

REPERES

POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

~~~~~  
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES  
EXPERIMENTALES DE FRANÇAIS (1er degré)

~~~~~  
INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES
Service des Etudes et Recherches Pédagogiques
Enseignement Élémentaire - Français

N° 15
FEVRIER 1972

POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES

EXPERIMENTALES DE FRANÇAIS (1er degré)

"Ces documents de travail sont la propriété de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. Les droits de reproduction et de traduction sont réservés pour tous pays. Toute reproduction est interdite. Une copie ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, photographie microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 mars 1957 sur la protection des droits d'auteur."

S O M M A I R E

I TRAVAUX DU STAGE NATIONAL D'ETUDE ET DE RECHERCHE

PARIS MARS 1971

(cf également Repères n° 13 et 14)

- Validation de l'expérience de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire
Plan de travail
C. de MINIAC - A. LAFONT
I.N.R.D.P. p. 5
- Enquête sur le langage de l'enfant français
J. LECLERCQ - CREDIF - ENS
de ST CLOUD p.27
- Essais de construction d'une échelle hiérarchique d'appréhension des structures grammaticales
R. VAUNAIZE I.N.R.D.P.
p. 36
- A propos du plan de validation
Discussions rapportées par
H. WENDLIND E.N.G. COLMAR
p. 52

II TRAVAUX DES EQUIPES SUR LA VALIDATION

- Problèmes de validation - Vers une décentralisation ?
J. POTOT E.N.G. LONS-LE-SAULNIER
p. 58
- Essai sur les problèmes de validation
Mode de communication et origine socio-culturelle
M. MIFFRE E.N. CAHORS
p. 65

III PROBLEMES DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

- Sur le "terrain", dans l'Académie de NANTES
B.A. BOLO C.R.D.P. NANTES
p. 84
- Recherche pédagogique et difficultés de communication
J. BLAIZE E.N.F. NANTES
p. 87

Bulletin réalisé par

Hélène ROMIAN

Responsable de l'Unité de Recherche Français 1er Degré

VALIDATION DE L'EXPERIENCE DE RENOVATION DE
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

PLAN DE TRAVAIL (*)

INTRODUCTION

Ce plan de travail n'est qu'un ensemble de propositions qui ont ^{été} discutées au stage de mars 71; en effet, tout n'était pas possible sur le terrain, et il appartenait aux équipes de voir ce qui était pertinent ou non, réalisable ou non, pour déterminer une stratégie commune.

Proposons d'abord quelques réflexions sur la notion de validation en général et sur la façon dont cette notion s'insère dans une expérience pédagogique.

1- Problème de la rigueur expérimentale :

En situation pédagogique, nous travaillons sur un terrain absolument mouvant : mouvant de la part des élèves, des enseignants, de la pédagogie; il est donc impossible de contrôler toutes les variables; il nous faut choisir celles qui nous paraissent importantes et ce choix est source d'erreurs.

De toute façon, il n'est pas possible de ramener la situation pédagogique à une situation expérimentale telle que celles qui se créent dans les laboratoires de psychologie.

Toute validation en pédagogie est donc obligatoirement imparfaite (des variables importantes peuvent ne pas être contrôlées).

Il faut en avoir conscience tout au long de l'expérience et principalement au moment de l'interprétation des résultats, mais cela ne doit pas paralyser toute action.

Des évaluations objectives sérieuses sont possibles et seront supérieures à des évaluations subjectives non contrôlées; il serait dommage de s'en priver au nom d'un certain purisme. Une des façons d'aborder le problème est de multiplier les approches car il n'est pas possible dans l'état actuel des connaissances de trouver une méthode unique et objective.

2- D'autre part, la validation d'une pédagogie n'est pas un bilan final qui sanctionne une expérience. Il ne s'agit pas de savoir une fois pour toutes si l'expérience est bonne ou mauvaise.

Pour ce type de travail, il faudrait admettre que tous les enseignants aient mis au point leurs objectifs, leurs méthodes, leurs contenus et leurs programmes d'une façon définitive et parfaite. Nous interviendrions alors pour voir si effectivement ce système clos est "parfait" et donne :

- . les résultats escomptés par les enseignants;
- . de meilleurs résultats que d'autres systèmes.

(Les critères seraient, cette fois, définis en dehors de l'expérience).

Nous voyons beaucoup plus la validation comme s'insérant dans la démarche de recherche des enseignants. Ce qui ne veut pas dire que des épreuves de contrôle

(*) Actualisation du projet présenté, discuté et approuvé au stage national d'étude et de recherche (22-27 mars 1971).

puissent intervenir pour autant dès le départ d'une expérience.

Il faut que les problèmes se décantent et que les expériences sporadiques se coordonnent et se structurent; c'est la phase d'élaboration de la méthode.

Cependant à partir d'un certain niveau d'organisation, l'évaluation peut intervenir; elle aura alors un rôle de feed-back sur les enseignants. Par des mesures extérieures à eux (ce qui n'exclut pas une collaboration étroite, loin de là) nous leur fournirons des renseignements sur les effets de leur pédagogie, effets globaux et effets différenciés dans le cadre d'autres types d'enseignement, puis en affinant, sur des effets précis de tel aspect particulier de leur pédagogie. Un réajustement de la pédagogie en fonction de certains objectifs qui n'auraient pas été atteints, serait alors à envisager. Réajustement décidé et fait par les pédagogues. Il ne s'agit pas de diriger les pédagogues. Nous leur fournissons des informations. A eux de les intégrer.

Les résultats de cette évaluation pourraient être réinjectés au fur et à mesure dans la pratique enseignante.

C'est cette interaction qui nous paraît essentielle.

Dans un premier temps nous allons exposer les données de la situation pédagogique à laquelle nous sommes confrontés; puis nous analyserons les problèmes théoriques que cette situation pose et enfin, les solutions que nous proposerions et la façon dont nous penserions mener les opérations.

1- La situation pédagogique - quelques rappels historiques

On peut considérer que l'expérimentation a officiellement commencé en 1966. Non pas que des courants de rénovation ne se soient pas manifestés auparavant. Mais le travail sur un texte, point de ralliement - si sommaire soit-il - de ces courants, a commencé à la rentrée 1967-68.

Il faut rappeler qu'aucune directive précise n'a été donnée pendant la durée du "banc d'essai" du projet d'Instructions Officielles de 1967, quant à l'application de ce texte, et cela de manière délibérée. Il s'agissait de faire naître un courant de réflexion et de recherche. L'intérêt, et en fin de compte la nécessité de cette méthode sur le plan de l'approfondissement de la réflexion sur les contenus et la démarche pédagogique, se double d'un inconvénient sur le plan de la méthodologie de la validation. Il en résulte nécessairement une hétérogénéité sur le plan de la compréhension et l'interprétation des orientations générales, des méthodes pédagogiques employées, des priorités accordées à telle ou telle approche, et une difficulté certaine pour l'observateur extérieur de trouver une méthode objective de description de ces actions. Beaucoup de notions, de concepts de base étant encore mal définis, il est difficile de les objectiver pour les identifier.

Des tentatives ont pourtant été faites :

- la construction d'une grille d'observation des comportements verbaux des maîtres et des élèves dans les classes (cf. REPERES n° 8 - 9).
- un questionnaire pédagogique en 1968-69 (un dépouillement partiel a été publié dans REPERES n° 8 - 9). Il a été difficile d'exploiter les réponses. Les questions étaient peu précises (reflétant la difficulté à définir les concepts de base de cette pédagogie rénovée) et ouvertes (d'où un matériel lourd à traiter). Par ailleurs, la trop grande généralité des questions n'a pas toujours permis de différencier ce qui ressortait des principes, et de la pédagogie pratiquée.
- Cependant, il a été possible, à partir des propositions d'amendement au projet d'I.O. (cf. REPERES n° 3) d'élaborer un "Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire", signe que des lignes générales et surtout une conception de la pédagogie rénovée, se dégagent du travail effectué, et révélaient une cohérence interne dans le travail des équipes.

Les lignes de force (voir analyse de contenu du plan de Rénovation - REPERES n° 6), base commune du travail des équipes, n'empêchent pas une diversification. Ainsi, en fonction de facteurs locaux, certaines équipes ont focalisé leur travail de réflexion sur des thèmes précis.

Et il faudrait vérifier si le fait qu'on s'intéresse particulièrement à tel ou tel type d'activité dans un enseignement global du français a un effet ou non sur la pédagogie utilisée. L'hétérogénéité inévitable et souhaitable au niveau de la réflexion et de l'approfondissement théorique entraîne-t-elle une hétérogénéité des pédagogies ? Dans quelle mesure ?

Un troisième facteur d'hétérogénéité vient de ce que la plupart des équipes ont "pris le train en marche". 21 équipes en 1967-68, 55 en 1968-69, 75 en 1969-70 et 90 actuellement. Par ailleurs, on peut considérer qu'une pédagogie n'est pas donnée mais qu'elle se fait, c'est-à-dire qu'on ne passe pas directement d'un texte, si précis soit-il, à son application. Mais cela suppose une évolution et une recherche continuelles. Des équipes, observées à des moments différents de leur évolution et leur recherche, sont-elles comparables ? Dans quelle mesure ?

De plus, si l'on examine ce problème du point de vue des élèves, on se rend compte que certains ont reçu un enseignement rénové depuis le C.P.; d'autres ont commencé en cours de route.

Il va sans dire que ces facteurs d'hétérogénéité s'ajoutent à ceux qu'on rencontre dans toute expérimentation pédagogique : facteurs de personnalité des maîtres et des élèves, facteurs socio-culturels, géographiques, etc...

Face à ce problème de l'hétérogénéité des équipes, des interprétations personnalisées d'une même démarche pédagogique, il est nécessaire avant toute validation, de vérifier qu'une ou des lignes de force sont communes à toutes les équipes et que ces lignes de force correspondent bien à ce qui constitue l'essentiel et la spécificité de la pédagogie rénovée.

Ce travail d'analyse a déjà été ébauché. L'équipe de coordination nationale a proposé (REPERES n° 6) une analyse comparative des Instructions Officielles (23 - 38), du "Projet d'Instructions" (de la Commission Rouchette - 1967) et du "Plan de Rénovation" (1969).

Cette étude comparée avait pour but de faire ressortir les caractères spécifiques de la pédagogie rénovée, tant au niveau des fondements théoriques implicites ou explicites (psychologiques - pédagogiques - linguistiques - sociologiques), qu'au niveau des différentes activités de français.

Elle a permis l'énumération d'une série d' "hypothèses de recherche à valider" formulées, non sous la forme d'hypothèses opérationnalisées et directement vérifiables, mais sous la forme d'un découpage de la réalité : énumération de variables et de leurs interactions, qui devrait nous mettre sur la voie de l'explicitation des critères définissant une pédagogie rénovée, et peut-être d'une hiérarchisation de ces critères en fonction de leur importance, c'est-à-dire de la force de leur liaison avec les effets attendus. Exemples de critères : utilisation de situations d'expression très diversifiées, utilisation des activités diverses comme point de départ des exercices systématiques d'analyse implicite et explicite.

Il s'agira alors d'opérationnaliser ces critères ou traits pertinents c'est-à-dire de leur attribuer des correspondances dans la réalité de la classe.

C'est ce que nous avons tenté de faire pour construire un questionnaire d'identification des pédagogies du français à l'école élémentaire.

2- Problèmes théoriques

Il va donc s'agir d'évaluer les différents critères de la pédagogie rénovée que nous aurons à retenir. Mais les évaluer par rapport à quoi ?

21- Par rapport aux objectifs définis par les enseignants. Les enseignants se sont fixé certains buts, certaines progressions (cf. celle qui a été proposée en grammaire).

Le travail d'évaluation pourrait donc porter sur ce point : voir si ces progressions sont pertinentes, voir si ces objectifs sont atteints.

Critique :

Nous restons là à l'intérieur du système. Rien ne prouve que, si les objectifs ont été atteints, c'est grâce à cette pédagogie. D'autres pratiques auraient pu avoir un meilleur rendement. Quant à la progression, ce n'est peut-être pas la progression maximale possible à des enfants d'un niveau d'âge donné. D'autres façons d'aborder les problèmes auraient pu être plus efficaces.

Cependant ce type de travail n'est pas à rejeter totalement : il correspond à des épreuves objectives de contrôle ponctuel qui permettent d'évaluer à court terme, les effets d'un type d'enseignement. D'où l'effet de feed-back sur cet enseignement.

22- Par rapport à d'autres types d'enseignement. Nous avons émis l'hypothèse, à vérifier bien sûr, cf. P. J que les enseignements du français au cycle élémentaire pouvaient se classer en 3 grandes catégories :

- enseignement traditionnel, défini par les instructions officielles de 1923 et 1938 et la pratique pédagogique vécue,
- enseignement de l'école moderne, issue de Freinet,
- enseignement défini par le Plan de Rénovation.

Les groupes de référence seront donc les classes traditionnelles et les classes Freinet, si l'hypothèse est confirmée.

Mais nous n'allons pas pour autant comparer les effets des différents types de pédagogie selon certains critères et nous en tenir là, car nous retomberions sur une validation-bilan que nous avons contesté au départ.

En fait, la situation est complexe, et nous allons voir sur quoi nous pouvons faire porter les comparaisons car les pédagogies se différencient à la fois :

221) Par les objectifs :

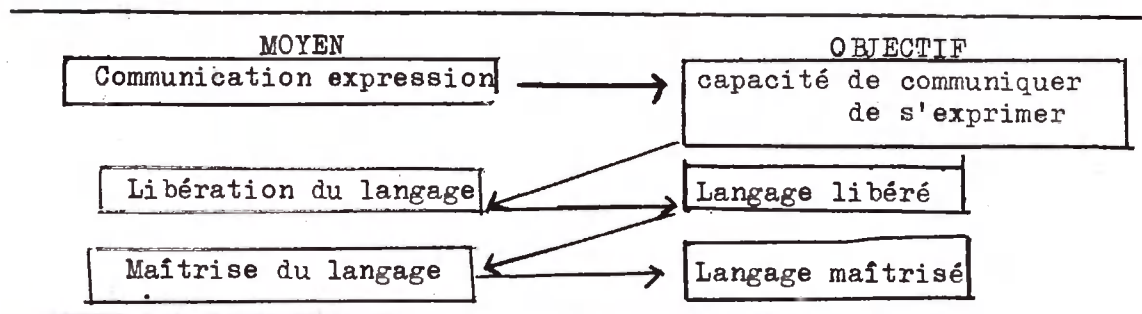
Ceux-ci ne peuvent être définis que par les pédagogues. En effet, le travail de validation ne peut intervenir que lorsque ces objectifs sont fixés selon leurs étapes et leur hiérarchisation.

Ainsi l'on peut considérer différents objectifs :

- objectifs généraux
 - . à long terme : études secondaires longues,
 - . à plus long terme : épanouissement de l'enfant.
- objectifs spécifiques du français, (du général au particulier).

Une comparaison au niveau des objectifs n'aurait pas de sens; ceux-ci en effet sont de l'ordre d'options philosophiques, de choix économiques. Et si les arguments en faveur des objectifs du plan de rénovation ne manquent pas, ce sera toujours sur les postulats d'une certaine philosophie de l'éducation que nous raisonnerons.

Cependant certains objectifs peuvent être comparés, non pas en tant qu'objectifs mais étapes (moyens) d'un objectif plus général. Nous pouvons en effet envisager une structure en arbre où chaque étape serait à la fois un moyen et un objectif.



222) Par la hiérarchisation des objectifs :

Les différentes pédagogies peuvent avoir un même objectif mais lui accorder une part plus ou moins grande dans l'ensemble.

223) Par les démarches :

La pédagogie rénovée procède d'approches globales de la langue par l'entraînement à la communication orale et écrite et d'approches analytiques des structures de la langue. La démarche des Instructions Officielles est inverse : on part de l'explicite espérant agir ainsi sur l'expression de l'enfant. La démarche Freinet, procède essentiellement d'approches globales de la langue.

224) Par les méthodes :

Certains types d'activités sont différents dans les deux pédagogies.

La comparaison va donc porter sur les démarches et sur les méthodes; ceci est surtout valable quand les objectifs sont analogues.

Cependant il n'est pas impensable que certains objectifs soient atteints par des types d'enseignement qui ne les escomptaient pas.

Il n'est donc pas inutile de vérifier si certains objectifs du Plan de Rénovation sont atteints :

- 1- par les classes rénovées (validation interne)
- 2- par les classes de référence qui utilisent d'autres méthodes et d'autres démarches.

225) Par les contenus :

Grammaire normative d'un côté et grammaire fonctionnelle à orientation structurale de l'autre.

Une comparaison portant sur les connaissances n'aurait donc pas de sens au niveau du CM₂. Cependant si les contenus diffèrent radicalement, le but à moyen terme peut se définir de façon analogue : "l'apprentissage pratique de la langue" puis "l'étude réfléchie pour la connaissance scientifique et la culture générale" (I.O. de 38). La comparaison pourrait donc porter sur ce point à condition que les épreuves proposées "mixent" des tâches de type "classes expérimentales" et de type "non-expérimental".

Nous voyons donc les problèmes que pose une comparaison entre les effets de deux pédagogies différentes. Si cette phase de comparaison nous paraît inévitable, elle ne nous paraît en aucun cas suffisante.

Nous envisagerions donc de combiner cette comparaison assez globale avec un travail plus ponctuel et plus restreint, ce qui permettrait d'affiner les deux systèmes de validation par rétroaction.

23- Voici donc la démarche théorique que nous proposons; les dispositions pratiques viendront ensuite.

Cette démarche comprend deux fois deux dimensions qui se croisent et peuvent se mettre sous forme de tableau :

Dimension dans le temps court terme

pré expé- rimentation	1	3
	2	4

long terme

macro-exp. micro-exp.
Dimension dans l'espace
nombre d'équipes concernées.

1) Expérience d'évaluation portant sur un très grand nombre d'équipes et d'élèves :

Il s'agit d'un travail de comparaison, dans l'immédiat. Les informations apportées seront limitées (validation globale).

2) Expérience d'évaluation portant sur un très grand nombre d'équipes et d'élèves également. Il s'agit là de suivre le devenir scolaire, et professionnel des élèves. C'est donc un travail à très long terme qui implique un fichier-élèves maniable et bien codé.

3) Expérience portant sur un nombre limité d'élèves, quelques classes, et sur un problème précis (le vocabulaire par exemple); expérience ponctuelle limitée dans le temps.

4) Ces travaux ponctuels peuvent être menés par des équipes sur leur terrain propre.

Nous rappelons les deux axes de recherches possibles :

. Travaux visant à la construction d'épreuves de contrôle normalisées, réutilisables éventuellement sur le plan national. (Epreuves de créativité par exemple).

. Travaux étant en eux-mêmes des microvalidations; une équipe peut contrôler un point précis de l'enseignement (résurgence des structures acquises dans des exercices de reconstitution de texte par exemple).

Les deux n'étant pas incompatibles et pouvant se mêler étroitement, comme c'est le cas pour le travail sur le vocabulaire par exemple.

Nous allons donc reprendre chaque type d'expérience séparément. Mais ce découpage ne vaut que pour la clarté de l'exposé. En fait, chaque partie s'imbrique avec les autres et agit sur elles. Il y aurait rétroaction des expériences et affinement des unes par les autres.

3- Propositions de travail

31) Validation globale :

Ce type d'expérience, sur des grands nombres et avec des épreuves assez globales et générales sera la première phase du travail. Ce sera une phase d'approche qui permettra de clarifier certains problèmes et de formuler des hypothèses plus précises.

311) Le premier travail peut consister à sérier les objectifs de la pédagogie renouvelée. Pour ce travail, nous avons repris le plan de rénovation, l'analyse de contenu qui en a été faite et les hypothèses de recherche qui en ont été tirées (cf. REPERES n° 6).

Nous distinguons les objectifs d'ordre général, et les objectifs spécifiques en français.

Par exemple, nous relevons des objectifs comme "enrichissement du développement intellectuel, affectif, social, du sens esthétique".

ou "maîtrise de plus en plus grande de la langue orale et écrite". Mais ces objectifs sont nombreux et il n'est pas possible matériellement de les contrôler tous.

Nous devons opérer un choix selon deux critères :

- 1- L'importance de l'objectif dans l'ensemble du Plan-certains objectifs étant fondamentaux et déterminants dans le Plan, d'autres étant plus secondaires;
- 2- la possibilité d'opérationnaliser facilement cet objectif, c'est-à-dire de définir des indices qui peuvent être observés, décrits, évalués, chez les enfants.

Il faut donc dans ce premier temps, choisir les objectifs sur lesquels portera le travail de validation.

312- Le choix des épreuves

Outre les problèmes généraux que pose le choix des épreuves dans la comparaison de deux types de pédagogie (cf. remarques de l'introduction), va se poser le problème de la pertinence des épreuves par rapport à ce que nous voulons évaluer.

Pour certains critères, nous pouvons utiliser des épreuves existantes et normalisées (par exemple, épreuves de développement intellectuel ; épreuves de compréhension de texte).

Dans d'autres cas, nous devons créer nos propres instruments (vocabulaire, par exemple). Un petit recensement des épreuves existantes a montré que nous sommes assez démunis dans ce domaine.

Nous ferons donc chaque année un inventaire des possibilités dans notre calendrier de travail en fonction des épreuves existantes et des travaux entrepris par les équipes. Nous nous trouvons donc devant la situation suivante :

- . un plan de rénovation dont les objectifs sont définis en grande partie,
- . des enseignants qui ont travaillé à la réalisation de ces objectifs,
- . des élèves qui ont bénéficié de cet enseignement.

313- Description de la situation pédagogique

Les enseignants travaillent sur un même projet et sur des objectifs communs, mais cela n'implique pas que leur pratique et leurs attitudes soient absolument identiques en classe; (cf. paragraphe II).

Avant donc de "mesurer" des "effets" sur les élèves, il est nécessaire de contrôler le mieux possible les "stimulations" qu'ils ont reçues. Il va donc falloir décrire la situation pédagogique dans laquelle l'enfant a été placé.

Ce problème peut être abordé de plusieurs façons (grilles d'observation, interview des maîtres, appréciations diverses...), mais le moyen qui nous est apparu comme le plus pratique en ce moment est celui du questionnaire. Ce n'est sans doute pas le meilleur, et nous ne prétendons pas cerner ainsi la réalité pédagogique, mais, dans les conditions matérielles actuelles, c'est le moyen le plus "rentable", qui nous apportera le maximum d'informations.

Ce questionnaire, en cours d'élaboration, comprend une partie sur les attitudes et opinions des maîtres face à l'enseignement du français et une partie sur ses pratiques pédagogiques.

Nous sommes partis de l'hypothèse déjà mentionnée, qu'il existe en France trois grands types de pédagogie du français (traditionnelle, Freinet, renouvelée). Nous avons analysé ces pédagogies de façon à avoir pour chacune d'elle un modèle théorique qui se définit par les objectifs, la démarche, les méthodes.

Les questions portent sur les points essentiels de différenciation de ces pédagogies.

Les résultats du questionnaire, après pré-expérimentation, montreront si ces modèles théoriques sont pertinents et se retrouvent dans la réalité...

Si l'hypothèse était infirmée, une autre méthode serait à rechercher.

Un autre travail consiste à voir si nos enseignants sont "au hasard", c'est-à-dire s'ils sont représentatifs de l'ensemble des enseignants. Nous utiliserons à cette fin un questionnaire mis au point en 68-69 et qui n'a pas encore été exploité. En effet, il est possible que les enseignants sensibilisés aux problèmes de rénovation soient d'un type particulier. Dans ce cas, que mesurerions-nous ? L'effet d'une pédagogie particulière, ou le travail d'enseignants particulier ? Le problème doit être éclairci. Tant qu'il n'est pas résolu nous avons intérêt à conserver un nombre important de classes expérimentales afin de pouvoir corriger à posteriori les erreurs de l'échantillonnage initial.

314- Echantillonnage des élèves du groupe expérimental et des groupes témoins.

Un premier échantillonnage est en train de se faire au niveau des équipes. Pour que nous contrôlions les effets de l'expérience, il paraît nécessaire que celle-ci soit solidement implantée depuis un certain temps, que l'équipe ait été relativement stable et qu'elle le reste pendant plusieurs années. Il faudrait également que la population scolaire soit relativement stable.

Un questionnaire a donc été envoyé aux équipes en février 71 afin de connaître leur mode de fonctionnement.

Voir le compte-rendu dans REPERES n° 12.

Nous demanderons ensuite aux terrains expérimentaux un recensement de leur population scolaire, au CM1 uniquement pour cette année scolaire 1971-72.

Nous demanderons, dans un premier temps pour chaque élève :

- le nom,
- la date de naissance,
- le sexe,
- le niveau économique : profession du père
" de la mère
culturel : diplôme du père
" de la mère.

Il nous est difficile d'utiliser d'autres variables dans l'immédiat. Outre le manque de possibilités matérielles, nous ne pourrions pas manipuler un plan expérimental comprenant de nombreuses variables, donc trop lourd; d'autre part, sans négliger le rôle de variables comme le rang dans la fratrie, le type d'habitat, etc..., celles-ci nous ont paru les plus importantes.

Il est probable que cette démarche sera affinée par la suite. Mais dans les premières expériences, nous nous en tiendrons là. Nous avons pensé qu'il valait mieux commencer modestement plutôt que d'être envahi par une somme d'informations que nous ne pourrions pas exploiter.

Quand nous aurons cette description des populations de CM₁, nous testerons à posteriori sa représentativité (selon les critères choisis) par rapport à la population générale. Deux cas pourront se présenter :

a) L'échantillon est fortement biaisé. Nous éliminerons donc un certain nombre d'élèves, cette élimination étant nominale et à posteriori, c'est-à-dire que tout un groupe scolaire subira les épreuves et que certains élèves seront éliminés lors de la correction et l'exploitation des résultats.

On évitera ainsi la perturbation dans les classes où x élèves seraient examinés et les autres pas. Tous les dossiers seront conservés et l'échantillonnage n'interviendra que dans le traitement des résultats.

b) L'échantillon est peu biaisé. Nous ferons subir les mêmes déviations à l'échantillon appareillé, ce qui annulera les effets.

Nous en venons donc au problème du choix du groupe-témoin. L'appariement des deux groupes se fera sur les données énoncées plus haut. Nous souhaiterions que ce travail soit fait au niveau local, par les conseillers d'O.S.P. ou les psychologues scolaires du secteur, en accord avec les animateurs d'équipe. Nous recueillerons les mêmes informations que pour le groupe expérimental et nous ferons passer les mêmes épreuves.

315- Exploitation des résultats

Une partie de l'exploitation va porter sur la comparaison des résultats aux différentes épreuves entre les trois groupes. Il s'agit d'une analyse inter-groupes, avec calcul de la signification des différences.

Nous doublerons ce travail d'une analyse à l'intérieur du groupe expérimental. Nous distinguerons des variables d' "entrée" ou variables indépendantes (description de l'élève selon les variables retenues pour l'échantillonnage et description de la situation pédagogique), des résultats aux épreuves comme variables dépendantes ou de sortie.

Nous n'avons pas encore choisi le modèle statistique le plus pertinent pour cette étude. Nous pensons à l'analyse multi-variée. Mais un approfondissement est nécessaire.

Conclusion :

Quelles informations pouvons-nous attendre de ce type de travail ? Après les restrictions méthodologiques qui ont été faites aux divers niveaux de cet exposé, il ne faut pas être trop ambitieux quant aux résultats fournis.

Ce travail permettra essentiellement de dire : il s'est passé telle ou telle chose; il y a telle différence avec les autres élèves (par exemple la compréhension de textes est meilleure). Mais il sera difficile de l'attribuer à un aspect précis de la pédagogie : un entraînement intensif à la communication ? Les exercices structuraux ? Les exercices de reconstitution de textes ? Les activités de lecture proprement dites ?

Le deuxième type d'analyse permettra sans doute d'avancer, mais pas encore suffisamment.

Ce premier sondage permettra surtout de formuler de nouvelles hypothèses plus précises et plus riches, de cerner des problèmes. D'où des micro-expériences.

Par exemple nous dirons : il y a un enrichissement du vocabulaire : à quoi l'attribuer ? est-ce qu'on le constaterait avec d'autres épreuves ? Ce qui justifie un travail en micro-expérience qui va permettre de mieux cerner les pistes de recherche, d'établir de nouvelles hypothèses à vérifier.

Ce travail doit donc conduire à un travail plus fin et plus ponctuel, tel qu'il va être défini dans l'exposé 3.

32- Expérience à long terme

Nous n'avons pas encore choisi les indices que nous recueillerons par la suite, sur les élèves ayant reçu un enseignement rénové. Il faudra recueillir des éléments sur les situations qu'ils auront à affronter : il est probable qu'un élève aura une histoire scolaire différente s'il se trouve dans un C.E.S. expérimental, dans un C.E.S. de petite ville, dans un C.E.S. de grande ville, dans une classe de lycée fidèle aux modèles traditionnels.

Nous aurons donc à déterminer des éléments à la fois pertinents et maniables.

D'autre part, nous aurons à déterminer les indices à relever au niveau des élèves :

- appréciation des enseignants en fin de 6ème;
- orientation en fin de 3ème;
- redoublements...

Les indices à choisir seront déterminés en partie par la validation à court terme qui nous fournira des indications sur les "pistes" à suivre.

D'autre part, nous retrouverons le même processus que pour le schéma I c'est-à-dire :

- choix des objectifs;
- choix des indices;
- description opérationnalisée des situations;
- mesure des effets.

Cette validation à long terme contrôlera d'ailleurs la validation à court terme. En effet, elle confirmera ou infirmera nos premiers résultats. Nous ne pourrons parler de bilan qu'à long terme.

Ce travail implique un réseau de personnes très structuré pour recevoir périodiquement les informations sur tous les élèves (qui se disperseront de plus en plus). Donc qui les recueillera sur le terrain ?

Ces informations seront recueillies sur le fichier des élèves qui se créera à l'I.N.R.D.P. et centralisera les informations. Il faudra les exploiter périodiquement et les enrichir. Tout ceci exige un gros travail et il n'est pas évident que nous puissions le mener en parallèle avec des expériences à court terme.

Il s'agit là, pourtant, d'une partie du plan général de validation qui n'est pas à négliger, car, nous y insistons, ce n'est qu'à long terme que nous pourrons parler véritablement de validation.

33- Plan de travail et calendrier proposé - Année 1971-72.

Cette année, à la fin du 3ème trimestre, nous envisageons une pré-expérience au niveau CM₁ (choix fait au stage de mars 71).

Ceci, outre l'avantage de fournir déjà certaines informations, nous permettra de "roder" le système, de voir les problèmes qui se posent, tant sur le plan matériel que théorique et d'en modifier le projet.

331- Nous avons choisi les équipes qui pourront être terrains de validation, selon les critères définis par le questionnaire de février 71 (cf. compte rendu dans REPERES

332- Sur ces terrains, nous allons, dans le courant du deuxième trimestre, recenser les élèves des CM₁ susceptibles de participer à ce "galop d'essai". Nous demanderons pour chaque élève :

- Le nom, prénom
- Age
- Sexe
- Profession du Père
" de la Mère
- Diplôme du Père
" de la Mère
- Scolarité précédent le CM₁

Des fiches seront préparées par l'I.N.R.D.P. et envoyées systématiquement au maître des CM₁ concernés en double exemplaire.

- 1) Une qui nous sera renvoyée,
- 2) l'autre pour le C.O.S.P. ou le psychologue scolaire afin qu'il trouve (dans la mesure du possible) 2 classes de CM₁ non expérimentales appareillables (une se réclamant de l'enseignement traditionnel, l'autre se réclamant de l'enseignement Freinet).

Ce même questionnaire sera alors envoyé aux classes non expérimentales signalées.

333- Le questionnaire d'identification des pédagogies sera envoyé aux maîtres des CM₁ concernés. Ce travail de choix des élèves et de description de pédagogie des maîtres devrait être terminé à la fin du deuxième trimestre.

334- En ce qui concerne les épreuves auxquelles seront soumis les élèves, voici ce que nous avons proposé en mars 71, en fonction des objectifs qui avaient paru les plus faciles à cerner à ce moment-là. L'actualisation de ce projet sera l'un des objectifs du stage de mars 72.

OBJECTIFS

INDICES

EPREUVES

Aspect général

- enrichissement sur le plan intellectuel. Notamment accès à la pensée formelle.

Réponses à une épreuve analytique d'intelligence. C'est-à-dire aspect verbal, numérique, spatial. Epreuve d'intelligence générale; Accès d'un plus grand nombre d'enfants à la pensée formelle.

E.A.I. C.M.2. ou E.C.1.1. ou I.N.E.D. - I.N.O.P.

Epreuve de facteur G
P.M. 38 ou Catell
E P L ?

exigence de démocratisation : compenser les inégalités dans la maîtrise de la langue.

Voir si les résultats aux épreuves verbales des tests sont toujours le reflet du milieu socio-économique.

Voir si la corrélation entre le niveau verbal et le milieu socio-économique est moins forte dans les classes expérimentales.

- ouverture à la littérature, à la culture générale.

Voir si les enfants lisent plus et choisissent mieux
a) attitude de tri, de classement devant l'information
b) voir si leurs activités extra scolaires sont plus riches.

Questionnaire :
- lectures
- ouverture au monde extérieur, etc...

Aspects spécifiques au français;

pôle compréhension (réception)

sur le plan global
sur le plan analytique

- 1- Epreuve de compréhension de textes
- 2- Grammaire : reconnaissance des structures
- 3- Vocabulaire : attitude de tri, de classement

I.N.O.P.

Epreuve de M. VAUNAIZE

cf. Mlle de MINIAO
à construire (p. 30)

Pôle expression émission

expression orale et écrite

libération
maîtrise

Pôle Création

Analyse de corpus : problème du choix des critères
cf. Travaux de Toulouse (sous réserve)

production libre ou semi contrainte

cf. Travaux de Toulouse (sous réserve)

335- Plan de travail à plus long terme

Dès la rentrée prochaine, il serait souhaitable de prendre en charge un groupe d'élèves que nous suivrons du CP au CM₂.

Le choix des terrains sera à peu près le même que pour les CM₁, c'est-à-dire qu'il sera déterminé par les réponses aux questionnaires.

Nous ferons alors un recensement des CP. avec :

- Nom, prénom
- Sexe
- Date de naissance
- Profession du Père
" de la Mère
- Diplôme du Père
" de la Mère
- Situation de famille
- Résultats à l'I.N.E.D. - I.N.O.P.
- Scolarité à l'école maternelle.

Il s'agira alors de spécifier le questionnaire d'identification pédagogique pour la classe de CP (et pour les autres les années suivantes).

Des épreuves de contrôle pourront être données en fin d'année; les élèves seront suivis jusqu'au CM₂ et même au-delà (cf. validation à long terme).

L'année prochaine, nous aurons donc à travailler au niveau du CP.

L'année suivante au CP (réajustement, amélioration) et CE, et ainsi de suite. Il faudra donc 5 ans pour avoir des informations sur tout le cycle élémentaire.

34- Contrôles et recherches portant sur un nombre réduit - au départ du moins - d'élèves

341 Nous entendons par là une série très diverse de travaux allant tous dans le sens de la validation à des titres divers.

3411 La construction par des équipes - ou l'équipe de coordination nationale - d'épreuves normalisées. Ces épreuves peuvent viser :

-des objectifs généraux. Mais au départ on expérimentera sur un nombre limité d'élèves de manière à mettre l'accent avant tout sur la construction de l'épreuve et vérifier ses qualités de sensibilité, fidélité et validité. Ensuite on pourra l'étendre à l'ensemble de l'échantillon, à condition de vérifier que celui-ci possède bien les caractéristiques requises pour être échantillon expérimental (cf. questionnaire d'identification des pédagogues).

-des objectifs plus précis, par exemple : les effets de l'utilisation des exercices structuraux, des exercices de grille sémique, etc... La construction de ces épreuves suppose une analyse fine de la démarche pédagogique et du type d'activité mise en oeuvre chez l'élève par le maître. Au départ il est légitime de travailler sur un échantillon réduit - là où effectivement on utilise ces techniques pédagogiques - de manière à pouvoir procéder à ces analyses fines et épreuves susceptibles de différencier les élèves expérimentaux des élèves témoins. Plus tard rien n'empêche d'étendre l'application des épreuves construites aux équipes remplissant les conditions requises pour que l'application soit pertinente (cf. questionnaire d'identification des pédagogues).

3412 Des travaux de recherche reprenant une hypothèse du Plan de Rénovation sur un échantillon donné et dans un temps donné. Ces recherches complètent le contrôle effectué à l'aide d'épreuves et peuvent ouvrir la voie à de nouvelles hypothèses.

342 Exemple d'expérience portant sur nombre limité d'élèves et sur un problème précis : contrôle de l'enseignement du vocabulaire et de ses effets (*)

- Le problème

L'expression " enseignement du vocabulaire " peut-être mise entre guillemets, dans le cadre d'un enseignement rénové. Il faudrait parler plutôt d'une approche des significations des unités lexicales, indiquant par là qu'il ne s'agira pas seulement d'enseigner une connaissance toute faite, mais plutôt d'entraîner l'enfant " par une pratique intensive de la langue orale et de la langue écrite à faire fonctionner les mots et les tournures qui en sont indissociables. A partir de là, on pourra faire découvrir les mécanismes de ce fonctionnement, mécanismes par lesquels les mots prennent vie et valeur, se chargeant pour tous des significations les plus communes et les plus individuelles " (plan de rénovation 322-4).

Dans cette optique, la notion de signification est élargie par rapport à une conception du type des définitions du dictionnaire.

Et l'approche de la signification est conçue en termes dynamiques : elle se construit, évolue, et repose sur un fonctionnement global du langage.

Etant donnés ces principes de base, il peut paraître arbitraire de vouloir apprécier l'efficacité des divers moments d'une pédagogie qui forme un tout sur un aspect particulier (la signification), et qui est lié aux autres éléments de la langue.

A quels facteurs attribuer la compréhension et l'utilisation des unités lexicales avec leur signification exacte et précise, puisque le plan de rénovation postule que les activités spécifiques ne sont efficaces qu'intégrées dans un enseignement global, et que dans les cas particuliers du vocabulaire, la signification d'un terme n'est pas indépendante de son statut grammatical, de son contexte linguistique d'apparition (sur le plan grammatical et sémantique), et du contexte extra-linguistique ?

Ceci repose le problème de ce qu'on peut attendre d'une validation partielle, et de ses rapports avec une validation globale.

(*) Dans les perspectives d'une validation fondée sur la coordination des travaux locaux il nous a semblé intéressant de présenter la manière dont nous nous sommes posé le problème d'une validation partielle et les procédures que nous avons envisagées. Pour que les recherches locales soient exploitables et pour éviter des pertes d'énergie, un minimum d'unification des entreprises locales nous semble en effet nécessaire.

Si, par exemple, on montre que le niveau verbal chez les élèves ayant reçu un enseignement rénové est supérieur à celui des enfants des classes à enseignement non rénové, il faut affiner cette description en cherchant à voir si ce progrès se manifeste de manière égale dans les différents aspects de l'activité linguistique.

Plus précisément, à supposer que l'on constate une supériorité des élèves expérimentaux à un test de compréhension de lecture, il reste à affiner la description des causes de cet effet. Une première étape de cette description pourrait consister à vérifier que les objectifs que se propose un enseignant lorsqu'il fait par exemple un exercice de grille sémique, sont effectivement atteints : les significations implicites ou explicitées ont-elles été effectivement saisies de tri, de classement et de choix devant les mots ? ("faire comprendre les mécanismes de fonctionnement ").

On aurait donc d'un côté des appréciations globales des niveaux des élèves, d'autre part des analyses partielles des rapports de cause à effet entre une technique et des performances des élèves dans des tâches spécifiques.

On peut espérer que, par des approximations successives, les deux approches se rejoignent et se contrôlent mutuellement.

NOTE : Plus on affinera l'analyse de ces rapports de cause à effet, plus on touchera à des problèmes complexes liés à la recherche fondamentale en psycholinguistique. C'est à ce niveau qu'une collaboration avec l'Enseignement Supérieur pourra être fructueuse, pour approfondir, voir remodeler certaines hypothèses pédagogiques.

Nous allons nous attacher à présenter un plan de travail. Il ne s'agit que d'un schéma théorique, un plan " idéal ", de travail, dont les différentes parties sont inégalement réalisables (pour des raisons essentiellement pratiques. Certaines parties de ce travail ont déjà été ébauchées. Dans ce cas, nous ferons une présentation plus détaillée de nos projets, même s'il doit s'en suivre un certain déséquilibre entre les différentes parties de l'exposé.

Description "théorique" de la pédagogie renouvelée :

Point de départ : global Au cours d'activités diverses	Analyse implicite Renforcement de l'impré- gnation	Analyse explicite Apprentissages analy- tiques	Réemploi fonctionnel
<p>point de départ, base débouche sur est complétée par</p> <p><u>Exemples</u></p> <p><u>A l'oral</u></p> <p>Entretien</p> <p>Correspondance par bandes magnétiques.</p> <p>Compte-rendus de lecture, d'enquête.</p> <p>Commentaire de films, d'émissions d'événements, critique d'un travail collectif.</p> <p>Préparation d'une activité: enquête, recherche, exposé d'élèves.</p> <p>Créations imaginaires (terminer un récit)</p> <p>Jeu dramatique : marionnettes, scènes dialoguées, pantomime.</p> <p>Improvisations poétiques, conversation sur des oeuvres d'art, des diapositives, des films.</p> <p><u>Texte d'observation</u></p> <p>Jeux dramatiques romans individuels, poèmes collectifs et individuels.</p> <p>Texte libre</p> <p>Echanges scolaires par écrit.</p>	<p>Hypothèse : "A condition de répondre à un besoin, à une curiosité, ce type d'exploration devrait permettre aux enfants d'utiliser les mots découverts de manière plus efficace et plus libre".</p> <p>Dominante au CM.</p> <p>1-Au cours de ces activités :</p> <p>Le maître ayant remarqué des erreurs de sens ou d'emploi, peut et doit intervenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - sur le moment même - après (de préférence) <ul style="list-style-type: none"> • au cours d'un exercice de mise au point d'un texte d'élève. • d'une intervention orale enregistrée. <p>Sans analyse ni définition il fait éclairer sa signification par le contexte, le mime, l'intonation.</p> <p>2-Exercices systématiques</p> <p>Exercice structural</p> <p>Reconstitution de texte.</p>	<p>Dominante au CM.</p> <p><u>Exemples :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constitution d'ensembles et de sous-ensembles s'emboîtant les uns dans les autres. Classements souples, ouverts. - Elucidation du sens de deux ou trois mots entrant dans une opposition (grille sémique). 	<p>Principe : l'observation, même approfondie, du fonctionnement d'un mot ne peut suffire à en assurer la pleine compréhension et l'utilisation spontanée.</p> <p><u>Méthode :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - susciter ou exploiter des situations de jeu ou de travail qui inciteront à un réemploi fonctionnel, oral ou écrit des mots qu'on souhaite voir assimiler. - prévoir des reprises nombreuses, progressivement espacées dans le temps, des mêmes situations, sous des formes variées. <p>(cela permettrait en outre une mémorisation correcte de l'orthographe d'usage).</p>

Point de départ global. Activités diverses.	Analyse implicite. Renforcement de l'imprégnation.	Analyse explicite Apprentissages analytiques.
<p><u>Hypothèses globales :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il s'est produit effectivement une "libération" du langage : • Des enfants qui ne parlaient pas et qui parlent. • Des enfants qui parlent posément, qui font des discours suivis alors qu'auparavant ils parlaient plutôt par saccades. • Des enfants qui posent des questions. - Ces activités sont une base nécessaire et possible du travail analytique. - <u>Facteurs</u> permettant cette "libération" : • Fréquence des activités relevant de l'approche globale du langage. • La manière dont ces activités sont présentées. Situations pédagogiques. 	<p><u>Hypothèses globales :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les exercices systématiques créent et développent chez les enfants une attitude de tri, de choix, de classement, devant les mots. • Grâce à ces exercices l'enfant passe progressivement d'un usage indifférencié à un emploi plus fin et plus circonstancié des mots. - Chercher à appliquer ces hypothèses aux exercices systématiques d'imprégnation. Exercices structuraux Reconstitution de textes. 	<p>Exemple d'application de ces hypothèses : contrôle de l'efficacité des exercices de grille sémique :</p> <p><u>1er niveau</u> : vérifier que l'exercice sur les mots étudiés a été compris, c'est-à-dire que les enfants ont appréhendé les sens des mots considérés, par des questionnaires.</p> <p>Contrôles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redire le sens (vérifier la connaissance explicite) à plusieurs intervalles de temps (la connaissance explicite pourrait disparaître, la connaissance implicite subsistant). • Puis proposer des tâches s'éloignant de plus en plus de l'exercice et se rapprochant de l'expression spontanée : - questionnaire de type phrases à compléter, d'abord avec les co-occurents utilisés au cours de l'exercice, puis avec d'autres (transfert). - Construction de phrase - Elaboration de textes dont le thème "appelle" ces mots. <p><u>2ème niveau</u> : a-t-on créé une attitude de tri, de choix, de classement devant les mots qui soit transférable à d'autres mots ou groupes de mots ?</p> <p>Exemples de variables : étudier le transfert en fonction de la catégorie grammaticale des unités lexicales, de la proximité sémantique des unités considérées.</p>

Le plan de rénovation, dans le domaine du vocabulaire, se fonde sur une hypothèse psychologique selon laquelle l'enfant passe progressivement d'un usage indifférencié à un emploi plus fin et plus circonstancié des mots, et sur l'hypothèse linguistique d'une structuration possible du lexique.

La transposition pédagogique de ces hypothèses implique qu'il faut viser à créer et développer chez les enfants une attitude de tri, de classement et de choix devant les mots.

L'hypothèse de la pédagogie rénovée est alors qu'une démarche fondée sur un mouvement constant de va-et-vient entre une approche globale, une analyse implicite et une analyse explicite permettra d'atteindre ce but.

Dans le tableau ci-contre (tableau I), nous avons voulu décrire schématiquement cette démarche à partir des activités suggérées dans le Plan de Rénovation. Pour chacun de ces moments pédagogiques, il s'agirait de dégager le type d'activités mises en oeuvre par le maître chez les élèves. Ce découpage "théorique" de la réalité en fonction de l'hypothèse pédagogique qui devrait nous servir à mieux voir et comprendre ce qui se passe dans une classe expérimentale, a constitué pour nous une phase préparatoire à l'élaboration d'hypothèses partielles toujours situées par rapport à l'hypothèse générale.

- Quelques exemples d'hypothèses

Une fois opéré ce découpage en "moments pédagogiques", on peut élaborer des hypothèses partielles dans le cadre ainsi défini.

Ici les hypothèses pourront porter :

- sur les effets de chaque "moment pédagogique",
- sur les interactions entre ces "moments".

Les exemples que nous donnons dans le tableau ci-contre (tableau II) ne servent qu'à illustrer notre démarche. Il s'agit surtout d'un cadre qui reste à remplir.

En effet pour arriver à des hypothèses formulées de manière opérationnelle (testable), il faut encore franchir une étape; il s'agit de confronter ce qui se passe dans la classe à ce schéma. Peut-on rendre compte des événements d'une classe dans les termes de ce schéma ?

(Par exemple : le maître établit-il entre les trois "moments pédagogiques" les mêmes relations que celles du schéma ?). Les éléments déterminants de la démarche pédagogique sont-ils présents ?

Par exemple, l'analyse "théorique" d'un exercice de grille sémique devrait notamment mettre en évidence la nécessité de fonder l'exercice sur le constat d'une lacune, de faire construire la grille par les élèves, de manière à susciter une activité de classement. Ces éléments pertinents par hypothèse sont-ils présents ?

Nous intégrons cette phase de confrontation à la phase d'élaboration des hypothèses, car au cas où des éléments pertinents par hypothèses seraient absents, il faudra en chercher la cause dans la classe et dans la description "théorique" (d'où un mouvement de va-et-vient entre la description théorique et l'observation de la classe).

Au cours d'une expérience locale, cette confrontation entre le schéma théorique et la classe peut-être faite par un observateur. Il convient donc d'explicitier le plus précisément et le plus finement possible les critères.

Pour une expérience plus extensive, il faut passer du schéma théorique à un questionnaire; trouver des indices de l'existence de ces éléments dans la classe, et en vérifier l'existence effective.

Il ne s'agit donc pas de faire une description exhaustive de la pédagogie pour elle-même, mais de vérifier l'existence d'éléments-clés dans le schéma pédagogique hypothétique.

Groupe A	cours + épreuve de contrôle	épreuve (s) de transfert	← prédiction
Groupe B		épreuve (s) de transfert	

Dans ce type de recherche, il faudra trouver un groupe de contrôle constitué d'élèves de classes non-expérimentales. Mais il faut bien préciser que l'introduction d'un groupe de contrôle ne signifie pas que l'on compare deux types d'enseignement en vue d'établir un jugement de valeur.

Le fait que le groupe A obtienne des notes significativement plus élevées aux épreuves de transfert constituerait simplement une mesure de l'efficacité de l'enseignement rénové, dans un secteur très délimité.

La perspective d'utilisation de ce type de recherche est double : d'une part l'application de cette stratégie le recherche à d'autres problèmes (cf. REPERES n° 6, page 57);

d'autre part la création d'une épreuve que l'on pourrait adapter de manière à l'utiliser sur un échantillon plus large (sondage extensif : lien avec la validation globale).

+ 2ème type : études partielles de corpus dans le but de mettre en évidence le lien entre les apprentissages systématiques et le langage spontané, c'est-à-dire l'efficacité de la phase de structuration du langage.

Sachant par exemple quels mots ou groupes de mots ont fait l'objet d'une analyse systématique, on peut procéder à des dénombrements et des analyses de l'emploi de ces termes avant-après, dans des enregistrements magnétiques et des textes libres.

L'intérêt de ce type de travail serait de vérifier les effets à court terme des exercices de structuration du langage, étape préliminaire à une vérification à long terme, qui en fait serait l'essentiel pour une validation.

De nombreuses critiques peuvent être adressées à cette méthode. En particulier, il est peu probable qu'on obtienne des effets spectaculaires du type tout ou rien. L'absence des termes considérés peut-être due à une multitude de causes, surtout dans des corpus de dimensions réduites (le thème du discours, le type de discours, le registre de langue utilisé, etc...). L'absence d'effet immédiats ne signifie pas l'impossibilité d'effets à long terme, et la méthode d'analyse de corpus ne nous permettra pas d'interpréter ce type de données.

Néanmoins il nous semblerait intéressant d'effectuer quelques analyses de ce type :

- d'une part pour nous mettre sur la voie d'hypothèses intéressantes à poser dans le cadre d'analyses de corpus plus larges (analyses automatiques si possible),

- d'autre part pour compléter par des analyses qualitatives fines celles nécessairement plus globales faites par l'ordinateur.

- 2ème voie d'approche : comparaison classes expérimentales - classes non-expérimentales

Le schéma de validation idéal comporterait une partie sur la validation interne de l'enseignement du vocabulaire dans le cadre de la pédagogie dite traditionnelle. Les épreuves testant les hypothèses dégagées d'une analyse "théorique" de la pédagogie et d'une observation de la réalité de la classe

(cf. ci-dessous), devraient se rapprocher du type de tâches le plus couramment demandées aux élèves dans ces classes, et qui servent aux maîtres eux-mêmes à tester l'efficacité de leur enseignement (nous avons considéré le langage spontané ou semi-contraint comme constituant ce test dans les classes à enseignement rénové).

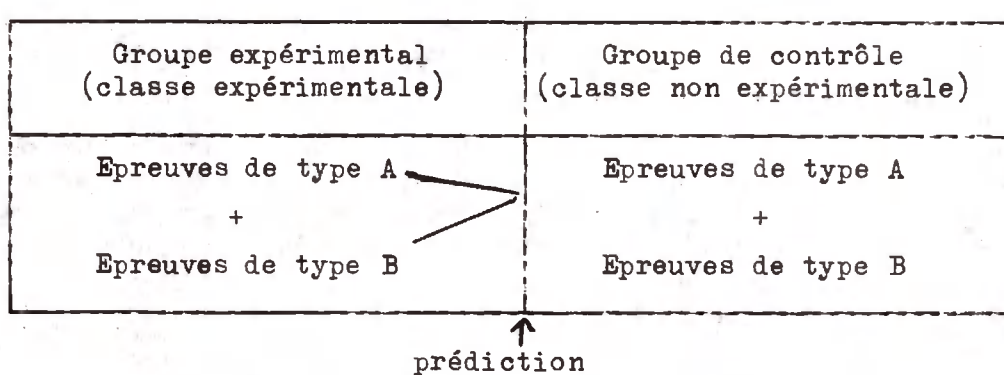
Si les performances des élèves sont meilleures, est-ce en raison des objectifs choisis ou bien de la démarche proposée - en d'autres termes est-ce en raison d'éléments validables ou non ?

Les pistes de travail que nous allons proposer devraient permettre d'ébaucher des éléments de réponse à ces questions.

- Par exemple, sachant que tels mots ou groupes de mots ont été envisagés dans une classe expérimentale et une classe non-expérimentale de même niveau, il serait intéressant de comparer les résultats de ces deux groupes d'élèves à des épreuves du type de celles envisagées plus haut (1er type) : de contrôler puis d'étudier les transferts (à court et à long terme). A ce niveau, on retrouve le problème du type de tâches demandées aux sujets. On pourrait utiliser les deux types de tâches :

- . des épreuves se rapprochant du type de tâches demandées aux élèves des classes expérimentales (type A),
- . d'autres se rapprochant du type de celles demandées aux élèves des classes traditionnelles (type B).

Le plan expérimental serait (*) :



L'hypothèse serait que les élèves des classes expérimentales ayant une meilleure maîtrise de la langue, et ayant acquis non seulement des connaissances, et des mécanismes mais des méthodes de recherche, manifesteront une meilleure adaptation à des tâches inhabituelles.

La réalisation d'un plan expérimental de cette nature suppose un contrôle rigoureux des difficultés relatives des deux types de tâches.

(*) Le plan est cumulable, au cours d'une même expérience, avec celui du paragraphe = première voie d'approche (validation interne aux classes expérimentales)

- Il pourrait être intéressant de comparer les résultats d'un groupe expérimental et d'un groupe de contrôle à des épreuves de langage n'ayant pas forcément de rapport direct avec l'enseignement, mais portant néanmoins sur des aspects qualitatifs précis. Nous pensons notamment à :

- une épreuve que nous avons utilisée lors d'une étude sur la compréhension des mots de liaison,
- des épreuves utilisées dans des recherches anglaises ou américaines (une bibliographie nous a été fournie par le C.R.E.D.I.F. sur ce point).

Il faudrait comparer les progrès sur un an ou plus des performances obtenues à ces épreuves dans des classes expérimentales et des classes non-expérimentales (modification des moyennes et des dispersions).

Ce que nous avons présenté dans ce rapport n'est qu'une ébauche des modes d'approche du problème de l'évaluation du rendement de la pédagogie renouvelée du point de vue de l'appréhension des significations du langage chez les enfants. Chaque mode d'approche adopté devra encore être approfondi.

Nous souhaitons simplement présenter les principes et les principales étapes de la démarche que nous proposons d'adopter.

Il s'agit d'un plan très souple où peuvent s'insérer de nombreuses modifications et améliorations.

Nous nous trouvons, comme nous l'avons expliqué, devant une situation très complexe, et nous pensons qu'il faut l'aborder sous certains angles. Cette approche n'est pas la seule valable, mais elle nous est apparue comme la plus rationnelle et la plus réalisable dans l'état actuel des choses.

C. de MINIAC - A. LAFOND

ENQUETE SUR LE LANGAGE DE L'ENFANT FRANÇAIS

Madame LECLERCQ (*)
(C.R.E.D.I.F.) Ecole Normale Supérieure
de Saint-Cloud.

Cette enquête a été faite, il y a 5 ans environ, par le C.R.E.D.I.F., dans le but d'analyser la syntaxe du discours oral de l'enfant de 9 à 12 ans, pour une application éventuelle à l'enseignement du français langue étrangère aux enfants. Parallèlement la Fondation NUFFIELD a mené la même enquête auprès d'enfants anglais.

Choix du corpus :

Enregistrement de groupes de 3 enfants, rassemblés selon leurs affinités, invités à bavarder librement, soit dans une salle de classe, soit chez eux quand cela était possible; l'interviewer n'intervenant pas, sauf éventuellement pour dissiper la gêne ou faire préciser un point particulier de la conversation. Après 30 ou 40 minutes de bavardage libre, les enfants étaient invités à jouer librement, en s'imaginant dans une situation de la vie courante (un pique nique, dans la rue, etc...). On fait "comme si". Le but était alors de recueillir des échantillons de discours "en situation imaginée", qui sont d'une nature très différente de celle du premier type.

Choix d'un modèle d'analyse :

Une fois ces corpus transcrits, il a fallu choisir un modèle d'analyse qui permit de rendre compte à la fois de la structuration fondamentale des énoncés (type de prédication), de la structuration des groupes verbaux et nominaux, et également des "arrangements de discours "c'est-à-dire de la place des circonstants dans l'énoncé chaque fois que celle-ci est libre.

En ce qui concerne les structures fondamentales de la langue, Madame Leclercq a utilisé l'analyse de B. Pottier qui distingue 3 classes fondamentales de prédication :

attributive	(être - avoir - sembler...)
active	(marcher - manger...)
existentielle	(il y a).

Quant aux groupes verbaux ils sont considérés comme étant structurés en Auxiliants et Auxiliés et les groupes nominaux en Présentateurs - Adjectifs - Substantifs.

(*) Communication faite au stage national d'étude et de recherche sur les problèmes de validation (22-27 mars 1971) - Rapporteur : Jean Dornel.
On voudra bien ne pas perdre de vue qu'il s'agit de la transcription d'un exposé oral, en situation, et le lire comme tel.

Il ne s'agissait donc pas de relever la fréquence de telle ou telle catégorie grammaticale, mais de chercher à connaître la structuration du groupe nominal, du groupe verbal, etc...

Ce modèle d'analyse, évidemment, ne permettait pas de rendre compte de tous les faits; aussi a-t-il été fait appel aux fonctions annexes de communications définies par JAKOBSON, les fonctions phatique et émotive.

ANALYSE DES ENONCES

Problèmes matériels :

L'analyse des corpus transcrits, environ 400 000 mots pour les quatre tranches d'âge, nécessitait l'utilisation de l'ordinateur. Dans ce but il a fallu élaborer un code numérique qui permet de transmettre à la machine les principales informations sur la structure des énoncés. Ces informations ont été retransmises sur une feuille de code contenant les 80 colonnes de la carte perforée, certaines de ces colonnes étant regroupées par deux et d'autres par trois. Une feuille de code correspond à une proposition syntaxique.

1	21	[o	41	[	61	[Nm 3
2	22	[x	42	[	62	[
3	23	[vb	43	[	63	[
4	24	[S	44	[	64	[
5	25	[O	45	[Nm 1	65	[
6	26	[X	46	[	66	[
7	27	[FA.	47	[	67	[
8	28	[F Ph.	48	[adj	68	[
9	29	[FO.	49	[	69	[Nm 4
10	30	[CN	50	[subs.	70	[
11	31	[	51	[	71	[
12	32	[CA	52	[f.	72	[
13	33	[R	53	[Nm 2	73	[
14	34	[	54	[	74	[
15	35	[	55	[	75	[
16	36	vb	56	[	76	[
17	37	[qu	57	[	77	[X 1
18	38	[	58	[	78	[
19	39	[PR	59	[	79	[X ₂
20	40	[s	60	[	80	[

Recherche d'une unité d'analyse (col 7, 8 et 9)

Quelle est, en discours oral, l'unité d'analyse ? Est-ce la phrase ? Mais qu'est-ce qu'une phrase ?

Deux ou trois critères possibles :

a) Les Anglais ont choisi un critère formel qui, ici, a été jugé arbitraire : chaque fois qu'ils ont rencontré un mot de liaison du type "and", "then", etc... (en français, c'eût été : "ben", "puis", "alors", "tu sais"...) ils ont considéré qu'ils avaient une phrase coordonnée.

b) En France, on a cherché un critère prosodique; mais c'est un problème trop complexe : si dans les phrases interrogatives ou inachevées on trouve bien des intonations pertinentes, il n'en va pas de même dans les phrases déclaratives où même la pause, qui dépend beaucoup du débit et des habitudes du locuteur, est difficile à discerner. Tout au plus peut-on constater une chute très nette quand l'enfant termine son récit.

c) On a donc retenu pour unité d'analyse la proposition, liée à celle qui la précède ou à celle qui la suit, en distinguant propositions liées et non liées; exemples de propositions liées : les propositions objets, relatives adjectivales, etc... ("il a dit qu'il était là - c'est le livre qui est sur la table"). Les propositions non liées sont introduites par "quand", "parce que", etc... A la limite, elles sont indépendantes.

On a constaté que ces critères étaient insuffisants; il fallait, pour rendre compte de la structuration et du degré d'intégration des systèmes de subordination, se préoccuper du contenu sémantique. Il a donc fallu faire ces études "à la main" (1).

Rythme du discours

Les énoncés d'enfants, constamment interrompus, comportent des "ratés", des reprises, des changements de construction. Il aurait été intéressant de chercher si certains arrêts, par exemple devant un adjectif ou un substantif, étaient significatifs. Cette étude n'a pas été faite.

Les types de prédication

On les trouve rangés dans les colonnes 10 et 11. Les deux types fondamentaux sont le type attributif et le type actif.

Typologie du discours (col. 12)

Il ne suffit pas de dire : les enfants emploient telle construction de préférence à telle autre, il faut définir dans quel type de discours on la rencontre. Dans ces corpus, le type le plus fréquent est celui du discours narratif; et les narrations sont très souvent collectives. On distingue d'une part ce qui est purement descriptif : la transmission de la situation, et d'autre part le type explicatif : c'est ici que l'on trouve les échecs linguistiques les plus importants.

(1) Voir "Bibliographie", à la fin du compte rendu.

L'interrogation (col. 13)

- 1 - Par l'intonation ("tu viens ?").
- 2 - Par l'intonation, plus un petit mot à la fin ("c'est le professeur, hein ?").
- 3 - Par "est-ce que".
- 4 - Par l'inversion.

Quelques résultats :

Pour les enfants de 9 ans, la plus forte fréquence est, bien sûr, celle de l'interrogation par l'intonation (159) - puis vient la forme par "est-ce que" (11); encore faut-il remarquer qu'on ne trouve cette forme que dans une situation de langage soutenu qui avait été provoquée par des conditions d'enregistrement un peu particulières.

Quant aux interrogations partielles ("quand", "quand est-ce que"...)
c'est la forme "quand est-ce que" qui est la plus fréquente (21); puis :
"quand tu pars ?" (13) et "tu pars quand ?" (12).

Quant à l'interrogation par l'inversion, elle a totalement disparu à l'oral, elle est tout à fait hors de la performance des enfants.

Quelques remarques faites à partir des études manuelles : la "liaison" (col. 14 à 18)

La liaison est pauvre et peu différenciée : "et", "et puis", "alors", "eh ben".

- Quant à la subordination, on trouve beaucoup de "quand" et de "parce que" qui ne sont pas intégrés au système (D. COSTE termine une étude sur ce sujet).

La subordonnée placée avant est la plus fréquente (64 %); mais n'est-ce pas le propre de la restitution de la situation, dans un discours narratif, que d'énoncer d'abord le circonstant ?

Les occurrences qui ne répondent pas à cette norme sont contraintes par le contexte, ainsi l'emploi de "quand" qui sert à définir : "-qu'est-ce que c'est, la greffe ?..." - "c'est quand on prend un bout de peau dans la fesse, et puis on nous le remet là, on nous la recolle, et puis après, t'as un trou dans la fesse".

"parce que" :

Il ne marque pas toujours un rapport de causalité : "-Non, c'est ma tante parceque ma mère est au catéchisme", répond un enfant à qui son camarade demande si cette dame qui arrive est sa mère.

Remarques sur Puis et Alors :

Ils ont une fréquence très élevée dans le récit. Leur emploi, que Madame LECLERCQ a étudié de très près, paraît à première vue anarchique. Il n'en est rien. Voici un exemple de discours d'enfant :

"... Y avait une course au trésor et alors on devait trouver un numéro dans la terre et à ce moment-là on avait un cadeau, on allait le porter, on

avait un cadeau et alors j'arrive, j'dis : "ah ! Mon Dieu, c'est formidable, j'ai gagné un ballon", j'avais gagné différentes choses et puis heu... Alors Maman dit : "Bon, c'est très bien, maintenant on va rentrer à la maison, parce qu'il commence à faire frais".

"Alors on rentre puis dans une boutique, y avait un ami d'Alain qui tenait une boutique et alors il m'enregistre comme ça..." etc...

L'étude de Madame LECLERCQ montre :

a) Puis a la fonction de lien syntaxique faible, tendant vers la fonction "phatique" (Jakobson), correspondant à la pause, c'est-à-dire à la virgule à l'écrit.

b) Mais "alors" est beaucoup plus ambigu, il ne s'explique pas seulement par cette fonction phatique; il s'insère dans la déixis en tant qu'indicateur temporel.

Déictique, il renvoie à un temps précédemment mentionné dans le contexte (déictique anaphorique).

Il peut être aussi logique; exemple : "j'étais petit alors je ne pouvais pas marcher" (= c'est parce que j'étais petit).

L'ambiguïté se voit bien dans cet exemple : "Y a quelqu'un qui crie alors y a une avalanche qui se déclenche". Qu'y avait-il dans l'esprit de l'enfant : le bruit déclenche l'avalanche; ou bien "alors" est-il ici un simple marqueur ?

Cette analyse de alors, tantôt déictique, tantôt logique ne rendait pas compte de toutes les occurrences; ainsi, dans l'exemple cité plus haut : "... alors on rentre puis dans une boutique, et alors il m'enregistre..." : Ce n'est pas : "parce qu'il tenait une boutique il m'enregistre". - ce n'est pas non plus une indication de temps. Madame LECLERCQ montre que ce "alors" est un indicateur qui, après l'insertion d'une explication dans le récit, permet à l'enfant de reprendre le fil de sa narration. Cette explication permet de lever l'ambiguïté : chaque fois que l'enfant a quitté le plan du discours narratif pour insérer un "commentaire", ou une "description", et qu'il veut revenir au discours narratif, il utilise l' "embrayeur" : "alors".

Autres remarques sur "puis" et "alors" : leur abondance dans le discours de l'enfant montre à quel point celui-ci favorise le plan de la successivité; il structure tout, dans le récit, en fonction d'un avant et d'un après. A cette successivité peut s'ajouter la notion de coïncidence : "et alors". - Jamais on ne trouve de relation logique nette de cause à conséquence.

"Reprise" du sujet, de l'objet ou du circonstant (col. 20 à 22)

(= "Phrase segmentée".)

"Mon père il suce des bonbons quand il conduit"... ou : "Mon père, quand il conduit, il suce des bonbons".

Il n'y avait pas d'études précises sur ce sujet. Certes, Monsieur Jean Claude CHEVALIER a étudié la phrase segmentée, mais sans se fonder exclusivement sur un corpus oral. L'étude a été faite par Monsieur BESSE (1) qui a

(1) Voir bibliographie à la fin du compte rendu.

cherché à observer quelques correspondances entre la phrase segmentée et des phénomènes de communication.

Il semble que, quand le thème a été posé par un des interlocuteurs, il soit pré-posé : -"qu'est-ce que vous avez fait de la voiture ?" Réponse : - "La voiture, on l'a accompagnée". Inversement, il est post-posé quand le prédicat est porteur d'une charge affective : "Il était drôlement fort, Ali Baba".

Autre grande classe de phrases segmentées : les mots qui renvoient au locuteur : "moi je...", "ben moi...".

Lorsque le "Toi" est posé avant le prédicat, il a une valeur d'opposition à "moi" (ex : "Toi, t'es une vache").

"Moi" peut avoir aussi une autre fonction : il permet d'éviter de reprendre le thème, ex. : "Moi, il s'appelle Pierre" les enfants sont en train de parler de leurs frères et soeurs : "j'ai un frère, il s'appelle André", etc...

Autre exemple : " - Papa il fume... heu... il fume sauf la pipe et les cigares..." - "Moi il fume au moins un paquet de cigarettes par jour".

Éléments affectifs, phatiques. - Modalités (col. 26 - 29)

Cette division serait à revoir, car il y a superposition des fonctions ex. : "le maître, eh ben, il a cassé le tube". Quelle est ici la fonction qui prédomine ? Est-ce un lien syntaxique entre "le maître" et "il a cassé" ou plutôt l'expression d'une charge affective : il est surprenant que le maître ait fait une sottise. - En revanche, d'autres mots comme "tu sais"; "hein"; "écoute"; "dis"; sont plus nettement phatiques.

Analyse des groupes : groupe nominal, groupe verbal (col. 36 - 76)

(cf. les classes fonctionnelles de Pottier : "base" (substantif), déterminants, adjectifs (épithètes ou compléments de nom).

Parmi les déterminants, les "introduceurs" (même, presque, n'importe); les "extensifs" (tous, beaucoup de, quelques, certains, de, beaucoup...); les "actualiseurs" (un, une, du, de la, le, mon, ce, numéraux, etc...). On n'a guère trouvé que des articles définis ou indéfinis.

Quelques chiffres :

1/ groupes sujets :

pronoms : 1388
groupes nominaux : 145 (+ 2 substantifs verbaux et 1 lexie, dont 113 animés et 31 inanimés.

La qualification est pratiquement inexistante, on n'a trouvé que 6 substantifs qualifiés, et encore, à la limite de la lexie du type : "petite fille".

2/ groupes objets :

pronoms : 483
groupes nominaux : 338

A l'inverse des groupes nominaux sujets, on a constaté un très fort pourcentage de substantifs inanimés : 261 inanimés et 46 animés (+ 19 lexies et 12 "substantifs cardinaux", ex. : "les douze").

Sur 300 substantifs susceptibles de recevoir une qualification, 36 seulement sont qualifiés, et, ici aussi, par des adjectifs du type "grand" ou "petit".

Les présentateurs du groupe nominal

111 groupes nominaux sujets et 320 groupes objets sont précédés de "présentateurs" :

Articles définis : 187 - articles indéfinis : 88 - articles partitifs : 57 - articles possessifs : 52 - numéraux : 21 - "tous le" = 17 - "Beaucoup de" = 9.

Le verbe (col. 36 à 44)

Par commodité, et non en fonction d'une théorie, les verbes ont été divisés en deux catégories : auxiliants et auxiliés. (Par exemple, dans le groupe : "je crois pouvoir affirmer que", "affirmer" serait l'auxilié, et "crois pouvoir" l'auxiliaire :

Quelques résultats :

Les analyses d'énoncés contiennent 1659 groupes verbaux: 1241 à structuration simple et 608 à structuration complexe (verbe comportant 2 éléments).

L'auxiliant est souvent "avoir" ou "être" - il y a 411 passés composés avec avoir ou être. Pour les 200 qui restent, les auxiliants les plus fréquents sont :

un modalisateur de type "savoir"	(61)
un auxiliant de mouvement	(19)
un factitif (faire)	(14)
un participatif (voir, regarder)	(12)

La modalisation de l'opinion n'existe guère à cet âge là et c'est toujours celle du "vouloir" : "je voudrais", "j'aimerais". - "Je pense", "je crois", n'apparaissent pas, dans les discours oraux spontanés, avant 11 ou 12 ans.

D'autres aspects syntaxiques :

Ils n'ont pas pu entrer dans le code, leur relevé a été fait manuellement. Exemples : "Laquelle tu aimerais mieux y aller ?" - "on a la chance si on remporte une médaille d'or". (sens ? = on a de la chance si... ? ou : on n'a pas de chance de... ?). - "C'est des blessures que ça te dégoûte même pas".

Remarques sur le lexique :

Bien que l'étude du lexique n'ait pas été faite, on voit qu'il est peu différencié, même dans le discours qui essaie d'être descriptif.

Quelques exemples :

- (un costume) "Elle s'était mis un truc pour faire comme ça"
- "J'aime bien l'aviation parce qu'il y a plein de trucs dedans".
 - "Je me suis tamponné avec les verres". (C'est-à-dire : en tombant, ses lunettes se sont brisées en lui causant une blessure).
 - "La chambre était désordonnée et Dominique elle faisait des péripéties".

Autre exemple qui montre que l'enfant n'a pas à sa disposition le lexique qui lui permette de mener à bien une description. La fonction affective (ou expressive) est privilégiée à cet âge dans le récit :

(Au Portugal). "Et quand on est arrivé par derrière le tunnel... Euh, on arrivait... et... on est arrivé dans une ville, quoi. Les maisons, mais vraiment, c'était... malheureux, parce qu'y avait des planches... des planches c'étaient des maisons. Quatre planches c'était une maison; ils étaient presque pas habillés, quoi..." (les rues) : "on rentrait dans une rue, pas d'autre rue, c'était un rond, simplement, y avait qu'une rue, alors, hop, on ressort, on rentre dans une autre, la même chose".

QUESTIONS

1 - Sur la description grammaticale.

Réponse : Quelque grammaire que l'on choisisse, elle n'est jamais assez efficace pour permettre l'analyse d'un texte oral. Il a fallu constamment mettre la description grammaticale à l'épreuve du texte et la modifier, la corriger. Autrement dit, pour une telle analyse, il faut choisir l'outil le plus puissant, mais ne pas en rester prisonnier.

2 - Comment avez-vous résolu les problèmes de transcription ? Avez-vous utilisé l'orthographe phonétique ?

Réponse : Non, nous n'avons pas utilisé l'orthographe phonétique et nos transcriptions sont dans l'orthographe habituelle. La deuxième année, nous avons voulu utiliser le critère de l'intonation en notant les phénomènes prosodiques; ainsi les pauses étaient marquées par deux ou trois traits selon la longueur de la pause d'hésitation; on a tenu compte aussi des phénomènes d'intonation parenthétiques. Nous avons aussi essayé de coder les hauteurs de l'intonation, particulièrement visibles dans deux cas : type inachevé et type conclusif. - Mais pour que le laboratoire puisse obtenir des tracés corrects, il lui faut d'excellents enregistrements réalisés en studio sans bruits de fond.

Nous aurions souhaité pouvoir faire une étude des rapports entre syntaxe et prosodie; à cet âge on trouverait des résultats intéressants et différents de ceux de la langue adulte.

3 - Y-a-t-il des travaux sur la langue orale de l'adulte ?

Réponse : Non, il n'y a que l'enquête du C.R.E.D.I.F., et celle ne concerne que les fréquences lexicales.

N.B.- Je me suis souvenue depuis qu'il existait des recherches portant sur la prosodie et sur l'interrogation : M. Zwanenburg. Recherches sur la

prosodie de la phrase française. Université de Leiden.

J. Pohl - Observation sur les formes d'interrogation dans la langue parlée et dans la langue écrite non littéraire.

Actes du Xè Congrès de Linguistique et de Philologie Romaines. Strasbourg 1962. (Klincksieck).

4 - L'échantillon

Réponse : Nous n'avons pas les moyens de constituer un échantillonnage représentatif. Notre objectif était de recueillir 26 conversations par tranche d'âge, cela a été fait pour la première tranche, les autres n'ont que 10 conversations. En tout, nous avons recueilli 400 à 500 000 mots dans des écoles de Paris et de province : rue de l'Ouest (XIVè) - Ecole Alsacienne, boulevard Saint Michel - en banlieue : Aubervilliers - Lycée de Sèvres - Garches - en province : Vichy - Antibes.

5 - Avez-vous étudié les différences entre les deux phrases des enregistrements : bavardage libre et jeu en situation ?

Réponse : Non, l'étude ne porte que sur la première phrase; mais on voit que des différences sont très grandes. Dans la situation de jeu, il n'y a pas de "fautes", le discours court tout seul car la situation est plus motivante.

6 - Des objections sont faites au mot "échec" qu'a employé Madame LECLERCQ : Echec par rapport à quoi ? - La communication peut passer avec des moyens extralinguistiques.

Réponse : Si le but que se propose le pédagogue est d'améliorer les productions linguistiques il faut tenir compte de leur degré d'élaboration. S'il ne s'agit que de communiquer on peut, à la limite, se passer de paroles.

BIBLIOGRAPHIE

LECLERCQ (J) - Enquête sur le langage de l'enfant français; (C.R.E.D.I.F., ENS de Saint Cloud).

Etude des conversations d'enfants de neuf ans :

- 1 - Daniel COSTE : les procédés d'interrogation directe
- 2 - Marie-Anne LUCAS : les outils de subordination et les verbes introducteurs
- 3 - Michèle GARABEDIAN : les liaisons dans le langage des enfants
- 4 - Henri BESSE : la phrase segmentée
- 5 - Daniel COSTE : "quand" et "parce que"
- 6 - Janine LECLERCQ : "Puis" et "alors" dans les récits (C.R.E.D.I.F., ENS de Saint Cloud)

B. POTTIER - Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales. Publications linguistiques de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Nancy.

ESSAIS DE CONSTRUCTION
D'UNE ECHELLE HIERARCHIQUE

D'APPREHENSION DES STRUCTURES GRAMMATICALES *

par R. VAUNAIZE psychologue au
Service des Etudes et Recherches Pédago-
giques

I CIRCONSTANCES DE LA CREATION DE L'EPREUVE :

Lorsque débuta l'expérience de rénovation du Français au cycle élémentaire, un problème important apparut.

Il n'existait pas d'instrument de mesure capable de vérifier l'hypothèse formulée par Monsieur LEGRAND, Directeur de la Recherche Pédagogique, hypothèse selon laquelle l'apprentissage de la grammaire ^{NOUVELLE} connaissait des stades, était génétique.

Il existait d'excellentes épreuves traditionnelles, celles de l'I.N.O.P, par exemple, mais ces épreuves présentaient une triple caractéristique :

- 1° - Elles étaient constituées de notions traditionnelles.
- 2° - Elles donnaient une mesure quantitative mais globale. Le nombre de points de ces épreuves ne révèle pas les types de connaissances et de lacunes qui caractérisent les élèves.
Pour un test de 10 questions notées 1 ou 0, il y a 252 façons d'obtenir la note 5.
- 3° - La note globale sert pratiquement à situer l'élève dans un des niveaux du système existant. On dit par exemple que l'élève a les connaissances scolaires d'un élève moyen de CM2, de 6ème, de 5ème.

Ces instruments de mesure, excellents pour l'orientation scolaire, ne conviennent pas à la Recherche Pédagogique.

Dans la mesure où l'on crée de nouvelles méthodes, où l'on formule de nouvelles hypothèses, il faut créer des instruments nouveaux.

Du point de vue technique, il paraissait utile de décomposer en deux hypothèses simples l'hypothèse initiale selon laquelle l'acquisition des structures grammaticales était liée à un facteur génétique.

Ces deux hypothèses simples, vérifiables par des modèles mathématiques connus, sont :

- a) - l'apprentissage de la grammaire est hiérarchisé.
- b) - la hiérarchie de cet apprentissage est liée à la croissance mentale.

Précisons que le plan de la métrique, ce qui, selon nous, différencie hiérarchique et génétique.

Il y a hiérarchie dans l'apprentissage de connaissances a, b, c, d, lorsque l'apprentissage de a est plus facile que l'apprentissage de b et lorsque l'apprentissage de a est, dans une certaine mesure, la condition de l'apprentissage de b.

* Paru dans le N° 1 (janvier-mars 1971) de la revue " Les Sciences de l'Education " (Didier).

En pédagogie, cette hiérarchie est de surcroît génétique lorsqu'elle s'adresse à des enfants et satisfait à une autre condition. On aura une échelle génétique si des correspondances s'établissent entre l'apprentissage des notions a, b, c, d, et les stades de la croissance mentale de l'enfant.

Sur le plan de la technologie, on voit qu'une direction nouvelle doit être prise. Il faut rompre avec les modèles mathématiques utilisés en psychotechnique, et s'inspirer de ceux utilisés en psychologie sociale. Il faut résolument se tourner vers l'analyse hiérarchique, non pas celle basée sur les méthodes factorielles de SPEARMAN et THURSTONE, mais celle bâtie sur les modèles de KENDALL, GUTTMAN et LOEVINGER.

II - CREATION DES EPREUVES EXPERIMENTALES

C'est en Avril 1968 que fut réunie, au Département de la Recherche Pédagogique, une commission de grammairiens qui fournissaient les éléments des épreuves.

Celles-ci étaient groupées en trois sub-tests :

- I - Fonction Sujet
- II - Fonction Attribut
- III - Fonction Complément.

Ces épreuves réunissaient les principales formes

En Octobre 1968, ces épreuves furent administrées à l'école Roger SEMAT de Saint-Denis.

Un tableau de toutes les réponses bonnes ou mauvaises fut établi. Pour chaque item, tous les types de réponses furent relevés ainsi que leur fréquence d'apparition.

En Janvier 1969, le tableau des résultats fut soumis aux grammairiens. Ceux-ci éliminèrent les items dont la notation s'avérait litigieuse. Ce même jour, grammairiens et psychologues mirent au point les consignes définitives des épreuves. Plusieurs exemples inducteurs furent expérimentés et seuls furent retenus ceux qui donnaient significativement le plus grand nombre de bonnes réponses. Un notation simplifiée, de type 0 ou 1, fut demandée aux grammairiens. Les consignes différaient quelque peu entre les sub-tests.

Chaque item du sub-test I comportait une fonction sujet.

Les sub-tests II (fonction attribut) et III (fonction complément) comprenaient des items "pièges" où la fonction recherchée était absente.

Obligation était faite aux élèves de se prononcer sur chaque item soit en encadrant un mot ou un groupe de mots, soit en barrant la totalité de la phrase lorsque la fonction cherchée était absente. L'omission n'était pas permise.

Dans ces conditions, une notation simplifiée était possible ; chaque item était noté 1 ou 0.

- | | |
|-----------------|---|
| Etaient notés 1 | (- tous les ensembles admis par les
(grammairiens.
(- toutes les phrases-pièges barrées. |
| Etaient notés 0 | (- les ensembles ne contenant pas la
(fonction demandée.
(- les ensembles incorrectement délimités.
(- les phrases barrées à tort.
(- les omissions. |

Au sujet des omissions, rappelons que les copies n'étaient ramassées que lorsque l'élève déclarait avoir terminé.

III - CHOIX DES TERRAINS EXPERIMENTAUX. COLLECTE DES INFORMATIONS ANNEXES.

Par hypothèse, deux facteurs pouvaient influencer les résultats : l'évolution mentale des sujets et leur acquis scolaire. Il était donc logique de prévoir pour ces deux variables des marges aussi éloignées que possible.

En ce qui concerne l'âge, les trois sub-tests furent administrés du cours élémentaire Ière année à la classe de 5ième.

En ce qui concerne la pédagogie, les tests furent administrés dans trois écoles du secteur de Montgeron.

- Ecole Jean Moulin Garçons - établissement à pédagogie résolument traditionnelle, dont les parents d'élèves appartenaient à des catégories professionnelles diverses allant de l'ouvrier spécialisé au cadre moyen.
- Ecole Jean Moulin Filles - école à pédagogie novatrice dont l'enseignement de la grammaire se limitait à la permutation de groupes fonctionnels, l'origine socio-culturelle des élèves étant bien entendu identique à la première école.
- Ecole Hélène Boucher Garçons (la 3ième école) - qui accédait avec prudence à notre nouvelle pédagogie et dont le niveau socio-culturel des parents allait du manoeuvre à l'ouvrier qualifié avec une forte proportion d'ouvriers spécialisés.

.../...

- C.E.G. de Montgeron - établissement ayant commencé un enseignement timide de la grammaire nouvelle.

Il ne faut pas nous dissimuler que notre échantillon ainsi défini était imparfait. Il eut fallu trouver une seconde école de filles. Malheureusement le groupe H. Boucher, qui aurait pu compléter cet échantillon, pratiquait une pédagogie peu homogène qui ne pouvait être qualifiée de traditionnelle.

Notre échantillon était ainsi incomplet et nous ne pouvions étudier en quoi différait l'apprentissage de la grammaire chez les filles et chez les garçons.

Ceux qui ont fait des expériences savent bien qu'il n'y a jamais d'expérimentation parfaite. Il faut être assez objectif pour le reconnaître et avoir assez de métier pour analyser les informations recueillies.

Par précaution, d'autres épreuves furent administrées aux élèves. Le test INED-INOP, test collectif qui permet de calculer un quotient intellectuel et d'avoir une idée plus précise sur la croissance mentale de l'élève, le test d'orthographe d'usage VOC.MA, qui reflétait en partie le degré de scolarisation des élèves - furent également administrés. Enfin, les parents ^{remplirent} un bref questionnaire destiné à nous fournir quelques sommaires données démographiques.

Toutes ces épreuves furent administrées aux mois d'Avril et Mai 1969.

Alors commença l'autre phase.

IV - ANALYSE PRELIMINAIRE DES RESULTATS

Pour savoir si une échelle hiérarchique était possible, une approche prudente du problème devait être faite. Ces opérations furent de deux sortes.

1°) Il fallait d'abord vérifier l'existence d'une liaison entre l'âge (réel ou mental) et les résultats globaux.

Je commençai par des graphiques. Sur un graphique à deux axes perpendiculaires, je traçai la courbe de variation des performances en fonction des âges. Je fis ces graphiques pour les trois épreuves et pour les trois établissements, les neuf courbes présentaient une allure semblable. Les courbes révèlent deux paliers au niveau 8-9 ans et 10 ans $\frac{1}{2}$ - 11 ans $\frac{1}{2}$. Ces deux paliers sont reliés par une droite qui fait un angle de plus de 60° avec l'horizontale. De plus, la dispersion des résultats par classe - très forte avant 9 ans $\frac{1}{2}$ - devient plus faible après cette limite.

En d'autres termes, la phase de l'appréhension intuitive des fonctions grammaticales semblait se situer entre 9 ans $\frac{1}{2}$ et 10 ans $\frac{1}{2}$.

.../...

J'étudiai ensuite les corrélations entre l'âge réel et les performances globales. Celles-ci n'étaient probantes que calculées sur l'ensemble des classes d'âge, ou, si l'on veut, du C.E.1. au C.M.2. J'obtins alors des corrélations de l'ordre de .40, .50 - plus élevées pour les sub-tests fonction sujet et fonction complément.

Ces mêmes différences se remarquaient en calculant les corrélations entre les performances et l'âge mental. J'obtins alors des r de PEARSON de l'ordre de :

- .40 pour la fonction sujet.
- .50 pour la fonction complément.
- .55 pour la fonction attribut.

En calculant les corrélations partielles entre les résultats globaux des tests et les âges (réels ou mentaux), j'obtins des corrélations nulles au niveau 8-9 ans mais très intéressantes au niveau 11-12 ans.

Avec prudence, on pouvait émettre les hypothèses suivantes :

La croissance mentale ne jouerait dans l'assimilation des notions grammaticales qu'après 9 ans $\frac{1}{2}$. Elle interviendrait davantage pour saisir certaines notions ; ainsi la croissance mentale semblait plus déterminante dans l'appréhension de la notion d'attribut que dans la notion de fonction sujet.

- 2°) Cette liaison étant vérifiée, on pouvait dans un second temps essayer de vérifier l'adéquation de modèles hiérarchiques simples.

Auparavant, une catégorie de calculs m'avait incité à une certaine prudence ; les coefficients de corrélation bisériale entre les items et la note globale étaient très variables.

- a) Première vérification de l'existence d'une hiérarchie : le ρ de SPEARMAN

Une première vérification de l'existence d'une hiérarchie fut réalisée par la corrélation des rangs entre les résultats recueillis dans l'ensemble des établissements et les résultats recueillis dans chaque classe d'âge. J'obtins les indices suivants :

Pour la fonction sujet :

8 ans	.70
9 ans	.80
10 ans	.90
11 ans	.93

.../...

Pour la fonction attribut :

8 à 9 ans	.78
9 à 10 ans	.90
10 à 11 ans	.90
11 à 12 ans	.95

Pour la fonction complément :

8 à 9 ans	.65
9 à 10 ans	.90
10 à 11 ans	.95
11 à 12 ans	.90

En résumé, la hiérarchie des difficultés existe déjà en germe lorsqu'on effectue une mesure sur un échantillon qui peut être considéré comme quelque peu représentatif d'une cohorte de sujets âgés de 8 à 9 ans. Cette hiérarchie se précise lorsqu'on s'adresse à des cohortes d'enfants plus âgés.

Pour vérifier cette affirmation, j'ai calculé la corrélation des rangs des groupes d'élèves de même âge mais d'établissements différents. La corrélation croît de .50 à .90 lorsqu'on va de 8 à 12 ans.

Ceci est un troisième indice statistique qui nous incite à formuler l'hypothèse selon laquelle l'appréhension grammaticale est au niveau 8-9 ans multivariée puis dépend d'un facteur général au niveau 11-12 ans.

En d'autres termes, au niveau 8-9 ans, les élèves disposeraient de procédés multiples mais imparfaits alors qu'à l'âge de 11-12 ans, les élèves auraient un procédé unique mais sûr.

Examinant de plus près les résultats, je me suis aperçu que les premiers modes d'appréhension étaient superficiels et instables. Disons que vers 7-8 ans, il est possible que les groupes de souffle donnent l'apparence d'une pseudo-appréhension des structures grammaticales.

b) Deuxième vérification de l'existence d'une hiérarchie : le W de KENDALL

Le procédé qui consiste à calculer la corrélation des rangs des moyennes de performance des items n'est que relativement satisfaisant. La hiérarchie est vérifiée globalement et ne résulte que de comparaison faite entre deux groupes.

Plus satisfaisante paraît être l'utilisation du W de KENDALL.

Le W de KENDALL est un procédé non paramétrique utilisé en psychologie sociale pour vérifier la concordance de jugements (d'observateurs ou de sujets) exprimés en rangs de classement. Ici je modifie cette utilisation. Dans la formule, les items

.../...

remplacent les notateurs, les classes ou les groupes d'âges sont substitués aux sujets.

J'ai obtenu les résultats suivants :

Pour la fonction sujet, le W de KENDALL atteint .85 dès l'âge de 9 ans et ne diminue pas ensuite.

Pour la fonction complément, les résultats sont à peu près semblables, c'est-à-dire que le W atteint .80 dès l'âge de 9 ans et ne régresse pas.

Par contre, les items de la fonction attribut se hiérarchisent plus mal à 7, 8 et 9 ans ; ce n'est qu'à 9 ans $\frac{1}{2}$, 10 ans que le W de KENDALL est satisfaisant (.84). Il est auparavant très bas :

.38 à 8 ans,

.70 à 9 ans.

Le W de KENDALL, en matière de pédagogie, peut rendre de grands services. Mais dans le cas particulier de l'utilisation de ce procédé (emploi de moyennes de classes), on est conduit à un certain optimisme si l'on s'en tient à la seule valeur de l'indice de KENDALL.

Après comparaisons avec d'autres méthodes, il semble que la hiérarchie soit satisfaisante si le W calculé de cette manière atteint au moins la valeur de .75.

Une seconde restriction doit être apportée à la mesure hiérarchique effectuée avec le W de KENDALL. Une telle mesure ne rend compte que d'un facteur unidimensionnel.

Ces observations formulées, le procédé du W de KENDALL me paraît avoir le mérite d'être simple et rapide.

Lorsque l'on veut conserver les items présentant entre eux la plus grande hiérarchie, on peut effectuer les opérations suivantes :

- 1°) Etablissement du tableau complet des rangs des items dans chaque classe expérimentale.
- 2°) Calcul de l'écart moyen des rangs par item (ce procédé qu'on ne peut justifier mathématiquement donne en réalité de bons résultats).
- 3°) Fixation arbitraire du nombre d'items à retenir.
- 4°) Elimination des items présentant le plus grand écart moyen des rangs.
- 5°) Vérification par le calcul du W de KENDALL ; l'échelle obtenue doit présenter un W de KENDALL égal ou supérieur à .75.

V - CONSTRUCTION D'UNE ECHELLE HIERARCHIQUE.

L'existence du W de KENDALL aussi élevé était encourageant. Le W de KENDALL

.../...

utilisé de cette façon a cependant l'inconvénient de conduire à une échelle unidimensionnelle. Il présuppose l'unicité des moyens d'appréhension des structures grammaticales et, de ce fait, appauvrit l'information fournie par l'expérience.

Aussi il semble utile de revenir à des méthodes plus éprouvées en matière d'analyse hiérarchique. Il paraissait, à ce point de la recherche, logique d'envisager le modèle hiérarchique de GUTTMAN. Cette technique offre l'avantage de représenter les sujets et les items. Les items étant représentés par des lignes et les sujets par des colonnes, on ordonne les items suivant leur pourcentage de bonnes réponses et les sujets suivant leur note globale. On cherche ensuite la disposition des lignes et des colonnes qui minimise l'erreur. On calcule alors pour chaque item le coefficient de reproductibilité suivant la formule de GUTTMAN :

$$C_{ri} = 1 - \frac{\text{Nb d'erreurs}}{\text{Nb de sujets}}$$

Est considéré comme erreur toute réussite ou tout échec d'un élève à l'item qui n'est pas conforme au classement général. Si le coefficient de reproductibilité n'atteint pas 0, 90, on rejette l'item. On calcule ensuite le coefficient de reproductibilité de l'ensemble de l'échelle :

$$C_r = 1 - \frac{\text{Nb d'erreurs}}{\text{Nb de sujets}}$$

Une telle méthode est simple et garde une certaine souplesse. Elle permet de détecter facilement les items qui se hiérarchisent mal. Elle offre l'avantage, pour le chercheur qui débute dans le domaine de l'analyse hiérarchique, de matérialiser les résultats et de ne comporter que des calculs très simples.

Mais, en pédagogie, le scalogramme offre de grands inconvénients ; pour représenter les résultats de 100 élèves à 30 questions, il faut 3000 cubes et on ne peut aller au delà. De plus, l'expérience prouve que l'allure du scalogramme en pédagogie varie considérablement d'un établissement à un autre, la hiérarchie ne dépendant pas d'un facteur unique mais étant modifiée par la pédagogie. Il faut donc faire une étude systématique des items dont la hiérarchie est indépendante de la pédagogie et des items dont la réussite est liée à la pédagogie. Une telle étude réalisée à l'aide de scalogrammes demanderait des années ; mieux vaut s'assurer le secours d'un ordinateur.

Le problème se pose alors de savoir si l'on ne doit pas construire plusieurs échelles : une échelle hiérarchique et génétique et plusieurs échelles simplement hiérarchiques caractéristiques d'une pédagogie.

Quoiqu'il en soit, l'établissement d'échelles ne peut avoir lieu que si l'on trouve des items jouant le rôle de "faille" (cf MATALON) et que l'on retrouve ces failles dans le même ordre, dans des circonstances données (âge et pédagogie par exemple).

Les mesures comparatives ne pourront avoir lieu que si l'on définit un système d'équivalence de failles dans une perspective génétique.

Dans mes premiers calculs, j'ai constaté qu'à un âge donné, la notion sujet, par exemple, était appréhendée dans un système pédagogique par deux items f et g, et dans un autre système par deux items h et i. Un rapide calcul de "chi carré" révèle que f et g d'une part, et h et i d'autre part, sont des "patterns" indépendants constitués d'items dépendants.

La sagesse nous conseille alors de dire que la limite sera franchie si l'élève réussit indifféremment le pattern f - g ou h - i. Il dispose alors parfaitement d'un des modes d'appréhension des structures.

Au contraire, la réussite à des items de nature différente, f - h par exemple, prouve que l'élève dispose de deux procédés d'appréhension des structures grammaticales mais que cette appréhension est imparfaite.

On peut alors émettre l'hypothèse que la réunion de deux items de nature différente constitue un pattern susceptible de présenter un indice hiérarchique suffisant. On construit ainsi un pattern conjonctif dont on doit à nouveau calculer l'indice hiérarchique.

On peut alors éviter l'écueil de l'échelle unidimensionnelle en matérialisant une limite par un jeu de patterns équivalents. Deux patterns sont équivalents s'ils ont même difficulté et même indice hiérarchique.

Que la limite soit simple ou complexe, il faut trouver un modèle de mathématique unique de validation de notre hypothèse hiérarchique. Le modèle mathématique nous permettant de faire des calculs sur ordinateur est le H de LOEVINGER, application de la théorie de l'information.

Nous prenons les items deux à deux et nous calculons la hiérarchie d'après les patrons de réponses trouvées. Soient deux items i et j, i étant l'item le plus facile, j l'item le plus difficile, quatre patrons de réponses sont possibles.

.../...

	item i (facile)	item j (difficile)		j (difficile)					
				1 0					
si l'échelle est parfaite (0 1 1	0 0 1	i 1 (facile)	<table style="border-collapse: collapse; width: 100%; height: 100%;"> <tr> <td style="border-right: 1px dashed black; padding: 2px 5px;">P_{ij}</td> <td style="padding: 2px 5px;">P_i</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px dashed black; padding: 2px 5px;">$(1 - 1)$</td> <td style="padding: 2px 5px;">$(1 - 0)$</td> </tr> </table>	P_{ij}	P_i	$(1 - 1)$	$(1 - 0)$	P_i
P_{ij}	P_i								
$(1 - 1)$	$(1 - 0)$								
et									
si l'échelle est imparfaite(0	1	0	<table style="border-collapse: collapse; width: 100%; height: 100%;"> <tr> <td style="border-right: 1px dashed black; padding: 2px 5px;">$(0 - 1)$</td> <td style="padding: 2px 5px;">$(0 - 0)$</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px dashed black; padding: 2px 5px;">case nulle</td> <td style="padding: 2px 5px;"></td> </tr> </table>	$(0 - 1)$	$(0 - 0)$	case nulle		P_j
$(0 - 1)$	$(0 - 0)$								
case nulle									

Le degré de hiérarchisation des deux items se calcule, à partir de l'effectif de ces quatre types de réponses, par l'indice H_{ij}

$$H_{ij} = \frac{\frac{P_{ij}}{P_j} P_i}{1 - P_i}$$

On calcule ensuite l'indice moyen pondéré de chaque item, par :

$$H_t = \frac{P_i (1 - P_i) H_{ij}}{P_j (1 - P_i)}$$

L'expérience ayant lieu dans plusieurs établissements, on calculera les H_t par établissement.

On calcule ensuite par âge les pourcentages de réussite à chaque item et leurs rangs.

Les limites sont déterminées de la façon suivante :

- S'il s'agit d'un item simple, il doit présenter un H élevé dans tous les établissements. On vérifiera que son rang de classement pour une même cohorte ne varie pas d'un établissement à un autre.

Le pourcentage de réussite d'une limite doit être significativement différent du pourcentage de réussite d'une autre limite.

S'il s'agit de patterns, on calcule la hiérarchie pondérée H_t du pattern par rapport aux autres items ou patterns.

Comme nous l'avons dit, une limite peut être constituée de plusieurs patterns équivalents ; la définition d'équivalence est pragmatique. Deux patterns sont équivalents s'ils ont même degré de difficulté (même pourcentage de réussite) et même indice hiérarchique (même H_t) avec les autres items ou patterns retenus.

.../..

Provisoirement, nous adoptons le critère des sociologues : nous considérons qu'un indice H_{ij} ou H_t est intéressant s'il est supérieur à .35.

A ce sujet, disons que les chiffres des indices hiérarchiques ne sont pas comparables s'ils ne sont pas calculés par la même méthode. Voici un exemple : la concordance des rangs moyens des notes aux items sujets de trois classes de C.E.2. est W .80 alors que l'indice hiérarchique pondéré H_t calculé sur ces mêmes données oscille, suivant les items, entre .10 et .70.

Le calcul des H de LOEVINGER nécessite cependant certaines précautions en pédagogie. Donnons un exemple. Supposons que nous calculions la hiérarchie de deux items, l'un facile, l'autre difficile, à partir des résultats donnés par 31 élèves de même âge. L'item facile est dominé par 30 élèves et les résultats se traduisent par les tableaux suivants :

		EFFECTIFS			FREQUENCES				
		item difficile j			j				
		1	0		1	0			
item facile i	1	13	17	30	i	0,42	0,55	p _i = 0,97	
	0	0	1	1		0	0,03		
		13	18	31			p _j = 0,42		100
		$H = \frac{\frac{0,42}{0,42} - 0,97}{1 - 0,97}$					H = 1		

Supposons qu'un seul des 31 élèves, au lieu d'avoir échoué aux deux items, ait réussi à l'item difficile et échoué à l'item facile. Nous verrons à la fin de cet exposé que cette anomalie peut avoir lieu par le seul fait du hasard.

		EFFECTIFS			FREQUENCES				
		j difficile			j				
		1	0		1	0			
i facile	1	13	17		i	0,42	0,55	p _i = 0,97	
	0	1	0			0,03	0		
							p _j = 0,45		
		$H = \frac{\frac{0,42}{0,45} - 0,97}{1 - 0,97}$					H = - 1,23		

Par le seul fait du hasard, le H_{ij} de LOEVINGER peut donc, dans ce cas, passer de 1 à -1.

Il semble de ce fait qu'il faille renoncer à ^{se}servir de l'indice partiel H_{ij} si p_i et p_j ne sont pas compris entre 0, 15 et 0,85, et être très prudent dans l'emploi de l'indice pondéré H_t lorsque ces marges sont dépassées.

C'est en commençant les calculs sur une calculatrice programmée que j'ai pu effectuer ces constatations.

Sur cette machine du Département de la Recherche, j'ai pu rapidement réaliser un programme de 97 instructions, donnant les proportions de réussite p_i , p_j , des items i et j et les éléments de l'indice pondéré H_t . Les premiers calculs sont très encourageants.

En ce qui concerne la fonction sujet, de nombreux items se hiérarchisent bien. L'ordre hiérarchique a été calculé sur 500 élèves. L'indice hiérarchique a été calculé sur un échantillon de 60 élèves constitué par la méthode très fruste des prélèvements à intervalles équidistants. Cette réduction a été dictée par le fait que la Programma IOI ne possédant pas de mémoire externe, sert essentiellement à vérifier le bien-fondé des hypothèses sur de petits échantillons. La vérification plus large se fait ensuite sur un ordinateur.

Voici un exemple des premiers résultats trouvés.

Exemple d'ordre hiérarchique (fonction sujet).

N° de
l'item

	9 ans $\frac{1}{2}$	
3	L'air était calme.	
	10 ans	
1	L'attelage suait, soufflait, était rendu.	
6	Le chat, la belette et le petit lapin se sont rencontrés.	
	11 ans	
10	Que devient ton amie ?	
2	Nous partirons de bonne heure.	
8	On a souvent besoin d'un plus petit que soi.	
	11 ans $\frac{1}{2}$	
4	Iras-tu au cinéma ?	
15	Beaucoup sont venus par pure curiosité.	
	12 ans $\frac{1}{2}$	
14	Aux rayons du soleil succèdent aujourd'hui la pluie et un ciel bas.	
11	Dans ces sous-bois abondent en septembre la framboise et la myrtille.	

.../...

Exemple d'indices hiérarchiques

(dans les cases, l'indice partiel H_{ij}
dans les colonnes, l'indice pondéré H_t)

											H_t		
3	///										0,66		
1	1	///			H_{ij}						0,57		
6	0,48	0,25	///										0,45
10	0,54	0,33	0	///									0,38
2	1	0,74	0,44	1	///						0,55		
8	0,50	0,59	0,60	/	0,64	///					0,60		
4	1	0,77	1	0	0,72	0,72	///				0,64		
15	1	0,76	1	/	0,59	0,67	0,67	///			0,71		
14	0,25	0,40	0,36	0,22	0	/	/	0,53	///		0,39		
11	0,55	0,42	0,33	0,41	0,27	0,27	0,33	0,62	0,75	///	0,39		
N° items	3	1	6	10	2	8	4	15	14	11			

N.B. - Le signe / indique que le H_{ij} a une valeur incertaine du fait de la proportion trop faible de sujets ayant obtenu 1 aux deux items $P_{ij} < 0,20$

Un tel tableau est satisfaisant dans l'ensemble car les H de LOEVINGER sont élevés. Il présente malgré tout un défaut ; il serait normal que les H de LOEVINGER soient plus faibles entre items appartenant à un même stade qu'entre items de stades différents. Or, le fait n'est pas apparent. Il y a une explication à cela : les items d'un même stade ne sont probablement pas de même nature et se hiérarchisent différemment suivant les établissements. On voit ainsi l'intérêt que l'on a à effectuer l'expérimentation de tels items sur plusieurs populations scolaires pour éprouver la constance ou la variation des indices hiérarchiques en fonction des élèves et de la pédagogie.

En ce qui concerne les fonctions attribut et complément, les premiers calculs laissent apparaître des indices plus faibles, particulièrement dans les tranches d'âges
.../...

inférieurs à 10 ans. Le mode d'appréhension se confond parfois avec les groupes de souffle. De ce fait, le nombre des réponses possibles est réduit et la part du hasard devient grande.

Il ne faut pourtant pas, pour cela, renoncer à construire une échelle hiérarchique. La combinaison de plusieurs items en patterns peut considérablement améliorer la hiérarchie. Donnons un exemple :

Les deux items du premier stade d'appréhension de la fonction complément (9 ans $\frac{1}{2}$) paraissent être les items :

- 1) "je voudrais un vélo",
- 2) "je te donnerai, si tu es sage, un beau livre".

L'item du deuxième stade (10 ans $\frac{1}{2}$) paraît être l'item :

- 12) "j'ai terminé tous mes devoirs".

Les liaisons entre ces items sont les suivantes :

H_{ij}	1 - 2	=	0,17
H_{ij}	1 - 12	=	0,24
H_{ij}	2 - 12	=	0,33

Cet ensemble est satisfaisant. La hiérarchie intra-stade est faible :

H_{ij}	1 - 2	=	0,17.
----------	-------	---	-------

La hiérarchie interstade est plus forte : 0,24, 0,33. On peut améliorer cette hiérarchie interstade en groupant les items 1 et 2 en un seul pattern. Par exemple, si nous définissons le premier stade comme devant être la réussite à 1 ou à 2, on améliore considérablement la hiérarchie interstade. On a en effet :

$$H_{ij} \text{ (item 1 ou 2 / item 12)} = 1$$

On voit que l'on peut ainsi à partir d'items médiocrement hiérarchisés bâtir une échelle très satisfaisante.

Ici d'ailleurs, l'accroissement de la hiérarchie inter-stade s'explique : en rendant plus facile le 1er stade, on accroît la distance entre les stades 1 et 2.

Mais un argument plus général justifie le remplacement d'items par des patterns. Dans nos épreuves de grammaire, lorsque les items sont très courts, le nombre des réponses qui vient à l'esprit du jeune enfant est très réduit : trois quelquefois. L'enfant a donc une chance sur trois de donner une bonne réponse. Si l'on calcule le H_{ij} entre deux items de ce type, il a de fortes chances, du fait de réponses données au hasard ou en fonction des groupes de souffle, d'être égal à zéro.

Si $p_i = 0,75$ et $p_j = 0,45$, la "case nulle" peut, du seul fait du hasard contenir

.../...

un effectif de :

$$0,25 \times \frac{0,45}{3} = 4 \%$$

ce qui est considérable puisque dans notre exemple H_{ij} est nul lorsque la case nulle contient 11 % des effectifs.

Cet inconvénient est négligeable si l'on constitue un pattern à l'aide de trois de ces items imparfaits et si l'on définit arbitrairement la limite comme la réussite à deux items sur trois. L'élève n'a plus qu'une chance sur 9 $\left(\frac{1}{3} \times \frac{1}{3} \right)$ de réussir à l'item par hasard.

Le risque d'augmentation de la case nulle est alors de :

$$0,25 \times \frac{0,45}{9} \neq 1 \%$$

Si l'on s'en tient aux normes que j'ai déjà fixées :

$$0,15 < \begin{matrix} P_i \\ \text{et} \\ P_j \end{matrix} < 0,85$$

la modification de H_{ij} est minime. Dans notre exemple, H_{ij} est diminué de $\frac{1}{10}$ environ.

Ainsi la formation de patterns évite de prendre en considération les pseudo appréhensions grammaticales.

CONCLUSION

Cette première expérimentation a donc confirmé l'hypothèse génétique d'acquisition des structures grammaticales, formulée par M. LEGRAND. Mais elle nous a révélé les difficultés de l'analyse hiérarchique et génétique appliquée à la pédagogie.

Une première difficulté tient aux objectifs mêmes. Doit-on construire une échelle génétique, unidimensionnelle, réduite à quelques notions se hiérarchisant toujours de même façon quelles que soient les circonstances, ou doit-on construire plusieurs échelles hiérarchiques caractéristiques des principales pédagogies ? L'utilité d'une échelle unidimensionnelle, même appauvrie, est incontestable, mais il semble également nécessaire de décrire les variations hiérarchiques dues aux méthodes pédagogiques.

.../...

Plus utile encore serait la construction d'une échelle hiérarchique généralisée qui établirait des équivalences d'acquisitions dans les différents systèmes pédagogiques.

Une seconde difficulté est d'ordre psychométrique. La psychométrie chez les jeunes sujets est souvent aléatoire. Ici il nous faut absolument éviter de considérer comme franchissement de stades des pseudo identifications grammaticales des très jeunes élèves.

Informé de ces difficultés, Monsieur LEGRAND a décidé d'étendre l'expérience à un échantillon plus important (1200 élèves), de faire calculer systématiquement tous les indices hiérarchiques sur ordinateur.

Voici les trois principales étapes de cette expérience étendue :

- 1°) Calcul de toutes les hiérarchies entre les items, par classe et par établissement.
- 2°) Création de patterns par les grammairiens au vu de ces premiers indices.
- 3°) Vérification de la hiérarchie de ces patterns et établissement d'une échelle généralisée en effectuant les calculs par tranches d'âge.

Le calcul de cette échelle ne sera donc pas absolument automatique. La deuxième phase de l'expérience permet une intervention active des pédagogues et des grammairiens ; mais l'information des grammairiens et la vérification de leurs hypothèses seront faites par le calcul de milliers d'indices.

Si imparfaites que soient les échelles que nous obtiendrons, nous aurons tout de même la satisfaction d'avoir apporté les premiers éléments d'une pédagogie scientifique à des centaines de milliers d'instituteurs qui attendent de tels travaux.

Juillet 1970

A PROPOS DU PLAN DE VALIDATION (*)

I - Ce stage n'a-t-il que l'apparence d'une concertation, tout sera-t-il de toute façon tranché au niveau national ? M. Legrand : "Aucune validation ne se fera sans vous et encore moins contre vous; tout ne peut pas se régler sur place, de même, tout ne peut pas être réglé d'en haut".

Le tri des terrains : on a proposé au cours du stage de distinguer entre terrains de validation et terrains de recherche ponctuelle.

Il est bien entendu que les équipes ne pourront d'elles-mêmes décider de leur appartenance à la première catégorie. Le tri doit se faire sur des principes d'échantillonnages stricts, donc à partir de critères nationaux objectifs; par contre, pour le choix des thèmes de recherche ponctuelle, c'est aux équipes elles-mêmes d'en décider.

De même ne peuvent être décidées à l'échelon national les modalités de travail avec l'Enseignement Supérieur.

A propos de l'exposé de M. Vaunaize et des réactions qu'elle a suscitées.

Un certain nombre de collègues proposent qu'on ajoute aux tâches contenues dans son "outil" et qui représentent des tâches de types traditionnels, des tâches du type grammaire rénovée. L'équipe de Lille accepterait de verser au dossier national un certain nombre d'épreuves de ce dernier type.

On propose aussi que des linguistes qui font partie des équipes puissent revoir un certain nombre d'items qui paraissent contestables. Etant donné leurs difficultés d'interprétation sémantique, il paraît difficile de construire à partir de cet "outil" une classification en stades telle qu'elle a été proposée.

M. Vaunaize précise pourtant que dans l'éventualité d'une telle "transformation", il se verrait dans l'obligation de recommencer toute l'expérience.

II - A propos de la notion d'hypothèses opérationnalisables ou non opérationnalisables.

- N'allons-nous garder dans un système d'hypothèses que celles qui sont opérationnalisables, c'est-à-dire traduisibles immédiatement en épreuves quantifiées et allons-nous exclure toute autre approche clinique de la validation ? (Voir inventaire dans REPERES 6).

- Dans les hypothèses opérationnalisables n'allons-nous garder que celles qui peuvent être exploitées par un ordinateur ? L'exposé de Mme Leclercq a montré que la constitution d'un code d'analyse en fonction d'une exploitation par ordinateur laisse toujours un certain résidu, en particulier quand l'analyse porte sur la langue enfantine.

Il ne semble pas qu'étude qualitative et étude quantifiée doivent s'exclure.

III - Le cadre défini par le plan de validation (en particulier le "galop d'essai" tel qu'il a été proposé par un groupe de travail).

Ce cadre qui s'intègre dans une démarche pédagogique présente deux aspects :

(*) Discussions du stage national d'étude et de recherche (22-27 mars 1971) résumées par Henri Wendling.

- un aspect interne, à savoir les objectifs proposés sont-ils atteints ?
- un aspect externe, à savoir la méthode présente-t-elle des différences significatives avec d'autres ? Ce dernier aspect suppose une comparaison avec d'autres types de pédagogie.

Il faut préciser que les comparaisons ne sont possibles que lorsque les objectifs sont communs (il y a dans le Plan de Rénovation des objectifs qui lui sont spécifiques et ne pourraient conduire qu'à une validation interne).

Pour cette validation, il faut entreprendre 2 types de démarches :

a- L'une partant d'un exercice spécifique dont on essaie d'analyser les effets. Cette démarche présente deux inconvénients :

- elle fractionne la pédagogie, or la pédagogie rénovée se veut globale,
- ces expériences ponctuelles ne pourront être faites que sur des terrains particuliers, c'est-à-dire sur un nombre limité d'élèves, et l'échantillon peut être biaisé.

Ceci entraîne la nécessité de coordonner toute l'expérience et de partir :

b- d'une expérimentation globale (par exemple vérifier la compréhension d'un texte puis essayer de vérifier ce qui a permis cette compréhension).

Ces deux démarches sont à nos yeux complémentaires.

On peut envisager trois types d'épreuves :

- une épreuve d'intelligence analytique qui comprend, à côté d'une partie verbale, une partie non verbale afin de tester s'il y a un enrichissement intellectuel d'ordre global,
- une épreuve de compréhension de lecture silencieuse qui a été mise au point par l'I.N.O.P. et a déjà été utilisée par les C.E.S. expérimentaux,
- une épreuve d'orthographe qui reste à construire par les équipes.

Pour la démarche de validation globale, il faut mener :

- une analyse de la pédagogie et
- mesurer les effets de cette pédagogie (cette mesure peut être et quantitative et qualitative).

IV - Dans le cadre général de la démarche pédagogique proposé par le Plan de Rénovation et dans le cadre général défini par le plan de validation tel qu'il a été proposé, il s'agirait pour chaque équipe de souscrire un contrat précis sur un thème précis de manière à poursuivre et à approfondir le travail commencé au cours du stage. Certaines équipes ont déjà entrepris des travaux de ce genre : Bourges : le vocabulaire
Toulouse : la créativité
Nancy : la compréhension de la langue écrite et de la langue orale, recherche d'indices de compréhension, recherche d'épreuves correspondantes.

Autres types de thèmes possibles : l'identification des pédagogies :

- la recherche d'indices de maîtrise de la langue orale, de la langue écrite...
- épreuves de développement verbal
- les lectures des enfants
- les résurgences des textes reconstitués
- un sondage lecture - langage au CP. - CE₁.

Interventions de M. Legrand :

Je conçois que vous soyez dans une situation peu confortable, mais le problème est celui du passage d'un premier style de travail à un second. En matière de recherche pédagogique, et c'est vrai pour les différents secteurs, nous n'avons connu que "l'innovation contrôlée". C'est une forme de travail qui doit continuer.

La phase que nous abordons maintenant doit en déconcerter pas mal et en irriter encore plus. Cette phase est frustrante parce qu'elle oblige à une distanciation de soi par rapport à soi. On passe d'une attitude d'action qui implique l'affirmation de valeurs à une attitude de contemplation où la valeur est non plus éthique mais de vérité. De plus évaluer objectivement est frustrant parce que cela laisse tomber ce qui peut paraître l'essentiel : la finesse, l'esthétique...

Je voudrais, néanmoins, vous demander de jouer le jeu et pour deux raisons:

- une raison tactique mais mineure.

Il est indispensable que vous preniez conscience de ce qu'est une évaluation et en particulier une évaluation scolaire. La vue qu'on en a est en général très petite et très médiocre. Or, il y a une dimension scientifique très précise qu'il faut faire entrer dans les moeurs et même dans les moeurs administratives.

- La raison la plus importante vous concerne vous-même et parce que tout effort d'évaluation avec tout ce que cela comporte a un effet rétroactif sur la pédagogie. C'est la seule façon de poser les problèmes de façon à peu près précise.

Intervention de la salle :

Nous sommes prêts à jouer le jeu encore faut-il qu'on nous en donne la possibilité et il ne s'agit pas uniquement de moyens matériels. Nous nous sommes aperçus au cours du stage que la validation était l'objet d'une recherche et nous souhaitons disposer de temps suffisant pour conduire cette recherche jusqu'au bout et bien la conduire.

Intervention de M. Legrand :

Méfiez-vous du perfectionnisme. Je suis d'accord pour envisager la prolongation de cette expérience sur un temps assez long. Le tout est de savoir si nous allons attendre quatre ou cinq ans pour produire quelque chose. C'est le problème de toutes les recherches.

o
o o

PRESENTATION DES RAPPORTS

Discussion à la suite de la présentation des rapports.

Mme Romian :

On peut classer les questions soulevées par les rapports en quatre groupes:

- 1° analyse qualitative ---- épreuves quantifiées
- 2° le galop d'essai
- 3° l'épreuve élaborée par M. Vaunaize
- 4° la proposition de contrats d'équipe.

I - Les problèmes généraux de la démarche de validation et en particulier ce qu'il faut entendre par l'opposition entre analyse qualitative et épreuve quantifiée ?

a) Une approche de type qualitatif implique une observation directe de l'enfant ou bien l'analyse de textes écrits par l'enfant.

b) Comment définir le point d'intersection entre validation interne et validation externe ? Pour pouvoir répondre à cette question, il faudrait que nous ayons construit un arbre de nos objectifs de manière à pouvoir définir à quel niveau de généralité on se situe dans ces objectifs et voir si par rapport à un enseignement "non rénové" les objectifs sont semblables. De toutes façons, il semble que ce soit au pédagogue qu'il appartient de bien définir les objectifs de son enseignement; par la suite, on vérifiera sur le terrain par une observation précise si les objectifs qu'il se fixe et ceux qu'il poursuit effectivement correspondent bien.

M. Legrand :

Un travail de description objective de ce qu'on fait ne démontrera rien mais sera toujours un instrument fondamental parce que si la description objective de ce qu'on fait, des résultats obtenus ne permet pas de trancher de la valeur en soi d'un enseignement, elle devrait du moins apporter des éléments publics qui permettent ensuite de voir ce qu'on peut faire. En conséquence, il ne faut pas parler d'une évaluation du "Plan Rouchette" mais, il faut envisager l'opération sur la pédagogie du français et on peut très bien envisager une objectivation à la fois des démarches pédagogiques et des résultats obtenus sans porter aucun jugement. S'il est admis par exemple qu'il est incompatible d'aboutir à une exhaussion du vocabulaire et de la syntaxe et en même temps d'obtenir une correction parfaite du type orthographique, nous aurons à en décider mais il faut d'abord savoir si effectivement cette incompatibilité existe.

Un des sens de valider, c'est aussi décrire.

Mme Romian :

Un groupe a repoussé la validation à la carte. Personne ici n'a jamais pensé à une opération de ce type et c'était une des raisons d'être de ce stage de l'explicitier et de dégager un accord général de manière à ce que la même grille soit appliquée partout. C'est le seul moyen de parvenir à l'objectivité.

Dans le même souci d'objectivité, on a proposé que les classes témoins soient l'objet d'une attention au même titre que les classes "d'expérimentation". Cela pose effectivement un problème, et entre autre parce que ceux qui sont entrés dans les équipes ont été volontaires, en principe.

On peut se demander, d'ailleurs, si le travail d'équipe n'est pas un trait pertinent de notre travail par opposition au travail individuel d'une pédagogie de type plus traditionnel.

II - Le galop d'essai de la validation.

On a proposé d'y ajouter une épreuve d'orthographe et qui ne serait pas une dictée, d'y ajouter le questionnaire d'identification des pédagogies dans l'état où il se trouve.

M. Legrand :

Il vaudrait mieux, dans un souci d'efficacité, roder l'instrument sur un nombre très limité de terrains. Il ne servirait à rien de faire un testing général que nous ne pourrions exploiter.

En matière de pédagogie expérimentale, rien ne peut être fait par un Service sans les pédagogues, mais notre situation est difficile. Un service de psychologie ou un service universitaire de pédagogie expérimentale se borne très souvent à se rendre sur un terrain, à y recueillir des informations et à les traiter. Nous avons, nous, à travailler avec les pédagogues.

Ce que nous devons faire, c'est créer quelque chose et l'évaluer. On ne peut créer quelque chose sans que les pédagogues soient responsables; c'est pourquoi à l'intérieur d'un cadre donné vous avez eu une liberté totale. Cette première phase a été très fructueuse. Nous arrivons maintenant à la phase d'évaluation. A partir de maintenant, il y a des limites qu'un Service ne peut plus franchir parce que notre responsabilité est de type national.

L'évaluation comprend deux sortes de travaux :

- La production d'instruments d'évaluation. Nous sommes disposés, dans ce domaine, à favoriser le foisonnement d'innovations. La division du travail envisagée pour fabriquer ou améliorer des instruments d'évaluation sur un point ou un autre est un élément très important.

- A partir du moment où on envisage une concertation le Service a le droit lui aussi de choisir son dispositif et ses instruments.

Vous m'avez donné des conseils, vous allez me donner des productions. Mais responsable du Service, j'ai le droit de tenir compte ou non de ces conseils. Dans la même mesure, vous avez le droit de vous retirer de l'opération.

Pratiquement, si, dans ce que vous proposez, des données paraissent impossibles ou inutiles, je pourrai les refuser.

Pour le galop d'essai, je pense qu'il faut l'appliquer à un nombre d'enfants plus restreint mais le concevoir plus large dans ses objectifs; et, ce que j'en attends, c'est, beaucoup plus que des productions pour "évaluer les élèves" - ce qui est un problème d'une technicité considérable ; un descriptif pédagogique. *

Mme Romian :

Peut-être pourrions-nous pousser ce questionnaire "pédagogique le plus loin possible avec les équipes qui accepteraient de tenir le contrat avec nous. Pour ce qui est de la date, dans la mesure du possible, nous pourrions retenir mai, en fait rien ne nous interdit de reculer l'échéance jusqu'à ce que nous ayons quelque chose qui soit digne d'être essayé.

M. Legrand :

On a fait des propositions intéressantes pour l'évaluation de la langue écrite. Je pense qu'il est indispensable de recueillir le plus rapidement possible et dans des conditions qui restent à préciser un corpus écrit sur un nombre très limité de classes de façon à voir avec les spécialistes de l'informatique et de la linguistique quantitative ce qu'on peut en tirer.

Mme Romian :

Ces contrats de recherche qui feront peut-être de nous, enfin de véritables enseignants chercheurs, il me paraît difficile de les déterminer dans l'instant. Les engagements ne peuvent être pris qu'après une concertation de l'équipe (*).

M. Legrand :

Les contrats seront de niveaux très divers, mais cette diversité, même dans les moyens, n'est pas sans intérêt; d'autre part, quel que soit le travail entrepris c'est le Service qui continuera à en avoir la responsabilité.

III - L'instrument d'évaluation mis au point par M. Vaunaize.

M. Legrand :

Je dois rappeler d'abord que les items de cet outil ont été mis au point il y a quatre ans (et avec des professeurs dont certains font actuellement partie du groupe Chevalier) et cela en 4 ou 5 réunions de travail.

Cet outil ne vous satisfait pas, mais aucun outil n'est satisfaisant et en particulier aucun outil qui "tombe du ciel". C'est là un problème d'ordre général.

Admettons que le contenu de celui-ci soit discutable et nous sommes prêts à en construire un autre à partir des indications que nous aura livré le travail de M. Vaunaize. Mais, tel qu'il est, je pense qu'il faut utiliser cet instrument et voir d'abord ce qu'il rend, sachant au départ que le résultat sera probablement ambigu.

Cela pose le problème de la valeur des tests en général. L'instrument mis au point par M. Vaunaize doit au départ nous permettre simplement de dire si, dans ce qu'il mesure, il y a un facteur de différenciation possible.

Si on peut se demander quelle est la valeur d'une réponse d'un enfant de CE₁ à l'item: "L'attelage suait, soufflait, était rendu", dans l'instrument total cela n'a pas une grande importance. Cet item simplement ne sera pas discriminant; et, la notion de "stade" ne signifiera que par rapport à cette épreuve, sans plus.

La salle :

Si un test ne peut être jugé que par rapport à ce qu'il mesure, l'ennui c'est que dans ce cas précis, on n'arrive pas à savoir exactement ce qu'il mesure.

M. Legrand

En fait, on peut à propos de tous les tests prouver qu'ils sont ambigus. Mais une évaluation de type quantitatif se fait au niveau de la macrostructure et de la probabilité.

Mme Romian :

Parallèlement à cet outil, peut-on envisager d'en construire un autre qui s'inspirerait du travail mis au point par l'équipe de Lille ?

M. Legrand :

Il me paraît intéressant de construire des épreuves génétiques portant sur la production de phrases ou le ramaniement de structures ou toute autre donnée.

CONCLUSION : Dans le cadre d'une démarche pédagogique qui a notre accord - libération et structuration du langage - Dans le cadre d'une démarche de validation sur laquelle nous nous sommes, dans les grandes lignes, mis d'accord (validation partielle et validation globale) étant entendu que nous y reviendrons dans le détail, les équipes devront jouir de la plus grande liberté d'initiative.

(*) cf. la fiche d'organisation du travail des équipes pour 71-72.

PROBLEMES DE VALIDATION VERS UNE DECENTRALISATION

Jacques Potot

Ecole Normale d'Instituteurs de LONS LE SAULNIER

Mars 1971

L'emploi d'un nouvel outil ou d'une technique inédite ne saurait se généraliser sans la garantie d'une plus grande efficacité, dûment vérifiée. Ainsi, toute expérimentation pédagogique pose, en même temps que le problème du choix des finalités celui de l'appréciation des résultats. L'essai de nouvelles méthodes et attitudes d'enseignement met en cause l'avenir scolaire d'un grand nombre d'enfants, surtout s'il s'agit d'une discipline aussi fondamentale que le français. C'est pourquoi il est indispensable d'utiliser des méthodes de validation particulièrement rigoureuses et d'adopter une prudence extrême avant de tirer des conclusions.

Or, cette validation pose des problèmes qui concernent l'ensemble de la conception de toute expérience pédagogique. C'est du moins la modeste opinion que souhaite exposer ici un professeur d'Ecole Normale d'un département où domine l'enseignement du milieu rural.

Rappelons d'abord quelques faits.

Lorsque Mademoiselle MARCHAL, alors Directrice de l'E.N.F de LONS-LE-SAULNIER accepta de tenter " l'expérience Rouchette " avec le concours d'instituteurs d'institutrices et de professeurs d'E.N des directives assez précises lui furent adressées pour décrire et analyser le groupe expérimental des élèves concernés.

C'est dans cette perspective que, deux années de suite, les enfants des classes choisies ont été soumis à des séries de tests : Imizan - ORLEC - BAT-ELEM, - Tests collectifs de niveau de l'INED. Au fur et à mesure du déroulement de cette tâche, assez lourde au demeurant, les résultats ont été transmis à Madame la Directrice, mais nous n'avons jamais reçu de consigne quant à leur exploitation.

Depuis, aucune directive nouvelle n'est parvenue concernant la suite à donner à un éventuel contrôle (pour tests, tout au moins de l'expérience) *

Peut-être cela tient-il à l'éloignement d'une petite E.N de province ?

Mais nous serions tentés de voir, dans ce fait, le signe des difficultés que présente la validation d'une expérience pédagogique, difficultés dont il s'agit maintenant d'analyser la nature, et les causes.

---:---:---:---:---:---:---:---:---:---:---

* Ce constat - des plus regrettables - correspond à des problèmes en partie résolus. Il a été très difficile de constituer une équipe de coordination nationale stable, et par conséquent d'assurer les continuités nécessaires jusqu'à la rentrée de 1971-72. Un plan de validation a été adopté au stage de mars 71 par les équipes présentes. Il m'est porté à la connaissance de l'ensemble des équipes que dans ce présent numéro de " Repères ", en raison d'importantes difficultés matérielles.

H. ROMIAN.

.../..

C'est un lieu commun de rappeler combien complexe est l'action éducative. Elle constitue un tout au sein duquel l'attitude du maître et celle de chacun de ses élèves s'interpénètrent d'une manière originale. Sauf en ce qui concerne quelques faits très délimités, il est donc, a priori, délicat de prétendre, en ce domaine, à la rigueur et à la précision d'une vérification expérimentale, telle que la science nous en donne l'exemple.

Néanmoins, on ne peut se passer d'expérimentation en pédagogie sous peine d'enfermer l'enseignement dans une routine stérile. Essayer, expérimenter vérifier est donc indispensable, mais soulève de graves problèmes dont il faut être conscient au moins aux trois niveaux que nous allons envisager. Ce qui nous amène à poser trois questions essentielles :

- I) A qui s'applique l'expérience ?
- II) Quels sont les caractères de ses données ?
- III) Que sont les critères de sa validation ?

I) - Les initiatives pédagogiques du type "Rouchette" prétendent bien-sûr, s'appliquer à l'ensemble des écoliers français et, dans ce but, on a cherché un grand nombre de classes expérimentales dans diverses régions de France.

L'intention est logique et justifiée au niveau même de la promotion ou de l'essai dans des classes aussi variées que possible.

En revanche, cette multiplicité constitue un écueil pour une validation efficace, surtout si celle-ci veut se fonder sur des outils aussi précis et rigides que des tests.

En effet, une expérience pédagogique entreprise dans telle classe, par tel maître, à tel moment de sa carrière professionnelle, présente un caractère fondamental d'unicité.

Est-il possible, sérieusement, de confondre au même degré des données issues de classes dont on ne connaît que des similitudes d'apparence (niveau "officiel", implantation.)

Un cours élémentaire d'un centre de la banlieue parisienne est-il comparable à celui de tel quartier bourgeois de grande ville ?

Une classe unique d'une région de petits exploitants-artisans (comme le Haut-Jura) est-elle comparable à celle d'une zone de grande culture, où la majorité des enfants sont fils de fermiers et d'ouvriers agricoles ?

A ces disparités liées au milieu socio-économique ou culturel s'ajoutent celles dues à la répartition des âges et aux niveaux réels (tels CM1 sera "fort", tel autre sera "faible". Selon quel critère ?).

.../..

On peut s'inquiéter aussi de la validité de certaines expériences qui se font surtout dans les classes d'application et d'écoles annexes ou dans certaines classes conçues comme "classes d'essai". Sans doute, trouve-t-on là des maîtres très compétents et des élèves plus particulièrement habitués à la démonstration pédagogique mais, en aucune manière, il ne convient de tirer de cet échantillon particulier des conclusions valables pour l'ensemble des écoliers français.

Ainsi, il apparaît difficile d'obtenir une image rigoureuse du comportement pédagogique de l'ensemble des écoles tant qu'on n'aura pas déterminé un échantillon effectivement représentatif. Est-ce possible, d'ailleurs sans moyen technique et financier important ?

On peut bien sûr, s'appuyer sur quelques statistiques générales concernant la répartition des élèves selon leur âge et peut-être selon certaines de leurs aptitudes. Mais le caractère spécifique de chaque classe échappe à une telle investigation, ce caractère s'explique justement que telle expérience pédagogique puisse réussir ici et échouer ailleurs.

II) - Encore faut-il être sûr que les données des expériences sont recueillies et utilisées de la même manière par tous les maîtres participant à la même entreprise pédagogique.

Les principes, méthodes et finalités d'une expérience d'enseignement ne pourront permettre un jugement des résultats obtenus qu'à la condition d'une suffisante uniformité dans leur interprétation et, par conséquent, dans leur application.

C'est particulièrement qu'apparaissent les difficultés de l'expérimentation en français, discipline d'autant plus complexe qu'on cherche davantage à se dégager des mécanismes formels.

Il n'est pas possible aujourd'hui surtout, de limiter les directives d'une expérience de l'enseignement du français à la seule prescription de normes étroites (de progression et de nomenclature, par exemple).

Par conséquent, aussi bien dans le cadre de l'expérience "Rouchette" qu'à d'autres occasions, il a fallu exposer qualitativement les motifs, les buts et les attitudes souhaitées. Cet exposé requiert évidemment précision et clarté. Il s'agit d'éviter toute équivoque, de limiter la multiplicité des exégèses aventureuses conduisant à autant d'interprétations différentes qu'il y a de maîtres concernés par l'expérience.

Dans cette dernière éventualité, comment pourrait-on prétendre faire une synthèse significative des résultats ?

Le danger que constituerait un ensemble de consignes vagues et ambiguës est d'autant plus préoccupant que la disparité des mentalités des maîtres va jouer son rôle .

Même si nous supposons une expérience très nettement définie dans ses caractères et ses consignes, il faudrait pour juger de sa validité, tenir compte

des aptitudes et des attitudes pédagogiques propres à chacun des maîtres.

Tel instituteur optimiste aura l'impression qu'il a toujours fait dans sa classe ce qu'il lui propose l'expérience. Il aura donc tendance à ne pas modifier grand'chose dans son action pédagogique.

Un autre, scrupuleux et inquiet, remettra en cause l'ensemble de son enseignement, même si celui-ci était, en partie, conforme aux directives de l'expérience.

Pourrons nous dire dans quelle mesure, malgré la bonne volonté des maîtres les orientations préconisées auront été respectées ?

Pourrons nous, là encore, mettre sur le même plan les comportements pédagogiques qui auront été adoptés ?

III) - L'expérience faite, comment apprécier les résultats ? Selon quels critères ?

On peut penser que les finalités de l'expérience constituent les buts à atteindre. Mais disposons-nous, particulièrement en français, de moyens sûrs pour comparer et apprécier ?

Les tests de lecture et d'orthographe, comme tous les tests de niveau scolaire, sont-ils susceptibles d'être utilisés avec un étalonnage satisfaisant, compte tenu de la disparité des classes et du caractère peu représentatif des échantillons de référence ?

Ces résultats quantitatifs ne sont d'ailleurs pas les plus significatifs. En fait, lorsqu'on parle de la réussite d'un élève de l'école élémentaire, on s'aperçoit qu'elle est définie essentiellement par le jugement du maître et l'intégration heureuse de cet élève dans les sections supérieures puis dans les classes du premier cycle.

Ce qui implique que les premiers témoins et juges d'une réussite scolaire sont les enseignants eux-mêmes, au niveau particulier de telle situation, de tel enfant.

En effet, une réussite est toujours relative et présente une coloration spécifique. Il ne suffit pas de dire qu'un élève a vu son quotient intellectuel s'améliorer, ou qu'il a gagné deux déciles dans un test de niveau, pour conclure à la réussite d'une expérience pédagogique. Est-on d'ailleurs bien sûr des causes réelles de ce progrès ? Mais, le maître lui qui est au fait des conditions quotidiennes, saura apprécier ce qu'il y a de significatif dans l'évolution de ses élèves .

Ce sera, par exemple, au niveau de la richesse de l'élocution ou de la finesse de l'analyse, c'est-à-dire de ce qui ne peut guère s'exprimer autrement qu'en termes qualitatifs.

Les critères de validation sont donc difficiles à établir. Chercher à établir un constat quantitatif donne une impression fautive de clarté et de rigueur, en négligeant l'originalité de l'enfant que l'enseignement du français cherche précisément à développer.

Restent les critères qualitatifs. Ils sont, sans doute, plus authentiques et plus cohérents avec les intentions d'une expérience pédagogique en français. Qui cependant va les établir et surtout les utiliser au plan réel de l'expérience? Qui sinon le maître lui-même ?

CONCLUSION

Doit-on de tout ce qui précède, tirer une conclusion pessimiste quant aux possibilités de validation d'une expérience pédagogique, surtout en ce qui concerne l'enseignement du français ?

Si nous avons insisté sur les problèmes qui se posent, c'est qu'il serait vain de les méconnaître, mais, à vrai dire, nous n'avons guère rencontré d'autres difficultés que celles qui tiennent à toute science humaine.

En somme l'obstacle essentiel procède de l'incapacité dans laquelle nous nous trouvons d'assurer une uniformité suffisante :

- du champ d'application de l'expérience
- des données de celle-ci et de leur interprétation
- des références pour l'appréciation des résultats.

Faute d'uniformité, une interprétation quantitative globale à l'échelon national devient aventureuse ou se limite à des informations rigides. Quant aux résultats qualitatifs, il est évident, que leur confrontation et leur synthèse est impossible à cette échelle.

Mais, cette analyse nous permet d'esquisser modestement ce qui pourrait être une attitude pédagogique expérimentale plus efficace ^{voire} que validée au niveau même de la pratique. Ce n'est pas une attitude nouvelle ni utopique, car nous pensons ici au travail constructif de certains maîtres de l'Ecole Moderne, et plus particulièrement à l'oeuvre exemplaire des instituteurs adhérents à l'I.C.E.M.

Nous avons remarqué, plus haut, que les problèmes pédagogiques étaient spécifiques de telle région, de tel milieu socio-économique, etc.... C'est à ce niveau de la réalité scolaire vécue que l'expérience peut se développer et prendre tout son sens.

Il s'agirait donc de promouvoir les tentatives d'innovation dans des zones précises et bien caractérisées, de telle manière qu'on sache à quels types d'enfants, à quel genre de classes on s'adresse, dans quel contexte humain et pédagogique on se place.

Il devient alors plus facile d'user éventuellement d'instruments statistiques, car les échantillons de référence seront mieux définis.

Quant aux interprétations qualitatives, elles gagneront en richesse et en

certitude à propos de résultats obtenus dans des ensembles plus homogènes, dans des conditions locales explicites.

Il sera également plus aisé d'adapter les consignes et de tenir compte de maîtres et parents dont on connaît mieux la mentalité.

Cela implique, évidemment, et qu'en différents lieux il y aura différentes expériences, quant à leurs modalités effectives. Mais, n'est-ce pas ce que nous connaissons déjà, sans toujours l'admettre : l'uniformité d'une expérience nationale n'est-elle pas illusoire ?

En outre, l'avantage d'une expérience conçue localement, même si les perspectives sont générales, sera l'espoir d'une validation plus sûre parce que établie dans une conjoncture mieux connue.

On pourra alors, à plus grande échelle, faire le bilan des réussites et des échecs, et chercher les points communs qui permettront d'envisager la généralisation de telle ou telle attitude pédagogique, tout en précisant ses possibilités et ses limites .

Cependant, l'expérimentation pédagogique envisagée dans sa réalité locale, ne prend son vrai sens que si l'on précise les modalités de son animation.

Parce que nous avons dit qu'en fait les enseignants étaient les mieux placés pour juger d'abord des résultats obtenus dans leurs classes, il en découle l'importance indubitable du travail d'équipe et là encore, nous pensons aux maîtres du groupe de l'Ecole Moderne.

L'équipe d'enseignants, qui conduira et appréciera les expériences pédagogiques, pourra mieux résoudre le problème de la cohérence des attitudes que nous avons évoqué. La concertation des maîtres, assistés en dehors de toute hiérarchie administrative, par les I.D.E.N, les Directeurs et professeurs d'E.N, les conseillers pédagogiques, permettra, à un petit ensemble de classes, une plus grande uniformité dans l'expérience, ou du moins, une connaissance plus exacte des conditions de celle-ci.

Bien sûr, une telle procédure suppose que chaque équipe se groupe autour d'un animateur indispensable pour assurer les liaisons et éventuellement la synthèse de toutes les observations et résultats. Ce qui implique, pour une efficacité réelle, un travail à plein temps de cet animateur. Ce dernier pourrait être un instituteur, mais sa tâche aurait seulement la durée d'une expérience pour éviter une spécialisation qui risquerait de fausser les estimations.

Enfin, il est tout naturel de concevoir les Ecoles Normales Départementales comme le lieu de documentation et de concertation de ces équipes expérimentales susceptibles, de ce fait d'intéresser les normaliens et les normaliennes à leurs travaux .

Nous voudrions conclure en nous expliquant sur les lacunes apparentes de

ce rapport.

Nous n'avons pas toujours mis l'accent sur l'expérimentation pédagogique en français. En effet, les difficultés qui se présentent pour toute expérience d'enseignement sont, à plus forte raison, sensibles dans la discipline la plus complexe.

D'autre part, nous n'avons pas voulu nous limiter à l'examen technique de tel ou tel procédé particulier de validation. Il nous a semblé que les problèmes se situaient, tout autant, au niveau de la conception même des expériences pédagogiques.

Celles-ci n'auront en effet de signification que dans la mesure où les praticiens apprécieront concrètement des situations spécifiques, quitte à dégager ensuite des orientations d'ensemble sérieusement fondées.

Ainsi, l'enseignement du français peut-il parfaitement se prêter à une expérimentation assurée par des équipes locales de recherche pédagogique, seul moyen semble-t-il pour garantir la validé des résultats obtenus.

DES QUESTIONS

Nous n'avons pu porter ces réflexions à la connaissance des équipes plus tôt, en raison de la trop faible périodicité de " Repères ". Nous nous en excusons auprès de notre collègue.

Mais l'importance des problèmes soulevés est telle qu'il ne nous paraît pas trop tard pour le faire, et même si certaines des questions méthodologiques posées trouvent une réponse - satisfaisante ou non - dans le plan de validation. La discussion reste ouverte. Les premiers essais de validation au plan national devraient permettre de verser au dossier une pièce importante.

H.R.

ESSAI SUR LES PROBLEMES DE VALIDATION

MODE DE COMMUNICATION ET ORIGINE SOCIO-CULTURELLE

MIFFRE - Ecole Normale de CAHORS

1) - REMARQUES METHOLOGIQUES :

En 1969 et 1970, nous avons demandé à des classes du CE2 inclus au CM2 inclus de composer sur le sujet suivant : " Au cours des dernières vacances, un évènement vous a particulièrement intéressé. Racontez-le ".

Notre objet était alors de déterminer les effets possibles de l'enseignement rénové du français par une étude comparative des copies de 241 élèves appartenant à des classes expérimentales (filles 92 et garçons 149) et de 240 élèves (filles 132 et garçons 108) de classes témoins (voir Repères n° 8,9 pages 66 à 70).

Il s'est trouvé que les classes témoins étaient avantagées par un pourcentage plus grand de filles ; il est reconnu que celles-ci ont de meilleurs résultats dans le type de performances que nous nous proposons d'analyser : nombre de mots moyens par dissertation, nombre de mots par phrase, nombre de " on ", de " et " en tête de phrase, etc... Malgré cela, les résultats sont bien meilleurs dans les classes expérimentales. Toutefois, cette méthode, insuffisamment élaborée a vite montré ses limites. Ou bien, on choisit des indices de langage que des psychologues comme Piaget et Miller et à leur suite Monsieur Legrand ont élaboré, ce qui en garantit partiellement l'objectivité, mais alors on aboutit à des résultats dont l'aridité des nombres ne montre que mieux la pauvreté du contenu sémantique, ou bien, on construit soi-même à cet effet des indices plus fins qui finiraient par cerner en s'agencant tout autant la complexité de la forme que la richesse du contenu mais alors il faudrait que l'expérimentateur soit déjà en possession de ce qu'il cherche, qu'il ait une vue pénétrante sur le génie de la langue, prise comme un en soi, sache discriminer ce qui, dans ses paroles, appartient aux " contingences " sociologiques, voire à sa propre histoire affective. Cette description ne serait en fait que la mise en forme des connaissances pré-scientifiques, préalablement données. Voilà pourquoi la légitimité du risque permet d'excuser l'ambition prétentieuse des nouvelles voies recherchées.

La méthode comparative permettra sans doute de mesurer les effets de certaines variables comme la méthode pédagogique utilisée, l'appartenance socio-culturelle des parents, l'âge, le sexe, le caractère, le degré d'intelligence, les blocages affectifs. Il n'est pas possible d'étudier simultanément l'action de chacune d'elles. Notre intention est de rechercher s'il existe des différences fondamentales dans le mode de communication des enfants selon l'appartenance socio-culturelle de leurs parents. Cette hypothèse se justifie à nos yeux par sa capacité de ne pas éliminer prématurément l'aspect institutionnel du langage et de mettre en suspens toute interprétation purement psychologiste. Nous travaillons à cet effet sur le corpus de textes des classes expérimentales que nous avons préalablement utilisé dans une autre intention, 15 copies ont été examinées pour chaque classe. Elles sont réparties en quatre catégories socio-culturelles.

1 = cadres supérieurs, professions libérales, directeurs de société, professeurs, Diplômes universitaires.

2 = cadres moyens, instituteurs, techniciens supérieurs. Niveau bac.

.../..

- 3 = employés de commerce et de l'industrie, de la fonction publique.
Niveau BEPC-bac.
4 = ouvriers, niveau CEP.

Pour rechercher dans cette direction, sans doute est-il important de se prémunir à l'égard d'un obstacle épistémologique d'ordre pragmatique, même s'il est difficile à un enseignant de faire momentanément abstraction de toute préoccupation pédagogique. Comme l'a montré Bachelard, la désignation des choses par leur utilité peut nuire à ce détour qu'est à l'égard de l'action, la construction des concepts dans leurs relations. Pour l'heure, il est peut-être bon, à un moment où les sciences humaines tendent à se multiplier par les perspectives variées qu'elles choisissent, à se différencier au point de paraître irréductibles, de profiter des occasions favorables pour cultiver l'interdisciplinarité puisque après tout il s'agit de la même intelligence scientifique qui est au travail et que les perspectives pour être divergentes n'en convergent pas moins vers le même centre.

II - REFERENCES THEORIQUES ET CONSTRUCTION DE L'HYPOTHESE

Monsieur Ricoeur dans un récent article ("Evènement et sens dans le discours". Dans Ricoeur par Michel Philibert, Seghers p 177 à 183) affirme à propos de Benveniste qu'il a été parmi les linguistes celui qui a le plus marqué l'opposition entre deux types de linguistique : l'une de la langue dont l'unité de base est le signe (phonologique ou lexical), l'autre du discours dont l'unité de base est la phrase. Cette dernière est ainsi caractérisée.

1) - " le discours est chaque fois réalisé de manière temporelle et actuelle, alors que le système de la langue est hors du temps " .

2) - " alors que la langue est sans sujet - en ce sens que la question : " qui parle " n'est pas valide à son niveau - le discours renvoie de lui-même à son propre locuteur par le moyen d'un jeu complexe d'indicateurs tels que les pronoms personnels " .

3) - alors que dans la langue les signes ne renvoient qu'à d'autres signes à l'intérieur du même système, alors donc que la langue est sans monde comme elle est sans temporalité et sans subjectivité, le discours est toujours au sujet de quelque chose ; il fait référence à un monde qu'il prétend décrire, exprimer, représenter " .

4) - " alors que la langue est seulement la condition de la communication à laquelle elle fournit ses codes, c'est dans le discours que les messages sont échangés ; en ce sens, seul le discours a non seulement un monde, mais un "autre", un autrui, un interlocuteur à qui il s'est adressé. "

Et Ricoeur de poursuivre à ses propres frais l'analyse en distinguant entre discours parlé et discours écrit. Ce dernier réalise à ses yeux ce qui est à l'état virtuel dans la parole vive" à savoir le détachement du sens à l'égard de l'évènement" de parole. Pour le montrer, il compare trait par trait oral et écrit.

1) - " ce qu'on écrit, ce qu'on inscrit c'est le poème du dire, c'est le sens de l'évènement de parole, non l'évènement en tant qu'évènement " .

2) - Dans le discours écrit, " seul le sens porte secours au sens, sans

l'appoint de la présence psychologique et charnelle de l'auteur " .

3) - Si le discours est ce qui fait référence au monde, cette référence prend des formes différentes à l'oral et à l'écrit. A l'oral, elle est " ostensive ", en rapport avec une situation commune aux interlocuteurs soit que ceux-ci la désignent du doigt par le geste, soit que le discours lui-même le fasse au moyen des démonstratifs, des adverbes, de temps et de lieu, les temps du verbe. A l'écrit, le texte s'affranchit des limites de la référence ponctuelle. Il ne montre pas une "situation" mais il suggère " un monde " . Ce terme est utilisé pour montrer qu'à l'écrit la référence situationnelle passe au second plan et n'est que l'occasion d'esquisser " des modes d'être possibles " ; des dimensions symboliques de notre être-au-monde. L'écriture élargit la situation en un monde, l'"Umwelt " en " Welt " ; la constitution d'un ensemble signifiant auto-référentiel prend le pas sur la seule désignation.

4) - " Au lieu d'être adressé seulement à toi, seconde personne, l'écrit est adressé à l'audience qu'il se crée".

Et Ricoeur de conclure que " la spiritualité de l'écriture est la contrepartie de sa matérialité et de l'aliénation qu'elle impose au discours " .

Les textes de nos élèves n'ont ni la profondeur, ni l'originalité de ceux que l'herméneute se propose de comprendre. Est-ce à dire que nous n'avons rien à tirer de cette reprise de Benveniste par Ricoeur ? En fait, celui-ci utilise le terme de dépassement pour désigner le passage de la parole à l'écriture, pour montrer sans doute que les acquisitions du premier palier ne sont pas effacées mais transposées, restituées dans un nouveau contexte.

Et quand Benveniste conclut : " le langage est donc la possibilité de la subjectivité du fait qu'il contient toujours les formes linguistiques appropriées à son expression, et le discours provoque l'émergence de la subjectivité, du fait qu'il consiste en instances discrètes " (P.263) il n'exclut pas que la subjectivité rendue possible par la parole vive, ne se déploie pas différemment à l'oral et à l'écrit. Voilà pourquoi nous nous croyons autorisé à étudier les formes que prend l'intersubjectivité dans l'écriture tout en précisant avec Ricoeur que le dépassement de l'intersubjectivité de dialogue est la condition de la constitution d'un monde de significations . Conclusion qui ne contredit sans doute pas celle de Benveniste puisque pour lui " la langue fournit la configuration fondamentale des propriétés reconnues par l'esprit aux choses " (p.70) et que pour nous, le discours n'est que la forme concrète que prend chez un sujet la configuration de la langue.

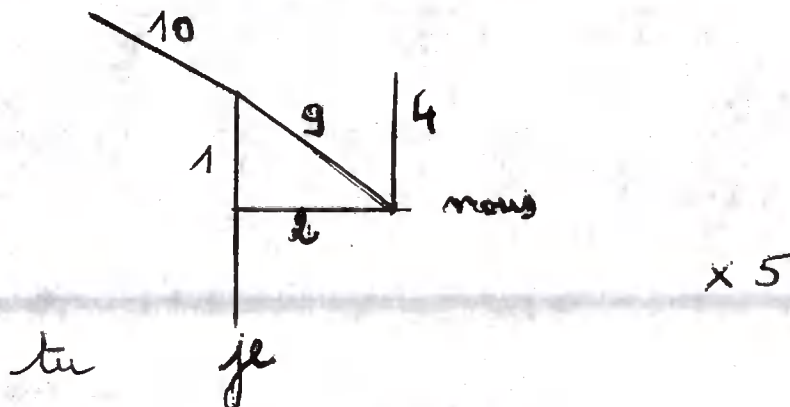
III L'ANALYSE FORMELLE DU CHAMP DE COMMUNICATION DE L'ECRIT

Les représentations schématiques en même temps qu'elles marquent les relations entre personnes facilitent les études comparatives. Elles représentent à la fois ce que Benveniste appelle " corrélation de personnalité " opposant je/ tu à la non-personne il et " corrélation de subjectivité " opposant je à tu. Cela est possible parce que le " je " s'affirme dans tous nos textes, que le "nous" y prend forcément la forme " il ou ils + je " et que le " tu " du lecteur est au moins implicitement inclus dans tout écrit.

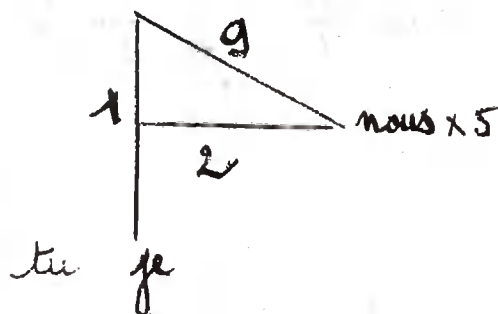
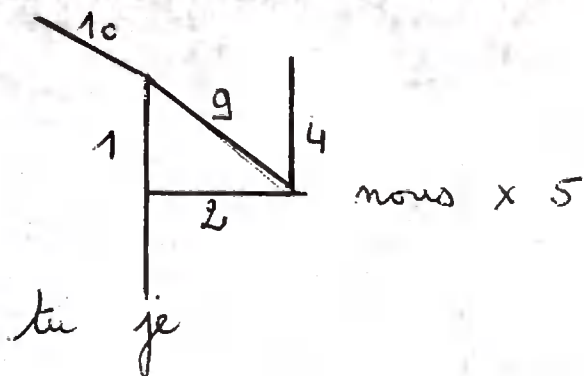
Etudions donc sur le plan qualitatif, c'est à dire sans figuration de la répétition des relations, les diverses relations interpersonnelles contenues dans l'ensemble des textes étudiés pour chaque cours et dans ceux de chaque catégorie socio-professionnelle .

1) - CE2

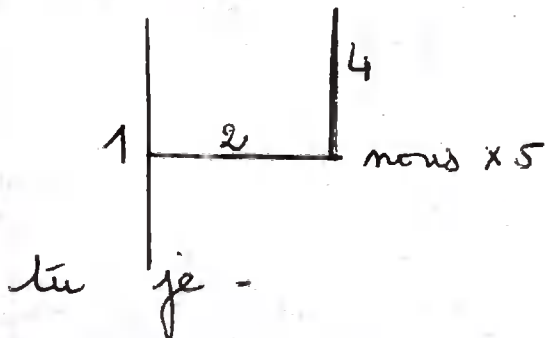
a) schéma représentatif des 15 copies étudiées



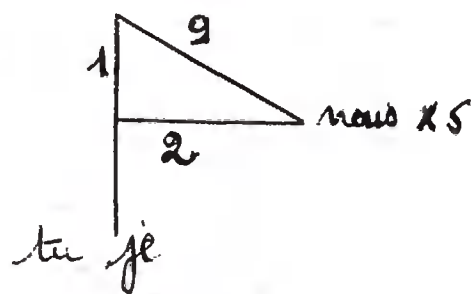
b) schémas selon les catégories socio-culturelles



1° 4 copies



3° 3 copies



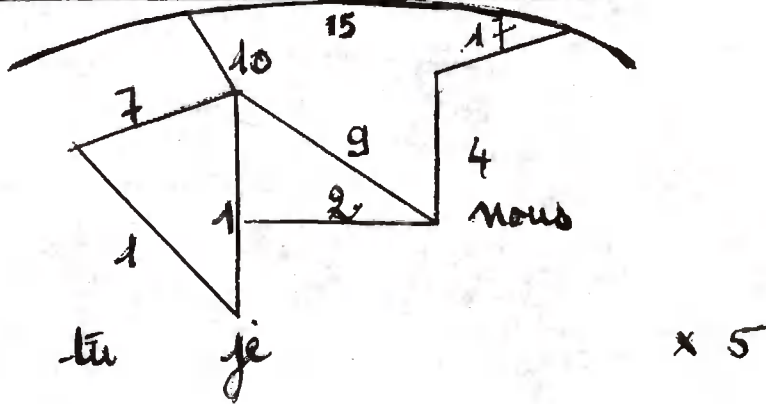
2° 4 copies

4° 4 copies

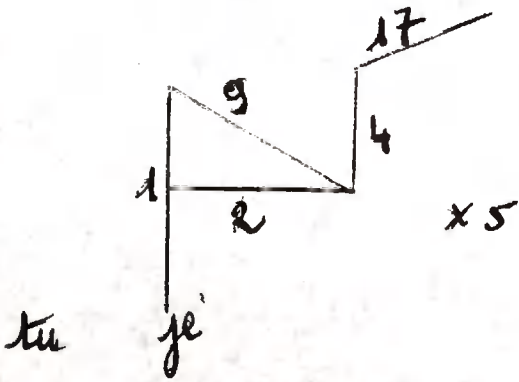
.../...

2) CM1

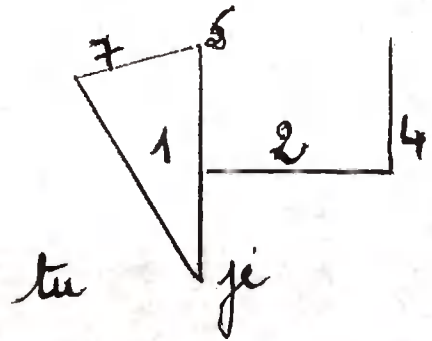
a) schéma représentatif des 14 copies étudiées



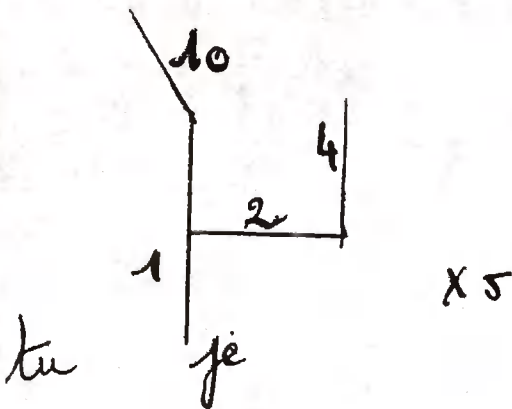
b) schémas selon les catégories socio-culturelles



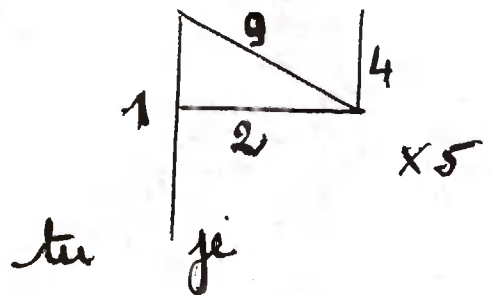
1° 3 copies



3° 3 copies



2° 4 copies

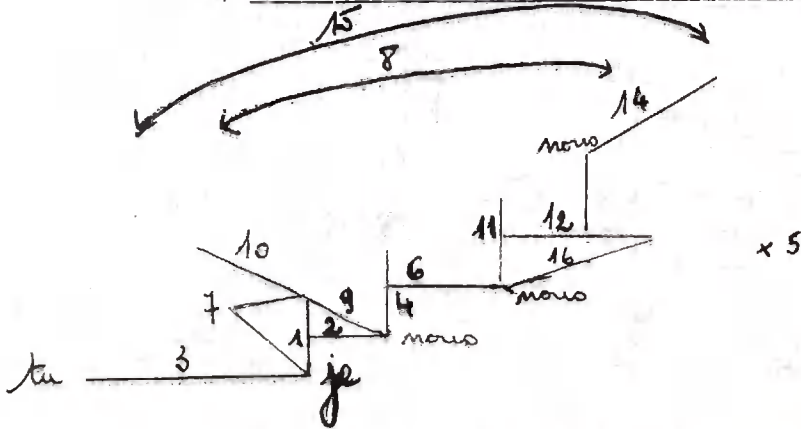


4° 4 copies

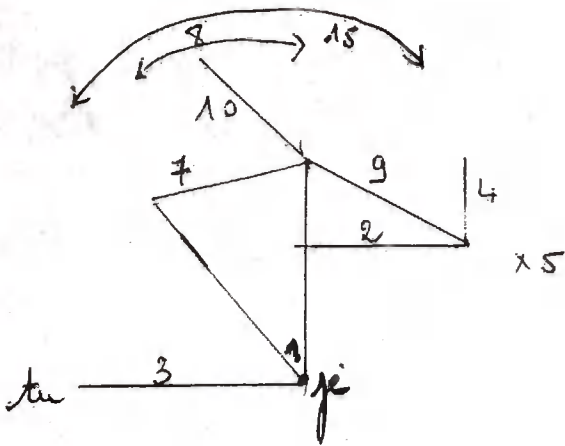
.../..

3. CM2

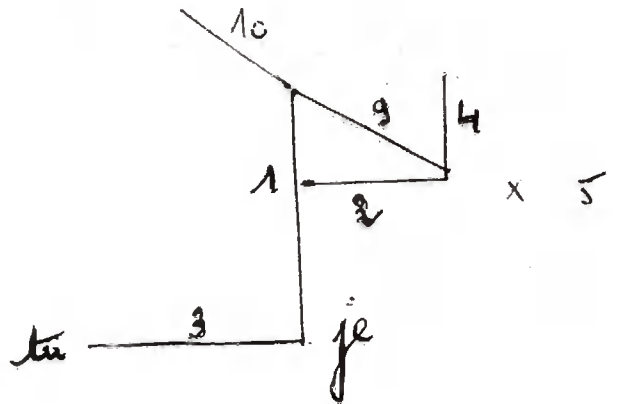
a) schéma représentatif des 15 copies étudiées



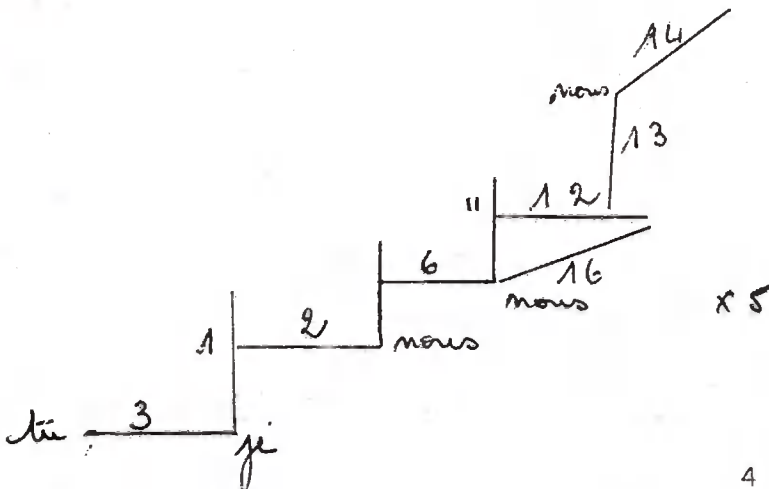
b) schémas selon les catégories socio-culturelles



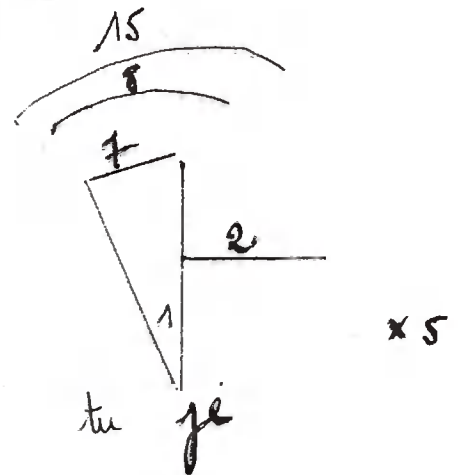
1 4 copies



3 3 copies



2 4 copies



4 4 copies

L'établissement de ces relations est fondé sur la sémantique de la manière suivante :

- 1) - Relation je \triangleright il (par ex ma tante)
- 2) - Il + je = nous
- 3) - Relation je - tu
- 4) - Relation de **il** de 2° niveau avec **Nous** de 1° niveau
- 5) - Il ou ils en dehors du champ du je
- 6) - le il de 4 en relation avec le Nous de 2 constituent un**nous** de 2° niveau.
- 7) - Relation entre ils de 1° niveau
- 8) - Désignation impersonnelle du champ du je
- 9) - Relation de il de 1° niveau à nous de 1° niveau
- 10) - Relation de il de 2° niveau à un il de 1° niveau de type je (par ex : le docteur dit à ma tante) ou d'une entité personnifiée à deux il (ex l'amour unit leur coeur) ce qui a pour effet la relation 7.
- 11) - Relation de il de 3° niveau à nous de 2° niveau
- 12) - Constitution d'un groupe à partir de ils de 3° niveau
- 13) - Pour que la constitution d'un nous de ce type soit possible il faut que le je du nous de 2° niveau puisse se joindre au ils de 12.
- 14) - Relation de il de 4° niveau de type nous.
- 15) - Le champ du je
- 16) - Relation du je du nous de 2° niveau au ils de 12

Sur le plan quantitatif, nous avons compté toutes les relations répétées. Pour avoir les trois formes déterminantes de l'énoncé (je, ici, maintenant) nous avons nommé toutes marques de lieu et de temps. Enfin nous avons établi un rapport entre la moyenne des mots du cours ou de la catégorie et entre les relations qualitatives, quantitatives, marques de temps et de lieu du cours ou de la catégorie.

Les tableaux suivants résument les résultats.

PAR CLASSE	CE2	CM1	CM2
1. ensemble des relations qualitatives	6	9	16
2. relations quantifiées par sujet	10	13	20

3. marques de temps et de lieu par sujet	8	10	10
4. moyenne de mots par cours	94	144	225
5. rapport entre 1 et 4	16	16	14
6. rapport entre 2 et 4	9,5	11	11
7. rapport entre 3 et 4	12	14	22

PAR CATEGORIES

CE2 CM1 CM2

Catégories	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Ensemble des relations qualitatives	6	4	4	4	5	5	6	5	10	10	7	6
2. Relations quantifiées par sujet	18	10	6	7	20	9	12	14	21	25	14	17
3. Marques de temps et de lieu par sujet	14	5	5	7	10	12	10	9	10	10	10	9
4. Nombre de mots moyen par sujet	142	88	60	77	168	132	164	124	234	261	192	201
5. Rapport entre 1 et 4	23	22	15	20	33	27	27	25	23	26	32	33
6. Rapport entre 2 et 4	9	9	10	11	8	14	13	9	11	10	14	12
7. Rapport entre 3 et 4	10	17	12	11	16	11	16	14	23	26	20	22

Ces résultats montrent :

1) - que les divers déterminants du verbe : je, ici, maintenant sont également utilisés dans les divers

.../...

cours et catégories. Cela est d'ailleurs normal .

a) - puisqu'au stade des opérations concrètes l'enfant sait poser les relations d'inclusion (pour les personnes) et celles de sériation et d'inclusion (pour la désignation du lieu et du temps) et que ces mêmes relations rendent possibles les progrès de la socialisation.

b) - puisque le développement de cette logique dépend des opérations et non du langage (cf les travaux de Mme Sinclair).

2) - que si nous voulons utiliser le schéma des relations interpersonnelles pour leur valeur objective c'est à un autre niveau qu'il faut situer la recherche, que les ramifications des schémas soient à peu près identiques n'inclut pas que leur contenu soit également riche .

IV L'ANALYSE SEMANTIQUE DU CHAMP DE LA COMMUNICATION

L'analyse structurale ne permet guère de saisir les différences fondamentales entre l'oral et l'écrit. L'étude des marques (cf Dubois-grammaire structurale du français : nom et pronom 1^o partie) ne fait après tout que confirmer ce que tout le monde pense, à savoir que lorsqu'on parle on n'écrit pas et inversement. S'il est vrai que la signification première du langage est " de dire quelque chose sur quelque chose à quelqu'un " (cf Ricoeur - Le conflit des interprétations p 85) , c'est du champ sémantique , qui renvoie le signe à la chose, qu'il faut partir et non d'un code conçu comme une combinatoire de marques. Alors il est possible de penser qu'il puisse y avoir selon les références du texte à la chose des discours écrits qui aient les caractéristiques des discours parlés et inversement. Rousseau qui affirmait déjà que " l'art d'écrire ne tient point à celui de parler " termine le chapitre V de l' " Essai sur l'origine des langues " , ainsi : " en disant tout comme on l'écrirait on ne fait que lire en parlant " . Qu'y a-t-il d'impossible à supposer que l'enfant commence par écrire le langage parlé ? Quand l'enfant a-t-il accès à un certain nombre de règles qui font du discours écrit un monde de signification et non plus seulement la désignation d'une situation ? Question d'autant plus pressante qu'à un nouveau mode de discours risque de correspondre un nouveau mode de pensée .

Avant toute information linguistique, nous avons tendance à croire que les mots ne sont que le reflet de la réalité dans l'esprit. Cette idée est profondément enracinée en nous par la croyance enfantine que Piaget appelle "réalisme nominal " selon laquelle les mots sont rattachés matériellement aux choses (et peut-être que le réalisme de la structure n'est que la transposition savante de celui de la chose à celui de la pensée). Si cette illusion est également partagée par tous, ses effets peuvent ne pas être égaux chez tous. A lire en effet très attentivement l'ensemble des copies, on s'aperçoit que les enfants du CE2, CM1, CM2 à l'exclusion de ceux qui appartiennent dans ce dernier cours à la catégorie I, semblent admettre qu'il suffit de raconter le maximum d'actions pour que le lecteur se trouve placé dans la même situation que le scripteur au moment où il les a vécues. Tout se passe comme si le lecteur devait posséder

.../..

et éprouver la chose qu'il lit. Le langage n'est pas pris comme un intermédiaire signifiant qui est la condition pour que les choses existent pour nous et aient un sens. Au contraire, l'enfant favorisé cultive cet intermédiaire en tant qu'il rend intelligible les événements et leur enchaînement. Certes la capacité de réfléchir sur le langage est la condition nécessaire pour accéder à ce type de discours que nous ne faisons que désigner pour l'instant. Ce qui le prouve, c'est que les copies des enfants favorisés n'avaient aucune de ces caractéristiques bien que ce soient les mêmes enfants qui traitent une année avant le même sujet et que, chez les enfants des catégories II et III de ce même CM2, la relation est sentie pour être explicitée (cf les schémas du CM2). Par conséquent, l'exploitation de cette capacité dépend d'autres facteurs et, si nous voulons que cette constatation ne reste pas muette il faut l'analyser.

a) LA VARIATION DES FORMES RYTHMIQUES :

Ce n'est pas s'éloigner de nos préoccupations sémantiques que de commencer par ce qui en est le support : le sens du rythme et de la musicalité de la phrase. Le rythme, c'est l'arrangement des sons à l'intérieur de la phrase à qui il donne une forme mobile et fluide ; mais c'est aussi la répétition sans cesse évanescente de cette même forme. Or, il est possible de toucher à ce dernier aspect en mesurant les rapports que les arrangements phoniques ont entre eux. Il suffit pour cela de compter les unités sonores concrètes de la phrase ou syllabes, de soustraire le total de ces unités d'une phrase du total des unités de la phrase antérieure, d'additionner ces différences et de les diviser par le nombre d'intervalles de phrases. On a alors un indice de variation des formes rythmiques.

Le tableau suivant résume les résultats :

CE2				CM1				CM2			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
10	7	6	6	16	9	9	7	14	10	9	8

Il permet de conclure - 1) - que la musicalité de la phrase est plus diversifiée et moins monotone dans la catégorie I que la mesure rythmique y a un champ plus large.

2) - que là où la catégorie I commence la catégorie II termine.

3) - que cette acquisition spontanée et vécue devance les mises en valeur stylistiques et volontaires du CM2.

4) - que l'oreille de la catégorie IV maintient son retard au CM2.

b) L'ANALYSE SEMANTIQUE DE LA CORRELATION DE PERSONNALITE .

Croyant avec Guillaume (introduction à la psychologie p.201) qu'un voca-

bulaire psychologique plus riche et plus nuancé est le signe d'un progrès de la pensée abstraite, nous avons voulu en faire une étude assez systématique. Pour éviter toute confusion, il est nécessaire de définir le concept.

1) - DESCRIPTION DES CONCEPTS PSYCHOLOGIQUES

1* - termes psychologiques stricts : noms, verbes, adjectifs ou adverbes qui désignent un état psychologique. Par état psychologique, nous entendons tout fait psychique autre qu'une action pure et simple, même de type verbal, et une opération de sens (perceptions).

2* - état physiologique expressif : état physiologique qui désigne un état psychologique (ex : se régaler).

3* - termes isolés : toute expression psychologique qui n'a pas de lien avec un autre.

4* - termes en relation : expression qui a au moins un lien avec un autre .

5* - allusion : désignation d'un état psychologique par un autre état psychophysologique, par un animal ou par une chose. (ex : comme une fusée, mon père partit à l'hôpital . Eric CM2, catégorie III).

6* - Symbole : terme auquel se surajoute à son sens premier (acceptable par le texte) un sens second à signification psychologique .

7* - Métaphore : de type littéraire qui met en rapport des entités.

Le tableau suivant, qui indique les résultats moyens par élève de chaque catégorie , reprend les numéros des définitions pour éviter la surcharge. En 8, nous entendons la somme de 4, 6 et 7 c'est à dire des termes qui, en relation avec d'autres, établissent des relations de sens à sens, et en 9, la somme de 2, 3 et 5 qui recoupe les expressions concrètes et les termes qui ne sont pas mis en relation. Les colonnes 5, 6 et 7 ne figurent pas au CM1 et au CE2 puisque nous n'avons trouvé ni symboles ni métaphores et seulement deux allusions.

CM2 :

catégorie	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	23	0,7	0,2	23	0	2,2	5	30,2	0,9
2	11	0,5	1,2	10,5	3	0	0,5	10,5	4,7
3	7	1	7	0,7	0,7	0,3	0	1	8,7
4	3,5	0,2	1,7	2	0	0	0	2	1,9

CM1 :

	1	2	3	4
1:	3,3	1,3	3,3	0,7
2:	2	0,7	2,7	0
3:	2,3	1	2,3	0
4:	2,8	0,7	3,3	0,5

CE2

	1	2	3	4
1	1	0,2	1,2	0
2	1,5	0,2	1,7	0
3	0,3	0	0,3	0
4	0,9	0	0,9	0

Ces tableaux indiquent :

- que le développement des concepts psychologiques apparaît au CM2 et jusqu'à ce cours la carence est également partagée.
- qu'au CM2 la distribution des concepts suit une hiérarchie culturelle.
- que ces concepts ne sont guère mis en relations en catégorie 3 et 4.
- que la catégorie 1 est la seule à utiliser symbole et métaphores.

2)- LA FONCTION EXPLICATIVE DES CONCEPTS PSYCHOLOGIQUES AU CM2

a) - LE PSYCHOLOGIQUE COMME CAUSE. Quand on examine la fonction des termes psychologiques dans la catégorie I on s'aperçoit qu'ils jouent un rôle explicatif très important. Le psychologique est très souvent cause des actions au lieu d'en être seulement l'effet. C'est ainsi que les textes établissent de nombreuses relations.

- d'un naturel psychologique à ses effets : " un de mes cousins, au tempérament farceur, toujours en quête d'une bêtise, nous en proposa une " (Jean-Luc).

- de situations ou d'actions assez significatives par elles-mêmes à leur conséquence psychologique : "lorsque, le repas fut fini, on me distribua les cadeaux : je pleurais de joie devant ces paquets " (Anne).

- d'un état psychologique du scripteur à un autre qui en découle. " Je réfléchis un moment, mais, n'y tenant plus, je demandais des explications à maman " (Catherine).

- de ce qu'un sujet éprouve à ce qu'il fait : " nous étions joyeux de pouvoir enfin partir en vacances " (Henri). " Mon cousin, ayant toujours son idée en tête, avec beaucoup de discrétion, il décida " (Jean-Luc).

- d'état psychologique à état psychologique. " Ma tante étant une grande pâtissière, il décida de changer le sucre en sel pour les tartes " . (Jean-Luc).

- Inversions d'actions qui supposent une inversion de valeurs : "une erreur grand-mère, d'abord les cadeaux, ensuite la gourmandise ". (Catherine).

- d'un contexte psychologique aux réactions particulières de chacun .

.../..

" C'était une agréable fête de famille " (Anne). " Un silence de mort règne. Bientôt , la voix grave et douce de grand-mère le trouble pour nous dire : " eh bien, mes enfants, mettons-nous à table " . (Catherine).

- de satisfactions soumises à une initiative du sujet : "mais papa m'a bien recommandé que si je travaillais mal il me reprendrait tous mes cadeaux " (Anne).

EN CATEGORIE 2

Le psychologique n'est pris comme cause que dans une seule phrase : "je me préparais à partir avec un sac plein à craquer, car il faut vous le dire que nous avons décidé de faire la bringue " (Isabelle).

EN CATEGORIE 3 ET 4 pas d'explications psychologiques .

b) - LE PSYCHOLOGIQUE COMME EFFET DU NON PSYCHOLOGIQUE

EN CATEGORIE I : nous notons une seule relation d'une situation physique à un état psycho-physiologique (encore cette situation était psychologiquement déterminée). " C'était une agréable fête de famille ... nous avons l'eau à la bouche devant ces plats succulents et nous mangions avec appétit". (Anne).

EN CATEGORIES 2 3 ET 4 par contre, ces types de relations abondent.

- d'une action à une satisfaction organique : " nous sommes allés au baptême et nous avons bien mangé " (Alis, catégorie 2). " Nous mangeons le gâteau ; il était délicieux " (Delmas, catégorie 4).

- d'un état organique à sa conséquence : " quelques instants après que je sois couché, j'ai eu envie de rendre " (Jean Michel, catégorie 3). " Je le mangeais (le cochon) avec ravissement mais je regrettais ce pauvre animal car je l'aimais bien " (Placide, catégorie 4).

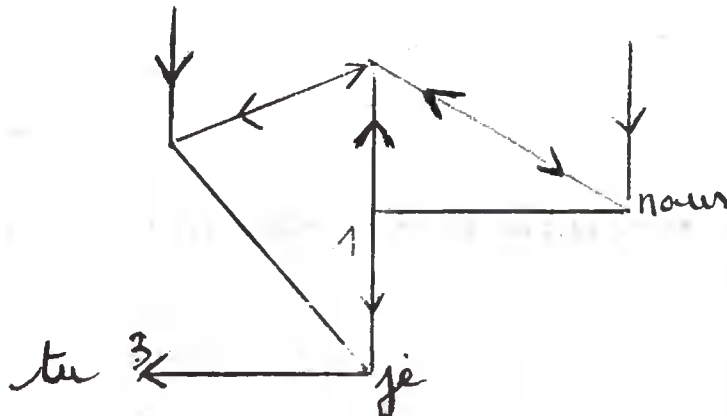
- d'une action, d'une situation à sa conséquence psychologique " Nous repartîmes déshonorées, vaincues " (Isabelle, catégorie 2) . " Elle ne veut pas s'éteindre et tout le monde rigole car c'était une bougie en verre " (Delmas, catégorie 4).

" Tout en comptant une opération, je me dis " mais cette personne je la connais, suis-je bête, c'est ma mère " (Jean Michel catégorie 3) .

Remarquons que lorsque les catégories 2,3, 4 utilisent trois termes psychologiques dans la même phrase, il y a de fortes chances pour y rencontrer une sottise.

En conclusion :

- si nous reprenons nos schémas, en catégorie 1, nous constatons que le sujet agit sur un autre sujet pour des raisons psychologiques énoncées dans 9 types de rapports indiqués par les flèches, et nulle part ailleurs.



- les relations de sens à sens apparaissent déjà. Toutefois il serait paresseux de conclure que les enfants du milieu favorisé sont prédisposés aux échanges et les autres aux actions. Il est certain, par exemple, que dans les milieux agricoles on ne parle que de ce qu'on a fait, de ce qu'on fait ou de ce qu'on fera dans les champs. Mais il faut poursuivre l'analyse.

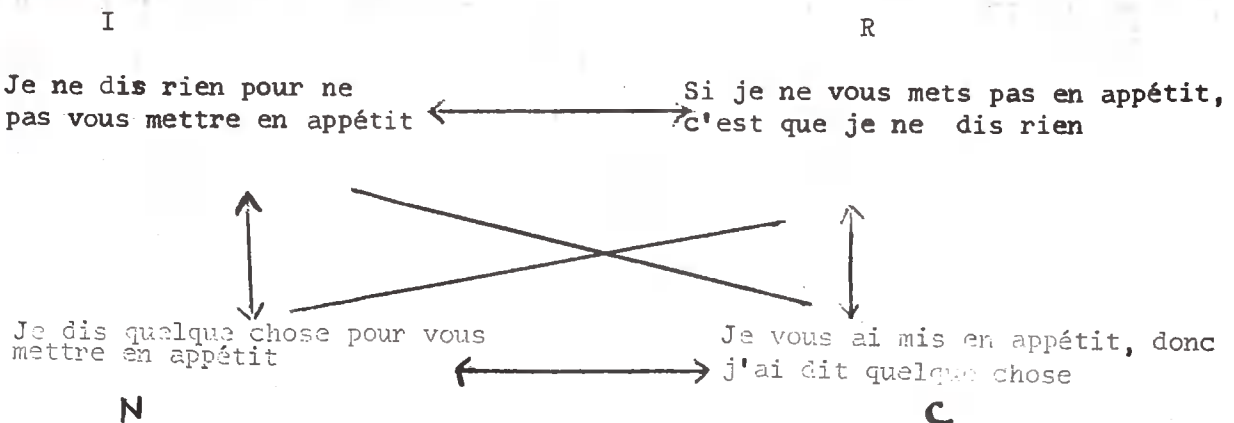
3) - LE RAPPORT DU SENS AU SENS DANS LES METAPHORES ET LES SYMBOLES .

D'ordinaire un terme est d'autant mieux défini que son sens est fixé univoquement par le rapport qu'il a avec les autres. Or dans certains cas, où la richesse sémantique est débordante, il arrive que nous ayons recours au langage équivoque des métaphores et des symboles. Alors le scripteur utilise des mots dont le sens primaire donne analogiquement un sens second. Comme le dit Ricoeur il y a là " une structure intentionnelle de deuxième degré " : par un premier sens en référence à la chose (1° degré) quelque chose d'autre est dit (2° degré). Si les métaphores sont un facteur si puissant à " l'enrichissement conceptuel", de l'avis de Benvéniste (p.28) c'est peut être parce qu'ils ne mettent pas seulement en rapport des structures intentionnelles de 1° degré, comme les concepts ordinaires qui ont un objet, qui collent encore aux opérations concrètes qu'ils habillent de sens, mais surtout parce qu'elles préparent les relations de sens à sens qui distendent leurs liens avec la chose. Lorsque Jean Luc utilise des termes comme exploit, complot, dévoila, défaite, convaincre, sacrifice pour décrire une bêtise et ses diverses péripéties, lorsque Catherine dit " une certaine agitation régnait " , la gaieté vous attend reconfortante", une fleur qui se dresse, sortant d'un rêve"; la distance emphatique du sens à la chose n'est pas effacée mais suggère un autre sens qui ne demeure qu'au travers de cette différence. La structure intentionnelle de 2° degré apparaît donc comme un intermédiaire qui fait passer des rapports d'inclusion entre concepts où propositions de 1° degré (par ex : Bien que notre langage soit différent, nous nous comprenons cependant très bien " Jean-Luc) à des agencements de sens de type hypothético-déductif où les rapports du sens à la chose sont encore plus distendus.

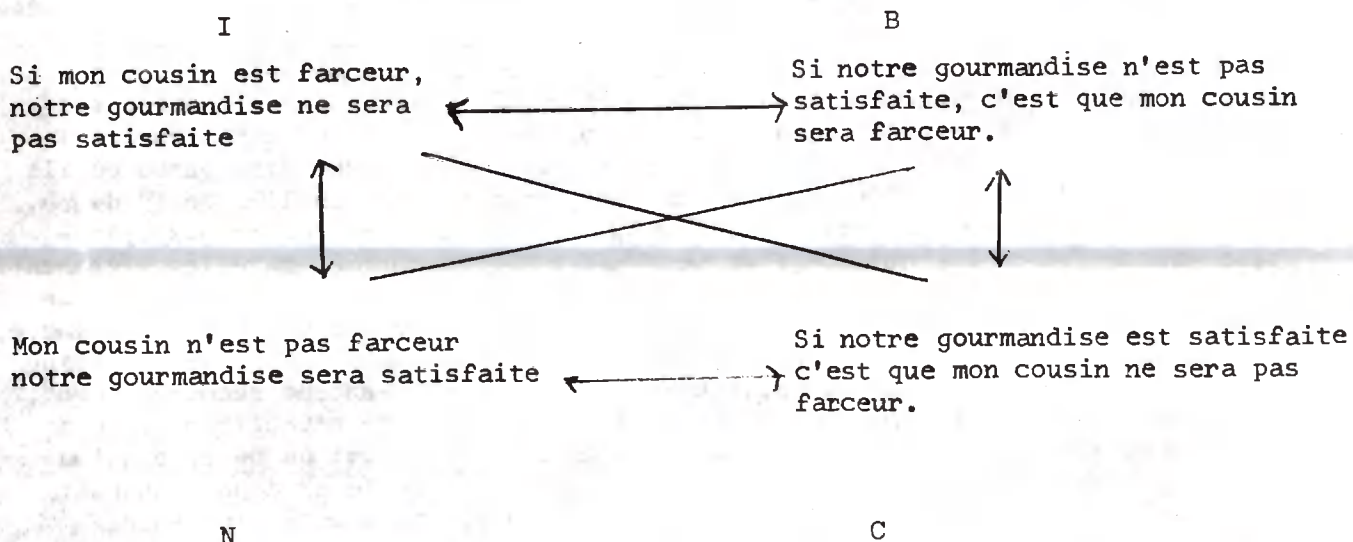
4) - LE PASSAGE A LA PENSEE HYPOTHETICO-DEDUCTIVE.

Dans les textes de la catégorie 1, nous trouvons des amorces de la constitution des opérations formelles. Pour Piaget, le critère de l'avènement des opérations hypothético-déductives est la constitution d'un " groupe " de type I.N.R.C où fusionnent en un tout les deux types de réversibilité des opérations concrètes , inversions et réciprocitys . (I = opération identique, N = opération inverse, R = opération réciproque, C = opération corrélatve (inverse de la réciproque) . Or, nous croyons le retrouver dans les cas suivants .

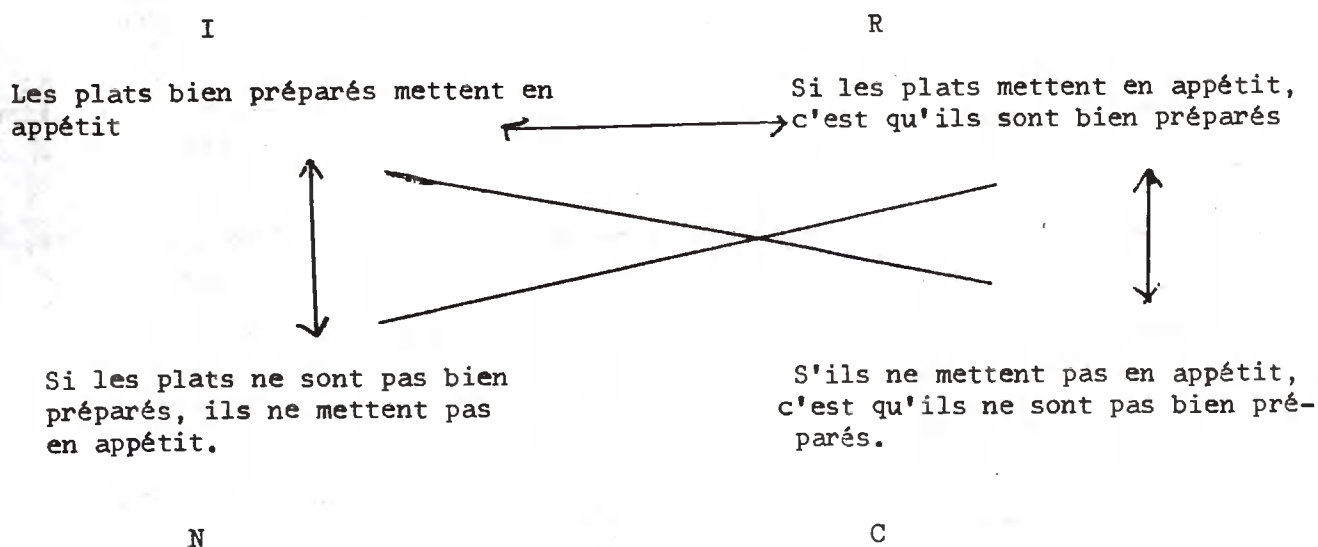
Exemple I : " Je ne vais vous décrire le festin, car MM. les correcteurs, je crains que je vous ouvre l'appétit, par mon discours . Tout ce que je peux vous dire, c'est qu'il y avait une immense pièce montée recouverte de caramel, de fleurs en dragées et des guirlandes en pâtes d'amandes. Bon appétit " (Catherine).



Exemple II " Un de mes cousins au tempérament farceur, toujours en quête d'une bêtise, nous en proposa une, assez ingénieuse. Ma tante étant une grande pâtissière, il décida de changer le sucre en sel, pour les tartes. Bien entendu, sachant qu'elle nous ferait des tartes, nous étions trop gourmands pour accepter un tel sacrifice, et on s'empressa de refuser " . (Jean-Luc)

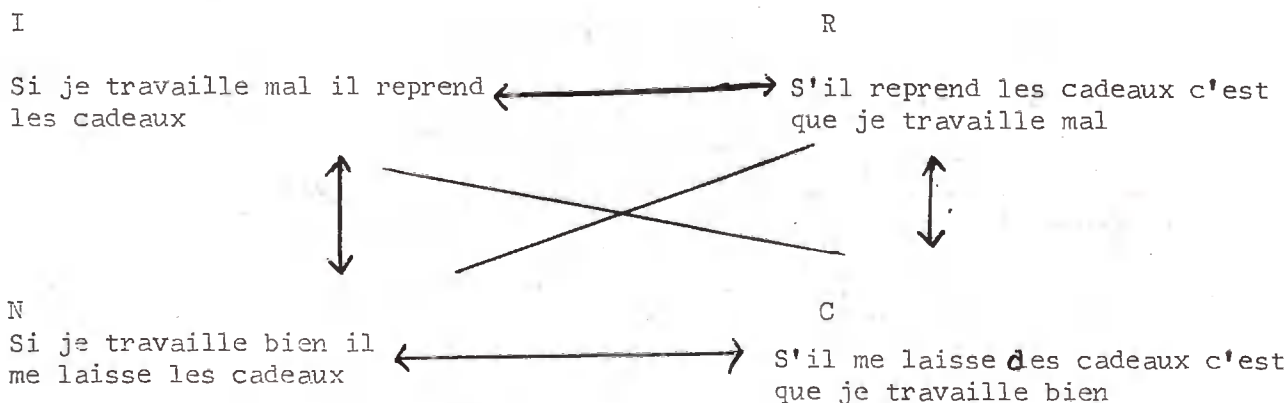


EXEMPLE III " Les tartes finies, ma tante ayant toujours l'habitude de bien les sucrer, les sala. Le repas du soir arriva. Les belles tartes attendues par tous au dessert arrivaient. Elles étaient croustillantes, avec de grosses fraises. Tout le monde étant servi, je m'empressai de mordre à pleine dents, quand un goût de sel me fit tout rejeter."



.../...

EXEMPLE IV : Papa m'a bien recommandé que si je travaillais mal il me reprendrait tous mes cadeaux . "



Conclusion : Les critères sémantiques de la distinction du discours écrit parlé et du discours écrit apparaissent résider dans les rapports des sens à sens établis à l'occasion des explications psychologiques, des relations de terme psychologique à terme psychologique, des métaphores et symboles, des raisonnements hypothétiques. Alors le discours écrit n'est pas un simple décalque de l'action mais engendre un ensemble dont la suffisance est à chercher dans les rapports significatifs. Reste à trouver, dans la relation communicative et fondamentale je-tu, la raison déterminante de l'avènement du discours écrit proprement dit.

5) - L'ANALYSE SEMANTIQUE DE LA CORRELATION DE SUBJECTIVITE JE - TU

Les schémas du CM2 montrent que l'enfant des catégories 2 et 3 sait s'adresser directement à son lecteur. Mais ce qui prouve que cette attitude ne dépend que du développement de l'intelligence, c'est que la gamme des attitudes implicites est très pauvre. Au contraire, les enfants de la catégorie 1 savent se placer du côté du lecteur de diverses manières.

- soit pour affirmer son point de vue sans offusquer le lecteur : " un de mes cousins... nous en proposa une, assez ingénieuse, je dirai même très ingénieuse " (Jean-Luc)

- pour dissiper toute question : " Bien que notre langage soit différent, nous nous entendions toutefois très bien " (Jean-Luc)

- pour s'accuser plutôt que d'engendrer la confusion dans l'esprit du lecteur ou plutôt profiter de cette confusion imaginée pour se montrer capable d'effets de style : " Oh ! que je suis étourdie..." (Catherine)

- pour le flatter : " messieurs les correcteurs ". (Catherine) . (son correcteur en vaut plusieurs).

- pour l'inviter à se remémorer une pareille situation qu'il peut être flatté d'avoir vécu : " Dans la maison de mon enfance, la gaieté vous attend reconfortante".

- pour stimuler son intérêt : " Je vais vous faire le menu " (Anne) " Mais ce n'est pas tout " (Catherine) . " Elles étaient croustillantes avec de grosses fraises " (Jean-Luc).

- pour s'excuser d'éveiller des envies qu'il ne pourra satisfaire, quitte à essayer de la faire tout de même : " Je ne vais pas vous décrire le festin... tout ce que je peux vous dire " (Catherine)

- pour prendre un ton de familiarité avec un lecteur que l'on suppose conquis pour avoir éprouvé des sentiments assez communs : " Bon appétit " (Catherine)

- pour nuancer ses jugements : " je crois " "pour notre part " (Henri)

- pour limiter les faveurs dont il jouit en précisant qu'elles sont soumises à condition ; " Papa m'a bien recommandé que si je travaillais mal, il me reprendrait tous mes cadeaux " (Anne)

- Pour le mettre d'accord par une leçon de morale allègrement présentée grâce à une opposition de niveau de langue. "Mon oncle le prit au sérieux et lui flanqua une telle raclée qu'il lui ôta pour toute sa vie le goût de telles plaisanteries ". (Jean-Luc).

EN CATEGORIE 2 nous ne trouvons que quelques-références explicites apprises en classe : " Il faut vous dire que nous étions décidées à faire la bringue (Isabelle). Mais aussi des fautes de goût : " Il a fallu acheter des dragées " (Catherine).

EN CATEGORIE 3 de rares références explicites apprises en classe : " Imaginez-vous " (Jean-Michel) Mais aussi des fautes de goût " Le deuil est enfin fini, et, croyez-moi quelle triste période". (Jean-Michel). " J'avais pris mes précautions j'avais une poche en plastique sur les genoux, si j'avais eu envie de rendre, j'aurais vomi dedans." (Pierre) Notons au passage que nous n'avons pas ici un raisonnement véritablement hypothético-déductif. La réciproque de l'Identique (j'ai une poche en plastique, parce que j'ai envie de rendre) j'ai envie de rendre parce que j'ai une poche en plastique n'établit qu'une liaison subjective et non pas logique entre envie de rendre et poche en plastique. C'est sans doute parce que les termes mis en rapport ne sont pas tous abstraits, c'est à dire psychologiques.

EN CATEGORIE 4 pas de références explicites ou implicites.

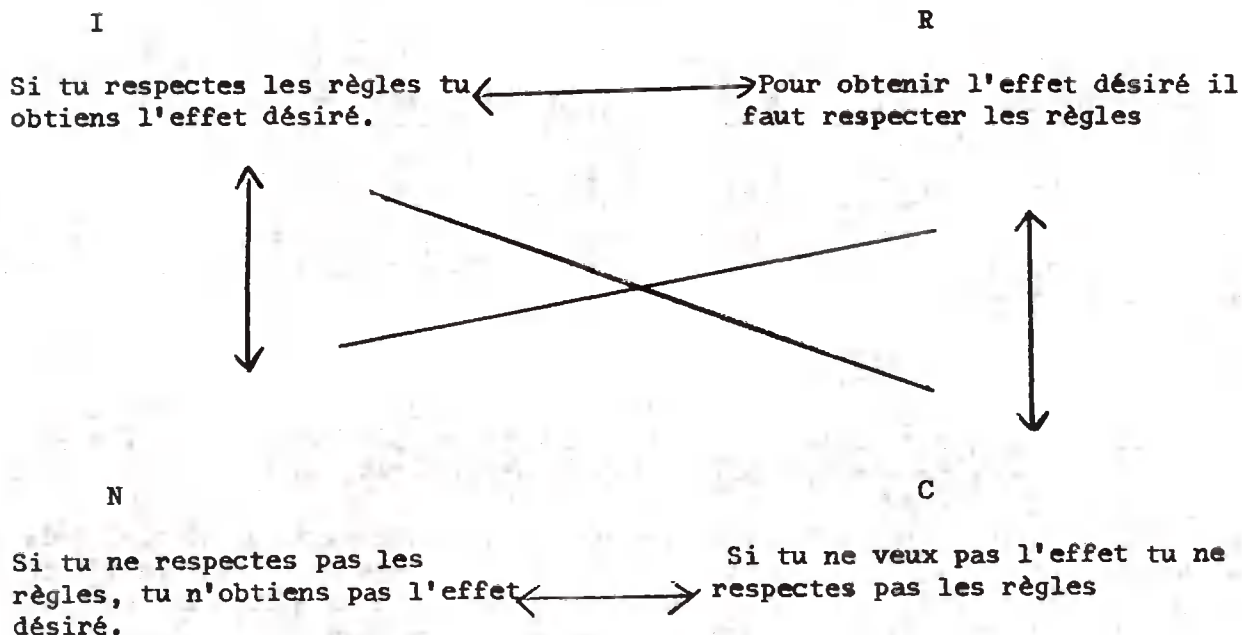
Il faudrait faire les mêmes constatations pour les métaphores à la différence qu'elles sont réglées par l'emphase dont le scripteur ni le lecteur ne sont dupes parce qu'elle est socialement marquée : " Il semble que l'amour a réuni leur coeur tendre, juste une minute, une simple minute, une minute de diamant inoubliable, qui brille et lance des éclats sur leurs visages fanés." (Catherine).

CONCLUSION

Non seulement ces relations de politesse donnent une gamme très riche d'attitudes signifiantes par l'émotion qu'elles sont censées traduire, mais surtout elles régularisent la corrélation de personnalité. Pour cela, il suffit de constater que les textes dont nous avons analysé les opérations figurent dans le cadre de la corrélation de subjectivité.

L'enfant du CM2 n'a pas nécessairement l'usage des capacités que son âge lui donne. Encore faut-il qu'il trouve des occasions favorables. A cet égard, les règles de civilité enclenchent les opérations formelles. Lorsque Kant distingue parmi les impératifs hypothétiques ceux de la prudence " qui fait qu'on peut se servir des autres hommes pour ses propres fins " (Traité de pédagogie p. 52) en vertu des règles empiriques de goût ; ne nous permet-il pas de comprendre que ces attitudes socialement marquées sont la raison d'une verbalisation hypothétique. Ou inversement, si l'éducation ne civilise pas sur le plan de l'urbanité et des bienséances sociales, les enfants socialement défavorisés restent des barbares de la culture. Cette importance des règles de politesse s'explique

par ce que leur aspect vécu et spontanément acquis en fait des règles hypothético-déductives de type pratique, et transposables sur le plan syntaxique et théorique



A cause de cette virtualité, les règles de politesse sont un troisième intermédiaire concret-abstrait qui assure le passage des opérations concrètes aux opérations formelles (1° intermédiaire concepts psychologiques en relation et 2° : les métaphores).

BILAN : SUR LE PLAN METHODOLOGIQUE : ce qui apparaît essentiel, c'est la construction de rapports entre concepts, vérifiée par les faits, sous certaines conditions. La psychologie de l'apprentissage montre notamment que la motivation n'est pas facile à obtenir ou que pour l'obtenir il faut respecter certaines règles qui ne sont pas toujours suivies d'effet, perturbée qu'elles peuvent être par la personnalité du pédagogue.

SUR LE PLAN THEORIQUE:NIVEAU STATIQUE : trois éléments semblent entrer en jeu dans l'avènement du discours : d'abord un soubassement matériel de type rythmique, mais l'usage des concepts psychologiques et leur exploitation selon des règles pratiques.

AU NIVEAU EVOLUTIF la tentation est grande de reprendre Rousseau lorsqu'il affirme dans " L' Essai sur l'origine des langues " que les langues dans leur évolution sont passées par trois étapes : une gestuelle et utilitaire ou qui n'exprime que " notre inquiétude naturelle " (p.29), l'autre musicale, poétique et émotive, la dernière intellectualisée et socialisée. Mais la poésie contient tout : synthèse de l'expression plastique et musicale, elle exprime dans la matérialité des mots le sens du sensible (cf Hegel) et sa vie sociale n'exclut pas son éternité (cf Mounin : Poésie et société). Voilà pourquoi seule elle dépasse ce qu'elle engendre. N'est-il pas normal que le Plan lui accorde une bonne place !

PROBLEMES DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

SUR LE "TERRAIN" DANS L' ACADEMIE DE NANTES

A) - LE "DIRECTOIRE" ACADEMIQUE FAIT LE POINT LE 9 - 10 - 71

1) - ORGANISATION DES EQUIPES ET PROGRAMME DE TRAVAIL.

L'académie de Nantes comportera quatre équipes de recherche, chaque équipe déterminée, en fonction de ses moyens et des centres d'intérêt des maîtres, son programme de travail.

1°) - E.N.F. NANTES .

a) Composition : Outre Madame ROLLAND, directrice, l'équipe comprend Monsieur BLAISE, Mademoiselle COZ, Madame RIVA, et les maîtres de l'école annexe (Villa Maria) et de l'école d'application (Léon Say).

b) Fonctionnement : le principal problème réside dans la difficulté de libérer les maîtres. Il est résolu de la façon suivante (non pleinement satisfaisante) : une demi-journée par mois, prise sur le temps alloué aux maîtres d'application pour leur recyclage, est consacrée aux réunions de l'équipe de recherche.

c) Programme de travail : l'équipe s'est assignée deux tâches prioritaires :

1°) - Essayer de faire un travail sur l'enseignement du vocabulaire.

2°) - Tenter d'élaborer une grille d'observation permettant d'aboutir à une description objective des pratiques pédagogiques.

2°) - NANTES 5

a) - Composition : animée par Monsieur BONNET, cette équipe comprend de nombreux maîtres des différentes écoles de la circonscription. Elle n'a aucun psychologue scolaire à sa disposition.

b) - Fonctionnement : Aucun des maîtres de la circonscription n'est déchargé pour la recherche ; l'I.D.E.M animateur est surchargé de travail. Les réunions qui, l'an passé, avaient lieu le soir de 17 à 20 heures ne pourront être reprises cette année. Seules les conférences pédagogiques annuelles pourront être utilisées pour des mises au point.

c) - Programme de travail : L'essentiel de la réflexion portera cette année sur l'enseignement grammatical.

Il apparaît donc que la circonscription de Nantes 5 se maintiendra en état de "vibration pédagogique" mais ne contribuera pas aux travaux de recherche proprement dite.

3) - ANGERS 5

a) - Composition : animée par Monsieur THOME, cette équipe comprend quelques instituteurs de la circonscription, dont une école entière.

b) Fonctionnement : la totalité des maîtres participent à l'expérience, alimente le travail d'une " commission " restreinte qui analyse les documents et au besoin, les sollicite par voie de questionnaires. Il y a une réunion générale par trimestre (environ). La commission restreinte se réunit selon les be-

soins et les possibilités, entre les réunions générales.

c) Programme de travail : l'équipe s'est assignée pour objectif une recherche ponctuelle portant sur l'imprégnation par les textes. La commission restreinte recueille tous les textes proposés en reconstitution par les collègues ainsi que les observations sur le déroulement de la classe, les difficultés rencontrées, les succès obtenus : elle analyse le contenu lexical, syntaxique et stylistique de ces textes, en vue de tenter de dégager une "progression" optimum. Les maîtres seront par ailleurs, attentifs aux éventuels phénomènes de résurgence des structures " imprégnées " dans l'expression spontanée, la commission centralisant et analysant toutes les informations à ce sujet .

4)- E.N.G. - E.N.F D'ANGERS

a)- Composition: Le départ de Monsieur DEBROISE , professeur de Français à l' E.N.G, amène à remodeler la composition de cette équipe autour de Monsieur LACROIX et Mademoiselle MONARD.

La composition précise sera définie par le dossier signalétique de recherche.

b)- Fonctionnement: à déterminer

c)- Programme : non encore déterminé de façon précise. Un travail sur le vocabulaire est actuellement en cours à l'E.N.F. et sera probablement retenu comme programme de travail.

IF LIAISON ENTRE LES EQUIPES

A) - Stage académique : Sur proposition de Madame ROLLAND, le Directoire retient le principe d'un stage académique (une dizaine de personnes par équipe) de confrontation des expériences, dans le courant du 2e trimestre de l'année scolaire. Durée prévue : 2 jours (dont un jeudi).

B) - Bulletin de liaison : Intitulé : " bulletin de liaison des équipes expérimentales de Loire-Atlantique " ; ce bulletin reposait en fait sur Nantes 5 (Monsieur ROUAUD) .

- en majorité quant à son contenu

- en totalité quant à sa réalisation .

L'équipe de Nantes 5 souhaite donc une plus grande collaboration des autres équipes.

Au terme de la discussion, les décisions suivantes sont prises :

1)- Monsieur BLAISE entre au comité de rédaction qui se composera désormais de Messieurs BLAISE, BOLO, BONNET, ROUAUD et THOMAS.

2)- L'E.N.F de Nantes s'efforcera d'accroître sa participation au contenu du bulletin.

3)- Monsieur BONNET écrira au directeur du C.R.D.P pour solliciter une aide matérielle (polycopie).

4)- Eventuellement, les équipes d'Angers enverront des textes. Le bulletin sera diffusé en plus grand nombre sur Angers.

5)- Le bulletin restera document de recherche et ne sera pas mis dans le circuit public.

III-QUESTIONS DIVERSES

A) - Relations avec l'I.N.R.D.P (service des études et recherches pédagogiques). Les animateurs d'équipes s'étonnent de certaines contradictions dans l'attitude de l'I.N.R.D.P.

- d'une part une attitude parfois contraignante et impérative dans la forme (par exemple : questionnaire demandant les noms des absents excusés et non-excusés à telle réunion locale) .

- D'autre part une absence totale de directives concernant la mise en

oeuvre des processus expérimentaux (liés à une déficience de l'aide quant aux moyens).

Le Directoire est unanime à souhaiter que voie le jour un véritable Statut de la Recherche pédagogique reconnaissant " de jure " le travail des enseignants-chercheurs et en tirant les conséquences quant aux moyens humains, scientifiques et matériels.

B) RÔLE ET FONCTIONNEMENT DU DIRECTOIRE

Le Directoire se veut un organe de clarification et d'organisation qui sert à faire le point.

Calendrier : trois réunions annuelles :

- 1 réunion de mise en route
- 1 réunion de préparation du stage académique
- + 1 réunion de bilan

C) LIAISON AVEC LE 1er CYCLE DU SECONDAIRE

Cette question n'est pas de la compétence du Directoire. Il appartient à chaque équipe de prendre les contacts nécessaires avec les collègues des C.E.S.

Compte-rendu établi par

BERNARD - A. BOLO

C.R.D.P. DE NANTES

A PROPOS DES QUESTIONS DIVERSES

Demander le nom des absents et des excusés à une réunion locale au cours de laquelle doit se décider du travail de l'année et de son insertion dans le plan de travail national ne relève aucunement d'une attitude caporaliste. Chacun comprendra qu'il est nécessaire, pour les besoins de la coordination nationale, de rassembler le maximum d'informations sur le fonctionnement des équipes, sous une forme aussi économique que possible.

Par contre, l'équipe de coordination nationale considère que son rôle n'est pas de concevoir des directives que les équipes n'auraient qu'à exécuter. Les plans de travail, les directions de recherche, la méthodologie ont toujours été discutés et adoptés en commun au cours des stages nationaux et des réunions d'animateurs régionaux (cf Repères 13) . Il est évidemment regrettable que des difficultés matérielles freinent considérablement le rythme de réalisation et de diffusion de " Repères ".

H. ROMIAN .

B) COMPTE - RENDU DES TROIS

DEMI - JOURNEES DU MOIS DE JUIN 71

Un certain nombre d'instituteurs et d'institutrices de la circonscription de Nantes 5 se sont retrouvés à l'Ecole Publique de Longchamp les 25, 26, 28 juin pour tenter de faire le bilan de l'année écoulée et d'essayer de jeter quelques perspectives.

1) - Réunion du 25 juin : bilan de l'année 70 - 71.

a) - le bulletin de liaison dans sa forme actuelle semble donner satisfaction.

b) - 4 équipes de travail ont fonctionné cette année : - Orthographe (M. BOLO) Résultats assez décevants. - Lecture (M. BOLO) Bien des problèmes restent posés. - Vocabulaire Aucun représentant n'était présent. - Grammaire (M. BONNET) Il a été souligné ici, en particulier la difficulté d'un travail efficace après la journée de classe.

- Réunion du 26 juin : Relation entre l'étude du milieu de l'enseignement du français. Les problèmes de la motivation, de la télévision de la documentation ainsi que les questions matérielles et financières ont été abordés à partir des expériences vécues par chacun.

Beaucoup d'instituteurs ont souhaité une information sur la psychologie de l'enfant, l'épistémologie génétique et la dynamique du groupe.

3) - La réunion du 28 a été consacrée à un exposé de M. BONNET sur l'enseignement du vocabulaire à l'Ecole Elémentaire .

C) BULLETIN DE LIAISON PROGRAMMATION POUR 71 - 72

(non limitative)

1) - Début de novembre.

2) - Début de janvier.

Créativité : le problèmes et les techniques d'expression.

Libération de la parole chez l'enfant.

Aspect psychologique du plan de rénovation

3) - Fin février.

L'orthographe... d'usage... grammaticale

Que fait-on quand on enseigne l'orthographe.

4) - Pâques:Relation entre l'enseignement du français et les activités d'éveil.

5) - Juin: l'enseignement du vocabulaire.

D) RECHERCHE PEDAGOGIQUE ET DIFFICULTES DE COMMUNICATION

J. BLAIZE ENF DE NANTES

Les équipes expérimentales du département éprouvent actuellement, semble t-il, certaines difficultés : l'équipe de Nante V envisage de ralentir sérieusement son activité, en raison de difficultés matérielles (manque de moyens), et aussi peut-être d'une baisse de l'enthousiasme, les deux choses étant d'ailleurs certainement liées. Quant à l'équipe de l'E.N.F, si elle se propose de travailler à la fois sur le vocabulaire et sur une description des pédagogies, il faut avouer que son bilan pour l'année écoulée est plutôt mince.

.../..

D'où viennent ces difficultés ? c'est ce que nous allons essayer de définir ici, sans penser que cela suffise à les faire disparaître, en insistant d'une part sur les difficultés de communication à l'intérieur d'un groupe quel qu'il soit, et d'autre part sur le statut psycho-sociologique des équipes expérimentales, statut qui par son ambiguïté est en fait l'un des obstacles les plus importants à une bonne communication à l'intérieur des équipes et entre les équipes.

Le plan de rénovation se donne pour but de " faciliter l'accès du plan grand nombre à une langue qui permette l'enrichissement de la communication avec autrui, l'expression orale et écrite personnalisée ". Les difficultés d'élaboration et d'application de ce plan montrent que " permettre l'enrichissement de la communication avec autrui " n'est pas une tâche aisée lorsqu'il s'agit d'enfants. Lorsqu'il s'agit d'adultes non plus. Or une équipe ne peut fonctionner sans un bon réseau interne de communication.

Le schéma classique de la communication est le suivant : un sujet émetteur source d'idées, code les idées au moyen d'un langage et les transmet par ce canal à un autre sujet, le récepteur qui, lui, décode le message reçu et montre par une réponse (soit une conduite, soit une réplique verbale) s'il a ou non compris le message envoyé (c'est le " feed back").

En réalité, il faut compliquer considérablement ce schéma, d'une part le codage n'est jamais complet : tout le message ne peut entrer dans une suite de mots et si le reste est quelquefois transmis par d'autres moyens (attitudes, gestes, miniques etc..) très souvent il n'est pas transmis du tout. Il y a là une première déperdition de l'information. D'autre part le récepteur ne reçoit à sont rour qu'une partie de ce qui a été émis, la sélection se faisant en fonction de ses propres préoccupations. C'est une seconde déperdition de l'information. C'est ce qu'exprime le schéma suivant adapté de Anzieu et Martin .(1) (voir schéma page).

A ce schéma, il faudrait encore ajouter que si la totalité de ce qu'on veut consciemment transmettre n'est pas transmis, en revanche, tout acte de communication risque de transmettre en outre des éléments qu'on ne voulait pas transmettre, manifestant ainsi des préoccupations non plus conscientes, mais inconscientes.

Dans toute communication il y a donc des pertes d'informations et pour y remédier un bon maniement de la langue, s'il est indispensable, n'est cependant pas suffisant, dans la mesure où nombre de ces pertes sont dues à des obstacles d'ordre psychologique et psychosociologique et non à des obstacles linguistiques.

Ce sont ces obstacles, ces "parasites", que nous allons essayer de re-censer.

- Le premier obstacle c'est le langage lui-même : le danger est ici de s'arrêter aux mots alors que l'émetteur ne peut pas, au moyen du langage seul, transmettre tout ce qu'il avait l'intention de transmettre. Au delà du langage c'est cette "attitude intentionnelle" de l'émetteur que le récepteur doit tenter de retrouver.

- Le second obstacle est la différence existant entre les cadres de référence des deux interlocuteurs : d'une part les préoccupations présentes du récepteur peuvent l'empêcher de recevoir tout ou partie de ce qui a été émis; d'autre part si le récepteur se réfère à un système de valeurs très différent de celui de l'émetteur, le message reçu risque de perdre tout son sens par rapport au message émis.

L'énumération de ces deux obstacles montrent l'importance qu'il y a pour les membres d'un groupe d'être capables, au moins partiellement, de se mettre à la place de l'autre, c'est - à - dire de considérer l'autre non seulement comme un émetteur mais aussi comme une personne.

Ce n'est que par un effort de cet ordre qu'il est possible, sinon de réduire les différences entre les cadres de référence (ou qui n'est sans doute pas souhaitable), du moins de prendre conscience de ces différences, et d'en tenir compte dans la communication.

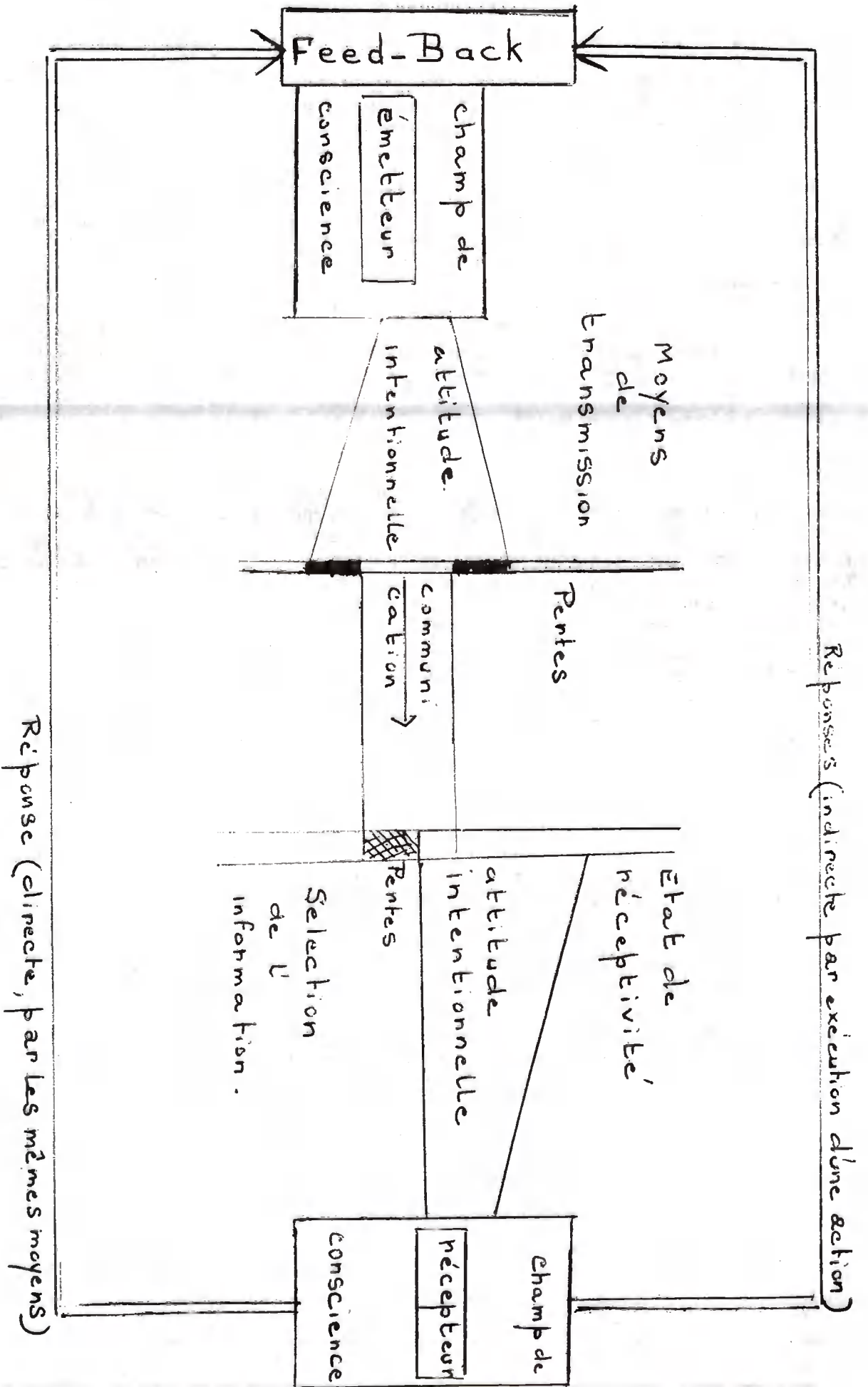
Ajoutons encore que lorsqu'il s'agit d'un groupe, le schéma est bien plus complexe dans la mesure où une même communication n'est pas adressée à un mais à plusieurs, ce qui fait que les pertes risquent de n'être pas les mêmes pour tous les membres du groupe.

Ces obstacles, ces parasites, sont communs à tout groupe. Pour nos équipes c'est peut être le second de ces obstacles qui est le plus important : les membres de ces équipes ont-ils tous des systèmes de valeurs sinon identiques, du moins voisins ? Ont-ils tous une philosophie de l'éducation compatible avec celle des autres ? Cela n'est pas certain et il est encore moins certain que chacun connaisse exactement ce qui le sépare de chacun des autres, parce que cela n'a jamais peut-être été dit. (Et était-il possible de le dire ?). Cela veut dire qu'il est possible que tous les membres d'une équipe, tout en travaillant sur le même plan de rénovation, poursuivent en fait des buts différents, consciemment ou non. Or un groupe auquel manque un but commun clair ne peut fonctionner. C'est pourquoi les raisons de l'engagement de chacun dans l'expérience doivent être explicitées, si cela est possible. C'est pourquoi aussi la description des pédagogies devient une tâche urgente.

Mais il est clair que cette explication, cette mise au jour, ne peut se faire sans une connaissance réelle (et pas seulement superficielle) des individus entre eux ; c'est dire en particulier que les obstacles d'ordre affectif sont en fait les " parasites " les plus importants, comme le souligne Max Pagès (2).

"Les phénomènes affectifs dans les groupes sont d'observation quotidienne, telle réunion de travail piétine; les participants disposent de l'information nécessaire pour traiter le problème. Ils sont rompus aux méthodes de raisonnement que le problème requiert (...). Mais chacun garde pour lui des éléments d'information nécessaires aux autres. Les arguments de l'un suscitent aussitôt des arguments opposés. Aucune proposition n'est discutée à fond, la discussion s'enlise dans le formalisme.

.../...



Chacun semble observer les autres, répugne à se livrer. Tout se passe comme si des craintes informulées paralysaient les participants, par exemple la crainte d'être désavantagé ou exploité par les autres, la crainte de les voir se liguer contre soi et d'être reclus ou d'autres craintes encore. L'aveu même de ces craintes est difficile ou impossible. On redoute le ridicule, on craint de montrer une faiblesse dont les autres profiteront. Ces craintes informulées gouvernent la vie du groupe bien plus que les données objectives du problème en discussion " .

La crainte de l'autre, qui se manifeste aussi par de l'agressivité à l'égard de cet autre, et qui est sans doute une phase dont on ne peut faire l'économie dans la vie d'un groupe, est donc un obstacle fondamental à l'établissement d'une communication totale dans un groupe, elle est source d'une déperdition supplémentaire de l'information. A ce facteur il faudrait encore ajouter le désir d'identification des participants au groupe avec le leader ou d'autres membres du groupe, ce qui constitue à nouveau un filtre : l'information ne passe que si elle ne vient pas contrecarrer ce désir.

La liste de ces parasites d'ordre affectifs pourrait être longue, il est inutile de poursuivre. Il n'est d'ailleurs pas question de dire que les équipes expérimentales sont atteintes de tous ces maux. Il est cependant important, me semble-t-il, que les membres de ces équipes soient conscients à la fin de l'existence de tels obstacles et de leur nature, ce qui est le premier pas vers leur dépassement. Et si nous avons parfois l'impression de piétiner, c'est peut-être précisément parce que nous n'osons pas nous avouer ces craintes dont parle Pagès, ce qui nous empêche de dire véritablement ce que nous attendons de ce plan de rénovation et pourquoi nous y travaillons. Les équipes ne pourront être fécondées que si elles parviennent à dépasser ces craintes.

Un effort particulier me semble donc nécessaire en ce sens. Mais il faut dire tout de suite que ces parasites d'ordre affectif seraient sans doute réduits si parallèlement à cette réflexion des équipes sur elles-mêmes, la position de la recherche dans l'institution scolaire était plus nettement définie.

D'une part en effet, , nous travaillons sous la tutelle de l'I.P.N. c'est à dire en fait du Ministère de l'Education Nationale. Nous sommes entièrement dans l'institution. Ceci fait, entre autres, qu'à l'intérieur des équipes c'est le plus souvent la structure hiérarchique officielle qui est reproduite : l'équipe fonctionne sous la direction de l'I.D.E.N. ou du D.E.N, le professeur réfléchit, et l'instituteur applique (ceci peut paraître caricatural dans la mesure où il n'y a pas forcément une vraie " direction " ; dans la mesure aussi où l'instituteur ne fait pas qu'appliquer, bien sûr, mais réfléchit aussi, et peut-être plus que quiconque. Mais il n'en reste pas moins que la structure hiérarchique de l'équipe est ressentie comme cela plus ou moins confusément par ses membres).

Mais, d'autre part, la recherche pédagogique se fait dans une semi clandestinité, avec des moyens si faibles qu'on peut parler de bénévolat ; les participants sont volontaires (au moins théoriquement) : autant de facteurs qui devraient permettre à ces équipes de fonctionner avec une organisation autre que la hiérarchie officielle de l'institution, tout en continuant à être composées de membres venant des différents niveaux de cette hiérarchie.

Le résultat le plus clair de cette position mal définie, ou de cette absence de définition d'un statut de la recherche pédagogique , est une certaine confusion dans la manière dont chacun perçoit le travail de ces équipes.

En écrivant cela, je ne veux pas dire que la recherche pédagogique devrait être entièrement dirigée d'en haut, fortement encadrée. Au contraire, le principe du volontariat me semble essentiel. Mais il faudrait du moins que les moyens indispensables soient mis à la disposition des équipes, c'est - à dire bien sûr les moyens financiers mais aussi la possibilité pour les membres des équipes d'être formés ou de se former au travail de groupe. Cela est d'autant plus important qu'il s'agit de faire de la recherche pédagogique : chaque maître est seul dans sa classe, les témoins sont rares, il faut donc que chacun soit capable, aussi précisément et aussi complètement que possible, de décrire ce qu'il fait ou voudrait faire, afin que l'ensemble de l'équipe travaille effectivement dans le même sens. C'est dire que dans un tel groupe, une bonne communication est encore plus fondamentale qu'ailleurs dans la mesure où l'observation de la pratique réelle de la classe ne peut que très rarement intervenir comme " feed-back " .

L'existence de véritables équipes est donc capitale. Mais une équipe ne s'improvise pas, il lui faut pour exister un certain nombre de moyens. Obtenir ces moyens permettrait sans doute de lever bien des ambiguïtés, du genre de celle relevée plus haut à propos de l'organisation des équipes.

Cette ambiguïté se traduit encore par la difficulté de donner à nos équipes un statut, non plus institutionnel, mais psychologique bien précis :

Anzieu et Martin distinguent cinq catégories fondamentales de rassemblements : la foule, la bande, le groupement, le groupe primaire en restreint, et le groupe secondaire en organisation. Laissons la foule et la bande qui ne nous intéressent pas ici. Les trois autres, on va le voir, nous concernent d'une manière ou d'une autre.

Une équipe, qui implique une forte cohésion en même temps qu'une diversification des rôles, est, dans cette classification, un groupe restreint. Nos équipes expérimentales, par le nombre de leurs membres, sont en effet des groupes restreints. Mais un véritable groupe restreint répond encore à d'autres critères : il suppose en particulier des " relations humaines riches " et une conscience très claire des buts poursuivis. D'autre part il a pour effet de produire des changements au niveau des croyances et des normes des individus, et d'amener des "actions communes importantes, spontanées, voire novatrices " .

Que se passe-t-il en fait dans les équipes expérimentales ? Les buts poursuivis, nous l'avons vu, ne sont peut-être pas aussi clairs qu'ils le paraissent (par ex : sommes-nous là pour faciliter la communication et l'expression des enfants, ou pour leur faire acquérir la plus grande maîtrise possible de la langue française ? Les deux ne sont pas contradictoires mais on peut parfaitement ne retenir que le 2e point) . D'autre part peut-on vraiment parler de relations humaines riches ? Peut-on dire que le travail commun amène un changement des croyances et des normes ? Peut-on dire enfin que les actions communes sont importantes, spontanées, voire novatrices ? Elles existent, certes, mais sont-elles communes ?

En réalité il semble, que ^{par} tous ces critères, les équipes expérimentales sont plus proche du " groupement " que du véritable groupe, le groupe restreint. Anzieu et Martin donnent du groupement cette définition : " Quand des personnes se réunissent ensemble, en nombre petit, moyen, ou élevé, avec une fréquence de réunions plus ou moins grande, avec une permanence relative des objectifs dans l'intervalle des réunions, le nom qui convient est celui de groupement " . Et ils poursuivent " Les buts du groupement répondent à un intérêt commun à ses membres.

Ceux ci en sont partiellement conscients, mais la prise en charge de cet intérêt ne s'effectue pas activement chez la plupart ; ils s'en remettent à leurs re-

Présentants, à leurs dirigeants, voire aux événements. En dehors de la réalisation des buts qui découlent de cet intérêt, les membres n'ont guère de liens ni de contacts. On pourrait dire que cet intérêt leur est commun, mais qu'ils ne sont pas en commun, pour leur propre compte ; ils ne se le sont pas appropriés " (3).

Cette situation n'est-elle pas celle des équipes expérimentales ?

Or un groupement se caractérise par des relations humaines superficielles, le maintien et non le changement des normes et croyances, et des actions limitées avec une conscience des buts faible en moyenne. Il faut donc admettre que nos équipes ne sont pas encore de véritables équipes, au sens psychosociologique du terme, avec tout ce que cela implique.

Si l'on considère maintenant non plus les équipes séparément mais leur ensemble sur le plan du département (4) nous retrouvons la même ambiguïté : l'ensemble de ces équipes devrait former (avec le directoire) un groupe secondaire ou organisation. Cela implique, entre autres, un très haut degré d'organisation, des relations fonctionnelles, une conscience des buts, faible à élevée, et des actions communes importantes, habituelles et planifiées. Or là encore nous devons reconnaître que les actions communes, si elles sont parfois importantes ne sont ni habituelles ni planifiées : il s'agit plus d'actions séparées, chaque équipe sachant plus ou moins nettement ce que fait l'autre. Quant au haut degré d'organisation et aux relations fonctionnelles, elles se résument à quelques réunions de directoire (au moins jusqu'à présent) consacrées pour l'essentiel au recensement des projets et aux bilans des différentes équipes. Au lieu d'un groupe secondaire nous avons donc deux groupes de base, travaillant séparément, et dont le statut hésite entre celui de groupe restreint et celui de groupement, avec simplement une liaison formelle entre ces deux groupes.

Encore une fois il ne s'agit pas ^{ici} d'adresser des reproches à quiconque. Mais il nous semblait important d'essayer de définir les raisons d'un certain essoufflement dont, semble-t-il, chacun est conscient. Ces raisons nous paraissent doubles : d'une part les difficultés de communication inhérentes à tout groupe ; d'autre part le renforcement de ces difficultés du fait de l'absence d'un véritable statut de la recherche pédagogique.

Ce que nous pouvons y changer ? D'abord au sein des équipes, essayer de progresser en éliminant certains des parasites énumérés ci-dessus, notamment les parasites d'ordre affectif, c'est-à-dire former enfin ces équipes (ce qui aurait sans doute dû être la première étape de la recherche). Ensuite, mettre en oeuvre tous les moyens dont nous disposons pour ^{que} la recherche pédagogique reçoive un véritable statut et sorte enfin de la semi-clandestinité dans laquelle elle se trouve confinée.

NOTES :

1) - D. Anzieu et M.Y. Martin : " La dynamique des groupes restreints " . P.U.F. Collection SUP. page 136

2) - Max Pagès : " La vie affective des groupes " . Dunod page 259.

3) - Anzieu et Martin id. page 24

4) - Je ne fais pas intervenir ici les équipes d'Angers, dans la mesure où leur éloignement géographique rend plus difficile une liaison véritable avec les équipes de Nantes.

