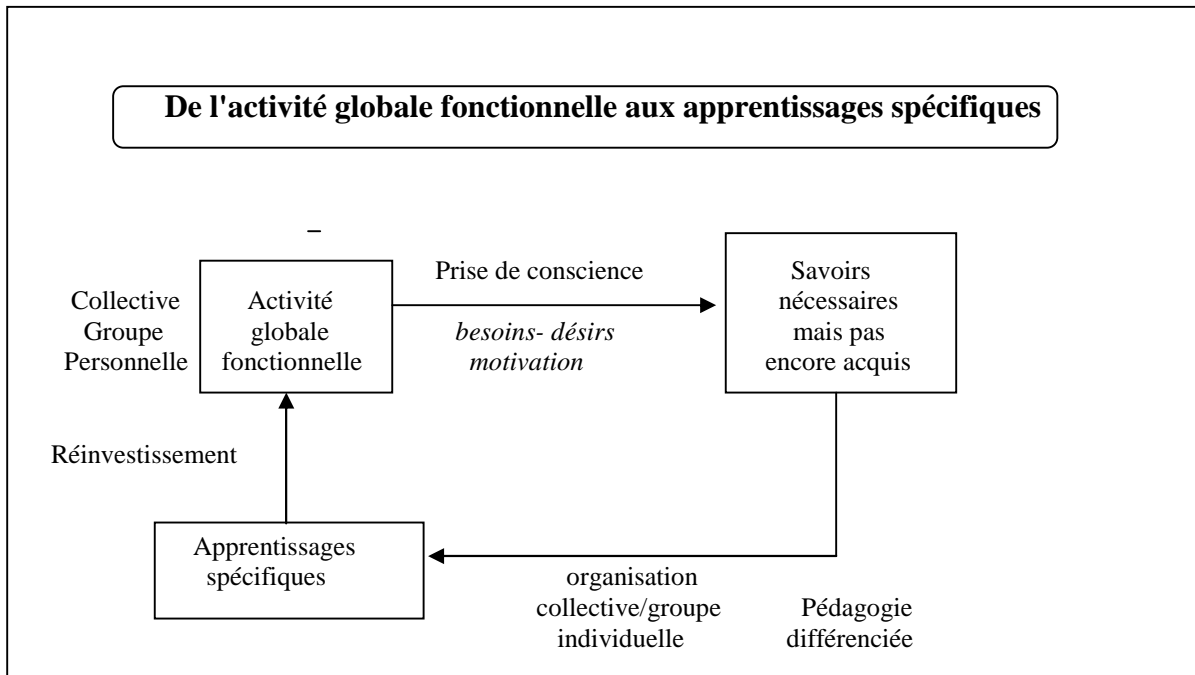
<p><i>. Un jour il était une fois une très vieille fame qui abiter dass une très vieille maison. Un jour elle avert un</i></p>	
<p><i>. très vieille femme habitait dans très vieille avait</i></p>	
<p><i>. Il était une fois une très vieille femme qui habitait dans une très vieille maison. Elle avait un</i></p>	
<p><i>. petit chien qui sapelle bobie. Un jour la maison sécoula et la vieille mouru. Elle fu enterré et lui le petit</i></p>	
<p><i>. s'appelle</i></p>	
<p><i>. petit chien qui s'appelait Bobby. Un jour la maison s'écroula et la vieille mourut et fut</i></p>	
<p><i>. chien fu ramasé et nourie.</i></p>	
<p><i>. ramassé</i></p>	
<p><i>. enterrée. Le petit chien fut ramassé et nourri.</i></p>	
Mots à copier sur le carnet	très - dans - une vieille femme - elle habitait - elle avait

¹¹ Cette feuille a le format 21x29,7. L'enfant écrit sur une ligne. Sur la deuxième ligne, il essaie de corriger ses erreurs. Sur la troisième, je lui retranscris entièrement son texte au cours de la mise au point que nous menons ensemble. Au bas de la page, je lui inscris les mots ou groupes de mots qu'il aura à apprendre.

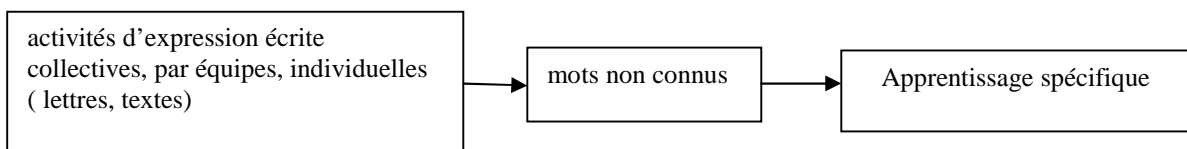
III. LE TEMPS DES APPRENTISSAGES

La démarche que j'ai mise en œuvre constitue l'application aux apprentissages orthographiques du processus général que met en œuvre la pédagogie Freinet pour passer des activités globales fonctionnelles aux apprentissages spécifiques.

Processus global d'apprentissage \Longrightarrow **Processus d'apprentissage pour les mots**



Processus d'apprentissage pour les mots



Lorsque l'enfant vient faire corriger son texte, je parle avec lui des manques qui apparaissent et je lui propose des séquences d'apprentissage concernant le code grapho-phonétique ou l'orthographe grammaticale pour laquelle nous disposons de fichiers auto correctifs. Il inscrit ces apprentissages sur son plan de travail hebdomadaire.

Je transcris les mots et groupes de mots erronés au bas de sa feuille de correction, je les fais visionner pendant que je les prononce, puis je vérifie qu'ils sont bien reconnus.

. La liste de mots à apprendre

Durant le temps des activités personnelles, chaque enfant copie les mots et groupes de mots sur sa « liste de mots à apprendre ». Celle-ci est l'aboutissement de nos tâtonnements et analyses pour trouver des outils efficaces et simples répondant à nos objectifs. Nous avons d'abord utilisé un carnet de mots, puis un cahier-répertoire personnalisé où les mots étaient classés par ordre alphabétique, ce qui permettait des recherches rapides lors de l'écriture des

textes. L'élément qui a provoqué un bouleversement dans notre méthodologie, c'est l'introduction de groupes de mots ou de courtes phrases à apprendre. Il implique l'abandon du cahier-répertoire et du classement des mots non connus par ordre alphabétique car où classer un groupe de mots ?

Nous y perdons un outil devenu fonctionnel, le cahier-répertoire, mais nous y gagnons en simplicité. Le recueil de mots non connus doit permettre une transcription aisée et rapide des mots, d'une part, de la feuille de correction du texte au recueil de mots et, d'autre part, du recueil de mots à la feuille d'apprentissage. En adoptant un recueil de mots sous forme de « liste de mots à apprendre » classés par ordre chronologique avec un numéro d'ordre, nous réalisons une triple économie :

- une économie en temps car l'enfant n'aura plus à rechercher à quelle page copier son mot ;
- une économie en énergie ;
- une économie en argent pour notre coopérative, car les cahiers-répertoires coûtent très cher.

Sur la « liste de mots à apprendre », chaque mot, groupe de mots ou courte phrase, est inscrit sur une ligne numérotée. La transcription sur les feuilles d'apprentissage se fait en suivant l'ordre chronologique, chaque mot pris étant codé par une croix (x). Le numéro du mot est lui aussi reporté sur la feuille d'apprentissage. Nous pouvons ainsi suivre le cheminement du mot ou groupe de mots, à travers apprentissages et réapprentissage éventuels.

Nous avons décidé que « tout mot ou groupe de mots écrit correctement à deux dictées successives sera considéré comme acquis ». Sur une grille de visualisation des réussites, chaque mot appris est colorié. Cela permet à chaque enfant de suivre sa progression. Il sera aisé de revenir ultérieurement sur les mots non acquis après deux réapprentissage.

Extrait de la liste de mots à apprendre d'Isabelle

1	les magasins
2	il est chef d'équipe
3	faire les vendanges
4	il avait dit
5	un rang
6	une rangée
7	un monsieur a pris
8	il a écrasé
.....	
32	l'hirondelle
33	tu viens
34	l'hôpital
35	une sœur
36	faire
37	il est cassé
38	elles étaient délicieuses
39	je suis restée

. La feuille d'apprentissage et la feuille de dictée

La « feuille d'apprentissage » et la « feuille de dictée » sont constituées par des grilles identiques. Elles sont l'aboutissement d'un processus de simplification. L'outil ne doit pas être trop compliqué à manipuler, sinon il nécessite un long moment de tâtonnement avant de devenir opérationnel, ceci étant préjudiciable à l'objet même pour lequel il a été créé.

Les grilles sont tirées sur des feuilles de format 21x29,7. Elles sont constituées comme le montre le tableau ci-dessous.

Au moment de la correction de la dictée de contrôle, la grille de dictée vient se placer exactement sur la feuille d'apprentissage, ainsi le mot écrit au cours de la dictée se trouve dans le même champ de vision que le mot-modèle : ceci évite les transports spatiaux¹² en mémoire et facilite donc la correction.

Feuille d'apprentissage d'Isabelle

Numéro d'ordre des mots	Corrections	Liste des mots-modèles	Cases pour l'apprentissage		Case pour l'autodictée d'évaluation
1	+	<i>les magasins</i>	<i>les magasins</i>		<i>les magasins</i>
2	+	<i>il est chef d'équipe</i>	<i>il est chef d'équipe</i>		<i>il est chef d'équipe</i>
3	+	<i>faire les vendanges</i>	<i>faire les vendanges</i>		<i>faire les vendanges</i>
4	+	<i>il avait dit</i>	<i>il avait dit</i>		<i>il avait dit</i>
5	+	<i>un rang</i>	<i>un rang</i>		<i>un rang</i>
6	+	<i>une rangée</i>	<i>une rangée</i>		<i>une rangée</i>

. Comment se passe une semaine d'apprentissage

Au terme de notre recherche, nous ne commençons les apprentissages des mots que vers le mois de janvier car notre méthodologie exige que chaque enfant ait au moins de 60 à 80 groupes de mots à apprendre. Certains enfants en apprennent, en effet, de 15 à 20 par semaine et leur stock est donc vite épuisé, même si de nouveaux mots sont ajoutés.

Le nombre de mots à apprendre est personnalisé en fonction des premières séquences. Généralement nous démarrons par les 15 premiers mots ou groupes de mots, soit 5 pour chaque séquence d'apprentissage.

Le LUNDI : séance collective de transcription des mots sur la liste d'apprentissage.

Ce travail demande calme et concentration et il exige une bonne calligraphie. Pour les jeunes enfants ou ceux ayant des difficultés graphiques, il est d'ailleurs préférable, dans un premier temps, que ce soit l'adulte qui fasse cette retranscription.

Chacun a sa liste de mots à apprendre devant lui. Il visualise le groupe de mot et le prononce, à voix basse, en même temps. Ceci est important pour la mise en place des automatismes qui faciliteront ultérieurement l'écriture correcte du mot au moment du temps d'expression. Il essaie ensuite de le transcrire sans regarder le modèle et en le prononçant. Il contrôle et corrige éventuellement. Il continue ainsi afin de remplir ses feuilles pour trois séquences d'apprentissage. Chacun n'a pas le même nombre de mots à apprendre : ce nombre est modulé en fonction de ses résultats précédents.

Les MARDI, JEUDI, VENDREDI : séquences d'apprentissage.

¹² Le « transport spatial » est un facteur dont j'ai pris conscience au cours de ma recherche lors de la construction de la situation d'apprentissage à expérimenter. Lorsque l'enfant corrige un mot en se référant à un mot-modèle, s'il a une perception simultanée des deux mots à comparer, il n'a pas à encoder les mots dans sa mémoire de travail. Par contre pour recopier un mot écrit au tableau sur son cahier, il lui faut d'abord encoder le mot-modèle dans sa mémoire de travail et écrire en se référant à cette image mentale mémorisée. Puis il recommence parfois plusieurs fois cette opération pour vérifier l'exactitude du mot recopié. C'est ce que l'on appelle le « transport spatial ».

Celle-ci est collective au début, pour que chacun intègre bien notre méthodologie. Puis, progressivement, au fil de l'acquisition à la fois de la méthodologie et des capacités à fonctionner seul durant le temps des activités personnelles, chacun accèdera au choix de son moment d'apprentissage.

1. Chaque enfant relit l'ensemble des groupes de mot de sa séquence ;
2. Il apprend les groupes de mot, un par un, avec **notre technique** :
 - . visualisation et prononciation en même temps¹³ : « je regarde et je prononce » ;
 - . intériorisation les yeux fermés : certains épellent, articulent les mots, mais je ne donne aucune consigne¹⁴ : « je regarde le mot dans ma tête ! » ;
 - . écriture du mot dans la case d'à côté du modèle, en le prononçant et sans le regarder à nouveau : « je cache le modèle et j'écris » ;
 - . contrôle visuel de l'exactitude de la forme, par comparaison avec le modèle : si c'est juste, il continue ; si c'est erroné, il reprend l'apprentissage.
3. Lorsque tous les groupes de mots de la séquence ont été appris :
 - . il relit l'ensemble des mots ;
 - . il se les auto-dicte (dernière colonne de la feuille d'apprentissage) ;
 - . il contrôle ;
 - . si c'est erroné, il procède à un réapprentissage rapide.

Le SAMEDI : dictée par groupes de deux :

1. Les enfants échangent leur feuille d'apprentissage ;
 2. Chacun déchiffre d'abord les mots de son coéquipier, avec mon aide éventuelle car le scripteur ne doit pas regarder à nouveau ses mots, l'évaluation en serait faussée ;
 3. Le dicteur se place derrière le scripteur qui a une feuille vierge (même grille que la feuille d'apprentissage) ;
 4. Le dicteur donne le numéro du groupe de mots et prononce deux fois les mots ; le scripteur répète ; s'il y a accord, il écrit en prononçant ;
 5. Il lève le doigt et le dicteur donne le groupe de mots suivant.
- Quand tous les mots sont dictés, les rôles sont inversés.

Puis nous passons à la correction.

1. La feuille de dictée est posée sur la feuille d'apprentissage ;
2. Si le mot est juste, un trait dans la case de correction des deux feuilles.

Feuille d'apprentissage			Feuille de dictée		
1	I	<i>les magasins</i>	1	I	<i>les magasins</i>

Si le mot est erroné, il est barré sur la feuille d'apprentissage et il est recopié juste, dans la deuxième case de la feuille de dictée¹⁵.

¹³ Cette technique de visualisation/copie, nous l'utilisons pour toutes les copies et j'ai pu vérifier expérimentalement que tout en permettant aux enfants d'acquérir des mots nouveaux, elle développe leurs capacités de mémorisation visuelle : il y a donc un double gain. La prononciation des mots en même temps que leur visualisation est liée aux travaux de Pavlov (*La psychopathologie et la psychiatrie*, Moscou, Editions en langues étrangères, 1961) et à ceux de Jean Simon (*La langue écrite de l'enfant*, Paris, PUF, 1975). Il serait trop long dans le cadre de cet article de développer cette justification.

¹⁴ Cette intériorisation est un élément fondamental qui a été confirmé par les recherches d'Antoine de la Garanderie sur les « auditifs » et les « visuels » (*Les profils pédagogiques*, Le Centurion, 1982).

¹⁵ Cette organisation rigoureuse, ainsi que les outils, sont l'aboutissement des analyses menées avec les enfants et de nos propositions pour les affiner et les rendre plus efficaces et plus simples pour nous. C'est une méthodologie ouverte, ceux qui la reprennent l'ajustant à leurs conditions particulières.

3. Tous les mots erronés sont retranscrits ensuite sur l'une des feuilles d'apprentissage de la semaine suivante.

Cette séance de travail est la plus difficile à mener. Elle se déroule parfaitement si tous les enfants respectent les consignes. Cela nécessite donc une compréhension par les enfants du pourquoi des exigences demandées par l'activité. L'analyse des erreurs permet d'ailleurs rapidement, en général, cette prise de conscience.

Pour la deuxième dictée de contrôle, cette fois en mémoire à long terme quinze jours après, seuls sont donnés, par le dicteur, les mots non barrés. Une seule modification ensuite, au lieu d'un trait horizontal pour marquer la réussite, c'est un trait vertical. Ainsi pour deux réussites, une + marquera la fin des apprentissages pour ce mot.

La grille de visualisation des réussites

Il est important que l'enfant puisse visualiser ses acquis, c'est pourquoi les résultats sont portés sur une grille dont chaque numéro correspond à un numéro de groupe de mots. La case d'un mot dont l'apprentissage est terminé est coloriée. Tout mot, ou groupe de mots acquis, apparaît donc nettement, ainsi que les mots non retenus après deux réapprentissages. Ils ont considérés comme momentanément trop difficiles.

Chacun pourra ensuite, lorsqu'il aura épuisé les mots de ses listes de mots à apprendre, revenir sur ceux qui s'étaient avérés trop difficiles dans un premier temps, car, en fin de parcours d'apprentissage, ses capacités de rétention auront augmenté.

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

EN CONCLUSION

Dans le vaste domaine de la pédagogie de l'orthographe, au terme d'une recherche menée avec les enfants de ma classe, je n'apporte de réponse qu'à une seule question : comment aider les enfants à apprendre leurs mots efficacement et rapidement ? La technique de visualisation/mémorisation que nous avons mise au point et dont nous avons prouvé l'efficacité tant pour les apprentissages que pour le développement des capacités de mémorisation visuelle, peut être utilisée pour toute les copies. Je pense qu'elle serait aussi efficace pour permettre à de jeunes enfants, en apprentissage de la lecture, de se constituer un riche capital de mots reconnus, en utilisant à la fois notre démarche sur le plan individuel et sur le plan collectif : visualisation collective de mots communs écrits sur de grandes étiquettes qui restent ensuite affichées sur les murs.

Notre pédagogie de l'orthographe s'enrichit ainsi peu à peu grâce au partage coopératif de nos créations. La commission orthographe de notre Mouvement pédagogique propose aujourd'hui un ensemble complet et efficace constitué par des démarches, des techniques et de nombreux outils : répertoires, listes de mots, colortho, fichiers autocorrectifs d'orthographe....

SCHEMA DE NOTRE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

