

# DE L'IMITATION À L'INNOVATION

*Christiane Clesse*

**C**'est chose étrange pour moi de devoir jeter un regard sur l'ensemble de ma carrière, donc me tourner vers le passé, alors que ma pratique d'enseignante m'a habituée à me tourner vers le futur pour faire des projets plutôt que des bilans.

Ce retour en arrière, alors que je suis à la retraite, m'amène à réfléchir sur ce qui est en jeu dans l'acte éducatif. Quelle importance a la personnalité de l'enseignant ? Quelle place pour l'enfant ? Quel rôle jouent les savoirs ? Autant de questions qui recevraient des réponses différentes selon les enseignants consultés. De la position de chacun naît une manière de faire la classe, plus ou moins figée, plus ou moins évolutive, et une capacité plus ou moins grande à exploiter les chances qui se présentent. Mon évolution personnelle se lit très facilement sur les vingt dernières années de ma carrière, d'autant plus facilement qu'il s'agit pendant toutes ces années du même niveau : le cours préparatoire. Il sera surtout question de cette période, mais pas exclusivement. Tout commence dès le premier jour d'enseignement... et même avant.

## UNE ÉVOLUTION RADICALE

En vingt ans (septembre 1964 à juin 1984), ma pratique du cours préparatoire a évolué totalement, tant en lecture qu'en calcul. Sans parler encore des différentes étapes, voici en raccourci le chemin parcouru.

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 27, 1992*

## ***1 - De l'enseignement le plus traditionnel possible à l'innovation la plus complète***

Je ne porte aucun jugement sur les différentes méthodes. Traditionnel n'a ici rien de péjoratif, il faut lui donner seulement le sens de conforme à ce qui se faisait habituellement. Je ne fais qu'un constat de mon évolution.

En lecture, j'ai commencé par utiliser quelques années la méthode syllabique (Morgenthaler et Isnard, *Le livre que j'aime*, Istra, 1947) non par choix mais parce que la série de livrets était présente dans la classe à mon arrivée. J'ai suivi alors le chemin tracé depuis bien longtemps : lecture de lettres, de syllabes, de mots puis de courtes phrases.

J'ai terminé ma carrière par la mise en place d'une démarche qui m'apparaît diamétralement opposée à tous points de vue, sans manuel de lecture, en partant du texte et en allant du sens vers le déchiffrage, sans apprendre non plus à reconnaître des mots. J'ai décrit cette mise en place dans *Du parler au lire* (ESF, 1977). *Lire écrire* (Éditions Hatier, en cours de parution) devrait permettre à ceux qui le souhaitent d'intégrer cette démarche à leur propre pédagogie, au cycle des apprentissages.

## ***2 - De la leçon magistrale à la participation active des enfants***

Il est bien vrai qu'un enseignant a tendance à reproduire les modèles qu'il a en mémoire : le maître fait la leçon, explique, interroge, et les enfants attentifs écoutent, répondent, exécutent le travail demandé. Pratique pédagogique qui fut longtemps la seule présente dans les classes et à laquelle je me suis conformée pendant mes premières années de CP (et avant).

Jusqu'au jour (en 1972) où le travail de mathématiques entrepris dans une équipe INRP (nous y reviendrons) m'a permis de voir comment il était possible d'aider les enfants à participer à la construction de leurs savoirs, comment ils étaient capables de poser des questions, prendre des initiatives. J'ai alors étendu cette pédagogie à toutes les activités scolaires.

### ***3 - Des attentes identiques pour tous au travail différencié par groupes***

Pendant longtemps j'ai donné, comme il est de coutume dans les classes, le même travail à tous. Surtout, j'ai attendu de tous les mêmes résultats, quelles que soient leurs possibilités, engendrant l'échec et le découragement chez certains mais aussi «sous-alimentant» intellectuellement d'autres enfants. Là encore, la recherche INRP a été pour moi l'occasion d'une expérience qui m'a alors profondément marquée.

Une même situation mathématique était proposée à chaque groupe (de 3 ou 4). Je formais des équipes homogènes et j'ajustais mes attentes au niveau de chacune. Et ce fut un «miracle». J'ai vu des enfants capables d'avancer sur le chemin de la connaissance alors que dans la situation habituelle ils étaient complètement «hors-circuit». J'avais à pas très lents avec eux, mais j'avais. Au cours d'une même séance, passant de groupe en groupe, j'aidais chacun d'eux à travailler de façon autonome, en allant aussi loin qu'il le pouvait. Ainsi l'objectif atteint l'était de manière différente selon les possibilités de chaque groupe. Pour les plus forts et les plus rapides je proposais des prolongements, les incitant à l'effort maximum. Cette démarche est tellement gratifiante pour les enfants et pour l'enseignant qu'ensuite j'en ai toujours usé le plus possible.

### ***4 - De la mémorisation des connaissances à la construction des savoirs***

Je me suis longtemps trouvée satisfaite de voir mes élèves mémoriser les connaissances que je leur transmettais. La compréhension, certes, n'en était pas exclue, mais n'occupait pas la place qui aurait dû être la sienne. Une fois encore, la recherche mathématique où les enfants avaient à construire des notions avant de les mémoriser m'a amenée à reconsidérer ma pédagogie. Outre le fait que la mémorisation est facilitée, les enfants tirent grand profit de situations qui les obligent à imaginer, comparer, raisonner, s'interroger. Leur attitude intellectuelle est ensuite bien différente en toutes circonstances. J'ai alors veillé à toujours les aider dans cette voie.

Pour que cette évolution ait été possible, dans ses différents aspects, il a fallu un ensemble de circonstances qui l'ont favorisée.

## DES CONDITIONS FAVORABLES

Quels changements (ou quelle permanence), quelles influences, quelles rencontres ont permis mon évolution ?

### *1 - Une conviction personnelle : l'enfant au cœur de la pratique pédagogique*

Ce qui me frappe lorsque j'embrasse toute ma carrière par la pensée, c'est la permanence de mes dispositions personnelles. Ainsi, dès le départ, j'ai porté un intérêt très vif à l'enfant et à son comportement. Sans formation, je lisais avec avidité, dans les journaux pédagogiques, les quelques articles traitant de la psychologie de l'enfant. Un fait me revient en mémoire. J'avais derrière moi environ quinze ans de métier, lorsqu'un collègue m'a demandé : «Quelle est la matière que vous préférez enseigner ?» Je m'entends encore lui répondre : «Je n'ai pas de préférence, ce qui compte pour moi c'est l'enfant, la façon dont il réagit à ce que je propose, la manière dont il progresse, quelle que soit la matière concernée.» C'est pour cette raison sans doute que je me suis toujours beaucoup intéressée aux enfants les plus en difficulté et à ceux qui avaient des problèmes de comportement.

Par ailleurs, j'ai toujours éprouvé le besoin de construire d'organiser mon travail. Par exemple, je n'ai jamais su, même les premières années de ma carrière, utiliser telle quelle une leçon modèle trouvée dans un journal pédagogique. J'utilisais le point de départ, le point d'arrivée, sans doute les commentaires, mais je construisais ma propre leçon, en tenant compte des réalités de ma classe et de ce que je pensais être les besoins de mes élèves.

J'avais tout pour évoluer mais pendant longtemps rien ne s'est produit : mon souci de remplir très scrupuleusement mon contrat professionnel me rendait en fait prisonnière des habitudes de l'École. Je ne me serais jamais cru autorisée à prendre certaines initiatives alors qu'en fait elles auraient été conformes aux textes officiels, comme je l'ai découvert par la suite. Je me croyais obligée de me couler dans le moule de la pédagogie communément pratiquée à cette époque, d'autant plus que je n'avais pas été formée à l'École Normale.

## ***2 - Une période propice aux changements : les remises en questions vers 1970***

Après quelques années aussi traditionnelles en lecture qu'en calcul, je vais pouvoir commencer à extérioriser mes besoins de changement (même si alors je ne les formule pas), grâce aux circonstances. Nous approchons de 1970, nous sommes à l'époque où la réforme du français s'élabore, où les «mathématiques modernes» sont introduites à l'école élémentaire.

Ma pédagogie au cours préparatoire entre dans une deuxième étape. A la rentrée 1968, j'adopte une méthode mixte privilégiant l'analyse phonétique A. Garioud et R. Coquille, *Je veux lire*, Hachette, 1966.

Dès la rentrée 1969, j'utilise le fichier Nicole Picard en mathématique (après être passée par une année d'exploitation des réglottes Cuisenaire). Mon évolution concerne alors le domaine du nombre, l'évolution en lecture se produisant plus tard. Avec du recul, je me rends compte que j'ai manqué d'informations, en particulier sur toutes les recherches de français issues du Plan Rouchette. Toutefois le climat est à l'innovation, tout est moins figé. Dans ma classe, les choses «bougent», même si c'est encore trop peu. C'est alors que tout va changer pour moi, la troisième étape va commencer.

## ***3 - Une chance inespérée : travailler dans une équipe de recherche INRP***

A la rentrée 1972 se produit l'événement (qui va transformer ma vie pédagogique : j'ai la chance d'être sollicitée par Jean Hébrard et Yves Clavier (alors professeur de psycho-pédagogie et de mathématique à l'EN de Versailles) pour travailler avec eux sur une recherche menée par l'INRP, concernant l'enseignement des mathématiques. L'enthousiasme que j'éprouve alors (je dévorerai en deux nuits le document de pré-recherche donnant les situations de départ des activités et un minimum d'explications) m'amène très vite à penser que j'ai attendu cela pendant des années sans le savoir. Si j'insiste sur ce point, c'est pour montrer que l'évolution ne demandait qu'à se produire chez moi, que le besoin en avait mûri de façon souterraine, que mes aspirations ne demandaient qu'à voir le jour.

Le travail avec ERMEL (équipe de recherche mathématique à l'école élémentaire) fut passionnant, je m'engageais à fond dans quelque chose de tout à fait neuf. Et je fus doublement comblée. Dès le début j'ai pu constater que Jean Hébrard, souvent présent dans ma classe, s'intéressait constamment aux enfants les plus démunis intellectuellement, les regardait travailler pour mieux comprendre comment fonctionnait leur pensée. Cela rejoignait ma préoccupation de toujours. D'autre part, j'ai eu l'occasion d'explorer des chemins nouveaux, et par la suite de construire des démarches inédites.

Mes dispositions personnelles (dont j'ai parlé) trouvaient là le lieu d'un plein épanouissement. C'est dans ces conditions que se produisit l'évolution radicale décrite plus haut.

Bientôt je ressentis le besoin de cohérence entre ma pédagogie des mathématiques et celle de la langue écrite. C'est alors qu'avec Jean Hébrard nous nous sommes lancés dans la grande aventure de la lecture (apprendre à lire aux enfants sans faire du déchiffrage un préalable à toute approche des textes), autre moment pédagogique inoubliable pour moi. C'était vraiment l'innovation.

## SAVOIRS ET PRATIQUE

La pratique sans savoirs renouvelés peut difficilement évoluer, mais des savoirs sans conséquence sur la pratique me semblent inutiles. Quels rapports savoirs et pratique ont-ils entretenus dans ma carrière ? Je vais tenter de le dire en distinguant différentes sources de savoirs.

### 1 - Des lectures

Elles ne tiennent pas la première place dans la construction de mon parcours pédagogique, en partie du fait des circonstances. Je n'ai pas eu de formation : un poste en campagne (1945-1946) ne m'a pas permis de profiter de la semaine de stage à laquelle avait droit chaque remplaçant. Il n'y avait pas de conseiller pédagogique à l'époque. Les ouvrages pédagogiques à usage des instituteurs n'existaient pas. Ce qu'ont du mal à imaginer maintenant les jeunes collègues qui ont le problème inverse : choisir dans la profusion des parutions (comme je les envie rétrospectivement!). La conférence pédagogique annuelle s'adressait à tous les niveaux. Je ne disposais alors que des instructions officielles et des

journaux pédagogiques comme source d'informations et de formation. Pendant des années, la situation s'est très peu modifiée.

A l'époque où j'ai travaillé dans l'équipe ERMEL (1972 à 1976), j'ai lu les parutions de l'INRP en particulier les brochures du Courrier de la recherche pédagogique. Un exemple parmi d'autres : *L'initiation mathématique au cycle élémentaire* (n° 27, mars 1966). Je les ai lues par curiosité, avec beaucoup d'intérêt, sans jamais m'en servir directement, du fait que les matériaux nécessaires nous étaient apportés par Yves Clavier et Jean Hébrard au cours de nos réunions de travail hebdomadaires. Néanmoins ces lectures ont dû jouer leur rôle, même si je ne sais pas le préciser. Elles m'apportaient, pour le moins, l'assurance que notre travail s'inscrivait dans une évolution de l'enseignement des mathématiques.

A la même époque, je lis L. Lentin, *Comment apprendre à parler à l'enfant*, ESF, 1973. Lecture qui est un exemple intéressant dans le cadre de la relation entre savoir et pratique. J'en fais une première lecture (à la rentrée 1973) qui ne débouche que sur peu de chose dans ma classe. Quelques mois après, je décide de reproduire l'une des situations décrites. J'observe ce qui se passe, je note les réactions de mes élèves, je les enregistre dans leurs activités langagières, je transcris ces enregistrements, je réfléchis. Je relis alors tout le livre. Puis je décide de jouer le jeu et je modifie complètement mon travail concernant l'acquisition du langage. Cela nous servira de point de départ pour repenser l'acquisition de la langue écrite. La façon dont j'ai utilisé ce livre me semble un cheminement possible pour utiliser les multiples ouvrages pédagogiques actuellement sur le marché.

Pour toute la période où je suis engagée dans l'innovation en lecture (à partir de 1974), je définis bien mieux la place de mes lectures et leur rôle. Toutes (ou presque) me sont alors fournies (ou suggérées) par Jean Hébrard. Il me donne souvent des photocopies d'articles et d'extraits d'ouvrages, il m'incite à lire des livres dont il me donne les références. Je peux classer ces lectures en fonction du rôle qu'elles ont joué pour moi.

Tout d'abord, des lectures m'assurant des connaissances indispensables à l'élaboration et à la mise en place de notre projet. A commencer par l'extrait de l'ouvrage de J. Smith, *Understanding Reading*, New-York, 1971 que Jean Hébrard me remet lorsque nous décidons de repenser l'enseignement de la lecture. Le passage s'intitule : *Quelle analyse peut-on faire du processus de lecture ?* Analyse désormais remise en question mais qui à l'époque a joué un rôle majeur pour moi puisqu'elle m'a permis de comprendre dans quelle voie je devais m'engager. A la même époque, je

m'initie à la linguistique. Je lis plusieurs ouvrages, entre autres celui coordonné par Franck Marchand, *Manuel de linguistique appliquée*, Delagrave, 1975. Je revois aussi sérieusement mes connaissances de la grammaire française. Un savoir suffisant de la langue et des disciplines qui la concernent me semblait un préalable indispensable.

Quelques années après, puisant à la même source, je prends connaissance des travaux d'Emilia Ferreiro, entre autres un article datant de 1979 : *La segmentation de mots chez l'enfant*, relatant une étude expérimentale menée par E. Ferreiro (Université de Genève) et B. de Bellefroid (Université de Louvain). A cette époque, ces travaux sont très importants pour nous, ils répondent à nos interrogations du moment et me permettent de compléter les activités pédagogiques que nous élaborions alors.

De la même manière, au début des années 80, lorsque nous en sommes à approfondir les problèmes posés par la production d'écrit, je prends connaissance des travaux des chercheurs sur le sujet. J'y trouve des notions sur les analyses de texte qui m'étaient jusque là inconnues. J'apprends et je prends en compte ces nouveaux savoirs dans ma pratique pédagogique. Je ne citerai que Michel Fayol, et dans le cadre de l'Université de Genève Jean-Paul Bronckart et Bernard Schneuwly, mais il y en eut d'autres.

Parallèlement, d'autres lectures, surtout au début, ont un rôle différent mais tout aussi indispensable. Jean Hébrard me donne à lire des textes variés (beaucoup concernent l'histoire de la lecture) qui construisent pour moi un contexte culturel et me permettent d'acquérir un langage qui nous soit commun, sans lequel notre travail eut été impossible. Je n'en citerai qu'un : *École et alphabétisation au XIXe siècle*. Annoncé comme «approche psycho-pédagogique de documents historiques», ce texte écrit par Jean Hébrard (alors professeur au Centre National de Formation des Professeurs d'École Normale) développe un certain nombre de réflexions à partir de l'ouvrage de François Furet et Jacques Ozouf : *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry* (Éd. de Minuit, 1977). Je l'ai lu et relu bien des fois. En fait, la plupart des lectures dont il vient d'être question jouent les deux rôles mais avec une prééminence marquée de l'un ou de l'autre, selon le texte lu.

Enfin, ultérieurement, notre projet déjà bien en place, je lis des ouvrages rendant compte de recherches et d'innovation en lecture. Je me suis interdit de lire au départ ceux déjà parus, pour garder une totale liberté d'esprit. Je ne voulais pas être paralysée par la connaissance des hypothèses intellectuelles et des propositions pédagogiques formulées par

d'autres. Je vois clairement le rôle de ces lectures différées. Je comparais les démarches décrites à la nôtre. Plus que les convergences, les divergences me permettaient de mieux définir ma position. Je prenais conscience de l'importance de chacun de mes choix, cela m'aidait à préciser le pourquoi de ces choix, point important pour transmettre mes savoirs à d'autres. Une exception toutefois : *Lire et raisonner*, J. Downing et J. Fijalkow, Privat, 1984, où je retrouve mes convictions personnelles. En particulier j'ai acquis, après ces années de réflexion et d'innovation dans la classe, la certitude que pour aider l'enfant à réussir son apprentissage de la langue écrite, il faut d'abord mettre tout en œuvre pour lui faire acquérir la conscience de l'écrit. Que le monde de la recherche le confirme ne peut que me satisfaire pleinement. Cela renforce mes convictions.

Les savoirs que j'ai acquis en lisant ont joué un rôle indiscutable mais je demeure persuadée que la pratique a eu un rôle encore plus important, étant entendu que je la disséquais, que j'y réfléchissais encore et toujours, avec l'enfant comme moteur de mon action pédagogique.

## 2 - Une expérience pratique du métier

Jour après jour, année après année, si l'on observe attentivement ses élèves, on se constitue un double savoir : l'un concerne les matières enseignées, l'autre concerne l'enfant en situation d'apprentissage. Ensuite, qu'il s'agisse de changer de méthode ou d'innover, on ne gomme pas tout le savoir acquis. Il soutient les actions entreprises, même si on n'en a pas conscience sur le moment.

Personnellement, lorsque je commence à enseigner au CP, avec près de vingt ans de métier derrière moi, j'ai engrangé un bon nombre de savoirs sur le comportement des enfants dans le milieu scolaire, sur leurs difficultés d'apprentissage, sur la manière de les aider. Face à l'enseignement de la lecture, je suis riche des connaissances issues de douze années de pratique au cours élémentaire. Je connais de l'intérieur le but à atteindre au-delà de l'apprentissage premier. Je connais les points qui font difficulté pour certains. Lorsque j'aborde l'innovation dans ce domaine, je sais que l'expérience acquise au CE est précieuse, tout comme celle acquise au CP avec deux méthodes différentes. Pour réussir, l'innovation doit s'enraciner dans une solide expérience. Elle doit aussi recevoir des aides extérieures. On ne peut inventer seul dans son coin, au risque de se perdre.

### 3 - Des rencontres et des échanges

Les échanges sur la pratique en cours sont indispensables. Hors de l'école, j'en fais une première expérience alors que je débute au CP (1964). J'ai la chance d'avoir une soeur institutrice en GS d'école maternelle. Nous dialoguons longuement à propos de nos classes respectives, instituant avant l'heure une liaison maternelle-CP (entre enseignantes seulement). Je confronte mes problèmes tout neufs d'institutrice de CP avec ce qui se passe en grande section. J'acquiers là des savoirs très utiles. Je ne sais pas de quelle manière ils ont infléchi ma pratique du moment, mais je sais qu'ils ont fait naître en moi l'idée qu'il faudrait faire évoluer la pédagogie de l'école élémentaire et qu'ils ont inspiré mon action lorsque j'ai voulu mettre en œuvre une pédagogie où l'enfant est plus actif.

À l'école, pendant longtemps, j'ignore ce qu'est le travail en équipe puisqu'à cette époque chacun restait isolé dans sa classe. En 1971, nous faisons un premier essai en mathématiques, avec mes trois collègues de CP. Nous mettons en place des séries d'exercices, présentées sur des fiches que nous construisons nous-mêmes (au moment de l'introduction des mathématiques modernes). Nous nous réunissons chaque semaine pour déterminer les fiches à préparer. Nous mettons nos idées en commun, nous échangeons quelques remarques sur le travail en cours. C'est un essai timide et malheureusement aucune ne souhaitera me suivre l'année suivante dans l'équipe ERMEL. Vient maintenant l'essentiel : le travail dans une équipe de recherche INRP. S'il est un lieu où pour moi se sont construits des savoirs, c'est bien celui de nos réunions hebdomadaires. Des savoirs nous sont apportés, sans cours ni discours, par les deux responsables de l'équipe. Nous apprenons beaucoup lorsqu'ils réagissent, chacun dans le domaine qui est le sien, au récit de ce qui s'est passé dans nos classes, lorsqu'ils répondent à nos interrogations et lorsqu'ils mettent en place avec nous le travail de la semaine suivante, nous précisant les situations à exploiter, les objectifs à atteindre, les écueils à éviter, etc. D'autres savoirs se construisent grâce aux membres de l'équipe. Chacune (nous sommes quatre) fait le compte rendu du déroulement des activités dans sa classe. Nous constatons que les situations de départ, identiques, débouchent parfois sur des parcours bien différents, rarement sur des parcours identiques. L'existence de variantes nées de la démarche de groupes d'enfants différents, sous la direction d'enseignantes ayant chacune leur personnalité, a été pour moi un grand sujet de réflexion. A ces réunions, il faut ajouter les passages dans nos classes de Jean Hébrard et Yves Clavier. Leurs observations confrontées

aux nôtres et les échanges sur le terrain apportaient à chacune de nous des savoirs parfaitement adaptés à ses propres élèves, à la réalité de sa propre classe. Les savoirs se multipliaient au cours de ce travail très enrichissant, favorisé par le climat de confiance qui régnait dans l'équipe. Tout cela complété par les rencontres, au niveau national, de toutes les équipes engagées dans la recherche. Rencontres qui donnaient une autre dimension à notre travail, toujours dans le même sens.

Lorsqu'avec Jean Hébrard nous décidons de repenser l'enseignement de la langue écrite, le processus est le même mais nous ne travaillons qu'à deux. Il est souvent dans ma classe et je lui fais le récit de ce qu'il n'a pas vu. La pédagogie mise en place ne l'est pas en fonction de théories ou d'idées préconçues mais consiste, le cadre étant bien défini, à ajuster notre démarche, pas à pas, aux réactions des enfants. Ce sont les savoirs les plus sûrs ceux qui sont enracinés dans la pratique au quotidien. Cette forme d'action me paraît la meilleure pour innover sans risques et elle fut pour moi la plus profitable (et la seule) des formations.

A côté de ces échanges intensifs, il convient de mentionner, comme source de savoirs, des occasions diverses de dialogues ou pour le moins d'écoute de propos présentant toujours un grand intérêt. Chronologiquement, je dois citer d'abord les cours d'initiation aux mathématiques «modernes» (1969-1971) que j'ai suivis le samedi après-midi à l'EN de Versailles, sous le régime du volontariat. Ensuite, toutes les autres rencontres se situent dans le cadre de mon travail avec Jean Hébrard. J'assiste avec lui, à Paris, en juin 1979, au colloque (organisé par la Direction des Écoles) sur l'apprentissage et la pratique de la lecture à l'école, et en décembre 1981 au colloque (organisé par la Section des Sciences de l'Éducation de la Faculté de Psychologie de Genève, sous la direction de J.-P. Bronckart) sur la typologie des textes et ses applications pédagogiques. Je l'accompagne à différentes réunions où il intervient pour expliquer le travail que nous avons entrepris. Il le fait avec sa culture bien plus étendue que la mienne, sa présentation varie suivant les publics auxquels il s'adresse. On imagine quel approfondissement de notre travail cela me permet. Il en est ainsi au séminaire du professeur Diatkine (devant des orthophonistes), dans des EN (devant des professeurs), etc.

Enfin, il me faut citer mes interventions personnelles : dans des EN, à l'intention de normaliens et d'instituteurs en recyclage, dans diverses circonscriptions départementales, à l'intention de collègues, à Genève où Laurence Rieben, professeur de psychologie, me demande de monter et d'expliquer notre démarche aux enseignantes de la Maison des Petits

(une école publique genevoise rattachée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université), à Genève encore, où les responsables du Secteur du Français d'une part, des Études Pédagogiques d'autre part, m'invitent à présenter notre innovation aux enseignants en formation initiale ou continuée. Ces interventions nécessitent de ma part un gros travail qui enrichit mon savoir en m'obligeant à analyser ma pratique pour la traduire en connaissances transmissibles à d'autres.

## CONSTRUIRE DES CONNAISSANCES

Comment l'innovation, la réflexion sur la pratique quotidienne de la classe débouchent-elles sur des connaissances ? En raccourci, je dirais qu'il faut : écrire, parler, refaire, transmettre.

*Écrire*, pour moi, est primordial. Pour les activités qui entrent dans le cadre de l'innovation, de la réflexion, je note au jour le jour de multiples observations, sans compter le relevé systématique des performances précises de chaque enfant (l'évaluation, que je ne nommais pas ainsi, a toujours été pour moi un impératif). Dans les jours, les semaines qui suivent, je relis ces écrits. M'apparaissent alors des faits qui méritent d'être retenus mais qui étaient passés inaperçus dans le feu de l'action. Des relations s'établissent entre diverses observations étalées dans le temps. Des conclusions s'imposent. Dans le cadre de la recherche INRP, ces notes me permettent de rédiger chaque semaine un compte rendu détaillé des réactions des enfants aux activités proposées, à l'intention de Jean Hébrard et Yves Clavier. On voit comment ces écrits (les collègues faisaient de même) enrichissaient les savoirs de l'équipe en vue de la poursuite du travail.

*Parler* (c'est-à-dire discuter, argumenter, échanger) à partir de la pratique et des écrits la concernant est indispensable. J'ai développé ce point, je n'y reviens pas.

*Refaire* s'impose. Je sais qu'un phénomène devient pour moi significatif lorsque j'ai pu observer au moins trois fois des faits similaires ou convergents. Une première fois, lorsque je pense avoir découvert quelque chose d'intéressant concernant le contenu enseigné ou la manière dont les enfants réagissent, je demeure prudente, sachant qu'un ensemble de circonstances particulières peut l'expliquer. Si le fait se reproduit, je pense qu'on peut y attacher de l'importance. Et si une fois encore je vois

se reproduire le même fait, j'en tire des conclusions, j'ai le sentiment d'avoir mis en place une certaine connaissance sur le point en question.

*Transmettre* doit couronner le tout. Ce peut être au cours d'interventions diverses, j'en ai déjà parlé. Ce peut être en écrivant des ouvrages pédagogiques. En 1976, j'ai participé activement à la rédaction d'*ERMEL CP* et j'ai rédigé, dans *Du parler au lire*, le chapitre relatant ma première année d'innovation en lecture. Je ne reviendrai pas sur le bénéfice que j'en ai tiré, devant présenter ma démarche, en expliciter le pourquoi, dégager l'essentiel, etc... Ce qui est intéressant ici, c'est le fait de mettre ces connaissances construites dans la classe à la portée de tous, par le canal du livre.

Ces connaissances, quels rapports entretiennent-elles avec les savoirs institués au sein de la recherche ? Il existe trop souvent une incompréhension réciproque entre praticiens et chercheurs. Dans la préface de notre ouvrage *Lire, écrire*, Michel Fayol pose très bien le problème : «*Sauf exception, les questions soulevées par les praticiens ne trouvent pas ou peu d'écho auprès des chercheurs... Inversement, les soucis exprimés par les chercheurs, les propositions de recherche qu'ils élaborent apparaissent souvent «insignifiantes» aux praticiens*». Il s'agit ici des questions ; Michel Fayol précise qu'il en est de même pour les produits de la recherche.

Ce qui explique qu'à la lecture d'ouvrages rendant compte de recherches, une réaction trop hâtive pousse les enseignants à critiquer ces recherches en «laboratoire» (ou presque). Un exemple : *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (sous la direction de L. Rieben et C. Perfetti, Delachaux et Niestlé, 1989). Je comprends mieux, maintenant qu'un point de mon travail d'innovation a fait l'objet, à Genève, d'une recherche sous la direction de Laurence Rieben (recherche présente dans l'ouvrage qui vient d'être cité). À la Maison des Petits où je me suis rendue à plusieurs reprises, j'ai fait produire de l'écrit aux enfants de seconde infantine et première primaire, comme je le faisais dans ma classe (cf. *Du parler au lire*, 1977 ; *Lire, écrire*, fasc. 2, à paraître). Les enseignantes ont reproduit ensuite ma démarche. En tant que praticiennes, notre projet était d'apprendre aux enfants à produire de l'écrit, un objectif large englobant tous les aspects du problème.

À partir de cette pratique, l'équipe de recherche, dans le cadre d'une réflexion menée depuis plusieurs années sur la pédagogie différenciée, s'intéresse à un point particulier où les enfants cherchent-ils les mots dont ils ont besoin, comment procèdent-ils pour les trouver, les lier, les reproduire et même les transporter de la source à leur texte écrit ?

Les objectifs de la recherche (conduite en 1985-1986) sont différents des nôtres, la mise en œuvre le sera également. Pour une recherche, il faut établir des grilles d'analyse qui aboutiront à des graphiques, des résultats seront publiés. Ceci nécessite une observation individuelle continue des enfants sélectionnés. Un dispositif particulier doit être mis en place en fonction de tous les paramètres de la recherche, ce qui obligatoirement modifie le déroulement de l'activité mise initialement en place à des fins d'apprentissage. Ces contraintes heurtent au premier abord les praticiens que nous sommes mais ce sont ces contraintes qui m'ont fait comprendre, après réflexion, la différence de nature entre pratique et recherche.

En guise de conclusion, je formulerai un souhait, que les enseignants, à l'approche du XXI<sup>e</sup> siècle, évoluent plus vite que je ne l'aie fait. Pour cela, ils ont la chance de disposer maintenant de multiples moyens pour accroître leurs savoirs. Ils auront peut-être une chance encore plus grande si l'affirmation de Michel Fayol (préface de *Lire, écrire*) devient réalité «*Il faut pourtant qu'une interaction forte, régulière et féconde s'établisse entre chercheurs et praticiens.*»

**Christiane CLESSE**  
Institutrice  
Académie de Versailles