

REPERES

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

~~~~~  
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES  
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS  
~~~~~

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

Service des Etudes et Recherches Pédagogiques
Langue parlée/langue écrite - Niveau pré-élémentaire
Français 1er degré

N° 27

NOVEMBRE - DECEMBRE

1974



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

BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS

"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 les 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 ."



"Ces documents de travail à l'état "brut" sont en principe destinés au seul usage des équipes de recherche. Ils représentent, au moment de leur rédaction, une étape dans une recherche donnée. Ils ne visent pas à donner une idée d'ensemble des questions abordées mais à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange dans les équipes mêmes. On voudra donc bien les lire, non pas en tant que documents achevés, fixant une quelconque "doctrine", mais comme base de discussions possibles, dans le cadre de recherches en cours".

INFORMATIONS

A connaître

- . La revue "VIC", centrée sur la pratique de l'enseignement du français par les moyens audio-visuels. Editeur : Didier

Nouvelle formule du bulletin de liaison et d'information Voix et Images du CREDIF

Au sommaire du n° 1 - 1974 : Publicité et pédagogie

- . J. L Descamps Attention publicité
- . F. Lapeyre Un exemple d'utilisation de la publicité dans un cours de niveau 2
- . O. Meyer Lecture d'une annexe publicitaire par des étudiants étrangers
- . Ch. de Margerie Publicité et apprentissage de l'écrit
- . Bibliographie

Le numéro : 5 F

- . Dans la collection "Recherches Pédagogiques"
En vente dans les C.R.D.P

- N° 61 "L'enseignement du français à l'école élémentaire"
Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogique
("Repères" n° 6 - un document confidentiel)
- N° 62 Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire
I Objectifs - Méthodes - Moyens
- N° 63 Enseignement du français et linguistique
Problèmes théoriques et pratiques
Premier cycle du Second Degré
- N° 65 Langage : langue parlée/langue écrite et créativité à l'école
maternelle
(Unité de Recherche Pré-élémentaire)
- N° 67 Organisation pédagogique de l'école élémentaire
Ensemble de documents illustrant l'itinéraire des équipes de 1970
à 1973
Travaux articulés selon des finalités bien définies :
 - . réduction des différences socio-culturelles
 - . suppression des redoublements

S O M M A I R E

FONCTIONNEMENT DE L'UNITE DE RECHERCHE

- . Problèmes de fonctionnement de la recherche
L. Malossane - Limoges p. 5
- . Bilan 73-74 Hélène Romian - I.N.R.D.P p. 13
- . Plan de travail 74-75
Hélène Romian - I.N.R.D.P p. 19

RECHERCHE - DESCRIPTION

- . Etat des travaux du groupe "Poésie-Créativité"
(fin de l'année scolaire 1973-74)
Françoise Sublet - Toulouse p. 24

PROBLEMES METHODOLOGIQUES

- . Innovation / Contrôles
Marguerite Laurent-Delchet p. 39
- . Quelques réflexions sur l'évaluation du rendement
des innovations
Georges Henri - Liège p. 46

RECHERCHE - INNOVATION

- . Savoir lire
André Séguy - Agen
Claude Laurette - Agen p. 54

Ce n° 27 n'a que 68 pages
en raison des compressions budgétaires

Bulletin réalisé par :
Hélène Romian
Responsable de l'Unité de Recherche
Français 1er Degré
Secrétariat : F. Delair
Dactylographie : S. Omar



PROBLEMES DE FONCTIONNEMENT DE LA RECHERCHE

D'équipes autonomes à des groupes de recherche nationaux

Rapporteur : Louise MALOSSANE

- Limoges -

A l'issue de la réunion nationale de décembre 1973, dont "Repères" rend compte progressivement, une importante discussion permet de faire le point sur des problèmes cruciaux : selon quels critères répartir les crédits de l'Unité de Recherche ? quelle orientation paraît actuellement la meilleure en fonction de nos objectifs, la plus efficace ?

Qui fera quoi ? Questions vitales, posées sous la pression des moyens financiers (pas assez d'argent pour "tout" faire), mais aussi de certains thèmes, de certains projets qui demandent à être traités ou menés à exécution et qui ne peuvent l'être si on ne modifie pas la stratégie de la Recherche. (*)

Le problème budgétaire et le problème d'orientation sont étroitement imbriqués.

I - EXPOSE DES PROBLEMES

L'aspect budgétaire se résume en quelques chiffres :

- . 100 000 F de crédits ministériels (groupes "Langue orale" "Description des pédagogies de la lecture/écriture", "Description des pédagogies du français")
- . 30 000 F pour subvenir aux frais des réunions nationales exigées par les autres problèmes, ce qui impose le choix entre :
 - . un seul stage annuel de 50 ou 60 personnes
 - . 3 ou 4 stages de petits groupes
- . 180 h de décharge à répartir entre les chercheurs qui assurent le travail de base sur les terrains.
- . plus quelques crédits spéciaux pour les traitements par voie automatique.

Face à ces données matérielles, se posent les questions suivantes de stratégie :

(*) Il est évidemment inacceptable que l'ensemble des équipes n'ait pu participer à la discussion et n'ait connaissance de l'évènement qu'un an après : le budget là encore commande. Par ailleurs L. Malossane n'a pu, pour des raisons de santé, terminer la synthèse des discussions avant le mois de juin.

H. ROMIAN.

A. Les objectifs

- 1 - Par quelle politique maintenir l'unité de la Recherche dans la diversité et la liberté des collaborations ?
- 2 - Comment la rendre efficace sur les points d'urgence ?
- 3 - Comment sauver ce qui est valable en dehors des groupes "nantis" ?

B. Les moyens

- . Les stages seront-ils hétérogènes ou homogènes ?
- . Répartition des tâches :
 - . Chaque équipe détermine-t-elle sa recherche de façon autonome ?
 - . Où se rallie-t-elle à un planning général, toute les énergies se concentrant sur quelques thèmes choisis en commun ?

. La répartition des crédits est liée à la répartition des tâches dans la mesure où c'est un levier qui a pouvoir sur l'orientation. Or, quelle marge de liberté l'I.N.R.D.P. garde-t-il dans la gestion interne de son financement ?

C'est la question à laquelle il faut répondre pour décider ensuite éventuellement des critères de distribution.

En vue du vote qui doit trancher sur ces différents points, l'assemblée s'engage dans une longue analyse de la situation dont l'intérêt est dans le sentiment que la Recherche passe un tournant difficile de son évolution et qu'il lui faut trouver une autre structure de fonctionnement.

Réunion nationale des groupes de Recherche
(journée du vendredi 21 décembre)

II - REPARTITION DES TACHES : Projet commun ?
Ou détermination autonome des équipes ?

A. A l'origine de la situation actuelle domine le fait que la vie des équipes a été modifiée sous deux aspects :

a) dans leur constitution, certaines s'étant amenuisées jusqu'à la disparition complète (celles de Montpellier, de Lille, notamment) pour des raisons diverses : ici, lassitude du bénévolat, là, blocages administratifs..., tandis que d'autres naissaient, prenaient le relai d'activités en déclin (à Amiens, par exemple).

Des énergies de "têtes chercheuses" restent ainsi coupées de leur terrain d'action, mais disponibles pour d'autres formes de collaboration, par exemple pour coordonner un travail devenu effectif sur d'autres terrains.

b) dans leur méthode de travail. De plus en plus, l'indépendance des terrains de recherche, bénéfique en un premier temps d'innovation, est ressentie comme un isolement paralysant. Les travaux tendent un peu partout vers les échanges de vues sur un même thème, échanges dont on espère une harmonisation, des conclusions positives.

Comme on le voit, cette seconde évolution va dans le même sens que la précédente ; tendance vers une unité plus organique que géographique, axée sur un même thème de recherche.

Les premiers stages régionaux, raréfiés parfois jusqu'à la disparition complète, marquent, de par leurs programmes hétérogènes, une étape dépassée de la Recherche. (Ils seraient peut-être à reprendre sous une autre formule).

"Repères", bulletin de liaison toujours nécessaire entre les équipes, ne fait que diffuser des travaux fort divers. Sa mission n'est pas de faire le point sur tel ou tel thème.

D'autres formes de rencontre sont donc appelées par les nouveaux besoins, du type séminaires spécialisés, tel celui de Rouen (organisé par l'Unité de Recherche Mathématique) qui a eu pour objectif un problème de pédagogie de la mathématique : étude du langage propre à formuler les relations des ensembles au C.P. Diverses tâches complémentaires ont été définies et réparties entre les équipes qui viendront ensuite confronter leurs résultats dans les réunions à venir.

S'inspirant de cet exemple, la Recherche devra trouver pour les problèmes du français qu'elle aura retenus comme prioritaires une formule générale de collaboration, car on ne peut fonder l'avenir sur les échanges spontanés par correspondance qui ont maintenu une survie provisoire au groupe "créativité".

Mais les rencontres souhaitées exigent des fonds, et l'on retrouve l'étroite dépendance de la question financière et de l'organisation du travail.

B. En fonction du changement dont le profil vient d'être esquissé, il semble que le terme même d'équipe soit à redéfinir.

Hélène ROMIAN fait ainsi le point :

1. Sur le plan local, l'équipe continue à désigner l'ensemble des collègues travaillant sur un terrain donné, que ce soit sur un ou plusieurs thèmes, compte tenu, toutefois, du conseil qui leur a été déjà donné, à la rentrée dernière, de ne pas disperser leurs efforts sur un trop grand nombre de problèmes.
2. Le groupe de travail, d'une plus grande extension géographique, se spécialise, d'autre part, dans une recherche précise, par exemple : la pédagogie de la lecture, l'étude de la langue orale, la créativité, la description des pédagogies du français etc...
3. Au-delà, l'équipe nationale n'aura de réalité, pour chacun de ces problèmes, qu'à partir du moment où une coordination "au sommet" fera régulièrement le point en fonction de l'avancement des travaux de la base et des échanges qui auront marqué l'étape d'un autre progrès au niveau régional. Elle sera composée :

- . des 3 chercheurs nationaux à plein temps : H. Romian, A. Lafond et C. Barré de Miniac ;
- . des animateurs régionaux ;
- . des responsables des groupes nationaux.

Cette composition lui confère, outre son rôle de coordination et de diffusion, un rôle de conception et de décision; peut-être aussi, à l'occasion, un rôle d'information à l'égard d'équipes qui seraient bloquées sur un point par un besoin de connaissances nouvelles.

Ce dispositif devrait pouvoir combiner les avantages de la décentralisation et ceux de la centralisation.

C. Ainsi définie théoriquement, l'équipe nationale devra prouver son efficacité. Or, l'expérience passée nous avertit de deux problèmes

I. Le risque, pour le foyer de centralisation que, son rôle de diffusion l'emportant sur son rôle de régulation des concepts, il ne soit plus qu'une boîte-aux-lettres administrative, rôle frustrant.

Il semble que cet écueil-là puisse être évité par la création de postes budgétaires en vue d'une répartition des tâches. Malheureusement, ici encore, ce sont les fonds qui manquent le plus.

2. La nécessité d'une entente sur le fond des problèmes, les hypothèses de travail, les méthodes, voire la politique de gestion. Qui tranche ?

La poursuite de l'oeuvre commune requiert de tous les participants l'acceptation de la discipline de groupe, tant sur le plan des concepts que sur celui des conduites à tenir. Cela implique qu'on s'incline devant l'avis de la majorité, même si on en juge autrement, enfin que, dans les cas extrêmes, on accepte qu'un responsable tranche en dernier ressort. Il arrive en effet qu'après l'affrontement des points de vue différents, vienne le moment du choix décisif entre deux solutions incompatibles.

A partir de là, les débats gravitent un moment autour d'un portrait du "responsable"

Et d'abord, soutient Hélène Romian, il est normal que dans une recherche pédagogique ce soit un pédagogue ; ce qui signifie que les objectifs fondamentaux doivent toujours être posés en fonction des problèmes pédagogiques.

Le responsable, ajoute-t-on est également celui qui peut avoir une vue globale de l'ensemble des travaux, à la fois historique et synchronique. Ainsi une des orientations premières et fondamentales du Plan est-elle toujours bien présente à l'esprit des nouveaux venus à la Recherche, à savoir : la lutte contre l'échec scolaire et le souci de donner accès au second cycle long à des enfants défavorisés par leur milieu d'origine ? Les tâches techniques de validation n'ont-elles pas oblitéré quelque peu ce premier objectif, du moins dans la période actuelle, s'il est vrai qu'il reste inscrit à long terme dans la perspective de validation ?

Le responsable, c'est aussi celui qui distribue les tâches ingrates, jugées nécessaires dans le planning, qui prend les décisions désagréables, enfin "qui reçoit les coups de bâton".

D. Conclusion et vote

Il ressort de ce qui vient d'être dit, que la concentration des crédits sur quelques thèmes n'est pas seulement une contrainte budgétaire. Elle recoupe un phénomène d'attraction qui va dans le même sens sur un autre plan : le plan où la Recherche avance en inventant au fur et à mesure sa propre démarche, mue par la logique interne de son développement. Or, le besoin qui se manifeste actuellement de la façon la plus pressante est le besoin d'approfondir, de cerner certains problèmes particuliers et, pour ce, de tracer un plan d'étude adéquat à chacun, puis de situer les diverses collaborations dans ce planning.

Cela n'aliène nullement la liberté d'invention ou de jugement des équipes sur le terrain où s'élaborent finalement les tâches réparties. Ainsi est levée l'ambiguïté qui a brouillé un moment les esprits sur le sens du mot : autonomie

Une équipe locale resterait autonome dans la mesure où elle se situerait délibérément en marge des problèmes parvenus à un point de maturité qui exige une solution collective. Revendiquant une totale indépendance, elle en accepterait les faiblesses : limite, isolement d'un travail local qui ne sera jamais confronté à aucun autre, personne n'ayant pouvoir ni moyen d'assurer la liaison avec l'extérieur sous forme de discussion.

Telle quelle, son droit à l'existence devrait cependant être reconnu et même son droit à l'information et à la publication par le canal de "Repères". C'est dire qu'il n'est pas question d'ostracisme, mais tout au plus d'une situation marginale créée par les priorités du collectif. Ainsi l'équipe autonome ne devra compter sur aucune aide matérielle, que ce soit en déplacements ou en heures de décharge. Il reste que son intégration à un groupe de travail devrait rester possible si ses activités trouvent un écho ailleurs.

Au terme de ce débat, le vote apparaît plus facile, éclairé par ces franches explications et inscrit en quelque sorte dans les faits eux-mêmes.

Le principe du projet commun est adopté à l'unanimité.

N.B. : L'intervention d'un "observateur", Guy Leroy (de l'Université de Liège) a souligné un point faible de notre organisation : les difficultés que des pédagogues rencontrent quand ils sont confrontés à des problèmes de gestion, de planification qui relèvent d'autres spécialistes. Contraint à jouer "les hommes-orchestre", on perd des forces, un temps précieux. De plus, ne pas oublier que le type de gestion adopté n'est jamais innocent. Il hypothèque l'avenir, et on risque de voir descendre une volée d'écrans qui occultent les intentions premières.

Qu'on permette au rapporteur une remarque au titre d'"ancien combattant". L'avenir d'une recherche est par définition imprévisible, et, à vouloir en délimiter trop strictement d'avance les contours par un planning, on risque d'arrêter ses bourgeonnements. L'expérience des 5 premières années nous a montré ce qui pouvait sortir d'heureux d'hypothèses de départ naturellement infléchies en cours de route grâce à la souplesse des rouages de la machine : un meilleur équilibre du Plan actuel sur sa double assise : libération/structuration. Actuellement, nous obéissons à une autre poussée interne en voulant parachever l'oeuvre autour de quelques noyaux tels que : la lecture, la langue orale, les textes d'enfants, les comportements des maîtres et des élèves... On peut espérer que là encore, il y aura la part d'imprévu des finitions et que ce sera une autre partie de gagnée.

III. REPARTITION DES CREDITS

30 000 F sont à répartir en crédits de déplacements et de contrats pour l'année civile 1974. On doit décider du blocage des crédits sur l'un des deux axes suivants ou bien de leur partage entre les deux.

- . Axe I : recherche-innovation ;
- . Axe II : recherche-validation CM1 (c'est-à-dire : exploitation des matériaux recueillis au banc d'essai de mai 1972).

a) L'axe II apparaît de prime abord comme prioritaire du fait qu'il est impensable de laisser dormir dans les tiroirs tout ce qui a été fait sur ce chantier.

Un premier train de traitement des épreuves sera suivi d'un deuxième train et le tout devrait pouvoir conduire à des hypothèses de traitement inter-épreuves (par exemple : corrélation : syntaxe/texte)

Les conditions minimales de réalisation seraient : 3 réunions de 10 à 15 personnes chacune coût : 30 000 F, donc, toutes les ressources restantes. (Les traitements sur machine relevant d'une autre source de crédit).

L'une de ces réunions aurait pour objet les questions à poser à Nancy sur les 357 textes déjà mis en carte. (A ce sujet, tous les chercheurs sont avisés que Nancy offre, à qui en ferait la demande, des index codés correspondant aux formes de langue sur lesquelles ils voudraient faire une étude statistique dans les textes produits).

Une profonde inquiétude se manifeste à la suite du compte qui vient d'être fait. Il en ressort en effet qu'il ne reste plus rien pour faire fonctionner la Recherche-Innovation. Or, de l'avis général, elle doit continuer, parallèlement à la construction d'outils d'observation du CM1, d'une part pour exploiter cet apport en l'appliquant à d'autres Cours, d'autre part pour préserver les sources d'innovation sans lesquelles il n'y aurait bientôt plus rien à valider.

Un tour de table est fait pour noter le "minimum vital" réclamé par chacun des groupes engagés dans l'opération CM1 :

- . Chateauroux pour les épreuves syntaxe
- . Paris, Bourges, pour " vocabulaire
- . Toulouse pour " " créativité
- . Montpellier pour l'analyse des textes
- . Nîmes pour le sondage lecture
- . Paris, Nantes, pour la description des pédagogies.

Les réponses ne peuvent être toutes données pour l'instant. Mais on retient approximativement :

- . Un seul séminaire demandé par chaque groupe
- . Un séminaire national commun nécessaire pour les problèmes inter-épreuves.

Comme le volume des groupes varie de 2 à 20 personnes, on peut espérer, "l'addition" faite, un reliquat sur les 30 000 F qui avaient été avancés dans le calcul prévisionnel basé sur 3 réunions de 10 à 15 personnes. Ce reliquat serait attribué aux groupes de Recherche déjà constitués et réellement actifs, (en dehors des 3 groupes "ministériels")

Sur tous les participants, pèse l'impression qu'ils sont condamnés à des calculs de bouts de chandelle pour entretenir la flamme ... On ne sait plus si on est dans le sordide ou dans le sublime. On ne parle plus pédagogie mais prix du billet de chemin de fer au KM, tarifs d'hébergement en des foyers "sans étoiles" Hélène Romian se plaint des difficultés rencontrées, du temps perdu, dans l'organisation pratique des stages. Appel est fait à tous les chercheurs pour les bonnes adresses de province.

a) Quel sera le sort de l'Innovation contrôlée si on bloque les 30 000 F sur l'axe 2 ? Peut-être lui restera-t-il les heures de décharge ... Mais Hélène Romian fait remarquer que crédits nationaux de stages et décharges vont de pair, car il faut du temps pour préparer un séminaire. Sans cela, on n'y a rien à dire.

Restent en définitive, pour l'Innovation, les crédits locaux, par exemple, ceux des CRDP pour les stages régionaux. Ainsi celui de Montpellier est prêt à financer un stage. Cependant les situations ne sont pas partout identiques. Beaucoup de CRDP massent leurs crédits sur les recherches spontanées et l'animation. En somme, il semble bien que la Recherche-Innovation ne puisse compter que sur "Repères" et l'appui plus ou moins certain des CRDP.

L'exposé de la situation soulève un nouveau cri d'alarme en faveur de l'innovation contrôlée. On évoque l'effet psychologique désastreux sur le moral des équipes. Soutenues jusqu'alors dans des conditions de travail difficiles par le sentiment que leur labeur s'intégrait à des objectifs prioritaires, elles vont se sentir reléguées au rang secondaire des activités de loisir, le travail essentiel, sérieux, se rattachant à la validation. Et, de fait, il y a déjà, par an, 10 terrains qui "décrochent".

Toutefois, ce serait aller trop loin de dire que l'option en faveur de l'axe 2 nous coupe tout à fait des objectifs premiers où dominait le souci d'innovation. Ne pas oublier que l'un des intérêts majeurs de l'opération de validation, ce sont les rétroactions sur la pédagogie. En somme il faut que le système d'innovation reste en "état de vibration".

Il semble que la proximité des équipes travaillant sur un même thème soit la meilleure condition matérielle pour les échanges. C'est pourquoi une proposition, adoptée par 19 voix leur est adressée du sein de cette assemblée : seraient-elles d'accord pour adopter le principe de l'unité de thème au niveau académique (choisi et défini par elles) ? Cet appel fait écho au phénomène de convergence par lequel nous définissons un des aspects de la situation plus haut. L'unité géographique favorisera peut-être la maturation de l'unité organique à laquelle aspire chaque thème. L'exemple de la créativité et de la lecture développées autour de Toulouse montre que ce n'est pas une utopie.

Vote : L'assemblée vote le blocage des crédits sur l'axe 2 par 14 voix
contre 6 voix à l'axe I
et 4 abstentions.

IV. ATTRIBUTION DES DECHARGES

On adopte la même procédure que pour les crédits

Décharges . concentrées sur le même axe ?

. réparties sur 2 axes différents ? (Innovation/Recherche descriptive)

1. Les données et le minimum vital.

Il y a actuellement 75 équipes. Si le rythme de dépérissement se maintient, sous peu, il n'y en aura plus que 65. A 1 h par animateur, on arrive en principe à 65 h. Pratiquement, on remonte à 80 h, compte tenu des cas locaux de collaborateurs "équivalents" au sein d'une même équipe. C'est le minimum vital. Restent 100 h pour les choix.

2. Difficultés de répartition des 100 h :

. Il y a beaucoup plus d'équipes mobilisées sur l'Innovation que sur la Recherche descriptive.

. Si la priorité est reconnue à ce dernier axe, quel critère fera le tri sur le premier ?

3. Ventilation raisonnable envisagée : Par ordre d'importance décroissante, on accorderait :

. la décharge maximale (le demi-service) aux responsables de groupes de travail nationaux ;

. 3 ou 4 h, soit pour l'animation régionale

soit pour la responsabilité d'un thème inscrit dans le commentaire pédagogique du Plan ;

. 2 ou 3 h pour l'animation d'équipe ;

. 1 h pour la participation à une équipe.

Les 100 h sont loin de suffire à cette distribution. La conclusion est qu'une équipe qui veut être soutenue a intérêt à s'accrocher à un groupe de travail centré sur un thème.

CONCLUSION

Finalement, une idée maîtresse ressort de cette longue discussion. Des raisons méthodologiques aussi bien que les contraintes budgétaires nous inclinent vers les regroupements thématiques et leur corollaire : l'homogénéité des stages. C'est un résultat positif mais qui ne doit pas nous masquer que certaines difficultés majeures restent sans solution.

FONCTIONNEMENT DE L'UNITE DE RECHERCHE

BILAN 73-74

Hélène ROMIAN

Il n'est pas possible, au 30.10.1974, d'établir le bilan de l'ensemble des travaux de l'Unité de Recherche Français 1er Degré. La pièce maîtresse manque, puisque les rapports de recherche des 72 équipes doivent précisément nous parvenir pour cette date.

Le présent bilan ne concerne donc que des aspects relevant de la coordination nationale.

L'année 73-74 a été essentiellement une année de ré-orientation. Depuis 1972 dominaient la recherche-innovation (l'exploration systématique des perspectives pédagogiques ouvertes par le Plan de Rénovation, menée sur l'ensemble des terrains), et la recherche-validation (le traitement des données recueillies au cours de l'essai de validation de mai 1972 sur 56 CM1). En 1974, l'Unité de Recherche commence à s'orienter également vers la recherche-description (descriptions comparées de la langue orale et de la langue écrite des enfants et des comportements des maîtres selon les différentes situations pédagogiques, et les niveaux, à commencer par le C.P).

La réunion nationale de décembre 1973 à St-Germain marque probablement la fin d'une étape, l'organisation des groupes nationaux de recherche pendant le 1er semestre de 1974 le début d'une autre. Si l'on prête vie aux équipes...

1 - "Stages"

1.1. Réunion nationale de décembre 1973 à St-Germain (18-19-20-21 décembre)

Les thèmes de ce "stage national" avaient été choisis au cours d'une réunion des animateurs régionaux en octobre 1972 : une présentation de travaux de recherche-innovation au C.P, un premier bilan de l'essai de validation de mai 1972. La lenteur des opérations de traitement des données sur ordinateur devait amener à retarder plusieurs fois la date du "stage, jusqu'au terme ultime de consommation des crédits inscrits au budget de 1973.

1.1.1. Ateliers de recherche-innovation

Douze Ateliers examinent pendant deux jours des travaux d'équipes à l'Ecole Maternelle (avec le concours d'équipes animées par Mme Laurent-Delchet) et au C.P. Ces travaux sont publiés progressivement : dans "Repères" et dans le n° 65 de "Recherches Pédagogiques" (Ecole Maternelle)

1.1.2. Premier bilan de l'essai de validation de mai 1972

Ce bilan n'est pas complet, car l'épreuve de syntaxe n'a pas été traitée encore en décembre 1973. D'autre part, les "sorties" d'ordinateur étant parvenues une semaine avant le "stage" il est impossible de procéder à une analyse approfondie des résultats en quelques jours. Mais il apparaît d'évidence en décembre que les opérations de validation prévues de septembre 1974 à juin 1979 et qui auraient consisté à "suivre" une génération d'enfants de classes expérimentales et non-expérimentales du CP au CM2, ne pourrait commencer à la date prévue.

(*) cf "Repères" n° 24 et suivants

Il paraît non moins évident que cette opération, qui constitue pourtant un aspect fondamental du programme de recherche, ne pourra pas être entreprise, les moyens nécessaires faisant défaut. Deux obstacles majeurs n'ont pu être surmontés : l'insuffisante disponibilité des équipes et des individus engagés dans l'essai de validation, compte tenu de décharges de recherche non effectives ; l'absence à l'I.N.R.D.P. d'un ordinateur et d'une équipe d'analystes disponibles pour la Recherche. C'est une entreprise privée qui traite les données. Rien ne permet de prévoir une amélioration de la situation. Faut-il donc s'en tenir là ? Les participants au stage ont estimé, après un premier examen des résultats, qu'il serait dommage de renoncer à une analyse plus approfondie des données recueillies en mai 1972, et qui sont manifestement fort intéressantes.

Au cours du 1er semestre 1974, un rapport approfondi sur le Questionnaire d'Identification des Pédagogies du Français (QIPF), le sondage lecture, l'épreuve de vocabulaire, sont élaborés (**). Le blocage des crédits différant le traitement de l'épreuve de syntaxe, différera du même coup, l'étude des résultats et les traitements inter-épreuves portant sur la mise en relation des diverses épreuves.

1.2. "Stages régionaux"

1.2.1. "Stage" régional de Montpellier 8-9 avril 1974

Les équipes de l'Académie, échangent leurs travaux sur des thèmes dont elles ont décidé : analyse du langage oral spontané des enfants de C.P recueilli en cour de récréation (ENG Nîmes) ; analyse du langage des enfants de C.P et rôle du langage au cours des activités d'éducation physique (ENG Nîmes) ; phonétique phonologie et apprentissage de la lecture/écriture au C.P (ENF Montpellier)

Le problème d'une focalisation des travaux sur la langue orale est posé. Il sera repris au cours d'une réunion des animateurs d'équipe prévue en octobre.

1.2.2. "Stage" régional d'Amiens 15-16 avril 1974

Les équipes de l'Académie échangent leurs travaux sur divers thèmes touchant notamment aux apprentissages systématiques en lecture (ENF Amiens, ENF Laon), en grammaire (St-Quentin), en vocabulaire (ENF Laon), et aux relations entre langage et psycho-motricité (ENF Laon)

Au terme du "stage", les équipes envisagent d'étudier particulièrement la notion d'apprentissages systématiques implicites et explicites. L'équipe de l'ENF de Laon souhaite poursuivre ses travaux sur "langage et psycho-motricité", si possible en relation avec l'ENG de Nîmes. Au moment où ces lignes sont écrites, les animateurs d'équipe ont été amenés à reconsidérer leur projet initial et à centrer plutôt leurs travaux par rapport au plan de travail du groupe "Langue écrite" (cf ci-dessous)

(**) publication prévue dans le courant du 1er trimestre de l'année 74-75

1.2.3. Stage régional de Châteauroux

Les équipes de l'Académie d'Orléans réunies le 29 mai 1974 à Châteauroux échangent travaux et réflexions sur le thème de la poésie : ce qu'éveille le terme pour des enseignants ; les modes de sensibilisation des enfants à la poésie, à des poèmes ; les problèmes de diction d'un texte poétique ; les jeux d'incitation à la création verbale ; les critères et les indices selon lesquels les productions verbales enfantines peuvent être qualifiées de poétiques.

Il est évident pour tous qu'un important travail d'innovation reste à faire sur l'un des aspects les plus complexes de la rénovation de l'enseignement du français : la créativité verbale.

N.B. : Ces trois stages n'ont pu se tenir qu'en raison de l'aide - sous toutes les formes nécessaires, y compris budgétaires des CRDP de Montpellier, d'Amiens et d'Orléans.

2 - Groupes de travail nationaux (Recherche - Description)

2.1. Description des pédagogies du français (**)

Responsable : Annette Lafond I.N.R.D.P.

Le groupe élabore des outils de description (questionnaire, maître, grilles d'observation) qui visent à cerner les "champs" suivants au CP : l'identification du maître, la "photographie" de la classe", les objectifs et intentions du maître, les réseaux de communication, la place des activités de français dans l'économie générale de la classe, la place des apprentissages dans l'ensemble des activités de français, la place des apprentissages psycho-moteurs, l'organisation des activités de lecture et d'écriture, l'organisation des activités d'expression orale.

Les outils de description élaborés seront essayés dans le courant du 1er trimestre 73-74.

2.2. Description des pédagogies de la lecture/écriture (**)

Responsable : Hélène Romian I.N.R.D.P. Eveline Charmeux Toulouse

Le groupe élabore une grille de description des objectifs possibles de l'apprentissage au C.P, prenant la suite de l'étude amorcée en décembre à St-Germain (*) Cette grille distingue les objectifs pédagogiques (les intentions du maître) les objectifs didactiques (les capacités à développer et/ou créer chez les élèves) les indicateurs maître et élèves (les faits et comportements observables par lesquels les objectifs sont censés se traduire).

Cette grille sera essayée dans le courant du 1er trimestre 73-74.

(**) Recherches bénéficiant de crédits ministériels

(*) cf "Repères" n° 24

2.3. Description de la langue orale des enfants (*)

Responsable : Anne Marie Houdebine Poitiers

Le groupe s'est fixé comme objectif de donner aux enseignants les moyens d'une connaissance aussi rigoureuse que possible de la langue orale des enfants, telle qu'elle est réellement. En 73-74, le travail s'est focalisé au niveau du C.P et sur les aspects phonologiques mis en relation avec des données psycho-socio-linguistiques, de manière à aider à l'information, à la formation des maîtres (différences entre la langue orale et la langue écrite - différences entre parlers régionaux).

Le groupe a élaboré

- un sondage phonologique par images en vue d'une analyse linguistique de la langue orale et des problèmes rencontrés
- un sondage portant sur des récits oraux en vue d'une analyse du système phonologique et du discours des enfants
- un questionnaire psycho-socio-linguistique pour les parents en vue d'une étude des relations possibles entre les aspects de la langue orale des enfants et certains traits du milieu familial, de l'environnement social : traits économiques comme linguistiques.

Les pré-tests successifs nécessaires en raison des difficultés inhérentes à la construction d'un sondage par images ont été effectués sur 190 enfants de milieux sociaux, scolaires, régionaux divers.

Les enregistrements du sondage ont donné lieu à des transcriptions phonétiques en juin - juillet - septembre.

L'analyse phonologique du sondage et le pré-test du questionnaire sont prévus pour le 1er trimestre de l'année 74-75.

2.4. Description de la langue écrite des enfants

2.4.1. Séminaire des 24-25-26 avril 1974 (**)

Le séminaire permet un échange d'informations entre équipes d'Université et équipes I.N.R.D.P. travaillant sur la description de la langue enfantine : F. Charpin (Limoges). R. Thomassone et B. Combettes (Nancy), D. Weill (Strasbourg) F. François (Paris), R. Jolivet (Paris-Lausanne).

Ensuite, les participants esquissent d'une part un inventaire des indices pertinents de maîtrise du code graphique (contraintes et latitudes spécifiques à la langue enfantine), des indices pertinents rendant compte de la transcription des indices situationnels à l'écrit, des indices rendant compte de l'organisation syntaxique de la langue, et d'autre part une problématique d'analyse de textes considérés dans leur ensemble.

Il est décidé, à l'issue du séminaire, d'organiser un groupe de travail sur la description de la langue écrite des enfants, dont le responsable sera Georges Jean (Le Mans). Le groupe aura pour objectif majeur d'élaborer des grilles d'analyse rigoureuse des productions enfantines utilisables par les maîtres, et substituables aux constellations traditionnels "m - d -, impr., inc."

(*) Recherche bénéficiant des crédits ministériels

(**) cf "Repères" n° 25

2.4.2. Séminaire des 13 - 14 juin 1974

Au cours du séminaire, après un exposé théorique de G. Jean sur les méthodes d'analyse textuelle, et l'étude critique d'analyses de textes d'enfants menées par F. Sublet et L. Malossane, le groupe définit sa problématique :

- ses objectifs :
 - établir des typologies de fautes selon l'âge des enfants pour déterminer les apprentissages nécessaires
 - modifier le regard, le type d'interventions pédagogiques sur les productions enfantines
 - rationaliser la pratique pédagogique d'apprentissage de la parole écrite en situation
 - l'objet de l'étude :
 - des textes produits dans des situations aussi diverses que possible
 - les interventions pédagogiques sur ces textes (orale et écrites)
 - les outils de l'étude (outils conceptuels et méthodologiques)
- une information théorique approfondie des membres du groupe est nécessaire G. Jean établit une bibliographie à cet effet.

Une répartition des tâches est décidée, distinguant ; la typologie des textes, l'étude des interventions du maître, l'étude de textes aux niveaux linguistique, rhétorique, poétique.

2.5. Groupe Poésie/Créativité

Responsable : Françoise Sublet Toulouse

Les activités du groupe ont porté essentiellement sur

- l'analyse de textes d'enfants (épreuve de créativité - janvier et mai 72)
- le dépouillement des tests de créativité à stimulus verbal (le travail en est à la phase d'interprétation)
- la rédaction des commentaires pédagogiques du Plan de Renovation (en cours).

Dans l'Académie de Toulouse, le groupe a travaillé au niveau de la formation des maîtres des équipes de recherche (journées académiques "Poésie/écriture" - avril 74 dont le compte-rendu est réalisé par le C.R.D.P. de Toulouse).

3 - Publications

- . "Repères" (*) Thèmes majeurs :
 - . n° 22 sept. oct. Apprentissage de la lecture à St-Etienne
Informations théoriques relatives aux apprentissages perceptifs et graphiques
 - . n° 23 nov. décem. Utilisation d'un alphabet phonétique au CP et au CE
Acte graphique/Acte lexique
 - . Problèmes généraux de l'évaluation
 - . Le point des recherches en cours
 - . n° 24 mars-avril . Pédagogie du français /Phonologie/Phonologie
. Objectifs des activités de français au CP
. Premier bilan de l'essai de validation de mai 1972 au CM1
 - . n° 25 mai-juin . Problèmes de contrôle de l'apprentissage CP - CE1
. Conditions de travail des instituteurs membres des équipes
. Séminaire Langue écrite (avril)
. Bilan de l'essai de validation de mai 1972 (suite)
- . "Recherches Pédagogiques" n° 61

Ce fascicule présente et situe les hypothèses pédagogiques du Plan de Rénovation en fonction de la dynamique de recherche-innovation qui a permis leur élaboration, et des systèmes pédagogiques niés ou intégrés : le "système" défini par les Instructions Officielles de 1923 et 1938, le "système" Freinet.

- . Brochure I.N.R.D.P. "La lecture à l'école élémentaire"

Cette brochure rend compte des travaux du stage régional qui a réuni les équipes de l'Académie de Grenoble les 4 - 5 mai 1973.

Elle présente notamment d'une part des documents divers échangés par les équipes sur les apprentissages premiers au CP et au CE, et l'entraînement à la lecture (y compris les motivations au CM), d'autre part une communication de Marc Soriano suivie de discussions sur "l'enfant et la lecture", et enfin des bibliographies portant sur la littérature enfantine et la lecture (ouvrages récents).

En conclusion

L'année 73-74 pourrait donc probablement représenter une étape décisive dans la dynamique des équipes. Si

Indépendamment des difficultés de fonctionnement d'ordre budgétaire, il était nécessaire, pour des raisons méthodologiques, d'orienter une partie des travaux vers des recherches-description. Ces recherches visent à saisir l'acte pédagogique, les comportements verbaux des élèves, non pas dans des situations mêmes qui caractérisent la vie de la classe. Par là même, elles sont susceptibles de fournir à la formation des maîtres des outils de travail, des cadres de réflexion.

(*) Désormais commun aux équipes d'école maternelle et d'école élémentaire (Français)

FONCTIONNEMENT DE L'UNITE DE RECHERCHE

PLAN DE TRAVAIL 74-75

30 Octobre 1974

- Hélène ROMIAN -

1. Fonctionnement des groupes de travail

1.1. Septembre 74 - Janvier 75

1.1.1. Description des pédagogies du français

Le groupe essaie et met au point un questionnaire ; cet essai traité sur ordinateur, et analysé lors d'un séminaire à Nantes (début Décembre) sera complété par des grilles, mises au point et prétestées en Novembre et Décembre.

Le rapport de recherche sera rendu le 27 Février. (*)

1.1.2. Description des pédagogies de la lecture/écriture

Le groupe met au point un descriptif des objectifs possibles de l'apprentissage de la lecture/écriture (observation de classes) et analyse le fonctionnement de ce descriptif en tant qu'outil de formation (niveau CP) L'équipe d'Aix essaie sa grille d'analyse des manuels CP, dont une partie en analyse automatique sur ordinateur.

Le rapport de recherche sera mis au point, en séminaire à Toulouse, les 24-25 janvier, et remis le 27 février.

1.1.3. Analyse de la langue orale des enfants

Le groupe essaie et met au point une grille d'analyse phonologique du langage des enfants (niveau CP). Un séminaire est prévu à Paris en Décembre.

Le rapport de recherche sera remis le 27 février.

1.1.4. Description de la langue écrite des enfants

Le groupe doit procéder à l'analyse qualitative de 5 textes produits par 5 enfants donnés en mai 72 au cours de l'essai de validation (3 textes produits pour Nancy et 2 textes produits pour le groupe créativité). Une bibliographie élaborée par G. Jean devrait permettre d'harmoniser les niveaux d'information des membres du groupe sur les méthodes existantes d'analyse textuelle.

Le groupe se réunira les 11 et 12 décembre à la Maison de la Culture de Colombes pour faire le point.

1.1.5. Créativité

Le groupe s'est focalisé sur l'analyse de textes en relation avec le groupe "Description de la langue écrite"

Il se réunit à Toulouse fin novembre, début décembre .

(*) Les dates prévues ne pourront sans doute pas être respectées compte tenu des retards pris en novembre.

1.1.6. Essai d'une méthodologie de validation au CM1

Le rapport des groupes "QIPF", "Vocabulaire" "Sondage lecture" sera envoyé aux équipes fin novembre pour étude critique. Le traitement sur ordinateur de l'épreuve syntaxe sera achevé au début du mois de novembre. Il était donc impossible de réunir les groupes de travail ayant participé à l'essai avant janvier. Nous avons pu retenir des salles à la Maison de la Culture de Colombes pour les 14-15-16-17 janvier. (*)

L'objectif du séminaire sera de

- faire le bilan critique de l'apport de chaque épreuve (traitement compris)
- établir des hypothèses de traitement inter-épreuves

1.2. Premier semestre 1975

1.2.1. Utilisation des crédits

Les crédits de déplacements et de contrats impartis à l'Unité de Recherche (20 000 F de moins que les années précédentes), contraignent à des choix peu satisfaisants :

- a) répartir les 50 000 F dont nous disposons sur les 6 opérations existantes : sachant que le prix de revient moyen d'un séminaire est de 3 000 F, et qu'il est raisonnable de réserver 20 000 F pour les contrats sur le crédit global de l'Unité de Recherche, cela signifie que 4 groupes pourront se réunir 2 fois dans l'année civile et 2 autres une seule fois, or l'expérience de cette année montre que si la stimulation des séminaires n'est pas assez fréquente (une réunion bi-mensuelle serait nécessaire), les membres du groupe ont tendance à se laisser accaparer par d'autres tâches, ressenties comme plus urgentes, compte tenu de la surcharge de travail qui est le lot de tous.
- b) focaliser les crédits sur certaines opérations, et maintenir les autres "en veilleuse"
 - . critère de choix des opérations à mettre "en veilleuse" : la possibilité du fonctionnement autonome de certains éléments du groupe ; ainsi le groupe Description des Pédagogies peut se "replier" sur Nantes, et le groupe Description des Pédagogies de la lecture/écriture se "replier" sur Aix d'une part et Toulouse d'autre part.
 - . les 30 000 F dont l'Unité dispose pour les frais de déplacement pourront être utilisés de la façon suivante :

- 2 réunions du groupe langue écrite	12 000 F
- 3 réunions du groupe langue orale	6 000 F
- 3 réunions du groupe créativité	3 000 F
- 1 réunion du groupe CM1	6 000 F

TOTAL 27 000 F

(*) En fait le séminaire devrait se tenir plutôt fin janvier, compte tenu de l'impossibilité de faire circuler les documents de travail.

Resteraient 3 000 F à consacrer aux déplacements absolument vitaux pour la coordination nationale et à des réunions de travail sur le Commentaire Pédagogique du Plan de Rénovation (cf plus loin).

La seconde solution (b) paraît moins mauvaise que la précédente. Le choix sera discuté le 14 janvier à la réunion des animateurs régionaux et responsables de groupes.

1.2.2. Plan de travail des groupes

Ce plan sera établi par chacun des groupes lors de sa prochaine réunion de travail en novembre, décembre, ou janvier. Les coordinations nécessaires au plan national ne pourront donc être définies qu'en février.

2. Publications

2.1. Repères

Il conviendrait de "sortir" 6 numéros de "Repères" de 124 pages. C'est un minimum vital, la fréquence nécessaire d'un bulletin de liaison étant mensuelle (soit 10 numéros par an)

Les critères de choix des textes à publier en 1975 seront définis en janvier, à la réunion des animateurs régionaux et responsables de groupes.

2.2. "Recherches Pédagogiques"

2.2.1. Le Commentaire Pédagogique du Plan de Rénovation (9 fascicules)

1. Histoire d'un Plan
2. Libération/Structuration
3. Langue orale/langue écrite
4. Lecture
5. Grammaire implicite/grammaire explicite
6. Vocabulaire/Orthographe
7. Poésie/créativité
8. Français et moyens audio-visuels
9. Formation des maîtres

Nous avons pensé que chaque responsable de thème pouvait travailler seul sur la base des documents produits par sa propre équipe ou envoyés par d'autres équipes. Certains thèmes ont pu effectivement être traités de cette façon. Pour d'autres, l'abondance - ou l'insuffisance - des documents reçus a posé problème.

On peut se demander s'il ne serait pas réaliste - de manière à "sortir" les fascicules au fur et à mesure de leur achèvement - de séparer langue orale et langue écrite, Apprentissages premiers de la lecture/écriture et Entraînement à la lecture, Vocabulaire et Orthographe. Nous aurions ainsi 12 fascicules au lieu de 9.

L'état d'avancement des fascicules est très inégal

- . projets rédigés : Histoire d'un Plan - Langue écrite - Entraînement à la lecture - Grammaire - Formation des maîtres - Français et moyens audio-visuels
- . projets en cours d'élaboration : Langue orale - Apprentissage premiers de la lecture/écriture - Vocabulaire - Orthographe - Poésie/créativité
- . un projet à "redistribuer", le responsable du thème étant en stage de formation d'IDEN : libération/structuration.

Il s'avère nécessaire de considérer la réalisation du Commentaire Pédagogique du Plan comme un objectif prioritaire, et de prélever sur les 3000 F dont dispose l'Unité de Recherche pour les frais de déplacement, la somme nécessaire pour d'indispensables réunions de discussion, de concertation et de mise au point.

Le "minimum vital" sera défini le 14 janvier à la réunion des animateurs régionaux et responsables de groupes.

Il devrait être possible d'organiser un groupe sur la langue orale autour de Nîmes, un groupe sur la grammaire autour de Douai - Amiens, un groupe sur le vocabulaire autour de Bourges, un groupe sur l'orthographe en Bretagne. Existente d'ores et déjà autour de Toulouse un groupe créativité et un groupe lecture. Resterait à voir le thème libération/structuration.

2.2.2. L'enseignement du vocabulaire

Les documents sont réunis. Il reste à les classer et à les présenter. Ce travail est en cours depuis un an.

Prise par les urgences successives qu'a impliquées l'organisation des groupes de travail nationaux en 73-74, et leur fonctionnement, Hélène Romian n'a pu trouver le temps nécessaire.

La réalisation de ce fascicule est à classer parmi les objectifs prioritaires.

2.2.3. Projets en étude pour 1975

- un fascicule sur les apprentissages premiers de la lecture/écriture
- un fascicule sur l'enseignement de la grammaire
- un fascicule sur Poésie et créativité

Ces fascicules ne feraient pas double emploi avec le Commentaire Pédagogique du Plan de Rénovation

Il importerait en effet de faire apparaître

- au plan de la recherche innovation

- . les hypothèses du Plan de Rénovation qui, sans être contestées, "passent" plus difficilement dans la pratique (parce qu'elles posent des problèmes complexes (ex : les exercices de développement de la fonction symbolique, la créativité verbale en général)
- . les hypothèses que le travail des équipes a permis d'affiner, d'approfondir depuis 1970

- au plan de la recherche Validation . les résultats de l'essai de validation de mai 72 (CM1) (en ce qui concerne grammaire et créativité)
- au plan de la recherche description
 - . les perspectives de travail sur lesquelles nous débouchons : construire des grilles d'analyse de la langue orale et de la langue écrite des enfants, des instruments d'observation des comportements des maîtres, et nous donner ainsi les moyens d'une description aussi rigoureuse que possible des pratiques des classes expérimentales.

Ainsi chaque fascicule pourrait-il donner une image de la dynamique propre à nos travaux.

Concrètement chacun des fascicules pourrait se présenter de la façon suivante :

- Apprentissages premiers de la lecture/écriture (pris en charge par H. Romian).
 - Documents pédagogiques sur les aspects essentiels de ces apprentissages (cf les documents publiés par "Repères")
 - Rapports de recherche des 3 groupes qui ont travaillé en 1974 sur le CP (description de la langue orale, description des pédagogies du français, description des pédagogies de la lecture/écriture).
- Enseignement de la grammaire (pris en charge par C. Gruwez et C. Nique)
 - Etude critique de documents pédagogiques envoyés par les équipes depuis 1967
 - Bilan de l'épreuve syntaxe (essai de validation CM1)
- Poésie/créativité (pris en charge par F. Sublet et G. Jean)
 - Documents pédagogiques (cf notamment "Repères")
 - Bilan des épreuves-créativité (essai de mai 72 - CM1)

L'ensemble des projets de publications sera discuté à la réunion des animateurs régionaux et responsables de groupes.

21 novembre 1974

- officiellement, la recherche INRDP sur la rénovation de l'enseignement du français est considérée comme terminée en juin 75, le Ministère prenant le développement en charge.
- Ne devraient subsister, à partir de septembre 75, que les recherches descriptives correspondant aux 5 groupes de travail évoqués en 1.1
- Et pourtant...

RECHERCHE - DESCRIPTION

Etat des travaux du groupe "Poésie-Créativité"

(fin de l'année scolaire 1973-74)

F. SUBLET - Toulouse

En 1972-73, nous avons surtout travaillé sur les tests de créativité :

- Colette LATERASSE, Claude CLANET tous deux assistants en psychologie et moi-même avons élaboré une grille de dépouillement pour les tests à stimulus verbal.

- les tests du pré-essai de Janvier 1972 ont été dépouillés.
- le traitement automatique des résultats sera fait en OCTOBRE 1974.

En fonction des résultats, nous dépouillerons et analyserons ensuite les tests de MAI 1972.

En 1973-74, nous nous sommes remis à l'étude des textes d'enfants, en commençant par ceux du pré-essai de JANVIER 1972 (textes sur la nuit). Claudine FABRE, assistante en linguistique, s'est jointe à notre groupe.

Rappelons que nous avons près de 450 textes du C.M.1 à décrire :

- 300 (150 du pré-essai de Janvier 1972 et 150 de l'essai de Mai 1972) faits en une heure à partir de la consigne suivante : "Faites un texte sur la nuit, un texte qui soit beau à voir, à entendre, à lire. Vous pouvez le faire long ou court et le disposer sur la page comme vous le voulez. Vous pouvez ou non faire un brouillon".

- 150 textes (pré-essai de Mai 1972) produits à partir d'une autre consigne, toujours en une heure : "Quand on vous dit "glou-glou", vous pensez à quelque chose ; quand on vous dit "clapotis", vous imaginez un monde d'images. Voici deux mots "libucque" et "espudrine". Choisissez l'un ou l'autre ou les deux. Faites-en ce que vous voulez (nom, adjectif, verbe), et dites dans un texte que vous aimerez faire lire, voir, entendre, ce qu'il évoque pour vous".

Notre démarche a été très empirique :

- nous avons d'abord essayé de repérer les "signaux" qui pouvaient annoncer qu'un texte contenait certains éléments poétiques.

- étude ponctuelle de ces signaux
- articulation entre ces divers signaux : se regroupent-ils ou non ?
Y-at-il effectivement ou non texte poétique ?

Notre source théorique à ce moment-là, : le livre de Delas et Filiollet "Linguistique et Poétique" (Larousse).

Cette partie de notre travail a abouti à la rédaction d'une "grille", qui nous a paru ensuite très contestable

En effet :

- 1 - Les parties I à IV se présentaient effectivement comme des grilles de dépouillement possibles, mais les parties essentielles (lexique, syntaxe, prosodie, phonématique, structure globale du texte) demeuraient à l'état de projet.
- 2 - l'articulation entre ces divers signaux restait à faire.
- 3 - nous avons plutôt l'impression d'empiler un certain nombre de renseignements sur ces textes, en faisant ainsi l'impasse sur une lecture globale des textes, "de l'intérieur" pris en tant que textes, dans leur ensemble.

- Nous avons donc choisi de suivre une autre méthode :

Nous avons décidé de prendre les dix premiers textes d'une série (une classe rénovée, pré-essai de Janvier 1972), et d'en faire une description linguistique aussi rigoureuse que nous le pouvions, et à partir de là, nous avons pensé qu'il nous serait possible de dégager plus facilement des critères capables de rendre compte de la présence ou de l'absence d'éléments poétiques dans les autres textes. Nous en sommes là. J'ai commencé à rédiger une étude sur un des dix premiers textes du pré-essai de Mai 1972 (texte n° 8, classe rénovée) - cf. document B.

J'ai présenté cette étude au séminaire des 13 et 14 Juin 1974, consacré à l'analyse des textes d'enfants. Un certain nombre de critiques ont été émises : trois semblent essentielles.

- 1 - la (ou les) théorie (s) du texte poétique sous-jacentes à ce type d'analyse ne sont pas assez clairement explicitées.

Or c'est essentiel d'arriver à cerner les critères qui font qu'on peut considérer un texte comme poétique. Quelle est la théorie qui fonde ces critères ? J'ai essayé de clarifier après coup ces critères

- 2 - confusion parfois faite entre description et interprétation (Ex : le passage sur le jeu des anagrammes).
- 3 - il manque surtout la deuxième partie de cette étude : quelle est l'articulation, les effets d'éventuelle interaction entre les divers plans étudiés ?

Si cette recherche n'est pas faite, on parvient à une compilation d'éléments qui ne rendent pas compte du degré de poétisation du texte.

J'ai donc tenté de faire cette deuxième partie de la description (*)

D'autre part, au cours de ce stage ont été posées, à propos des autres textes, des questions qui concernent aussi l'analyse de nos textes. Dès maintenant, voici celles qui me paraissent essentielles pour notre travail :

(*) Le travail n'est qu'ébauché. Il serait prématuré de le publier.

- a) s'agit-il de mener par rapport aux textes d'enfants une recherche descriptive ou explicative ?
- b) s'agit-il d'une description d'abord linguistique et/ou parallèlement peut-on faire une description de type linguistique, psychologique, pédagogique ... ?
- c) peut-on entreprendre une description de type linguistique sans avoir d'abord un point de vue pré-établi ?

Ces questions ont surtout été abordées au début du séminaire. A la fin, d'autres ont été mieux cernées :

- Description des textes d'enfants : (**)

I - Pour quoi faire ?

- 1) modifier le regard du maître (étude nécessaire d'une typologie des interventions pédagogiques sur les productions écrites).
- 2) établir une typologie des fautes de langue (nature - fréquence selon diverses variables : âge, classe sociale ...).
- 3) essayer de rationaliser la pratique pédagogique de la parole écrite en situation (typologie des situations scolaires pour les productions écrites).
- 4) expliquer les processus psychologiques de l'écriture, spécifiques d'un niveau d'âge, d'un individu ...
- 5) caractériser les textes d'enfants par rapport à d'autres textes (sans préoccupation pédagogique).
- 6) prévoir la recherche à venir, analyse non plus seulement descriptive, mais explicative

(**) cf la synthèse des discussions.

DOCUMENT B

ETUDE d'un TEXTE D'ENFANT

(Pré-essai Janvier 1972 - Recherche I.N.R.D.P. sur la créativité verbale des enfants).

F. SUBLET

TEXTE n° 8 - (C.M.1)

1 - Texte produit par une fillette de 10 ans, dans des conditions bien précises :

- . texte fait à la demande de la maîtresse dans le cadre d'une recherche pédagogique I.N.R.D.P. (But : mieux appréhender les différences entre classes à pédagogie du français "rénovée" et "non renouvelée", dans le domaine de la créativité verbale).
- . texte fait à l'école en une heure, avec la consigne suivante :
"Faites un texte sur la nuit, un texte qui soit beau à voir, à entendre, à lire. Vous pouvez le faire long ou court et utiliser l'espace de la feuille comme vous le voulez. Vous pouvez ou non faire un brouillon".
- . texte produit sans brouillon préalable.

Autrement dit :

- texte qui se présente comme le produit d'une activité scolaire imposée,
- texte sur un thème qui invite à des projections personnelles, à la présence d'éléments affectifs,
- texte qui est la réponse d'un enfant à une consigne qui l'invite à faire un texte poétique, dans la mesure où la consigne implique :
 - / "l'accent mis sur le passage pour son propre compte" cf. Jakobson (... "beau à voir...").
 - / l'utilisation de divers éléments "nécessaires à la compréhension du message global" (éléments sonores - lexicaux - syntaxiques représentation graphique: cf. "beau à voir, à entendre, à lire"). utilisation libre de l'espace de la feuille.
 - / une certaine clôture spatiale.

2 - Lecture globale : premières pistes d'investigation

Le texte se présente comme une suite de 10 versets, d'inégale longueur.

a) nuit "cernée" de façon continue et multiple.

- 10 du mot nuit dans le texte, avec des fonctions variées et organisées deux par deux.

"La nuit".

Titre - phrase elliptique, où le mot peut être soit GNI (sujet), soit complément de phrase (circonstant). La même formule sera reprise à la fin du texte, où il ne s'agit plus bien sûr d'un titre, mais d'une affirmation, après une série d'interrogations suivies de réponses métaphoriques (cf. plus loin).

. "c'est la nuit"

Forme emphatique avec présentatif. Indication du temps. La même phrase est reprise plus loin. Mais ambiguïté, cela peut aussi être une définition. C'est la nuit : voilà la nuit ou - la nuit est cela.

. une nuit cache ...
la nuit noire trompe ...

Dans les deux cas, nuit fait partie du GNI (bien que — de nuit soit qualifiant de nappe). La nuit est présentée comme un sujet animé (cf verbes et GN2).

. reprise de "c'est la nuit"
. La nuit, ...
..., la nuit.

Utilisation de "la nuit", comme complément de phrase, circonstant. avec balancement une fois en début, une fois en fin de phrase.

"La nuit" semble encadrer les scènes, tout comme les deux "c'est la nuit"

. la nuit ? cette forme ...
la nuit ? c'est un rêve
c'est aussi, _____

Deux phrases elliptiques, interrogatives sur la nuit, qui entraînent des "définitions" métaphoriques. Cette fois-ci "la nuit" est sujet, centre des phrases moteur.

On est passé réellement d'une approche extérieure de la nuit (cadre temporel), à une interrogation sur la nuit.

. La nuit.

Phrase elliptique affirmative, avec l'ambiguïté : nuit circonstant. ou nuit sujet.

La nuit semble trouvée, le texte clos. Importance de la ponctuation : le point final.

On peut représenter schématiquement cette organisation syntaxique du mot nuit :

La nuit

... ; c'est la nuit.
Une nappe de nuit cache le bois ...
La nuit noire trompe les étoiles ...
.... C'est la nuit.
La nuit, ...
..., la nuit.
La nuit ?
Cette forme ...
La nuit ? C'est..., C'est...

La nuit

- organisation de type binaire
- emboitements successifs
- rupture créée par les interrogations, l'affirmation finale.

b) Or, cette organisation syntaxique en opposition renvoie :

I - à un mouvement sémantique très perceptible :

- nuit extérieure
- nuit intériorisée, tout de suite après la phrase où des phénomènes d'énonciation sont perceptibles (présence du locuteur).

Dans mon lit, les rêves passent par ma tête. Je vois ..., avec changement du lieu (1ère partie : nature extérieure - 2ème partie : maison - chambre → lit).

La deuxième interrogation aboutit à une double métaphore, dont la dernière fait écho à de nombreux éléments du texte.

II - à d'autres types d'oppositions très perceptibles :

- phrases longues / brèves
- traits sémiqes
- ex : bruits : hullement/aucun bruit
- formes : nappe/masses ...
- couleurs : noir/blanc
- mouvement : apparaît/disparaît
- traits lexicaux : masculin - féminin
- défini - indéfini.

c) Souvent sur le texte deux types d'éléments "unificateurs"

- lexique : verbes de mouvement
- jeu de sonorités, surtout à partir du verset 4.

Après première lecture, de surface, ce texte se présente comme un tâtonnement, qui procède par mouvements successifs pour arriver à cerner la nuit, de l'extérieur vers l'intérieur, texte dynamique qui pour nous, lecteurs, offre une recherche qui se construit peu à peu.

3 - Lecture avec investigation plus poussée

A - Plan syntagmatique

a) structures syntaxiques de surface

- deux systèmes de phrase du point de vue de la longueur :

- phrases très brèves, correspondant à des phrases minimales (c'est la nuit) ou elliptiques : la nuit ?, en alternance avec
- phrases plus longues, surtout au début et à la fin avec nombreuses expansions.

Au milieu du texte, par contre, peu d'expansions.

- formes de phrase : affirmative - actives, avec 4 phrases emphatiques, au début et à la fin du texte.

2 types de transformation :

- 1 nominale : le hululement ...
- 2 interrogatives à la fin du texte.

Autrement dit, au niveau des structures syntaxiques, début et fin de texte constitués par des phrases longues opposés à des phrases brèves (à la fin du texte seulement, interrogatives), avec entre les deux phrases minimales avec une ou deux expansions.

b) étude des indices d'énonciation :

Pronoms personnels : le seul "je", tout de suite après "mon", "ma".

Importance des mots qui entourent ce "je" : rêves - tête - vois, qui associent le je à une vision intérieure de la nuit.

- temps : présent, celui du locuteur qui écrit et vit dans la nuit dans le même temps (présent : procès en cours de déroulement et en contact avec le moment de la parole).

- aspect inaccompli.

- présence abondante des articles définis :

Ex : le hululement
le chat qui rampe
la nuit
le bois
l'obscurité
les rêves
les draps du lit ...

qui supposent un renvoi à un contexte dans ou en dehors de l'énoncé, d'où une certaine complicité entre

- locuteur et nuit
- locuteur / lecteur et nuit.

Cette abondance donne une certaine valeur aux quelques articles indéfinis utilisés :

Ex : La nuit ? C'est un rêve
C'est aussi un univers qui passe dans les draps du lit.

Ces indéfinis renvoyant au contraire au non-connu. Or il est intéressant de noter les substantifs qui sont précédés des indéfinis :

- une nappe de nuit
- seule, une étoile
- des formes noires, des formes blanches
- une forme blanche
- un rêve
- un univers

Presque tous ces termes renvoient à des éléments inquiétants, fantasmatiques, ou mystérieux.

- transformations : cf. plus haut. Rappelons l'importance jouée par la double transformation interrogative
- forme emphatique, qui intervient donc en début et fin de texte, à deux moments où la nuit est cernée de façon très précise. Entre ces deux moments, recherche, tâtonnement.

c) étude lexico-syntaxique

Très peu d'expressions figées. Celles qui existent sont en fait réactivées par des moyens divers :

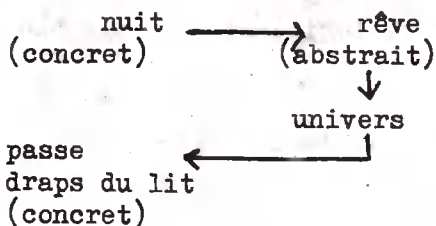
- clichés : "le hululement de la chouette" réalisé grâce :
 - à l'article défini
 - au rythme ternaire
 - à la figure d'accumulation sans coordination des trois groupes nominaux : le hululement de la chouette, le chat qui rampe, aucun bruit ; c'est la nuit.
- à l'allitération du [ʃ] sorte de "chut" anticipant avec le [ʃ] de chat, "aucun bruit".
- idem pour "la nuit noire" réactivé par "trompe les étoiles", avec personnification de nuit.

- la lune luit dans le ciel noir : allitération des [P], qui se retrouve dans la phrase suivante : seule, une étoile luit, la nuit, où le sens même semble en opposition avec ce qui précède, mais où la sonorité latérale et la mise en valeur de "seule" opposée à luit/lui [lyi] semblent plus importantes.

- les rêves passent par ma tête : on attendrait plutôt "des rêves me passent par la tête".
- les draps du lit, là où on attendrait les draps de lit.

Dans ces deux dernières phrases, le changement des déterminants a permis de réactiver des expressions figées.

- enfin le verset 9 présente une réactivation très intéressante de l'expression "univers de rêve".



Avec dislocation de l'expression, chaque terme reprenant sa valeur propre, et passage des traits lexicaux abstraits à des traits concrets. Enfin, définition d'un élément féminin, la nuit, par deux éléments masculins.

B - Plan paradigmatique

a) les substituts de "nuit"

deux types de substituts :

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| - concrets : début
extérieurs | hululement
chat
aucun bruit |
| - abstraits : fin
intérieurs | forme noire
rêve
univers |

Ces substituts jouent parfois dans des séries syntagmatiques associés à la nuit :

Ex : dans mon lit, les rêves _____
je vois des formes _____

Ce qui crée une certaine familiarité avec la nuit.

b) les corrélats de nuit et de ses substituts

- déterminations premières :
noire
noires- blanches
- rampe
cache
trompe
passe dans

Soit couleurs avec opposition blanc noir, et mouvement avec impression de peur pour les trois premiers verbes.

C - champ sémantique

Cf. tableau feuille suivante.

A partir de ce tableau à double entrée, on peut faire les constatations suivantes :

- les éléments - composants de la nuit n'apparaissent que dans les versets
1 --> 4 (nuit extérieure).
- importance de la couleur qui utilise trois catégories morphologiques, avec système d'opposition noir-blanc, obscurité/lumière

Organisation du champ sémantique du mouvement extérieur avec système d'opposition encore :

- cf rampe/se dresse
vont/font place
- et des mouvements intérieurs
cf apparaît/disparaît
passent par / passent dans
(passage/pénétration).

	Perceptions		Effets psychologiques		Lieu	
	Eléments com- posants de la Nuit.	Couleurs bruits formes mouvements	mouvement intérieur agitation	rêve cécité aveugle- ment		actants
Adjectifs qualificatifs	noire blancs - noirs violets noires-blanc- ches noire-blanc- che	touffus				
Substantif	étoiles filantes lune étoile nuage-ciel	obscurité hulule- ment aucun: bruit	nappe masse forme(s) 4 fois	rêves rêve univers	chouette chat forme nuit univers + tous les compo- sants de la nuit je	ciel bois lit tête draps du lit (corps)
Pronoms						
Verbes	luit luit	(rampe se dresse vont font place	(passent par passent dans apparaît disparaît	je vois	cache trompe	

Au niveau des actants : il s'agit d'abord d'éléments extérieurs, puis après l'émergence du "je", deux éléments plus abstraits, un féminin (forme), un masculin (univers qui passe).

Au niveau des lieux : la progression est encore plus nette. Avec à la fin, à la fois une présence du lieu (draps du lit) et une absence (corps entre les draps du lit).

C - Analyse au niveau des sons

. les voyelles :

Etude des voyelles sous l'accent : il s'agit, sauf dans quatre cas seulement que nous examinerons :

- soit de voyelles appartenant à la série des voyelles antérieures lèvres étirées [i e ε a] , dont les caractéristiques acoustiques sont d'être aiguës, petites, claires, angulaires. Impression sans cesse d'ouverture et de fermeture, avec l'organisation fréquente de la série [i ε >]

- soit de voyelles nasales : [ɔ̃] [ɔ̃] , avec l'effet de voile. Elles sont utilisées en général deux par deux.

Ex le hululement de la chouette,
[ɔ̃]

le chat qui rampe
[ɔ̃]

- soit d'une semi-voyelle, associée à [i] : ce qui donne dans tout le texte le couple [y v] , utilisé 10 fois dans [ny i] et [l y i] ; autre semi-voyelle [ω] associée à [ə] , pour former [ω ə] utilisé 4 fois.

- les voyelles "exceptionnelles" ont une situation intéressante :

[ɣ] de obscurité encadré de 2 [ə] et de 2 [e] ou [ε]
[œ] de "seule" deux fois, dans un mot encadré de virgules, donc mis en valeur par le rythme.

. les consonnes :

Si on se réfère au tableau de P. Delattre (cité par Delas et Filiolet dans linguistique et poétique), ce qui frappe est dans la deuxième partie (à partir du verset 5) une opposition très marquée entre des masses sonores où dominent les bruits inharmoniques (p.t.f) et masses plus brèves avec absence de bruit, et seulement harmoniques (m.n.r.p).

. jeu de matrices sonores :

[lɥi] qui introduit aussi bien l'opposition ombre/lumière
que masculin - l'autre : "lui" féminin-locuteur : "je".

[sɛt] après l'interrogation la nuit ? cette ...
c'est un ...
c'est aussi ...

. jeu des allitérations :

Cf. verset 4 qui existe par les [e]

. anagrammes autour de 2 mots :

nuit
rêve

avec le mot univers qui les reprend et où on entend :

- ɣni
- ver
- rev
- nyi
- ny

Ce jeu au niveau de l'anagramme renforce la métaphore finale, qui apparaît bien comme la "réponse" à cette recherche de la nuit, avec émergence des mots :

- nu
- uni
- nuit
- rêve
- vers

D - Aspect prosodique

(Recherche d'ensembles comportant un certain nombre d'accents plus ou moins marqués, disposés dans un certain ordre).

Notons d'abord qu'il s'agit de vers libres : importance du passage à la ligne. Ici le leitmotiv du mot nuit guide ces passages à la ligne.

- Si on essaie de dégager le nombre de syllabes par groupe rythmique, on perçoit dans ce texte une certaine organisation :

verset 1 : $\frac{5+3}{8} / 4 / 3 / 3$. si on prend la voyelle de la dernière

syllabe accentuée de chaque groupe, cela donne

$\tilde{s} + \varepsilon / \tilde{s} / y^i / y^i$

Il semble que l'organisation sonore double l'organisation rythmique.

Nous pouvons continuer pour le texte :

$3 + 3 = 1 + 3/2/3 + 4 + 3 / 2/5$
 $\underbrace{\tilde{s} \ y^i \ \tilde{s}}_{10} \ \underbrace{\varepsilon \ \tilde{s} \ y^i \ y^i}_{10} \ \underbrace{\varepsilon \ \tilde{s}}_{2}$
 10 2 10

Cette organisation met en valeur les mots seule et se dresse.

On retrouvera au verset 4, une organisation du même type qui encadre le mot seule :

2 / 4 4. / 4 / 1 / 3 2. / 2
yi yi ə ə ə yi yi
nuit luit seule nuit
nuit nuit

Là encore cette phrase dont le sémantisme apparent est fait de clichés, livre d'autres sens à travers cette analyse sonore et rythmique. On peut se demander même si ce n'est pas le double jeu

- sur les sonorités type [e]
- sur l'opposition [ɛy:] [sœl] , encadrée par [ny:]
qui a entraîné l'enfant dans le rêve.

- Autres éléments intéressants du point de vue prosodique : versets 7 à 10

v7 : 2
v8 : 5.7 / 4. 6
v9 : 2 / 3 / 3. 6. 6.
v10 : 2

avec opposition du rythme 2 à des rythmes de plus en plus amples.

- En conclusion : l'ensemble du texte ne présente pas une organisation rythmique cohérente. Mais on trouve par contre des passages organisés en eux-mêmes.

E - Les figures rhétoriques

Nous les avons déjà abordées au cours de cette étude. Il ne s'agira donc ici que d'une synthèse, où nous reprenons le mode de classement de "Rhétorique générale" (Dubois).

1 - Au niveau de l'expression :

a) métaplasmes

- nous reconnaissons l'utilisation d'allitérations - d'assonances et de rimes intérieures.
- importance aussi de l'anagramme autour du mot univers.

1) Métataxes

- ellipse
- énumération (cf 1ère phrase)
- reprise (mot : nuit, luit, formes, noires - blanches).
- chiasme (cf verset 4).

2) Au niveau du contenu

a) métasémèmes

Métaphores :

- nappe de nuit, avec alliance concret/abstrait. La métaphore ne porte que sur une partie de la phrase.

- c'est un rêve - c'est un univers qui passe dans les draps du lit.
Ici encore, alliance abstrait/concret. Les deux métaphores affectent le verset 9 en entier. D'autre part, tous les termes de la métaphore sont des reprises de termes déjà utilisés, et qui trouvent là brusquement une vie nouvelle, avec un effet de condensation. Sur cette métaphore, jeux sonores (allitérations - anagramme) et rythmique, avec amplification du rythme. Jeu sur l'opposition masculin-féminin et défini-indéfini.

N.B. : alors que la phrase précédente (v. 8) est ambiguë (la nuit ? Cette forme noire apparaît et disparaît... On ne perçoit pas bien s'il s'agit vraiment d'une métaphore ou d'une reprise du verset 6), les deux métaphores du verset 9 sont le lieu d'organisation, de relations très riches, et les deux métaphores se font écho au niveau sémantique rêve-univers (cf. univers de rêve), et au niveau sonore.

Rappelons aussi la reprise de passer avec la nouvelle préposition :
dans → pénétration.

b) métalogismes

- Litote dans la métaphore finale : un univers qui passe dans les draps du lit.
- phénomènes de répétition et d'antithèse.
- animation de la nuit ou de certains éléments de la nuit.

Cette lecture plus approfondie du texte a confirmé certaines observations de la lecture première. Mais elle a surtout permis de découvrir quelques principes de fonctionnement du texte (en particulier au niveau sonore et prosodique), qui expliquent comment peu à peu, l'enfant s'achemine vers une expression poétique. Les deux derniers versets représentent pour nous des messages poétiques, avec ce jeu sur un nombre important d'éléments, et en même temps, il ne s'agit pas d'un jeu gratuit, mais d'une réponse personnelle et concentrée aux diverses réactions de l'enfant devant la nuit : à la fois angoisse et familiarité, absence et présence des choses et des êtres, cécité et vision, passage et pénétration.

Book 1 CM1

ANALYSE DE TEXTES D'ENFANT | Texte n° 8
La nuit Document B

- 1 Le bruissement de la chouette, le chat qui rampe, aucun bruit, c'est la nuit. Une nappe de nuit cache le bois et seule, les masses de feuillages touffus se dressent dans l'obscurité.
- 2 La nuit noire trompe les étoiles filantes qui vont vers la terre.
- 3 Les nuages blancs font place aux videts et aux noirs. C'est la nuit.
- 4 La nuit la lune luit dans le ciel noir. Seule, une étoile luit la nuit.
- 5 Dans mon lit, les rêves passent par ma tête.
- 6 Je vois des formes noires, des formes blanches.
- 7 La nuit?
- 8 Cette forme noire apparaît et disparaît pour faire place à une forme blanche.
- 9 La nuit? C'est un rêve. C'est aussi un univers qui passe dans les draps du lit.
- 10 La nuit.

Lybie

NB : les numéros correspondent aux versets ont été rajoutés après coup, pour les besoins de l'écluse.

PROBLEMES METHODOLOGIQUES

Innovation / Contrôles (*)

Marguerite Laurent-Delchet - INRDP -

I

Démarche et méthodologie

INNOVER

- . C'est toujours introduire un acte de rupture avec des pratiques, des habitudes, des modèles antérieurs.

"La racine de l'innovation, c'est l'insatisfaction" (Louis LEGRAND)

Innover, c'est d'abord dire NON, pour introduire une expérience neuve fondée sur ce refus premier.

Rationaliser l'innovation, - c'est dépasser l'évidence, le refus ou la croyance ; c'est amener la raison à se trouver en contradiction avec elle-même : "abandonner la réalité pour la rectifier" (BACHELARD)

SITUER L'INNOVATION INTRODUITE

- . Rendre compte de l'innovation, l'identifier, c'est savoir préciser en quoi elle se substitue et s'oppose à la réalité précise qu'elle conteste. Porte-t-elle sur les contenus, les démarches, les structures de l'institution, les méthodes, les techniques, les outils les attitudes éducatives, les relations... etc ?

LA DECRIRE

- . Décrire l'innovation introduite, c'est procéder à une approche précise, détaillée, qualitative de sa réalité dans sa complexité.

La description s'attache à toutes les données recueillies, à tous les détails, sans en omettre aucun et s'attache essentiellement à "montrer" Ce travail minutieux qu'exige la précision qualitative constitue une phase nécessaire mais non suffisante de notre démarche.

L'ANALYSER

- . Décrire ne suffit pas. Il faut que l'expérience devienne transmissible, démonstrative.

(*) Réflexions proposées au stage de Séez (janvier 1974) qui regroupait les équipes pré-élémentaires (Langue orale/Langue écrite et Développement cognitif).

Il faut l'analyser, - c'est-à-dire "substituer le construit au donné"(1)

Procéder à une analyse rationnelle de l'innovation, c'est "ajouter aux éléments premiers une organisation d'ensembles" (2). C'est faire apparaître les traits pertinents qui la caractérisent en tant que telle.

C'est éliminer tous ceux d'entr'eux dont on décide qu'ils n'ont pas d'influence sur sa cohérence originale ni sur son fonctionnement spécifique. (Principe de pertinence).

Cette réduction à l'essentiel par l'élimination des traits considérés comme contingents permet "la reconstruction du donné". : l'expérience pourra être répétée, reconstituée un certain nombre de fois (principe de "réplicabilité"). Il s'agit de constater un ordre pour le "promouvoir". C'est à ce prix qu'on pourra espérer passer le seuil du qualitatif au quantitatif.

LA STRUCTURER ?

- . L'on pourra parler de mise en structure de l'innovation ainsi analysée s'il est possible de mettre en relation les traits pertinents du faisceau dégagé par l'analyse,
 - . soit par hypothèse en les hiérarchisant a priori
 - . soit en fonction des résultats des premières confrontations sur des terrains où l'on aura fait varier les composantes du faisceau

SUBSTITUER LE QUANTITATIF AU QUALITATIF

- . On ne peut saisir la réalité de l'innovation introduite "que par l'effort de vérification".

Le contrôle de l'innovation s'amorce dès qu'on s'attache à définir des relations de cause à effet entre les structures d'innovations en fonctionnement et les influences qu'on peut observer dans les différentes situations de la vie scolaire auxquelles elles s'appliquent.

L'on reste ici dans le domaine de l'interprétation des données recueillies.

Le contrôle de l'innovation se poursuit et s'approfondit par :

- . l'élucidation des objectifs en termes opérationnels
- . l'élaboration des hypothèses d'action.

(1) (2) - BACHELARD

(les variables indépendantes sont saisies au niveau des stratégies, en fonction du faisceau des traits pertinents qui caractérisent l'innovation introduite ;

Les variables dépendantes au niveau des comportements observables, en fonction des effets escomptés).

- . par la création d'instruments de contrôle pour vérifier chacune des hypothèses ponctuelles générées par l'hypothèse de solution.
- . par le traitement des données objectives de type numérique ainsi recueillies. (cf. schéma opérationnel).

II

Propositions pour une plateforme d'action

Pour la première fois, se trouvent réunies dans un Stage National et conformément à l'une de nos options fondamentales (1), des équipes ayant jusqu'ici orienté leurs recherches dans deux domaines spécifiques :

- celui du LANGAGE et de la LANGUE des enfants
- celui des opérations constitutives du TEMPS - de l'ESPACE et de la LOGIQUE - (Pré-Mathématique Vivante).

Y-a-t-il une "problématique" commune aux différentes équipes ? C'est à DIJON et à TOULOUSE que cette "problématique" s'est tout naturellement dégagée au cours des Stages Nationaux de l'année 1973 - Il convient de le rappeler : "La recherche naît de l'existence d'un problème à clarifier et à résoudre" (2) - Quel est le problème commun qui réunit à SEEZ des Mathématiciens, des Physiciens, des Linguistes, des Psychologues, des Sociologues, des Psycho-pédagogues, des Pédagogues de la seconde enfance, en ateliers inter-disciplinaires ? - Pourront-ils dégager en fonction de ce problème, en réponse à ce problème, une PLATEFORME D'ACTION COMMUNE ?

L'ensemble des observations et des constats recueillis sur les terrains nationaux dénonce :

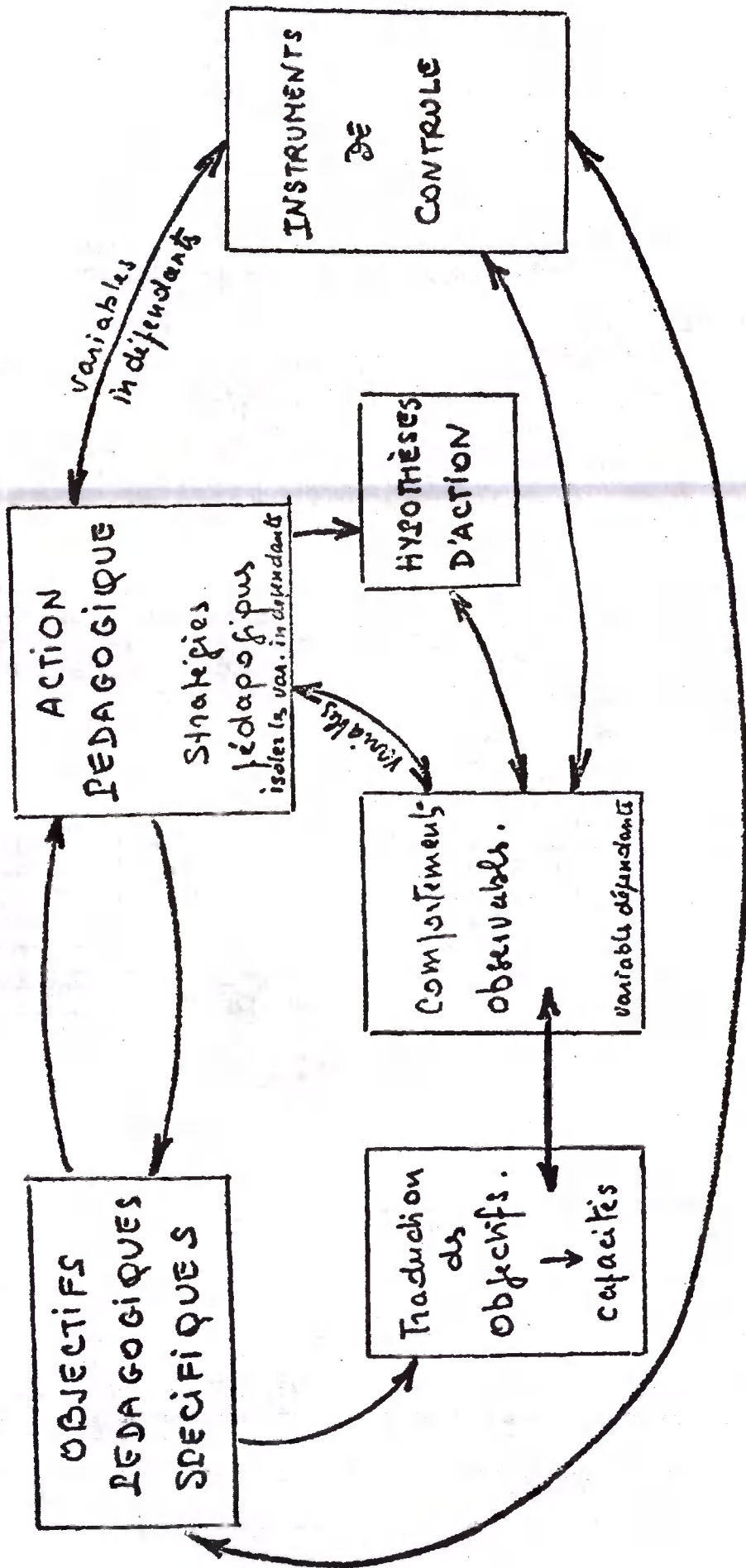
dans la majorité des cas,

- d'une part, le caractère illusoire de l'ACTIVITE des enfants et le caractère artificiel des situations dans lesquelles ils se trouvent impliqués.
- d'autre part, l'émiettement, la discontinuité, l'atomisation et le cloisonnement des activités qui leur sont proposées dans le lieu pédagogique.

Ces activités, juxtaposées dans le temps, sans cohérence, sans véritable lien engendrent et renforcent le caractère illusoire de l'ACTIVITE "à vide" déployée par les enfants. "Il n'y a que les apparences de l'ACTIVITE. Elles sont confondues avec l'ACTIVITE cohérente et organisée qui doit être instaurée dès le plus jeune âge. Pour être authentique, cette ACTIVITE à notre sens ne peut être que :

- (1) - cf Diagramme organisateur des recherches au niveau pré-élémentaire
- (2) - DE LANDSHEERE.

SCHEMA OPERATIONNEL



M. Laurent Delchet. R. Baum. A. Beaufort
 Stage N°1 Dijon - Stage "Toucheuse" N°1
 (A110 02) (A110 02)

{ FONCTIONNELLE (au sens que lui donnait CLAPAREDE)
TRANSFORMATIONNELLE (au sens que lui donne ALTHUSER)
OPERATOIRE (au sens que lui donne PIAGET)

Notre problème commun pourrait donc se formuler en ces termes :

Comment délivrer les jeunes enfants des apparences de l'activité pour donner à tous les possibilités d'instaurer un rapport vrai au monde par une activité véritablement fonctionnelle, transformationnelle, opératoire ?

C'est ce concept d'ACTIVITE (dans le sens de ces trois termes) que nous plaçons au centre de toute rénovation, de toute innovation sur le plan éducatif. Je rappelle que les équipes (LANGAGE - LANGUE PARLEE - LANGUE ECRITE) réunies à DIJON (1) soucieuses d'élucider leur objectif général le formulaient en ces termes, en dépit de la spécificité des problèmes auxquels elles se trouvaient confrontées :

"FAVORISER LES ACTIVITES DES ENFANTS AFIN DE LEUR PERMETTRE DE CONSTRUIRE PAR CES ACTIVITES MEMES LES OPERATEURS ou OPERATIONS (1) INDISPENSABLES A LEUR RAPPORT ACTIF AU MONDE"

(1) - Opérations qui facilitent le passage d'un système de relations 1/ à un système de relations 1/ à un système de relations 2/). Il s'agissait alors de traduire cet objectif en définitions susceptibles d'opérationnalité.

1/ - ACTIVITE AU SENS FONCTIONNEL

cf. CLAPAREDE L'éducation fonctionnelle
Ed. Delachaux Niestlé - 5ème éd.

"L'enfant est un être tendu vers l'action"

"Est active une réaction qui répond à un besoin, qui est déclenchée par un désir ayant son point de départ dans l'individu qui agit ..."

"L'activité est toujours suscitée par un besoin.
Un acte qui n'est pas relié directement ou indirectement à un besoin est une chose contre nature".

"... le point de vue fonctionnel : ici, on envisage les phénomènes sous un angle synthétique, par rapport à l'ensemble de l'organisme,
par rapport à leur signification pour lui,
par rapport à leur valeur pour son adaptation au milieu physique ou social ...

Nous pourrions dire que c'est le point de vue de la biologie ...
Le point de vue fonctionnel est dynamique".

Cette valeur "fonctionnelle" de l'activité se distingue de celle qui s'attache à l'effectuation, à la production, aux aspects extérieurs de l'action - (sens n° 2). Mais, ajoute CLAPAREDE.

"Si l'on combine le besoin et l'extériorisation, on obtiendra une addition d'éléments favorables et l'on pourra dire alors qu'on a réalisé l'activité dans l'acceptation la plus complète du terme".

Cette valeur fonctionnelle et dynamique de l'activité garanti à chaque enfant l'exercice d'une liberté d'action et de création en l'engageant totalement dans, un projet qui est le sien - ou dans un projet de groupe auquel il adhère pleinement.

2/ - ACTIVITE TRANSFORMATIONNELLE

au sens que lui donne ALTHUSER

(pour Marx Ed. Maspero Paris 1965).

L'activité s'enracine nécessairement dans une "pratique"

"Par pratique en général, nous entendrons tout processus de transformation d'une matière première donnée, déterminée, en un produit déterminé,

TRANSFORMATION effectuée par un TRAVAIL humain déterminé, utilisant des moyens (de "production") déterminés.

Dans toute pratique ainsi conçue, le moment déterminant du processus n'est ni la matière première, ni le produit, mais la pratique au sens étroit : le moment du travail de transformation lui-même, qui met en oeuvre, dans une structure spécifique, des hommes, des moyens et une METHODE TECHNIQUE d'utilisation des moyens".

Cette valeur "transformationnelle" de l'activité bouleverse sur nos terrains le concept d'ateliers et les structures spatio-temporelles du lieu pédagogique.

3/ - ACTIVITE AU SENS OPERATOIRE

au sens que lui donne PIAGET

L'activité opératoire s'enracine elle-même dans l'activité de type transformationnel :

"L'enfant n'apprend à connaître les objets qu'en agissant sur eux, c'est-à-dire en les transformant d'une manière ou d'une autre".

"Ma conviction fondamentale est que les connaissances résultent d'une construction au sens le plus fort du terme et constituent donc une création continue de structures (1) nouvelles et qui ne sont préformées ni dans l'objet ni dans le sujet".

Le concept "d'opérations" constitue le noyau du modèle de développement de l'intelligence selon PIAGET. La transformation des actions en opérations en est la clé.

(1) Structures élaborées par le sujet

Les OPERATIONS

"ne sont pas autres choses qu'un système de transformation des actions interiorisées, coordonnées et devenues réversibles qu'elles que soient leurs combinaisons".

(Psychologie de l'intelligence - Ed. Colin - 47 - 64).

"Le terme opératif sera utilisé pour l'ensemble des actions extérieures ou interiorisées qui précèdent l'opération aussi bien que celles qui atteignent le niveau opératoire".

(Etudes d'épistémologie génétique P.U.F. 1961).

"Une opération est ce qui transforme un état A en état B en laissant au moins une propriété invariante au cours de la transformation et retour possible de B vers A annulant la transformation". (PIAGET - INHELDER - Traité de Psychologie expérimentale Fraise).

La réversibilité est la condition essentielle de toute structure opératoire (classification - sériation - numération ...) Elle est le résultat du jeu des régulations par coordination des points de vue ; les tâtonnements de l'enfant sont l'indice d'une METHODE qui fait intervenir anticipations et rétroactions. Les tâtonnements préparent et annoncent la réversibilité propre aux opérations, tournant décisif dans le développement de l'intelligence. Cette METHODE élaborée activement par le sujet lui-même, structurée par intégrations successives, ne peut se construire et s'affiner qu'en fonction de SITUATIONS dans lesquelles l'enfant sera incité à la prise de conscience des ou du problèmes et à la recherche, à la découverte active et personnelle des solutions

Ainsi, cette valeur opératoire qui s'attache à l'activité de l'enfant entraîne sur nos terrains un choix et un approfondissement des SITUATIONS dans lesquelles son activité mentale se trouvera impliquée au sens fort du terme.

Pour instaurer son rapport actif et singulier au monde l'enfant doit avoir la possibilité d'accéder à une ACTIVITE FONCTIONNELLE, TRANSFORMATIONNELLE - OPERATOIRE - lui ouvrir cette possibilité, c'est répondre à nos finalités les plus profondes : armer sa liberté - armer son intelligence - en réveillant en lui ce goût profond du monde qui le projette dans le champ des possibles et par lequel son activité coïncide avec ses choix et sa propre construction.

PROBLEMES METHODOLOGIQUES

QUELQUES REFLEXIONS SUR L'EVALUATION DU RENDEMENT DES INNOVATIONS (*)

Georges Henri - Université de Liège

Les sociétés occidentales se caractérisent, dans tous les domaines, par une mutation permanente dont l'importance va croissant. L'enseignement, reflet de la société, n'échappe bien entendu pas à la règle générale. Que ce soit dans les structures, dans les programmes, dans les méthodes pédagogiques ou dans les modes de relation maître-élèves, des changements ont vu le jour qui font parfois figure de bouleversements.

Dans ce contexte, il importe de déceler quelles sont les conséquences des innovations introduites à l'initiative des autorités pédagogiques ou des maîtres eux-mêmes dans leur classe.

Le contrôle du rendement des innovations requiert des méthodes différentes selon le niveau auquel elles sont introduites. On peut ainsi distinguer, par ordre d'extension décroissante, le niveau

- d'un pays
- d'une administration locale, régionale ou d'un réseau d'enseignement
- d'une école
- d'une classe

L'évaluation du rendement d'une innovation généralisée immédiatement à l'échelle d'un pays, pose des problèmes d'une très grande complexité. La seule méthode susceptible d'apporter des éléments de réponse est, dans ce cas, celle des comparaisons inter-pays. Inutile d'ajouter que, dès avant l'introduction d'une innovation à l'échelle d'un pays, il conviendrait de procéder à la comparaison des pratiques qui existent dans divers systèmes scolaires. Dans cette optique, un champ de variations plus large que celui existant au sein d'un seul système est à la disposition des chercheurs. En se fondant sur les différences existant de pays à pays, ceux-ci pourront déterminer si certaines pratiques apparaissent liées à certains types de rendement.

Pour illustrer notre propos, examinons une recherche récente qui a porté sur l'enseignement des sciences à plusieurs niveaux de la scolarité (primaire et secondaire) et qui a été menée dans dix-neuf pays (1).

L'examen des résultats nous apprend que, dans tous les pays ayant participé à la recherche, les garçons obtiennent, en fin d'enseignement primaire, de meilleurs résultats en sciences que les filles. Une analyse plus approfondie de l'ensemble des résultats montre, en outre, que ce résultat s'explique très probablement par des pressions d'ordre culturel et éducatif. On constate en même temps, que lorsque les élèves fréquentent des écoles mixtes, les différences s'atténuent.

(*) Communication faite au stage de Sées - 17 janvier 1974 -

(1) COMBER, L.C., and KEEVES, J.P., Science Education in Nineteen Countries, I.E.A., Almqvist and Wiksell, Stockholm, 1973.

Dans cette perspective, si les autorités pédagogiques se fixent pour objectif une diminution des différences de rendement entre garçons et filles, elles peuvent espérer que la généralisation de la mixité dans l'enseignement primaire aura probablement l'effet escompté.

Lorsque, à l'échelle d'un pays, les responsabilités tant administratives que pédagogiques en matière d'éducation nationale, sont décentralisées, on peut, de façon semblable, tirer parti des comparaisons possibles entre les sous-systèmes existants pour, d'une part, rechercher les types d'innovation pouvant être pertinents et, d'autre part, contrôler les résultats obtenus. Cette méthodologie est, bien entendu, sans objet dans les pays où existe une norme unique pour les contenus ou les méthodes.

Situons-nous maintenant dans le cadre plus restreint, celui d'une classe d'une école ou d'une communauté locale responsable. On peut distinguer plusieurs types d'innovations. Ainsi, par exemple, et sans prétention d'exhaustivité, l'innovation peut porter sur

- les méthodes,
- les contenus,
- les types d'attitudes chez les maîtres,
- la formation des maîtres,
- l'introduction de telle ou telle technologie (enseignement programmé, télévision, etc),
- des modifications dans les comportements des maîtres,
- etc...

Le but ultime de toute innovation est, bien entendu, d'avoir in fine, un retentissement sur les comportements ou les rendements des élèves. Cela reste vrai même si, comme c'est le plus souvent le cas, l'innovation s'adresse en premier lieu à l'enseignant.

Il est parfois utile de mesurer l'impact produit à ce niveau intermédiaire, mais il convient de ne pas oublier qu'en dernière analyse, c'est l'effet produit sur les élèves qui importe et que c'est lui qu'il s'agit d'évaluer.

Quels peuvent donc être pour les élèves les effets d'une innovation ? On peut distinguer plusieurs types de modifications escomptées :

- modifications des attitudes,
- modifications des comportements,
- modifications des rendements.

Après avoir distingué, d'une part, ce qui pouvait être sujet à innovation et, d'autre part, ce qui pouvait en constituer un effet, nous tenons à insister sur l'importance de la formulation opérationnelle des hypothèses.

Voici deux exemples de formulation opérationnelle :

- 1) - Quelle sera l'influence du remplacement d'une méthode A de lecture par une méthode B sur le rendement à court terme pour certaines capacités de décodage ?
- 2) - Quelle sera l'influence sur les attitudes des élèves de l'introduction de certains types de comportements chez le maître ?

Les variables indépendantes étant les paramètres de changement qui caractérisent les innovations et les variables dépendantes en constituent les effets, la question posée peut être

simple

une variable indépendante unique (donc un seul paramètre de changement) et une variable dépendante unique (donc un seul effet).

ou complexe

plusieurs variables indépendantes et (ou) plusieurs variables dépendantes.

De plus, toute recherche en matière d'innovation, impose de préciser clairement non seulement les variables indépendantes et les variables dépendantes, mais aussi les populations d'élèves concernées : Comment ont-elles été choisies ? Pourquoi ont-elles été choisies ? Quelle a été la méthodologie expérimentale suivie ?

Trop souvent des comptes-rendus de recherche fournissent au lecteur les paramètres de changement, les résultats de l'expérience et l'interprétation qui en est faite par le chercheur sans que soient précisées explicitement toutes les conditions de l'expérience.

Ainsi, par exemple, le chercheur parlera de méthode globale, de méthode analytique ou synthétique mais, dans la plupart des expériences publiées, ces termes ne recouvrent pas nécessairement les mêmes phénomènes. C'est une des raisons pour lesquelles les résultats de recherches comparatives entre méthodes dites globales et méthodes à composantes plus phonétiques sont difficilement interprétables.

Dans la même perspective, la nécessaire répliquabilité d'une innovation impose à l'expérimentateur de la décrire avec la plus grande précision. Dans la plupart des cas, cette description revêtira deux aspects complémentaires.

Aspect quantitatif

Au lieu de parler simplement de méthode globale, on précisera : "Nous sommes partis de x phrases ; pendant x jours, nous avons procédé à x types d'exercices ; le pourcentage des exercices de tel type est x". Ainsi, le lecteur pourra savoir exactement ce que recouvre, dans ce cas précis, le vocable "méthode globale".

Aspect qualitatif

La quantification ne suffit pas. Parallèlement, il faut préciser au lecteur ce que recouvrent exactement les phénomènes quantifiés. On peut répondre à cet impératif en présentant des protocoles d'observation cliniques, des types d'exercices utilisés, etc...

En outre, une innovation en matière de méthode ou de curriculum concerne le plus souvent plusieurs maîtres travaillant dans des classes différentes. Chaque classe et chaque maître seront donc caractérisés selon des paramètres que l'on considère comme pertinents (contenus, attitudes, comportements...). Ainsi, il ne suffit pas de caractériser une partie des maîtres en notant qu'ils emploient une méthode globale et l'autre partie par l'emploi d'une méthode analytique.

Une analyse précise des contenus des cahiers d'élèves, des syllabus, des cahiers de classe, s'impose pour caractériser de façon pertinente les innovations éventuelles

Une même innovation, introduite dans un certain nombre de classes, va, en effet, être réinterprétée par chacun des maîtres. Même si la structuration pertinente de ses caractéristiques est conservée, des différences apparaîtront dans le détail de ce que les maîtres font réellement, il importe donc que ces différences puissent être appréhendées de la façon la plus précise possible.

Quittons maintenant le domaine des méthodes et des contenus pour envisager d'autres types de paramètres.

- Une innovation peut viser à changer les comportements des maîtres.

Des grilles analytiques existent qui permettent d'évaluer finement ces comportements et fournissent la base théorique nécessaire à l'introduction de certains types d'innovation. Ces procédures sont, certes, peu accessibles aux maîtres seuls, leur emploi reste conditionné par la présence d'un spécialiste bien formé à leur utilisation.

Dans de telles conditions, ces grilles permettent néanmoins d'introduire certaines modifications dans le comportement des maîtres. Citons, par exemple, l'expérience réalisée en 1969-70 par J.M. MARTIN, et qui avait pour but d'entraîner des maîtres à la production de feedbacks spécifiques (1). Ce type d'innovation permet aux maîtres de prendre conscience des comportements qu'ils ont l'habitude de produire. Au cours de cette expérience, les maîtres ont été amenés à produire un nombre plus important de feedbacks qu'ils ne le faisaient d'habitude. En fait, cette seule et unique innovation au niveau des comportements du maître a eu pour effet de modifier fondamentalement le "pattern" tout entier des comportements de l'enseignant. La grille comportementale a donc servi tout à la fois d'instrument d'innovation et d'instrument d'évaluation des effets de l'innovation au niveau des maîtres.

Notons cependant qu'une étape reste à franchir. Comme nous l'avons déjà indiqué, il faut encore vérifier que les modifications des patterns comportementaux des maîtres se traduisent par des modifications des rendements des élèves. Pour que l'expérience soit complète, il conviendrait donc encore de tester cette hypothèse par des méthodes adéquates.

- Parallèlement à la modification des comportements, on peut aussi s'intéresser à la modification des attitudes des maîtres. Un exemple de recherche. Quelles sont les modifications d'attitudes qui résultent de l'introduction d'une technique d'autoscopie (2) par télévision en circuit fermé ?

L'hypothèse peut se formuler dans les termes suivants :

"Les maîtres soumis à l'expérience vont-ils avoir une meilleure perception d'eux-mêmes" ?

(1) - MARTIN, J.M., Essai de modification contrôlée du comportement pédagogique d'un instituteur, Etude des conduites de feedback, mémoire de licence, inédit, 1970, Liège.

(2) - J. THERER, L'autoscopie de la formation didactique, thèse de doctorat inédite, 1973.

Le chercheur fait l'hypothèse sous-jacente (à vérifier) qu'un maître bénéficiant d'une meilleure perception de soi modifiera de ce fait, ses comportements.

Nous venons donc de constater que le contrôle des effets des innovations peut revêtir de nombreux aspects. Néanmoins, certaines remarques générales restent valables dans tous les cas :

1. - Pour qu'une innovation présente un intérêt sur le plan de l'amélioration des pratiques pédagogiques, il faut qu'elle puisse à un certain moment dépasser le plan personnel du maître : il faut donc assurer sa répliquabilité. Cette répliquabilité requiert une objectivation maximale qui permet l'essai de généralisation. Il ne faut cependant pas oublier que la généralisation posera des problèmes d'un autre type. Même si une innovation s'est révélée fructueuse dans le cadre d'une école, cela ne prouve nullement qu'elle aura la même valeur transposée au sein d'une unité plus large (locale, régionale ou nationale).
2. - Les techniques corrélationnelles permettent certes certains types de conclusion mais elles ont leurs limites qu'il convient de ne pas dépasser. Prenons l'exemple suivant : on peut étudier en parallèle, par des techniques d'observation, les comportements des maîtres et ceux des élèves. L'existence de corrélations significatives peut dès lors fournir des hypothèses d'innovation. Supposons que l'on observe, par exemple, que certains types de comportements produits par des institutrices maternelles sont directement en relation avec certains types de comportements observés chez les enfants. A ce stade, on peut faire l'hypothèse que l'entraînement à la production de certains de ces comportements, puis leur production effective, auront pour effet la production par les enfants des comportements attendus.
Mais il faut être conscient que : l'existence de corrélations n'indique pas nécessairement une relation de cause à effet. Reste à vérifier l'hypothèse au stade ultérieur qui consiste en l'introduction de l'innovation puis la mesure réelle de ses effets.
3. - Nous croyons nécessaire, dans le même ordre d'idées, de formuler une mise en garde supplémentaire à l'égard des études concernant les pré-requis. Trop d'études considèrent comme établie l'existence d'un pré-requis sur base d'une corrélation.
Or, le fait que A est corrélé avec B ne peut en aucun cas être considéré comme la preuve que A est pré-requis de B. Pour que A soit pré-requis de B, il faut que la non-existence du comportement A implique la non-existence du comportement B sans que nécessairement l'existence de A implique l'existence de B.
4. - Pour évaluer les effets des innovations sur les rendements des élèves, il convient de définir ceux-ci avec une précision maximale. Dans cette perspective, les rendements doivent, idéalement, être définis de façon opérationnelle.

Ainsi, l'hypothèse de recherche : "La méthode globale permet-elle aux enfants de mieux lire" ? est une hypothèse très mal formulée, car trop vague.

Qu'est-ce en effet "savoir lire" ? Le chercheur s'imposera de préciser cette notion, en établissant une liste de comportements observables que l'élève doit être capable de produire pour qu'on puisse affirmer qu'il sait lire.

Le problème se pose donc de définir une méthodologie propre à construire des outils valides de mesure des rendements.

Sans prétendre à l'exhaustivité, relevons les principales approches possibles :

- une approche basée sur l'usage de taxonomies (parmi lesquelles celle de B. BLOOM est la mieux connue).
- une approche liée aux contenus (J.R. BORMUTH)
- une approche de type comportemental (W. POPHAM).

La méthodologie de construction d'instruments de mesure des rendements fondée sur l'utilisation de taxonomies est d'usage trop courant pour que nous la développiions ici (1). Nous tenons cependant à reprendre à notre compte la mise en garde extrêmement pertinente formulée par J. DONNAY (2), qui met l'accent sur un des problèmes les plus délicats auxquels se heurte cette approche.

"Suivant que les données du problème posé sont identiques, semblables ou radicalement différentes de celles étudiées lors de l'apprentissage, les niveaux taxonomiques varieront.

Le niveau de performance diffère selon que l'objet que lequel porte le comportement est connu ou non, et si le comportement demandé a déjà été exercé ou non.

Soit, par exemple, l'objectif comportemental suivant : "établir a posteriori le plan de la démarche suivie dans une expérience".

Si l'expérience proposée pour l'épreuve de contrôle est identique en tous points à une expérience analysée au cours de l'apprentissage, la performance demandée se situe au niveau de la compréhension dans la taxonomie de BLOOM.

Si l'expérience proposée porte sur un thème différent, mais utilise une démarche expérimentale identique à celle étudiée en classe, il s'agit d'une performance d'analyse (ou d'application).

Par contre, si la question porte sur une expérience qui n'a rien de commun avec ce qu'on a étudié précédemment (thème et démarche différents) et si les éléments de réponses sont dispersés dans les différents types d'expériences vus en classe, la performance se situe au niveau de la synthèse.

Pour hiérarchiser les objectifs comportementaux, il ne suffit donc pas de définir la classe des réponses représentatives d'un niveau taxonomique considéré, et la classe des stimuli sur lesquels ces comportements vont s'exercer, il faut encore connaître l'histoire pédagogique de l'élève relative à ces réponses et à ces stimuli".

(1) - Le lecteur désireux d'approfondir cette approche peut se référer utilement à :
B. BLOOM, HASTING et MADAUS, Formative and Summative Evaluation of Student Learning, N. Y., Mc Graw Hill, 1970 -

G. DE LANDSHEERE, Evaluation continue et Examens, précis de docimologie, Nathan-Labor, 1974, pp. 64-82 -

Conscient des lacunes de cette démarche, J.R. BORMUTH (1) se refuse à inférer le niveau taxonomique des opérations mentales effectuées par les élèves lors de la résolution d'un exercice quelconque. Plus encore, il nie jusqu'à la possibilité d'identifier ces opérations. En conséquence, puisqu'il faut renoncer à savoir ce qui se passe réellement dans l'intellect des élèves lors de la résolution d'un exercice, il faut aussi renoncer à utiliser les taxonomies comme base de création d'instruments de contrôle des rendements. La seule démarche possible, selon cet auteur, est d'analyser la matière enseignée par le maître et ensuite de dériver de cette analyse les questions à poser.

Pour illustrer la démarche de cet auteur, considérons par exemple un programme de mathématiques au niveau du CP1 : si ce programme comporte l'étude des 20 premiers nombres et des 4 opérations, on peut dériver selon un raisonnement logique l'ensemble des questions possibles ; on peut dès lors extraire aléatoirement un échantillon représentatif des questions à poser.

Cette méthode conduit cependant, pour de nombreux contenus, à une impasse partielle qu'il importe de relever. En effet, bon nombre de questions peuvent certes dériver de l'analyse de la matière mais ces questions restent le plus souvent d'un niveau relativement fruste. En fait, plus le niveau de la matière s'élève, plus on s'aperçoit que la technique devient difficilement praticable.

Une troisième approche, que nous qualifierons volontiers de médiane par rapport aux approches de BLOOM et de BORMUTH a été développée par POPHAM. Elle consiste à recueillir chez de nombreuses personnes compétentes provenant d'horizons divers tout ce qu'elles considèrent comme constituant des objectifs pour un niveau scolaire déterminé. Par ailleurs, il faut que ces objectifs soient énoncés en termes opérationnels. Si les personnes interviewées ne forment pas, dès l'abord, leurs objectifs en termes opérationnels, il faut les y amener progressivement afin de pouvoir atteindre le but souhaité. En procédant ainsi, on peut arriver à recueillir un éventail extrêmement large d'objectifs opérationnels. Voici un exemple d'objectif : Etant donnés deux mots différant par un seul son, l'élève doit pouvoir les distinguer et identifier le son différent.

exemple : cage / cache
fendu / vendu

Quelles que soit la méthodologie de construction retenue, il importe par ailleurs d'assurer une adéquation maximale entre l'innovation elle-même et l'outil de contrôle. En particulier, évaluer le rendement d'une innovation spécifique au moyen d'une épreuve composite ne peut conduire qu'à des désillusions. Il ne faut cependant pas en conclure prématurément qu'une épreuve composite ne doit jamais être utilisée pour mesurer le rendement d'une innovation. Ce sera par exemple le cas, si on désire mesurer l'effet global d'une innovation se situant elle-même à un niveau relativement global.

(1) - J.R. BORMUTH, Theory of Achievement Tests, University of Chicago Press, 1971

C O N C L U S I O N

A une époque où la démarche scientifique s'impose de plus en plus dans tous les domaines des sciences sociales, il importe que la science pédagogique ne reste pas à l'écart de cette tendance générale.

Nous croyons avoir contribué, au travers de ces réflexions, à mettre l'accent sur les difficultés qui attendent le chercheur désireux de contrôler, de façon scientifique, l'effet des innovations qu'il introduit dans le cadre de l'école. C'est pourtant le prix qu'il faut payer pour s'assurer de résultats valides.

RECHERCHE / INNOVATION

SAVOIR LIRE

André Séguy E.N d'Agen
Claude Laurette

1. ORGANISATION DU TRAVAIL

1.1 Hypothèse de travail

Notre hypothèse, formulée au début de l'année 1971-72, est la suivante :

"Le niveau d'élaboration de la langue orale et/ou écrite, influe sur l'apprentissage et la pratique ultérieure de la lecture".

Cette hypothèse s'inscrit dans les orientations du Plan de Rénovation et des diverses variables à étudier.

(voir Repères n° 6 - octobre 1970 - pages 47 et 48)

1.2 Organisation de la recherche et de l'innovation :

L'hypothèse retenue, vaste et générale va nous obliger à diversifier notre travail.

En principe, nous travaillerons sur les niveaux correspondant au secteur "apprentissage premiers", c'est-à-dire :

- Maternelle : section des grands.)
- Cours préparatoire) 5 à 8 ans
- Cours élémentaire première année)

En fait, notre travail se déroule de la façon suivante.

1.2.1 Au cours de l'année 1971-72, nous avons cherché à évaluer niveau d'élaboration de la langue orale et niveau de lecture à haute voix en début de C.E 1 (voir le compte rendu publié dans Repères n° 19 - Février 1973 - pages 36 à 50)

Ce travail a abouti à des conclusions qu'il est nécessaire d'affiner. Surtout, il s'est agi d'un simple travail d'évaluation, qui n'implique pas forcément un changement de pédagogie ; enfin son aspect très ponctuel n'a pas permis d'impliquer toutes les classes de l'équipe.

1.2.2 C'est pourquoi, nous avons choisi, pour 1972-73, de préciser des objectifs pédagogiques, en essayant de ne pas perdre de vue l'hypothèse générale.

Cela nous a conduits à mettre l'accent sur un travail d'innovation voire de rénovation plus que sur un travail de recherche proprement dite.

L'apprentissage de la lecture :

- s'efforcer d'étaler les apprentissages sur trois années jouant chacune un rôle spécifique ;
- enraciner l'apprentissage de la langue écrite dans le langage vécu de l'enfant ;
- mettre en liaison l'apprentissage de la lecture avec les apprentissages psycho-moteurs ;

- promouvoir une pédagogie de la réussite excluant le redoublement ;
- procéder à une objectivation et une analyse du langage oral.

Ce travail d'innovation doit transformer radicalement la pédagogie de la lecture ; or 1972-73 a été une année de démarrage, de tâtonnements.

Nous avons dû fixer des priorités, l'effort essentiel ayant porté sur le "savoir lire / savoir écrire" sans que soient négligés totalement le "vouloir" et le "pouvoir".

Chemin faisant, des questions précises se sont posées, notamment :

- démarche de l'analyse-synthèse...
- place et rôle du texte imprimé ou photocopie .
- les débuts de l'expression écrite et les problèmes de l'orthographe

1.2.3 En 1972-73, l'essentiel du travail a porté sur le niveau C.P (cela sera modifié en 1973-74) représenté par quatre classes :

Ecole d'application Joseph Bara :

- classe de Madame Maso (a travaillé sans manuel d'apprentissage de la lecture)
- classe de Madame Racois (adaptation du manuel "Au long des jours")

Ecole annexe :

- classe de Madame Jourdes (sans manuel)

Ecole rurale de Saint-Pierre de Clairac :

- classe de Madame Chevalier (SE - CP - CE 1) adaptation du manuel "Au long des jours". (Madame Chevalier, victime d'un accident dans le courant des vacances de Pâques 1973 n'a pu terminer l'année scolaire et élaborer un compte rendu ; elle a été néanmoins tenue au courant des activités de l'équipe).

2 BILAN DES TRAVAUX EFFECTUES

2.1 Les cours préparatoires de l'Ecole d'application Joseph Bara (classes de Madame Maso et Madame Racois)

L'analyse du travail dans ces deux classes (classe A : méthode sans manuel. classe B : méthode avec manuel) suivra le déroulement chronologique de l'apprentissage de la lecture au C.P) l'essentiel de notre effort s'étant porté sur cet aspect cette année.

2.1.1 L'apprentissage de la lecture.

2.1.1.1 Phase globale : Etablissement du texte de lecture

Classe A : le message écrit est l'oeuvre des enfants, ils l'ont élaboré à partir d'un message oral dont ils étaient déjà les producteurs. Les points de départ sont variés. Ils sont issus :

- de comptes rendus (spectacle - classe promenade - contes...)
- d'événements vécus par un enfant qu'il raconte à ses camarades.
- d'un vécu collectif spontané ou provoqué par la maîtresse.

Classe B : le message écrit est le message du manuel . Celui-ci "Au long des jours" a été choisi essentiellement parce que les thèmes retenus correspondent à l'expérience quotidienne d'enfants de 6 ans ou à leurs intérêts.

La maîtresse par un entretien suggéré par divers points de départ qu'elle suscite (objets ou animaux qu'elle porte en classe - diapositives...) enracine le texte dans le vécu de l'enfant.

Dans les deux méthodes, le but est d'éviter qu'il se crée une barrière infranchissable entre le message de la langue écrite et le monde de l'enfant.

Exploitation du texte

Elle est menée de la même façon dans les classes A et B, la seule différence réside dans le fait que les enfants de la classe A lisent sur des fiches photocopiées par la maîtresse et réunies dans un classeur, ceux de la classe B dans un manuel

Notons qu'une recherche a été faite pour que les classeurs restent très nets, très agréables à consulter (qualité du papier utilisé, présentation soignée).

Elle repose essentiellement dans une première étape sur un découpage du texte en groupes significatifs, découpage d'abord collectif, puis individuel par l'utilisation d'étiquettes qui sera suivi par une reconstitution avec modèle puis sans à plusieurs reprises.

Une seconde étape sera axée sur la mémorisation visuelle des mots nouveaux : observation, sa durée à l'oral, sa longueur à l'écrit, etc...) travail avec les étiquettes, lecture puis écriture de ces mots.

Le reste de la semaine est consacré à approfondir cette mémorisation par :

- des transformations du texte (adjonction de mots déjà connus, substitutions, suppressions, permutations).
- de nombreuses lectures individuelles de groupes de mots contenant le(ou les) mot(s) à fixer.
- des dictées de mots avec modèles.
- divers exercices individuels :
 - . structuration d'un texte à partir de phrases données en désordre (même chose pour une phrase)
 - . phrases à trous.
 - . construction d'une phrase autour d'un mot.
 - . petite histoire à raconter autour de 3 ou 4 mots.

Le dernier jour de la semaine est consacré à une révision (lecture d'un texte contenant mots nouveaux et mots déjà acquis).

Remarques :

La maîtresse de classe B n'utilise dans le manuel que les textes de lecture. Elle ne tient pas compte des analyses - synthèses proposées dès les premières leçons. Elle est très vite amenée à photocopier des textes de révision, ceux du livre se révélant insuffisants.

Les mots contenus dans les textes ne sont pas tous aussi approfondis. Certains sont vus globalement dans le texte. D'autres sont étudiés très systématiquement car la maîtresse prévoit une utilisation ultérieure dans la phase d'analyse, ou les juge d'une haute fréquence (mots-outils). Certains parmi ces derniers sont contrôlés du point de vue orthographique.

Il faut noter pour ce dernier point qu'il y a eu un flottement dans le travail de l'équipe : à quel moment entreprendre un contrôle orthographique ? Quels mots choisir pour les faire mémoriser graphiquement ? Faut-il différer l'apprentissage orthographique jusqu'à la décomposition et compter sur l'imprégnation pour les mots appris globalement ? Autant de questions auxquelles il n'a pas été répondu nettement et qui devront à nouveau être l'objet de notre réflexion.

La phase globale a duré quatre semaines. Les maîtresses pour commencer l'analyse ont attendu que de nombreux élèves aient fait des rapprochements auditifs et visuels.

Les enfants de la classe B ont commencé ces rapprochements plus tôt, le stock de mots les favorisant.

Les rapprochements possibles entre certains mots sont devenus de plus en plus un critère de choix pour la maîtresse de la classe A lors de l'établissement du texte de lecture.

2.1.1.2 Travail systématique de combinatoire mené parallèlement à une étude globale.

L'organisation de ce travail découle tant de notre étude de la syllabe et des conséquences pédagogiques que nous en avons tirées, que de l'importance que nous accordons à l'analyse de la langue orale.

Les étapes :

- les rapprochements entre mots connus commencent début octobre.
- dans la classe A, quatre syllabes sont dégagées courant octobre. Elles sont un peu plus nombreuses dans la classe B, le stock des mots connus s'y prêtant.
- fin octobre, le tableau de la combinatoire est présenté.
- il sera utilisé systématiquement jusqu'à la fin février, période à laquelle il sera abandonné.

Une semaine de travail.

- présentation, lecture et exploitation d'un texte contenant des mots nouveaux (voir phase globale). Peu à peu, dans la classe A, la maîtresse introduira des textes imprimés car elle sent chez les enfants l'envie de lire dans un livre (1er livret de "Clair Matin" - un petit livre de bibliothèque).
- rapprochements de mots :
 - où l'on entend la même syllabe ou le même phonème.
 - où l'on voit une même graphie.
 - où l'on voit et entend...
- utilisation systématique du tableau de la combinatoire.
- lecture d'un "texte d'arrivée" contenant des mots connus et des mots à déchiffrer.

Ces textes sont le plus souvent fabriqués et photocopiés par les maîtresses. Ils peuvent être empruntés à un premier livret de lecture et correspondent alors aux phonèmes étudiés.

Quelques exercices proposés :

Analyse auditive

Analyse visuelle : ensemble de mots où l'on voit deux graphies qui pourraient être confondues (exemple "ou" et "on")

Exercices alliant analyse auditive et visuelle. Tous les exercices proposés par écrit en analyse auditive peuvent devenir des exercices de ce type si l'on insère dans les listes de mots où la graphie la plus courante du phonème ne correspond pas au phonème.

Exemple : recherche de u dans :
panier - animal - mandarine - banane -

Divers exercices plus complexes seront proposés lorsque le mécanisme de la combinatoire étant en place, l'accent sera mis sur les diverses graphies que peut revêtir un phonème ou inversement.

Utilisation du tableau de la combinatoire

(une grille collective et une grille individuelle pour chaque enfant)

Le tableau de la combinatoire à la mi-décembre dans la classe A

	a					
	na					
r		ro		rou		
			bi			
					sé	son
			fe			

Lorsqu'une syllabe a été dégagée, elle est placée dans le tableau. Y prennent place également les mots syllabes ou les mots voyelles.

Au tout début, la place est indifférente mais très vite placer la syllabe devient un véritable travail collectif.

De nouvelles syllabes seront placées par analogie si une ligne horizontale ou verticale en contient plusieurs. A ce moment là, voyelle ou consonne pourront être dégagées et de nouvelles syllabes constituées par synthèse.

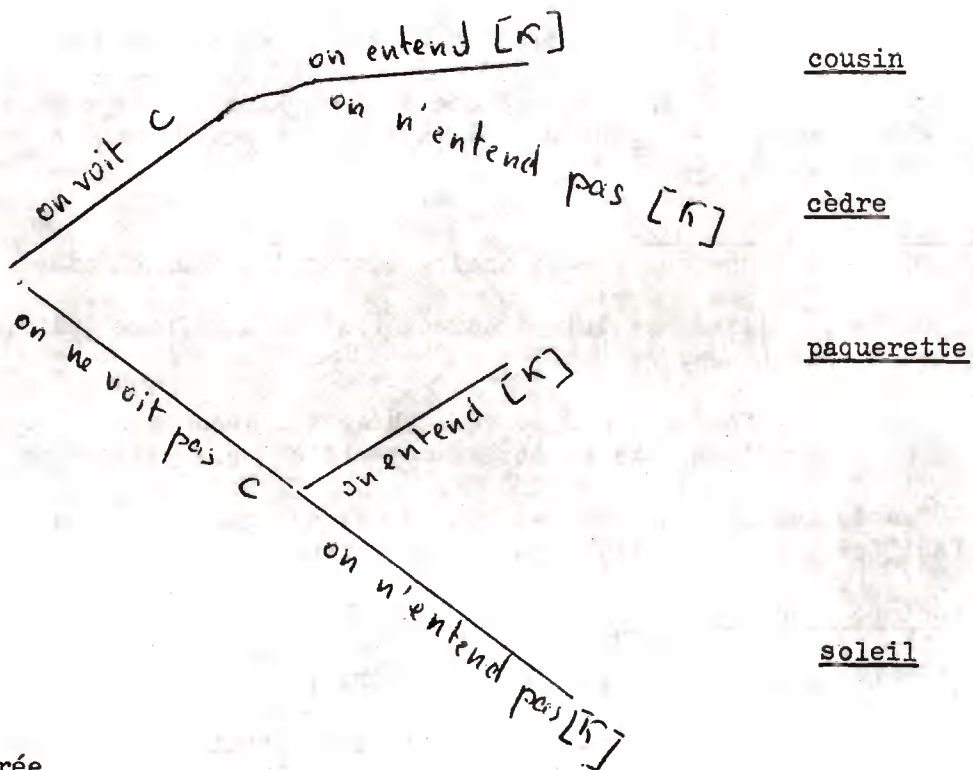
Le tableau se prête donc à l'analyse et à la synthèse et a pour but de favoriser le mécanisme de la combinatoire. Il ne se veut pas exhaustif. Lorsque le mécanisme est acquis, le tableau est abandonné. Il sera remplacé par des classements plus systématiques faisant entrer en jeu les diverses graphies d'un même phonème (et inversement).

Des mots formés de syllabes connues sont proposés aux élèves soit isolément, soit inclus dans des textes d'arrivée. La phase où les enfants fabriquaient des mots par synthèse a été supprimée car elle ne respectait ni la prosodie du mot,

ni les phonèmes qui n'étaient pas les mêmes dans les syllabes isolées ou à l'intérieur du mot.

Tableaux ou exercices de classement mettant en parallèle phonie et graphie.

	on entend [g]	on entend [ʒ]	on entend [g] et [ʒ]
garçon	X		
girafe		X	
bagage	X	X	X



Tableaux à double entrée

	on voit "in"	on ne voit pas "in"
on entend [ɛ̃]	médecin	Agen
on n'entend pas [ɛ̃]	voisine	Agenaise

Divers tableaux de classement collectifs et individuels permettent de classer les mots selon la graphie de tel phonème.

Exemple [ɛ]

è	ê	ai	ei
père	fête	maison	neige

Les tableaux sont complétés au fur et à mesure des rencontres, certains mots figurent dans plusieurs tableaux.

Les exercices cités ne reflètent pas la totalité des types d'exercices exécutés. Ils témoignent simplement de l'attention constante portée à la mise en parallèle phonie-graphie, du souci de développer chez les enfants une recherche active et de structurer leurs premières connaissances orthographiques.

2.1.1.3 Introduction du livre de lecture courante et de la lecture silencieuse.

Les livres de lecture courante sont introduits à la mi-mars pour la classe B début avril pour la classe A. La première utilise "les belles histoires de Daniel et Valérie", la seconde "Printemps au Moulin Bleu" qui reste à l'école et "lisons de belles histoires" qui est emporté à la maison.

Au même moment, sont introduites des fiches de lecture silencieuse.

Le travail systématique d'étude des graphies correspondant à un phonème ou à plusieurs phonèmes est poursuivi à partir d'exercices semblables à ceux de la phase 2.

La lecture à haute voix.

Elle est menée de manière analogue dans les deux classes.

Un temps limité est laissé aux élèves : déchiffrage individuel silencieux et lecture à voix basse.

Etude approfondie d'une ou deux phrases : découpage en groupes de souffle, liaisons, intonation, transcrits au moyen d'un code élaboré par la classe.

Pas de lecture magistrale. Commencent à lire les élèves qui lisent avec le plus de facilité. Ensuite lecture de chaque enfant.

La lecture silencieuse.

Les fiches polycopiées sont distribuées aux enfants. Le contrôle de la compréhension se fait de plusieurs manières.

Le texte est une série de devinettes, il faut écrire les réponses.

Des questions sont posées exigeant une lecture attentive du texte mais supposant seulement de choisir et de recopier des éléments.

Une consigne est donnée : dessine tel personnage de l'histoire. Souligne ce que dit un tel.

Au début, les enfants ne saisissent pas très bien ce que l'on attend d'eux mais peu à peu ils s'habituent à cette forme de travail.

Il nous a paru important de ne pas perdre de vue l'objectif de la lecture silencieuse qui est de vérifier la compréhension non d'être un prétexte à l'expression écrite, d'où des consignes simples qui exigent une lecture très précise mais pas une mise en forme.

2.1.1.4 Bilan : les maîtresses sont satisfaites des résultats obtenus : il leur semble que les enfants comprennent mieux ce qu'ils lisent et qu'à haute voix, ils lisent avec plus de facilité.

Elles regrettent seulement de n'avoir pas eu plus de temps pour réviser systématiquement à la fin de l'année afin de mieux fixer les connaissances car elles craignent que les vacances effacent ce qui ne serait pas suffisamment acquis.

Elles constatent d'autre part que la combinatoire n'a pas posé de problème car ils l'ont découverte eux-mêmes à leur propre rythme. Elles soulignent aussi le grand enthousiasme des enfants vis à vis du texte écrit et le plaisir qu'ils manifestent lorsque des livres leur sont proposés.

2.2 Le cours préparatoire de l'Ecole annexe (classe de Madame Jourdes)

Il n'est pas possible, dans le cadre de ce bilan, de refléter de façon exhaustive ce qu'a été la pédagogie du français durant l'année 1972-73 dans la classe de Madame Jourdes.

Plutôt qu'un compte rendu analytique, apparaîtront ici quelques points essentiels.

Pour la commodité, on distinguera d'une part lecture et activités annexes, d'autre part autres activités de français. Mais l'ensemble est animé des mêmes finalités, au-delà des différences qui tiennent à la spécificité des objectifs particuliers.

2.2.1 La lecture

A occupé une part importante du temps de travail.

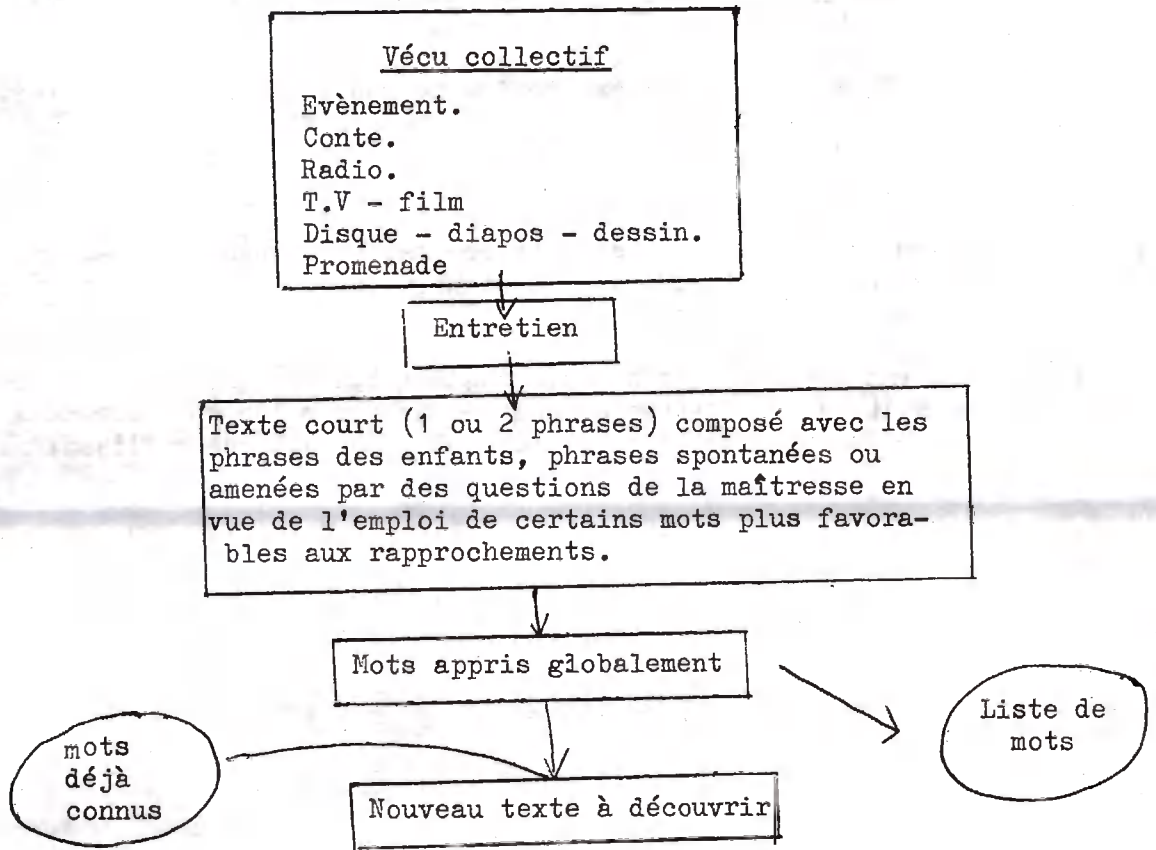
2.2.1.1 Nos hypothèses nous conduisaient à nous méfier d'un manuel d'apprentissage qui risquait d'apparaître

- . artificiel pour les enfants ;
- . contraignant pour la maîtresse
- . en contradiction avec notre désir de situer le point de départ dans la vie et les activités de l'enfant.

Mais l'absence de manuel imprimé a conduit Madame Jourdes à photocopier des fiches quasi journalières, réunies en classeurs que les enfants avaient à leur disposition ; lourd travail matériel pour la maîtresse, ce classeur a permis de "sécuriser" les parents et surtout de donner aux élèves le premier "livre" de lecture, un livre né de la vie de la classe, s'enrichissant au jour le jour.

2.2.1.2. Première phase : apprentissage global :

Cette phase, exclusivement globale, a duré quatre à cinq semaines.



Sans entrer dans le détail de la démarche, on peut noter les points suivants :

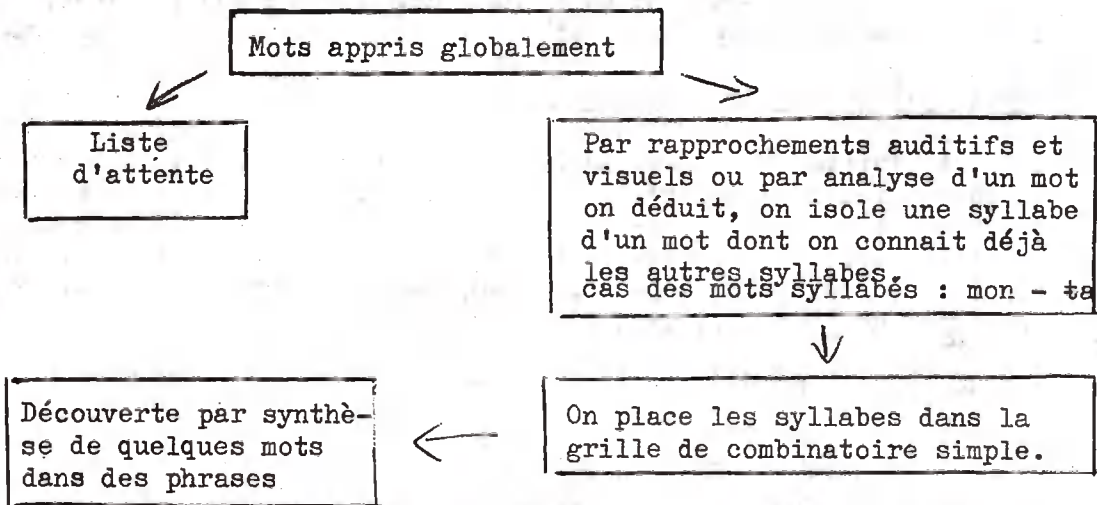
- associer oral à écrit : prononciation correcte, groupes de souffle etc..
- associer lecture/écriture

L'écriture n'est pas simple graphie mais compréhension de ce que l'on écrit, écriture de ce qu'on lit, lecture de ce qu'on a écrit.

- alternance de jeux collectifs et d'exercices individuels
- variété des procédés de manipulation.
- l'enfant n'est pas laissé à lui-même, il est aidé dans sa recherche par des consignes nettes et beaucoup de méthode et d'ordre.

2.2.1.3 Début de la décomposition - phase analyse- synthèse

Au cours de la phase globale, les enfants ont fait spontanément des rapprochements, identifiant des éléments oraux ou graphiques. Mais la maîtresse n'a pas cherché à forcer le rythme. Elle a laissé prendre conscience du fait qu'il y a des unités graphiques et des unités orales qui correspondent.



- le travail oral est très important : il faut identifier le son et le situer dans le mot (magnétophone) (début - milieu - fin) chasse aux mots oralement.

- le travail visuel semble relativement plus facile,

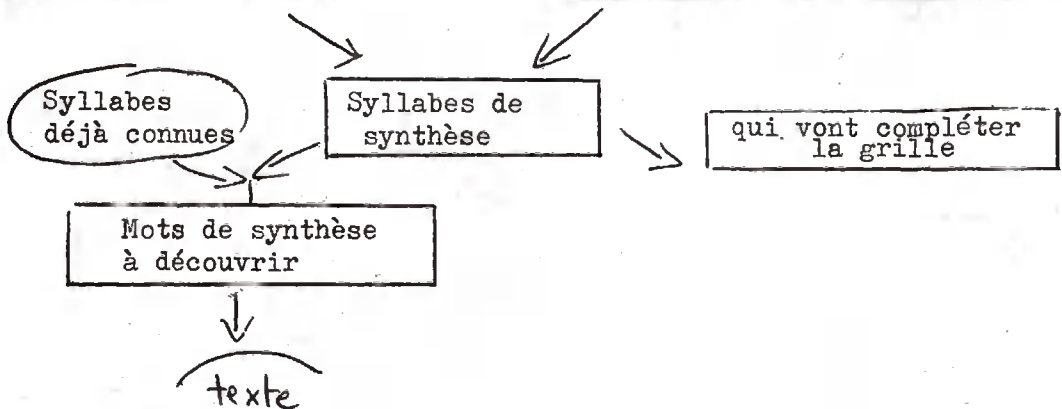
- grille de combinatoire :

	a	o	u	i	on	...
m	ma				mon	
p				pi		
s	sa				son	
l		lo	lu			

Schéma d'utilisation de la grille

Si la colonne où l'on place la nouvelle syllabe a déjà 3 ou 4 cases remplies on isole la voyelle. (mots voyelles a - ou..) et on le place en haut de la colonne à ce moment-là seulement.

Si la ligne où l'on place la syllabe a déjà 3 ou 4 cases remplies, on isole la consonne et on la place à gauche de la ligne (à ce moment-là seulement)



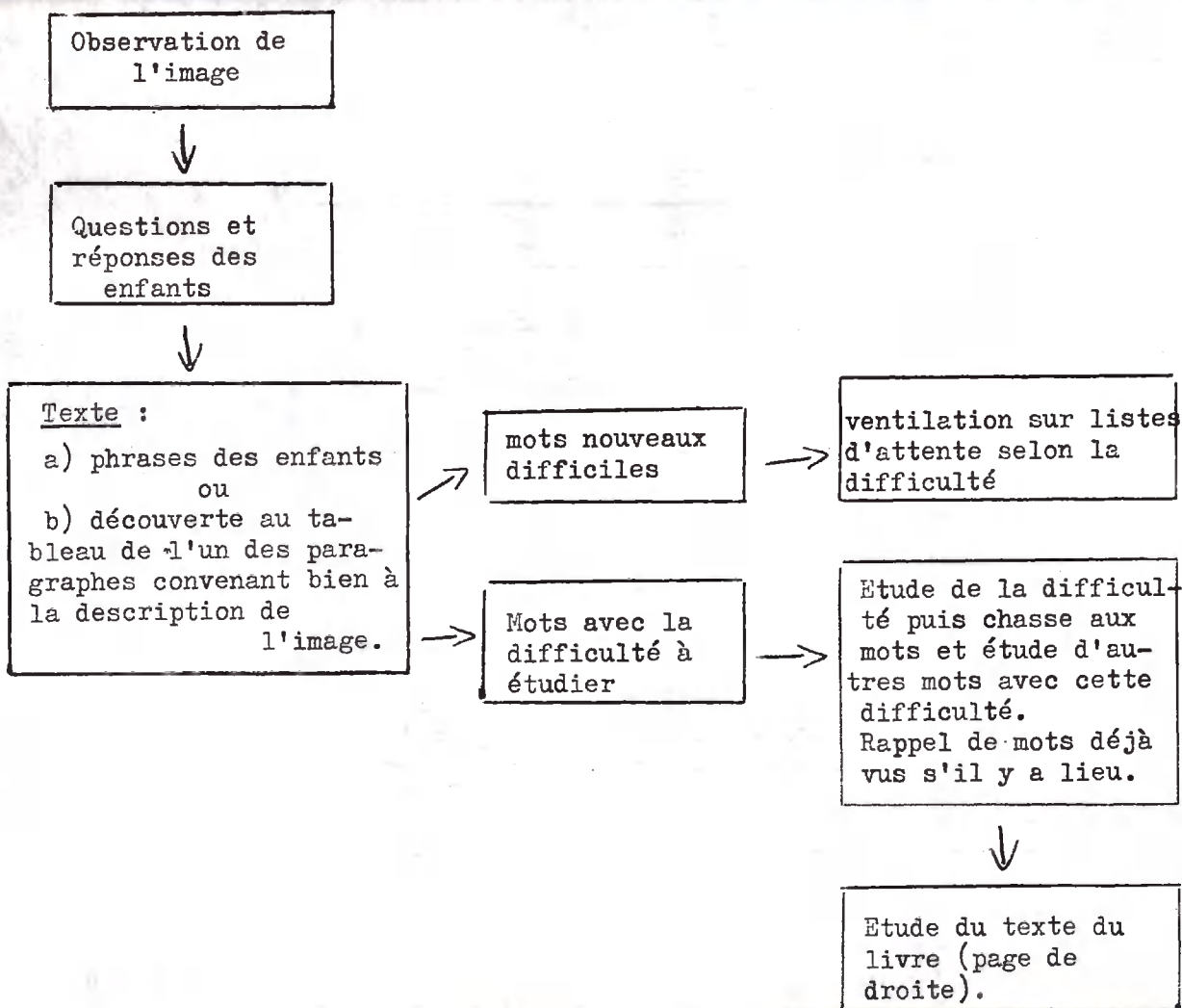
Important : on lit des mots dont on connaît les différentes syllabes, mais on ne cherche pas à en composer (pour éviter les fantaisies orthographiques).

2.2.1.4. Travail d'apprentissage avec un livre

Le livre a été introduit au mois de février (le 26 février). Il s'agit du second livret de "Daniel et Valérie". Les élèves sachant déjà lire des textes simples éprouvaient le besoin de lire un "vrai" livre imprimé ; l'équipe a pensé qu'il n'y aurait pas d'inconvénient majeur à utiliser les textes non seulement dans le cadre de la lecture "courante" (pour employer un terme commode) mais aussi pour la continuation de l'apprentissage.

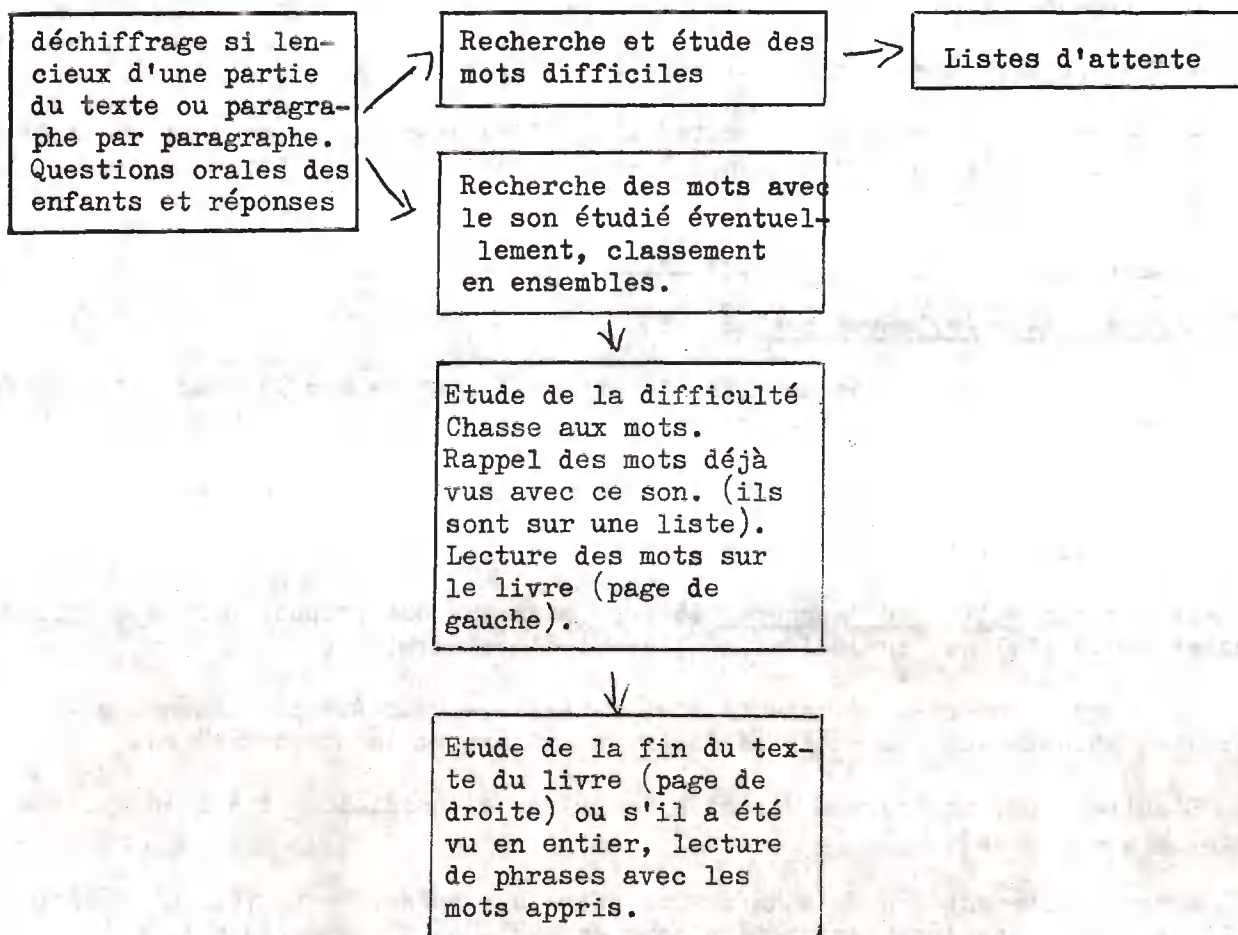
Plusieurs démarches ont été pratiquées.

A. Point de départ : l'image du livre.



B. Point de départ : le texte du livre.

Il faut que le texte point de départ puisse être lu par les enfants il ne doit donc contenir que des éléments lisibles par eux (ou peu de difficultés). A partir de ce texte, on pourra étudier systématiquement un son et ses diverses graphies, par exemple : [α] : en - em - an - am.



On distingue donc,

- Texte de départ : qui va fournir la matière d'un travail d'apprentissage systématique.

- Texte d'arrivée : qui va investir les résultats de cet apprentissage ; il peut être lu en principe par l'enfant sans aucun secours.

2.2.1.5 Lecture à haute voix et lecture silencieuse.

- Lecture à haute voix : le contrôle individuel est facile mais prend beaucoup de temps ; un travail d'exploration collective du texte peut être réalisé (étude des coupes, liaisons, intonation).

- Lecture silencieuse : le contrôle est axé sur la compréhension du texte et de ses détails. Plusieurs types de fiches individuelles sont proposées.

- Fiche indiquant quelques consignes simples et précises pour l'exécution d'un dessin.

- Fiche comportant des questions fermées (répondre par oui ou par non, par un mot, etc...) qui portent soit sur un texte, soit sur des phrases, soit sur un dessin.

- Devinette simple.

- Choisir un titre parmi plusieurs propositions.

- Exercices de classement de mots, d'après le sens (les noms d'animaux) ou d'après un détail (graphie d'un son), (les mots contenant ai prononcé[ɛ] → on retient laine mais on élimine pain).

2.3 Travail commun aux trois classes de C.P

2.3.1 Travail sur la langue orale.

Ce travail comporte des moments différents : centrés sur la communication et l'expression ou sur l'apprentissage.

Nous citerons pour mémoire les activités de communication pratiquées :

- entretien libre.

et surtout entretien "suggéré" dont l'inducteur est proposé par la maîtresse. (images séquentielles, bande dessinée, début d'histoire, etc..)

En ce qui concerne les moments d'apprentissage, ont été pratiqués des exercices structuraux visant à améliorer la syntaxe et la prononciation.

D'autre part, un travail visant à la prise de conscience et à l'analyse de l'oral a été ébauché.

Notons, qu'étant donné la nature de notre hypothèse, ce travail d'amélioration de l'oral sera considérablement développé en 1973-74, dès l'école maternelle.

2.3.2 Travail sur la langue écrite

Nous nous sommes heurtés très vite à la difficulté posée par l'orthographe.

Doit-on favoriser le désir d'expression écrite, encourager la production de textes, (textes libres notamment) même si la réalisation se fait aux dépens de l'orthographe?

Ou bien doit-on chercher à donner dès le début des habitudes orthographiques saines, aux dépens de la richesse de production ?

Nous avons penché pour la seconde solution, en prenant garde d'offrir à l'enfant des situations d'expression écrite où la motivation soit réelle.

Pour ce qui est de l'orthographe : l'enfant devrait être dans un état de recherche et de doute constructif (par exemple, s'il a trouvé le son "an" dans un mot nouveau, il doit se demander s'il s'agit du an de maman ou du "en" de vent..) Pour cela, il s'appuie sur les mots clés vus en lecture, il n'a jamais à inventer de graphie de mots nouveaux, mais il peut trouver cette graphie en recourant à des aides.

D'autre part, en liaison avec la lecture, un travail de fixation orthographique est réalisé :

- mémorisation du mot-clé par divers procédés fondés sur l'observation active la répétition.

- contrôles-apprentissages sous forme de dictée de mots que les enfants peuvent retrouver (au tableau ou dans les classeurs)

Quelques notions grammaticales sont abordées de façon intuitive : (pluriels en s, pluriel du verbe en ent.)

Le présent de l'indicatif du verbe avoir a été étudié systématiquement.

Plusieurs activités d'expression écrite ont été réalisées.

Echanges de messages écrits entre enfants :

(courts messages faisant suite à une séquence de lecture) chacun écrit une question destinée à un camarade, et répond ensuite à la question posée par ce camarade.

Images séquentielles :

- travail collectif, guidé par la maîtresse, mais où les enfants conservent l'initiative.

- trois images sont proposées ; il s'agit de les ordonner, (individuellement) puis de les légènder (collectivement).

- travail individuel :

Même démarche, mais chaque enfant est responsable de l'élaboration de son travail.

Cette activité, proposée en fin d'année, a donné des résultats satisfaisant, y compris en ce qui concerne l'orthographe.

2.3.3 Poésie

Le temps a manqué pour construire un travail suivi dans ce domaine. Toutefois, l'équipe a lu des poèmes, a commencé de constituer une anthologie destinée aux enfants de l'âge du C.P ; les maîtresses ont présenté aux élèves des textes dans un esprit différent de celui de la "récitation" traditionnelle. Il s'agit-là d'une ébauche de travail ; l'équipe a commencé d'approfondir certaines notions que les maîtresses de C.P ont mises en pratique.

3. CONCLUSIONS PROVISOIRES

Il ressort de ce compte rendu que le travail entrepris se situe surtout au niveau de l'innovation concertée. Nous n'avons pas réinventé l'apprentissage de la lecture, mais cherché à mettre en oeuvre les orientations du Plan de Rénovation nous heurtant, parfois au jour le jour à des difficultés résolues en commun.

Il est difficile de faire un bilan, aucune évaluation n'ayant été mise en place en 72-73. On peut noter toutefois que la quasi-totalité des enfants entrent au C.E.1 ; les "doublants" sont tous des cas particuliers présentant des troubles divers.

Le travail se poursuit en 1973-74 avec la mise en place d'un plan de validation limité mais précis qui portera sur une hypothèse cernée avec plus de netteté.

