

# REPÈRES

POUR LA RÉNOVATION  
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS

FRANCAIS / EVEIL

- . Production verbale et socialisation  
en classe  
(Poitiers-Caen)
- . Décrire la classe, lieu de pratiques  
sociales  
(Bourges-Amiens)

49

---

1978

NOUVELLE SÉRIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Département des Études et Recherches Appliquées aux Enseignements Généraux  
et à la Vie Scolaire

Français 1er Degré

## S O M M A I R E

### / RECHERCHE-INNOVATION /

#### FAIRE COMMUNIQUER / FAIRE ANALYSER LA LANGUE PRODUCTION VERBALE ET SOCIALISATION

- . Interdisciplinarité au CM 2  
P. LASSALAS - Poitiers p. 1
- . Découvrir comment fonctionnent les productions écrites  
- Productions sociales -  
G. POULAIN - Caen p. 22

### / VERS UNE RECHERCHE-DESCRIPTION /

#### ANALYSER CE QUI SE PASSE EN CLASSE EN TANT QUE PRATIQUE SOCIALE SPECIFIQUE

- . Productions écrites des enfants et situations scolaires  
de production  
M. PECHEVY - Bourges p. 33
- . Eveil scientifique et modes de communication  
Premier essai d'analyse de séquences d'éveil  
G. DUCANCEL - Amiens p. 83  
J. JOSSEME-CESSAC - Amiens

### / DANS LE COURRIER DE "REPERES" /

p. 31 et 96

o - 0 - o

Bulletin réalisé par : Hélène ROMIAN  
Responsable de l'Unité de Recherche  
Français 1er Degré.

o - 0 - o

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.

+++++

Droits de reproduction et de traduction réservés pour tous pays.

RECHERCHE - INNOVATIONFAIRE COMMUNIQUER / FAIRE ANALYSER LA LANGUEPRODUCTION VERBALE ET SOCIALISATION

o - 0 - o

INTERDISCIPLINARITE AU CM 2

Globalité des projets : mais spécificité des disciplines  
(éveil scientifique et français)

P. LASSALAS

Equipe de l'E.N.F de Poitiers

o - 0 - c

Un essai d'interdisciplinarité au CM 2 :

- qui conduit à la mise en oeuvre de procédures relevant de l'apprentissage d'une méthodologie scientifique.
- qui s'appuie sur la variété des situations de communication instituées par une classe coopérative,
- et qui choisit ainsi de prendre en compte ce que désirent et veulent, ce que savent ou croient savoir les enfants pour les amener jusqu'au point où ils communiquent et donc se donnent une connaissance sûre dans le langage le plus pertinent.

L'ensemble de ce document fera l'objet d'une publication dans un numéro spécial de "Repères". Il ne s'agit donc ici que d'une présentation synthétique visant à élucider pourquoi et comment un maître et une équipe d'Ecole Normale ont tenté de traiter un projet global en essayant de cerner les nécessaires approches disciplinaires.

Quand il est question en effet, d'"interdisciplinarité", quand on s'interroge sur ce qui est propre à une discipline donnée, où se situent les frontières ? Quand fait-on quoi dans ce qui pourrait être de l'indifférencié puisque simultanément ?

D'où cette tentative, qui consiste à soumettre à des analyses différentes et conjointes un même projet mené à bien dans un CM 2 par un maître et des élèves habitués à composer ensemble, sans confondre les rôles, leurs travaux et leurs jours.

I. PROBLEMATIQUE DU PROJET INTERDISCIPLINAIRE : COUVERTURE ET DYNAMIQUE

Le projet lui-même

Il est difficile de circonscrire les problèmes si on ne relate pas de manière succincte les événements et les productions qui ont balisé le travail.

..//...

1. Situation dans la vie de la classe : l'événement moteur : répondre à une question posée par les correspondants.

Les enfants de ce CM 2 correspondent avec une classe de même niveau du Lycée d'Athènes. Ils ont reçu au mois d'avril une lettre leur demandant des renseignements relatifs aux produits laitiers de la région Poitou-Charentes, consommés à Athènes et connus par la publicité. Ils souhaitent répondre mais s'aperçoivent rapidement qu'ils ne disposent pas de l'information nécessaire. Ils proposent alors des pistes de recherche :

- collecter des emballages de produits laitiers et les localiser sur une carte,

- visiter une laiterie :

mais deux élèves qui ont effectué une visite, interrogés par leurs camarades ne sont pas en mesure de donner des réponses claires sur les problèmes de fabrication.

En conséquence, il faut différer la visite et se lancer dans la fabrication des produits laitiers pour comprendre les processus de transformation du lait.

2. Que répondre ?

2.1. Pour comprendre la transformation de la matière : Expériences

2.1.1. Première expérience : "cuisine" et analyse.

La première fabrication d'un fromage à partir d'une recette familiale lacunaire, et erronée aboutit à un échec. Tous les enfants ont représenté les phases de cette fabrication (cf. un extrait du classeur de Christophe) et ont à leur manière aussi, raconté l'événement.

Il y a eu expérience, analyse de celle-ci : la production d'un tas de grumeaux n'est pas celle d'un fromage. Pourquoi ?

2.1.2. Deuxième expérience : vers la sériation des paramètres

Une nouvelle fabrication est décidée en modifiant la température du lait. On modifie aussi la nature du lait : cru, pasteurisé, stérilisé, U.H.T.

Le maître tolère la confusion des facteurs (température et nature du lait); afin qu'un nouvel échec prévisible permette aux enfants de comprendre la nécessité de ne faire varier qu'un seul paramètre à la fois. Ces nouvelles expériences donnent lieu à des textes et à des croquis.

Les résultats analysés de cette deuxième expérimentation :

- permettent une conclusion provisoire : le lait cru convient mieux;
- posent à nouveau le problème de la température du lait : le paramètre est-il bien isolé quand à "lait bouillant" on a substitué "lait fumant" ?

2.1.3. Troisième expérience : avec une seule variation contrôlée

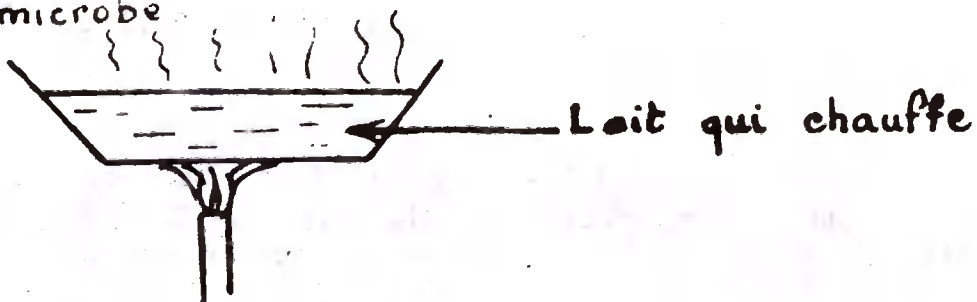
Nouvelle et troisième expérience de fabrication d'un fromage :

- avec du lait cru
- en axant les conditions de l'expérience sur une variation contrôlée de la température du lait : ..../...

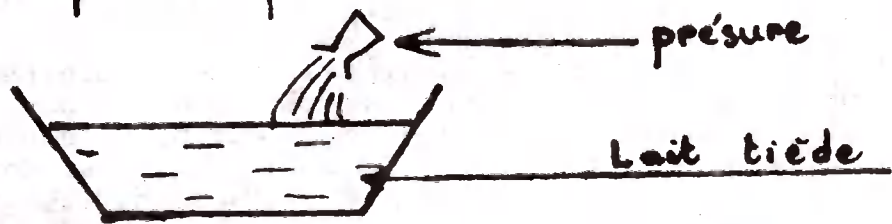
# FABRICATION d'un FROMAGE BLANC

par le Maître Fromager Emmanuel  
sur les conseils de Nathalie

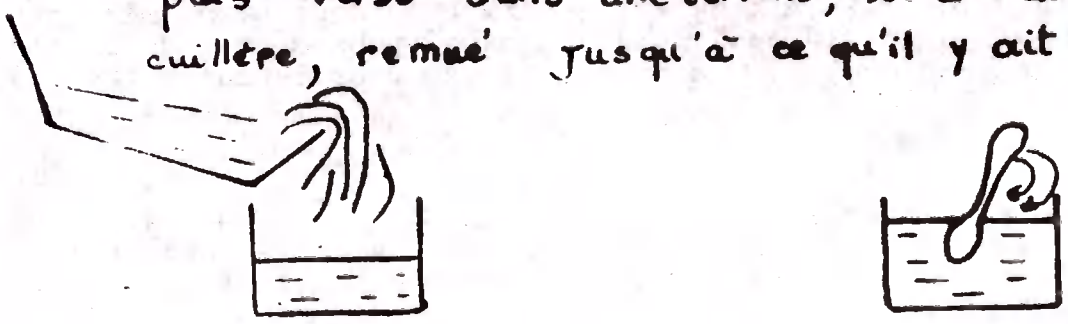
Nous avons porté à ébullition 1/2 litre de lait pour éliminer les microbes.



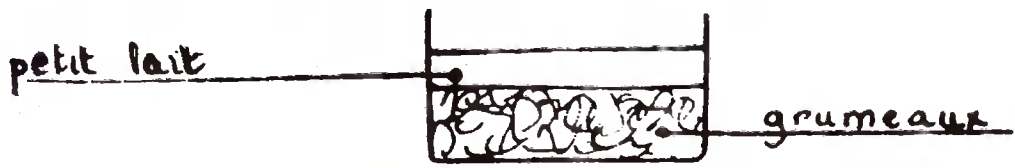
Après refroidissement, Emmanuel a ajouté deux cuillères à soupe de présure.



puis versé dans une terrine, et à l'aide d'une cuillère, remué jusqu'à ce qu'il y ait des grumeaux



Maintenant, le lait doit reposer pendant 24 heures.



Extrait du classeur de Christophe.



- . à 20 ° : cela ressemble à du fromage blanc
- . à 30 ° : il est correct
- . à 40 ° : il semble raté.

Elle donne lieu aussi à des représentations avec croquis et légendes.

## 2.2. De quoi est donc fait ce qui se transforme ?

Après ce 3ème essai, les enfants s'étonnent que si "peu de choses" aient pu faire un fromage et se demandent alors quelle est la composition du lait.

D'où la programmation d'une série d'expériences qui vont modifier le projet initial de réponse aux correspondants et qui portait sur les produits laitiers.

### 2.2.1 Hypothèses :

Des hypothèses relatives à la composition du lait seront formulées :  
le lait contient peut-être :

- de l'eau ?
- des vitamines ?
- des bactéries ?
- du sel ?
- du calcium ?
- des matières grasses ?

### 2.2.2. Recherches expérimentales

Pour établir la présence de l'eau et des matières grasses, les enfants vont chercher et trouver eux-mêmes les dispositifs expérimentaux. C'est le maître, en revanche qui leur proposera d'observer du lait cru au repos et une goutte de lait au microscope. Pour relater et fixer les étapes de l'expérimentation scientifique on a recours :

#### - aux textes :

##### Y a-t-il de l'eau dans le lait ?

Pour savoir si le lait contenait de l'eau, nous l'avons fait bouillir jusqu'à ce qu'il y ait de la vapeur. Puis nous avons mis une petite glace au-dessus de la casserole, et nous avons aperçu de petites gouttes d'eau sur la glace. Il y a donc de l'eau dans le lait. (Hervé)

#### - aux croquis :

cf. plus loin.


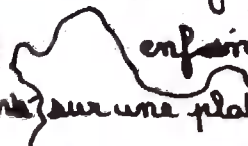
Au cours de ces expériences, la frangipane (albumine du lait) est confondue avec la crème (lipides). Le maître refuse cette conclusion erronée. Il faut essayer de prouver que la frangipane n'est pas de la crème.

Un enfant propose une expérience à partir du lait à 0 % de matière grasse utilisé par sa mère qui permet de dissiper la confusion. Le maître précise alors qu'il s'agit de l'albumine du lait.

### 2.2.3. Conclusions

C'est après cette série d'expériences que le maître introduit la formule donnant la composition qualitative et quantitative d'un litre de lait. Les élèves soulignent les éléments qu'ils ont dégagés eux-mêmes.

.../...

L'élève Patou. Tu sais, aujourd'hui le 27/4/76 nous sommes allés visiter  
 Pour toi et ta classe une laiterie. Nous sommes partis en car, il faisait  
 un peu froid, peut-être comme en Grèce. Avec Sylvie Bouguin  
 on s'amusaît, on posait notre crayon sur une feuille et comme la route  
 devait être mauvaise, il y avait plein de secousses, et le crayon avançait  
 tout seul et des fois cela représentait comme des départements. Cela faisait de  
 drôles de formes par exemple:  ou encore  enfin plein de  
 formes. Enfin arrivés il faisait froid. On est monté sur une plate-forme  
 Ensuite nous sommes montés par un escalier en fer. On passait dans des cou-  
 loirs ça sentait mauvais!!! C'était M<sup>r</sup> Zuhaut, le directeur qui nous faisait visiter!  
 Nous sommes entrés dans une salle où il faisait très chaud 24°/25° C'est peut-être  
 rien, mais à côté des couloirs froids, on étouffait. Dans cette salle il y avait de  
 grandes cuves, certaines pleines de lait pasteurisé. Nous sommes passés dans  
 une salle déjà moins chaude, il y avait des grands bacs, et dessus, de petites  
 plaques pleines de trous destinés à y mettre des pots dans de grandes cuves.  
 Il y avait du lait caillé, qui fut versé dans les pots. Un monsieur pas-  
 sait avec je ne sais pas trop comment le dire un espèce de râteau en  
 fer fait comme ça: et un curier "ratisait" le caillé pour que tous les pots  
 soient remplis chacun pareil. Ensuite, nous sommes passés dans la salle  
 du 1<sup>er</sup> égouttage, on posait les pots sur des grilles et le sérum que l'on ap-  
 pelle petit lait s'écoulait. Après les fromages étaient mis à sécher. Ils sont  
 ensuite plongés dans un grand bac d'eau salée. En ressortant ils sont  
 évidemment mouillés et les voilà partis pour leur second égouttage. En-  
 suite, nous sommes allés au râloir: c'est là que les fromages fleurissent.  
 Ceux qui sont sortis du râloir sont tous durcteurs, c'est le ferment. En-  
 suite la croûte se forme, ils sont introduits dans une salle où on les  
 enveloppe dans du papier! puis ils sont mis en boîte. Les boîtes passent  
 dans une machine qui colle les étiquettes dessus. Nous allons vous  
 envoyer quelques-unes de ces étiquettes. Ensuite, nous sommes allés  
 avec le directeur et nous lui avons posé des questions. Après nous sommes repar-  
 tis. Arrivés à l'école, il était midi. Voilà ma visite à la laiterie. Au revoir  
 Patricia

Sylvie R

### 2.3. Des expériences pour répondre au goût de l'expérience pour elle-même

A partir de cette "conquête", la classe est prise par une véritable passion pour l'expérimentation elle-même.

Certains enfants veulent quantifier pour le pur plaisir d'exercer ce nouveau pouvoir sur le monde : ils cherchent à établir par différence la quantité d'eau contenue dans un quart de litre de lait ; ils déterminent quel lait tourne le plus vite à la température de la classe, etc...

A partir de leurs travaux, les enfants sont en mesure d'imaginer les opérations possibles ou probables d'une fabrication industrielle du fromage.

Un tableau récapitulatif leur donnera des repères pour la visite de la laiterie.

Elle est ponctuée par les commentaires du Directeur :

- des enfants prennent des notes ;
- un enfant enregistre au magnétophone les explications données ;
- la plupart des élèves regardent et écoutent seulement.

### 3. Comment répondre ? : la réponse cherche sa forme

Il s'agit maintenant de donner forme au compte-rendu qui est la réponse, sa substance en tous cas à la question posée par les correspondants.

#### 3.1. Des croquis

- Les enfants proposent un compte rendu sous forme de croquis (un croquis par salle).

- Etant donné qu'ils connaissent maintenant la température exacte de l'emprésurage, ils décident une 4ème fabrication de fromage, qui doit être cette fois parfaitement réussie.

- Les opérations d'affinage provoquent des expériences destinées à faire le point sur le sujet des moisissures.

- On les voit ainsi : . affermir ce qu'ils connaissent . investiguer un nouveau champ.

#### 3.2 Des lettres

Devant le long terme prévisible de ces activités, des enfants envoient une lettre individuelle à leurs correspondants : cf. la lettre de Sylvie.

#### 3.3. Une fresque

La réalisation et l'articulation des croquis rend sensible l'exigence de lisibilité pour autrui. (les correspondants). Les croquis pourraient s'organiser "comme une bande dessinée géante" en trois fresques sériées :

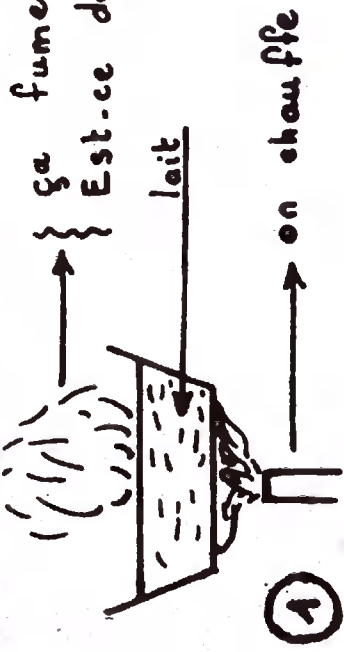
- . la chaîne de fabrication du camembert
- . la fabrication artisanale du fromage de chèvre
- . les opérations d'emballage.

On remarque alors que les fresques réalisent une coïncidence entre :

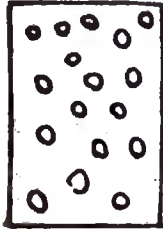
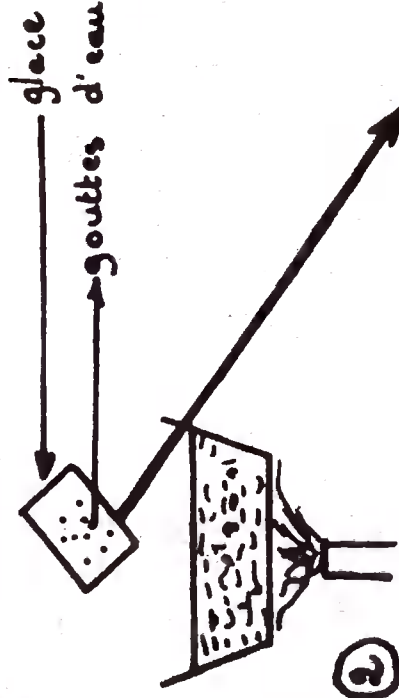
.. / ...



Le lait contient-il de l'eau ?  
 Est-ce de la vapeur d'eau ?



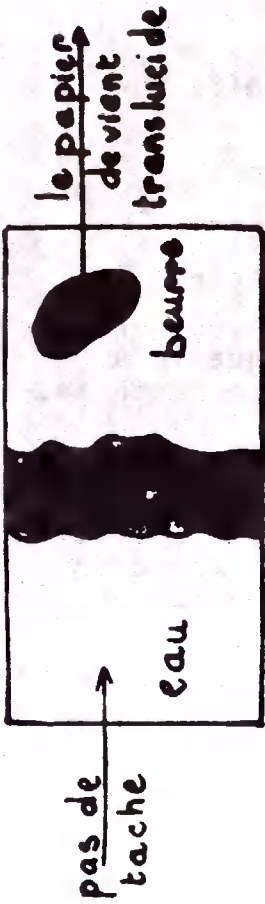
① → on chauffe



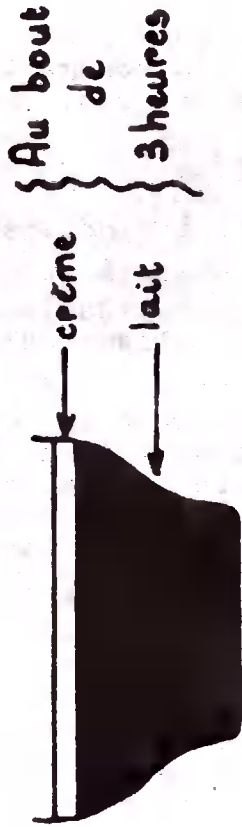
③

liquide → gaz → liquide  
 évaporation condensation.

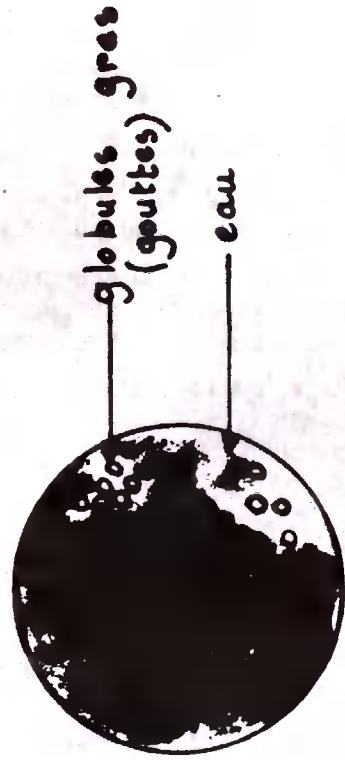
Le lait contient de l'eau.



Le lait contient des corps gras = les lipides



Nous avons laissé reposer du lait cru



Examen d'une goutte de lait au microscope: (x600)

Le discours scientifique qui analyse le processus de transformation de la matière  
 et le discours technologique qui décrit une chaîne d'opérations mécaniques.

### 3.4. Dans la fresque : des photographies légendées

Des photographies sont légendées et insérées dans les trois fresques : leur petit format leur fait jouer un rôle de contre-point "réel" par rapport aux croquis explicatifs.

Les enfants estiment alors le travail terminé et sont prêts à l'expédier.

#### MAIS :

- les fresques ne sont pas encore assez lisibles.
- elles sont surtout, en raison de leur format, trop volumineuses pour entrer dans un colis.

### 3.5. La réponse trouve sa forme : une brochure

Les élèves décident alors de transformer leur réponse et de réaliser une brochure sur la laiterie qui sera reproduite en plusieurs exemplaires.

Ce changement va provoquer une série de retouches qui vont faire travailler à nouveau l'articulation du contenu et de sa forme.

La formule de la brochure oblige :

- à une réduction des croquis,
- à l'élimination des détails superflus ; c'est-à-dire que la représentation va devenir encore plus schématique,
- à l'ajustement du texte aux croquis.

Elle suppose aussi :

- une page de "couverture"
- un texte introductif destiné à "incliner" le lecteur.

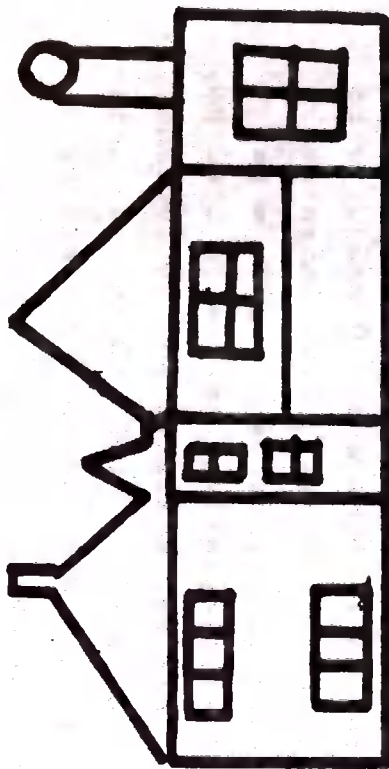
La technique de reproduction choisie (stencil électronique) est très contraignante et nécessite la réalisation d'une maquette à l'échelle 1/1 avec des traits et des lignes d'une qualité parfaite.

- Voir plus loin :
  - . la couverture
  - . la page 2 avec la localisation de la laiterie
  - . le texte de présentation
  - . un exemple de compte-rendu d'une opération
  - . la dernière page portant les signatures  
(les enfants ont caché celle du maître parmi les leurs)

- La brochure, réponse à la question initiale a été prête le 10 juin. Elle a été accompagnée par une lettre collective, qui disait un peu la joie de l'oeuvre accomplie.

Ce rappel de travaux qui se sont échelonnés entre le 5 avril et le 10 juin était nécessaire pour présenter ce qui fait la difficulté mais aussi la dynamique d'un projet et qui est son "ouverture". Il est difficile de savoir "a priori" quelles disciplines seront impliquées dans les réalisations des enfants. Il faut être prêt cependant à une approche disciplinaire.

# LAITERIE COOPÉRATIVE LA MÉLUSINE

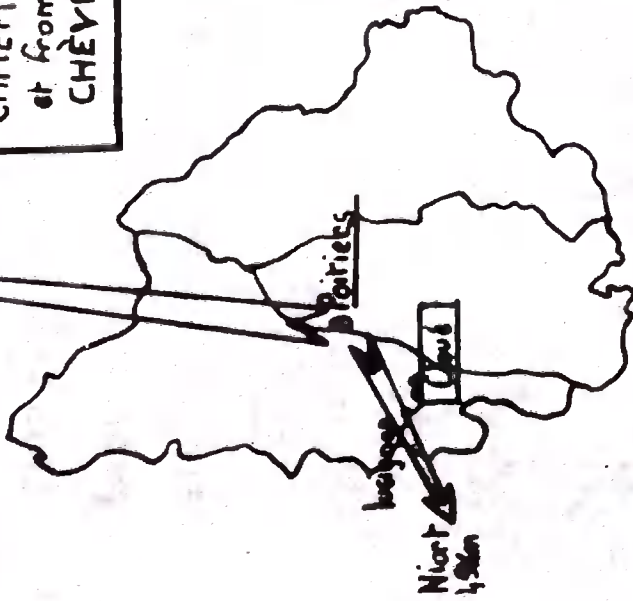


Reportage pour les élèves de  
la coopérative scolaire du  
C.M.2 Ecole gossie J. Ferry  
Visite du 27 avril 76

CLOUÉ-VIENNE - 86600 LUSIGNAN  
Tél (49) 43 38 63

Paris - 338 Km

UNE LAITERIE  
SPÉCIALISÉE:  
CAMEMBERTS  
et fromages de  
CHÈVRE



22 Millions de litres de lait par an.  
6 Millions de fromages.  
1200 fromages à l'heure.  
50 ouvriers.  
14 camions.  
1300 Km par jour.

La laiterie a été fondée en 1905 à Cloué, aux environs de LUSIGNAN, où l'on raconte que Mélusine, fille d'une fée pouvait se métamorphoser en serpent.

C'est pourquoi on l'a appelée " La MELUSINE "

La laiterie fabrique pour l'instant 6 000 000 de pièces par an, mais elle pense arriver à 10 000 000 à la fin de l'année. 50 personnes travaillent à l'usine qui appartient aux 950 producteurs de lait. L'usine possède 14 véhicules ramasseurs qui effectuent 1 300 km par jour et collectent en moyenne 58 l au Km.

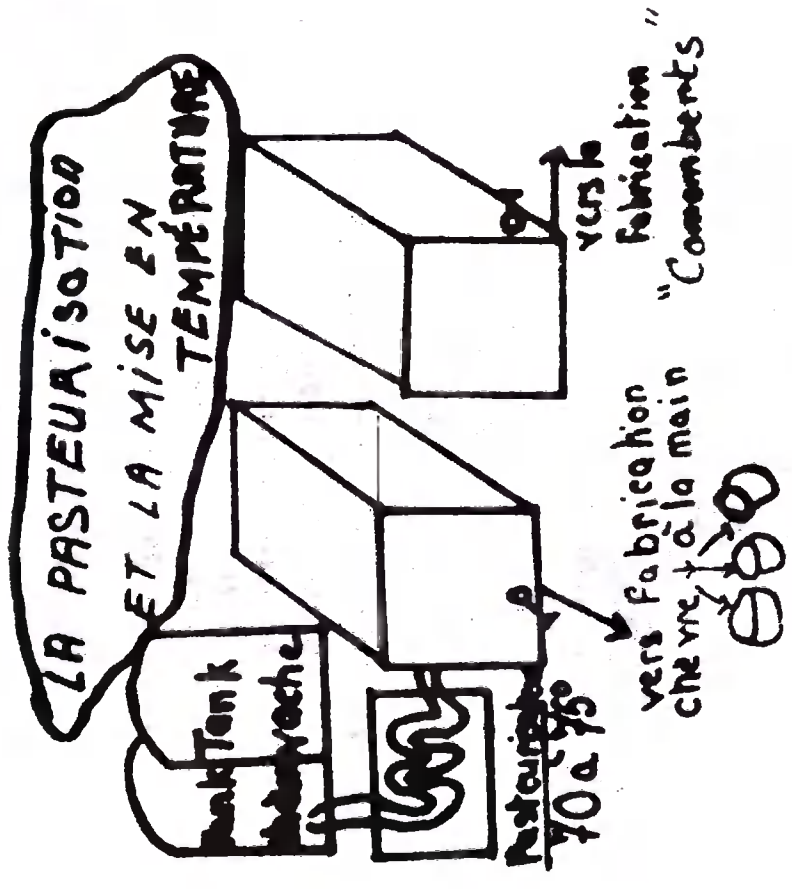
Le lait est collecté sur 20 communes de la Vienne : - 17 000 000 de l de lait de vache et 5 000 000 de l de lait de chèvre, par an.

1 200 fromages sont emballés à l'heure.

Les fromages sont exportés surtout vers l'Allemagne, mais aussi en Hollande, Belgique, Espagne, Afrique du Nord.

La Mélusine est spécialisée dans la fabrication des fromages :

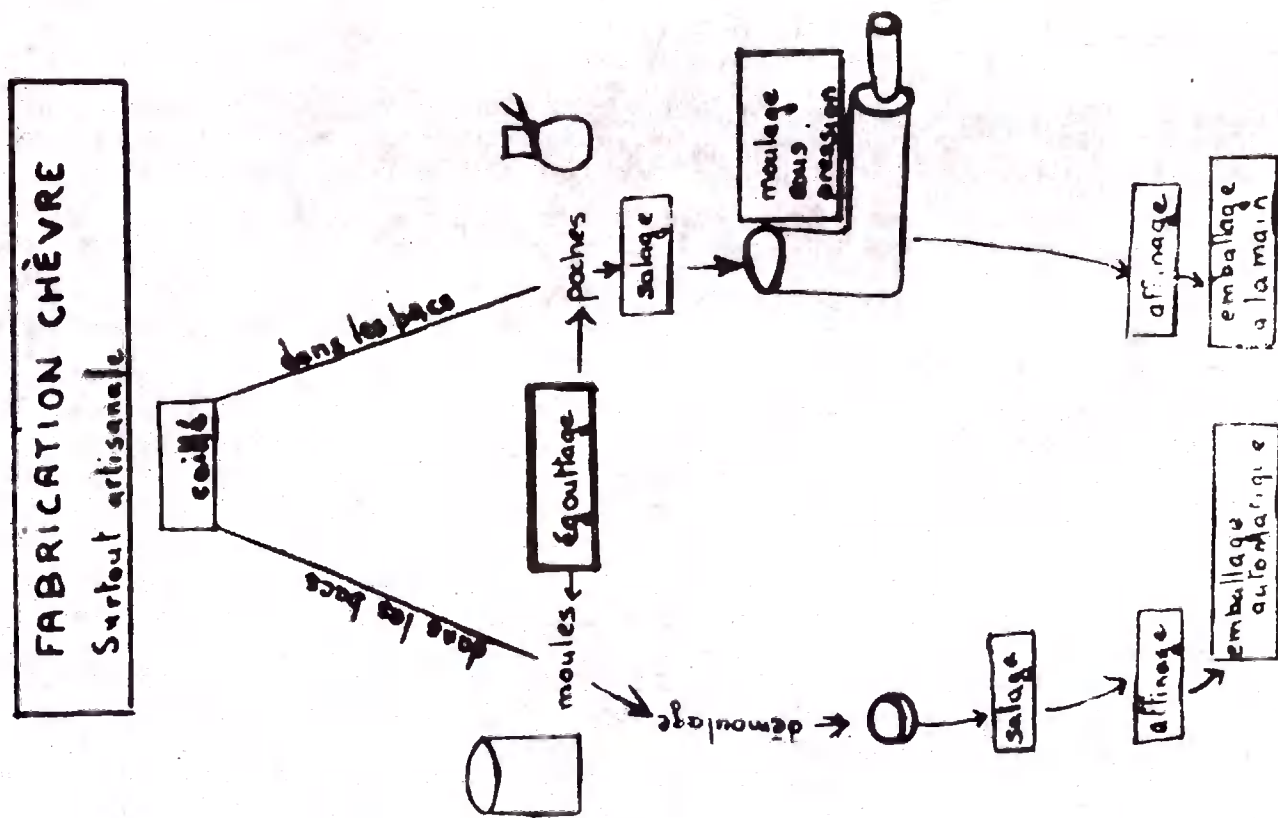
" C A M E M B E R T " & " C H E V R E "



LE Lait arrive des camions  
On le pasteurise à 75°  
On le stocke dans les tanks  
On le met en température à 27°  
Avant d'ajouter la présure  
Le lait est envoyé dans la salle de Caillage.



Marie-F. Gallonime  
 Lydie cathalie  
 Pierre G.  
 Emmanuel  
 Corinne  
 Gerardo  
 Dominique  
 Catherine  
 Philippe  
 Christophe  
 Ysabelle  
 Lucie  
 Marie-F. Gallonime  
 Lydie cathalie  
 Pierre G.  
 Emmanuel  
 Corinne  
 Gerardo  
 Dominique  
 Catherine  
 Philippe  
 Christophe  
 Ysabelle



Analyse du projet / Les imprévus dynamisants

En effet, en suivant le schéma ci-joint on voit bien que le projet des enfants aurait pu être représenté par une seule flèche : répondre à la question posée par les correspondants. Cet objet qu'était la réponse n'était cependant prédéterminé ni dans sa forme ni dans son contenu.

Dans la relation fonctionnelle projets-objets intervient l'imprévu lié aux événements de la classe et finalement garant de l'apprentissage par les enfants d'une méthodologie de type scientifique. Si on peut, certes, distinguer l'imprévu des élèves : ne pas réussir un fromage la première fois, échec prévu et voulu par l'instituteur de l'imprévu du maître : rien ne permettait d'escompter les deux contestations qui vont provoquer l'essentiel du travail.

1. Premier imprévu : une contestation

La première contestation est venue de 2 enfants qui jugent inutile parce qu'incompréhensible la visite d'une laiterie : elle va entraîner la préparation de la visite. Face à un projet ouvert qui a refusé de se fixer dans les formes stéréotypées d'une enquête, la recherche des enfants a changé de niveau : il y a eu passage de ce qui au départ aurait pu n'être que de la cuisine à une phase de recherche scientifique, qui a engendré elle-même, en raison de son intérêt intrinsèque, l'investigation de nouveaux terrains (les moisissures, etc...), pas forcément inclus dans une prévision ou une programmation qui aurait été celle du maître.

Celui qui met en oeuvre cette démarche a cependant son "projet" qui intègre des facteurs aléatoires et d'autres qu'il conçoit bien :

- les narrations des élèves et de chaque élève,
- la science et ses exigences,
- l'institution et ses contraintes.

Il propose, il accepte une documentation large, faite aussi des produits de la vie quotidienne, d'où un approfondissement des connaissances des enfants sur leur milieu et leurs usages de consommateurs.

Il aide surtout les tâtonnements des enfants dans la conquête progressive de l'expérimentation :

- formuler des hypothèses explicatives,
- construire les dispositifs qui permettent de tester leur validité,
- tirer des conclusions.

Ces trois temps de la méthode de Claude Bernard n'ont pas été "programmés" comme si une science déjà faite se reconstruisait pour celui qui apprend avec des expériences réussissant toujours ; ils ont été des passages obligés pour des enfants qui faisaient de la science parce qu'ils la construisaient en cherchant.

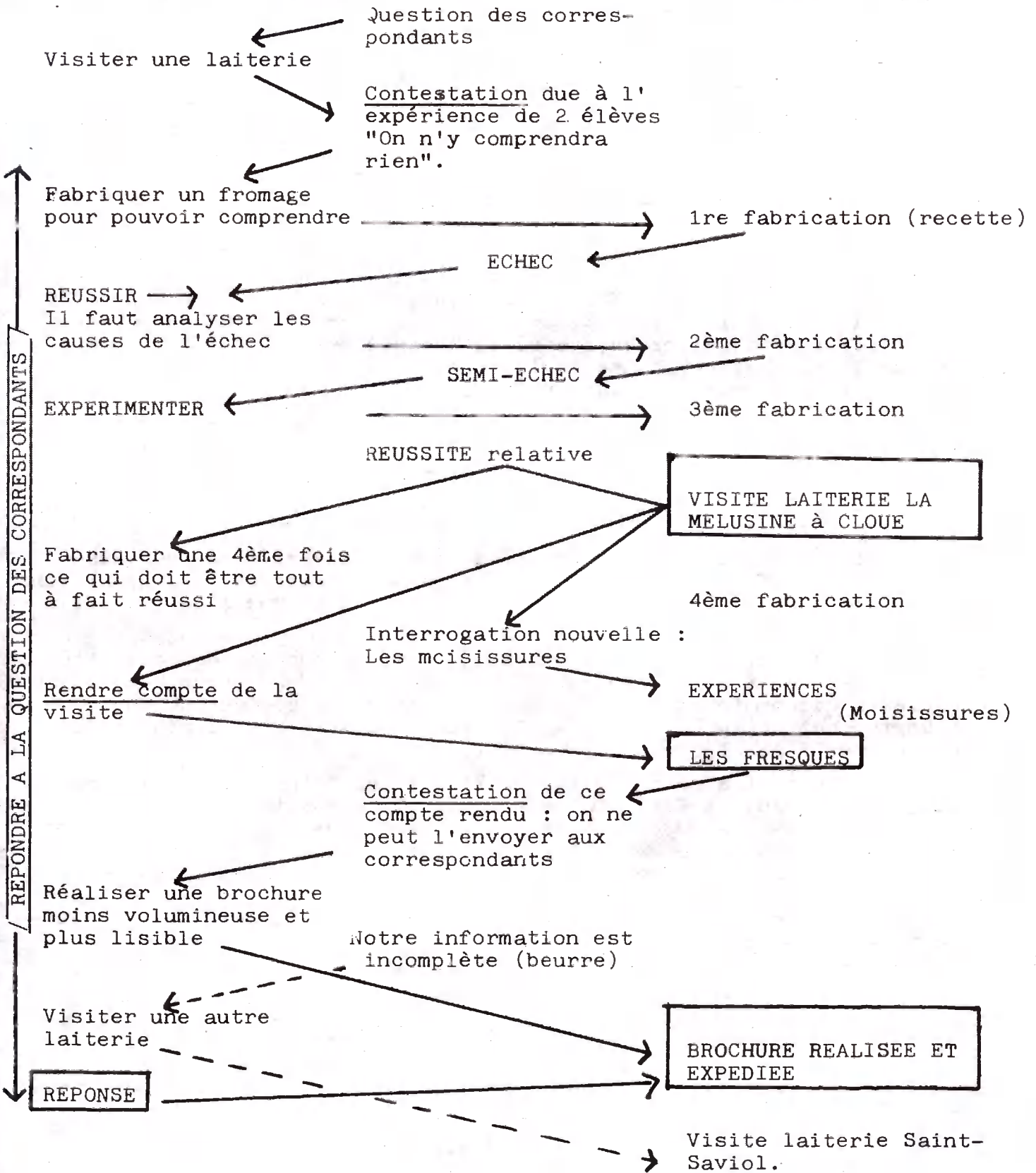
Partir de l'enfant, avec ses illusions et déjà ses pensées modélisantes, c'est entrer dans les processus de rectification qui sont fondamentaux : ainsi pour ces élèves de CM, les moisissures ne faisaient pas partie du domaine du vivant ; le maître alors a eu pour tâche de provoquer le "saut" d'un modèle conceptuel à un autre modèle. Ainsi l'enfant construit son savoir à partir de son extraordinaire pouvoir d'étonnement et d'interrogation. La connaissance qui devient la science n'est pas mémorisation d'un déjà sù ; elle est un outil qui transforme

.../...

LE PROJET  
Les PROJETS des ENFANTS

L'IMPREVU

LA REALISATION  
DES PROJETS





le réel pour le reconstruire en en saisissant le mécanisme : en ce sens, elle est opératoire et les concepts acquis dans un domaine sont transférables dans un autre.

## 2. Deuxième imprévu : une autre contestation

La réponse aux correspondants était prête à partir sous la forme de fresques monumentales et ordonnées qui couraient tout autour des murs de la classe. Mais les enfants constatent que, sans commentaires, cette réponse n'en est pas une : elle n'est pas lisible par quelqu'un qui n'a pas visité la laiterie. Il faut donc trouver un autre mode d'écriture et ce sera la brochure, envoyée en cadeau à chaque correspondant.

Sa fonction qui est d'information, les contraintes dues au format et au procédé de reproduction choisissent entraînent les enfants à passer des croquis aux schémas. Il y a là un changement sur le plan des techniques graphiques de communication et en même temps, si on se réfère aux lettres individuelles envoyées, le passage aussi d'une écriture personnelle subjective, à une écriture neutre qui doit concentrer l'essentiel du message dans une forme brève.

Il y a donc un apprentissage de ces fonctionnements langagiers adéquats au contenu et aux destinataires sans que l'on ait jamais demandé de procéder à un apprentissage à vide du langage du schéma.

## 3. Fonctionnement de la classe, et rôle du maître

Il faut chercher dans le fonctionnement coopératif de la classe, qui donne aux enfants la maîtrise de leurs apprentissages les conditions qui leur ont permis d'articuler leurs projets individuels de travail à un projet collectif.

S'ils ne peuvent, dans ce cadre, décider du contenu des activités de mathématique et de grammaire, ils peuvent, au CM 2, parce que rendus capables d'autonomie et de comportements cohérents décider du champ d'ouverture et de la durée des activités d'éveil (cette terminologie n'est bien sûr pas la leur).

C'est au maître qu'il revient d'être assez informé et formé pour baliser ce qui doit l'être, faire fond sur la capacité d'appréhension des enfants sans les duper, c'est-à-dire sans leur faire accroire qu'ils peuvent tout trouver. Il y a une ligne de partage fort nette entre les productions intellectuelles des enfants, conséquences de leurs apprentissages méthodologiques et l'inconnu qui subsiste et qui leur est expliqué, quand cela est possible. A titre gracieux, pourrait-on dire pour ne pas mutiler ce réel dont ils s'efforcent de rendre compte mais qui reste très ouvert à des investigations ultérieures.

Dans une perspective interdisciplinaire, le maître est conduit, tantôt à l'acceptation de n'importe quel champ d'étude puisque ce sont les enfants qui proposent, tantôt aussi à la restriction ou à la clôture de ces champs ... quand les forces des uns et des autres le demandent. Et que les élèves ont pris goût et intérêt à ce qui est premier : l'apprentissage méthodologique.

Dans cette mise en oeuvre d'un projet global, on voit ainsi se croiser deux voies disciplinaires qui gagnent à ne pas être parallèles, mais qui gagnent aussi à ne pas être confondues :

.../...





## 2.2. Les situations de communication : inventaire et description Discours et autres productions

Le concept de "situation de communication" est défini ici en fonction :

- des locuteurs (nombre, caractéristiques, etc...)
- des canaux (oral, écrit, gestuel, etc...)

Il était difficile de retenir davantage de paramètres, les "discours oraux" n'ayant pas été enregistrés au magnétophone. On pouvait cependant avec ceux qui étaient retenus, repérer des constantes et des variations et les mettre en regard, dans une colonne annexe avec les discours émis ou reçus et d'autres productions, très diverses, mais que leur fonction, comme celle des pratiques discursives permettait de cerner comme autant de faits de pratique intellectuelle et/cu sociale.'

Dans ces colonnes ainsi connectées s'ouvre un champ, qui est peut-être à creuser, où les actes de parole sont parmi d'autres actes. Ils échappent à l'évanescence "innocente" de leur facture formelle.

## 2.3. La pertinence scientifique des démarches effectuées.

On a essayé de relever ce qui avait sens pour comprendre les déconstructions et reconstructions intellectuelles qui sous-tendent l'activité des enfants.

Dans une perspective d'éducation à la conceptualisation, il importe peu qu'on s'essaie à la fabrication de fromage ou de yaourt ; il importe seulement que les paramètres constitutifs d'une opération soient isolés pour comprendre leur combinaison.

- hypothèses, expériences et vérifications se succèdent,
- on cerne le passage du qualitatif au quantitatif
- on tente de voir OÙ le maître a dû donner ce que les enfants ne pouvaient trouver..

Pour voir clair dans un apprentissage qui permet de découvrir comment on trouve : en cherchant, ce qui ne veut pas dire qu'on trouve tout, toujours et là où on pouvait trouver.

Méthodologie et concepts s'entrelacent comme les processus et les produits.

## 2.4. Répartition des savoirs et des pouvoirs des enfants et du maître

Ce dernier champ d'analyse permet l'élucidation des infrastructures de fonctionnement d'une classe, considérée comme un lieu où se joue avec de l'implicite et de l'imprévu l'avenir d'un travail qui tente d'être possession du monde et de soi-même.

On tente de décrire comment le maître a pu tenir compte de l'implicite des enfants pour l'articuler à des objectifs pédagogiques qui ont leur clarté mais qui ont aussi besoin, pour être atteints, de l'exposer au risque des hésitations, des aventures qui sont la vie même.

On peut suivre la succession des actes pédagogiques, qui sont autant de manifestations d'un savoir technique : intégrer l'aléatoire est le fait d'une action organisée.

../...

Elle a un enjeu : + faire que les enfants aillent vers le plus vrai  
+ et qu'ils prennent ainsi le droit de dire.

### 3. Les relations entre les différents champs : synthèse et interdisciplinarité

Chacun de ces types d'analyse étant conduit, il restait à reconstituer le réseau des relations entre ce qui avait été séparé pour les nécessités de l'étude.

Cette synthèse a pris la forme d'un tableau récapitulatif où peuvent se lire les relations, entre les points de vue privilégiés par l'analyse.

On peut verticalement suivre, dans le temps, le développement des différents aspects du travail :

- la répétition, la variation des situations de communication
- les productions discursives et autres
- les phases d'une démarche scientifique.

On peut horizontalement, repérer comment le projet a induit telle situation de communication qui a permis, par le moyen de telle ou telle production, l'approche de tel ou tel concept. Les relations ne sont pas toujours de cette linéarité là : aussi des flèches indiquent-elles dans quel sens il y a relation entre les domaines explorés par l'analyse.

Dans cet effort de connexion, il y a effort pour cerner le champ de l'interdisciplinarité, qui paraît être le lieu du croisement, ce qui n'est pas une étendue, puisqu'on ne peut croiser que ce qui a une ligne.

Il est dans la logique du tableau, d'inviter à une lecture croisée, qui matérialise les relations entre les différents secteurs et surtout essaie de rendre sensible la dynamique de l'ensemble, l'événement moteur ; se situant ici (situation de communication) ou là (projet par exemple ...).

CF pages suivantes deux pages extraites de la grille d'analyse.

### 4. Synthèse à partir des données d'un secteur : les situations de communication

S'il y avait dans le tableau, la tentative d'établir des interrelations entre les différents domaines explorés par l'analyse, il y avait aussi la possibilité de synthétiser ce qui se trouvait réuni sous une même rubrique.

On a procédé au comptage des différentes situations de communication et on a pu établir à partir de cette quantification un certain nombre de constats :

Il y a eu 100 situations de communication dont :

- . 57 à dominante orale
- . 33 à dominante écrite
- . les 10 autres étant caractérisées par le recours aux canaux gestuels ou iconiques.

Sur les 57 situations d'oral : (dont 14 inclassables)

- . il y en a 28 qui sont des discussions  
dont 27 aboutissent à des décisions  
et 1 à rien.



DATES	PROJETS des ENFANTS	SITUATIONS de COMMUNICATION				PRODUCTIONS	
		NUMERO	EMETTEUR	CANAL	RECEPTEUR	TYPES DE DISCOURS & FONCTIONS des DISCOURS	PRODUCTIONS DIVERSES
17 Avril	Examen du résultat (semi-éché)	9 <sub>a</sub>	e de petit groupe	oral	e des autres groupes	exposé	• <u>Constatation</u> fromages plus ou moins ratés
		9 <sub>b</sub>	chaque e	écrit	lui-m	des notes pour se souvenir	• Compte-rendus des expériences (suite de 8c)
		9 <sub>c</sub>	e + M	oral	e + M	discussion	• Questions
19 Avril		10 <sub>a</sub>	des e de chaque équipe	écrit	to les e + M	"Exposition" →	} Récapitulation au tableau des expériences réalisées par les 3 équipes.
		10 <sub>b</sub>	to les e + M	oral	"	discussion	
		11 <sub>a</sub>	to les e + M	oral	to les e + M	discussion	• Conclusion
		11 <sub>b</sub>	"	"	"	"	• hypothèses
		11 <sub>c</sub>	"	"	"	• Décision d'une 3 <sup>e</sup> fabrication	



**ASPECTS SCIENTIFIQUES** SAVOIRS et POUVOIRS des ENFANTS et du MAÎTRE

des démarches  
des comportements  
des communications

-----

- Approche de CONCEPTS
- Acquisitions

LES ENFANTS

Le MAÎTRE

Leur  
**IMPLICITE**

Prend/ laisse prendre décisions	Fournit des OUTILS	ce qu'il sait mais ne dit pas	ce qu'il ne sait pas et accepte de ne pas savoir	ce qu'il fait pour que les enfants trouvent
---------------------------------	--------------------	-------------------------------	--	---

*Implicite constant  
une certaine idée  
de ce qu'est un  
fromage : un  
pièceau de  
qualités sensibles.*

- Analyse de l'échec
  - recherche de causalité
  - formulation de nouvelles hypothèses

⇒ lecture comparée et chronologique des résultats

temps: 0  
+ 14 h.  
+ 63 h.

Conclusion provisoire  
"Le lait cru conviendrait mieux"

formulation d'autres hypothèses  
- Nature du ferment?

Concepts de transformation  
- caillage, égouttage.

Isolément d'une variable unique  
d'expérimentation :  
la température

*formation à la production d'hypothèses par analyse de l'échec N° 2 -*

- Entraînement à l'établissement de vérités relatives (Réponses par approximations successives)

La proportion nous a étonnés.

- . il y en a 9 qui accompagnent ou commentent l'action.
- . il y en a 6 où on peut relever que le maître est l'émetteur. Sa parole, dans tous les cas a pour fonction soit d'informer, ou d'imposer une expression, ou de refuser une confusion. Cela permet de dire qu'elle est centrée sur la relation au savoir. Pour que les élèves progressent, il tient à élucider ce qui ferait obstacle trop longtemps ou trop inutilement.

Sur les 33 situations d'écrit : (dont 4 inclassables)

- . il y en a 13 où chaque élève prend des notes pour se rappeler ce qui vient d'être établi ou l'information reçue. L'écriture, très fonctionnelle, garde alors trace et souvenir. La dominante mnémotecnique l'emporte. On usera de ces notes pour écrire aux correspondants par exemple.
- . il y en a 11 où dans des petits groupes, les enfants composent :
  - + des commentaires de fresques,
  - + la brochure,
  - + etc...

L'écriture, là encore, intervient comme le seul moyen de communication pertinent. Elle rend visible, compréhensible, disponible pour le destinataire, même lointain, ce que la pensée a fini par élaborer.

- . il y en a 5 où le maître est le seul producteur d'un écrit et il utilise le tableau :
  - or, ce qu'il écrit et cela est vrai dans ces 5 situations répond chaque fois au même usage :
  - + prévision des activités
  - + répartition des tâches
  - + synthèses réalisées, même si elles sont provisoires.

Tout cela donne à son écriture qui indique, valeur de repérage permanent en fonction de ce qui a été décidé, accepté ou trouvé. Il suffit de lire cet écrit pour savoir où on est, où on va.

### III. COMPARAISON ENTRE DEUX TYPES DE DISCOURS ECRITS EN RELATION AVEC DES SITUATIONS DE COMMUNICATION DIFFERENTES, APPRENTISSAGES INTERDISCIPLINAIRES

Il se trouve que les lettres individuelles envoyées aux correspondants après la visite de la laiterie et la brochure traitent du même objet et, se trouve ainsi partiellement neutralisé le "contenu" pour ne laisser jouer que d'autres variables.

On peut donc essayer de voir comment l'écriture d'une lettre individuelle ressemble et s'oppose à l'écriture de la brochure.

#### 1. Examen de la lettre de Sylvie

- Elle a un auteur
- Elle a un destinataire, qui est un enfant mais lointain et cependant familier, auquel on souhaite faire plaisir en répondant à une question posée.
- Elle ne traite pas seulement des installations techniques de la laiterie. Elle rapporte les événements et les jeux qui, dans le car, n'ont pas été le fait d'enfants "très sages". ..//...

- Ne sont pas économisées davantage les "impressions" provoquées par la chaleur, ou plutôt par les alternances de chaud et de froid; les odeurs sont fortement présentes.

Et cependant, la logique de la succession des salles apparaît et a été suivie et transcrite. Effet de la préparation antérieure ? Probablement.

On peut risquer l'hypothèse que dans cette lettre l'enfant consolide ce qui est l'appropriation d'un certain savoir relatif à la fabrication du fromage et le manifeste par le "goût" qu'elle a pris à le conquérir par tout son être, qui le dit.

Et s'il ne fallait pas faire l'économie pour "connaître" de ce qui provoque ou restitue le plaisir d'écrire ?

## 2. La brochure

- Elle a des auteurs : elle est le fruit d'un travail collectif.
- Elle doit expliquer de manière économique et non équivoque.
- Elle doit aussi, pour faire mieux connaître la laiterie "La Mélusine", donner quelques appétits au lecteur avant de le faire entrer dans le domaine technique.

D'où :

- la couverture avec un dessin
- un texte liminaire :
  - . qui donne l'explication de son nom, lié au légendaire local
  - . qui met l'accent sur les chiffres, énormes pour les enfants
  - . qui indique son caractère coopératif (relation avec la classe ?)

Il garde maintes traces des émotions provoquées par la visite et a une certaine fonction "publicitaire".

- Après, peuvent intervenir les schémas techniques et les explications.

A partir de la page 5, l'écriture se fait très neutre. Elle respecte le "film" des opérations.

La brochure, pour les enfants est un moyen et une fin :

- une fin, dans la mesure où il s'agit de produire une réponse pour les correspondants qui soit intelligible et claire.

- un moyen, dans la mesure où la somme de contraintes liées à ce type de discours (format, lisibilité, etc...) sont autant de facteurs qui fonctionnent comme des adjuvants pour mieux assimiler et mieux transmettre le contenu scientifique.

On est ici à un carrefour : la construction du savoir a quelque chose à voir avec le maniement langagier.

Et on constate la croisée interdisciplinaire des apprentissages :

- ceux qui rendent l'enfant capable de conceptualiser
- ceux qui le rendent capable de maîtriser des formes multiples et complémentaires de communication.

Pour avoir le droit de dire quelque chose sur quelque chose, qui ait quelque justesse, celui qui apprend a peut-être intérêt aussi à s'approprier la multitude des pratiques discursives. Elles deviennent "sciences" et le savoir de même. C'est "mettre les choses en cent visages" selon le propos de Montaigne ; mais c'est l'enfant qui cherche et trouve ces visages.



DECOUVRIR COMMENT FONCTIONNENT LES PRODUCTIONS ECRITES- PRODUCTIONS SOCIALES -

Gérard POULAIN  
 Equipe de l'E.N.G de Caen  
 - Année 1976-1977 -

Nous avons délimité un domaine d'investigation : le langage socio-économique. Pourquoi ne pas mettre en oeuvre certaines préoccupations socio-linguistiques à propos de travaux dont la matière serait justement le travail, les relations sociales, etc... D'autant plus que nous achoppons les uns et les autres sur les points suivants : comment faire entendre aux élèves qu'il existe des niveaux de langue ? Comment ressentir nous-mêmes crûment que certaines productions orales ou écrites sont liées à l'inscription sociale de l'enfant ? Comment distinguer en creux dans les réalisations orales ou écrites la référence à tel ou tel code, formel ou élaboré (nous empruntons cette distinction à B. Bernstein "Langage et classes sociales" Ed. de Minuit) ?

Par convention, nous avons retenu deux productions sociales : la petite annonce, le texte publicitaire comme objet des activités scolaires suivies par l'équipe, comme objet ou tremplin vers d'autres activités. Les divers matériaux linguistiques que nous nous proposons de révéler aux élèves appelaient des prises de position de nous-mêmes, et par suite un affinement de la présentation des dits matériaux aux élèves. D'autre part le domaine d'investigation auquel renvoyaient les divers matériaux linguistiques, ayant une résonance foncièrement sociale, amenait les élèves à se raconter, donc notre objectif, qui était de suivre des situations de communication dans les classes, était atteint, et par ailleurs cette prise en charge des exercices par les élèves légitimait une pratique d'écriture de leur part : ici notre deuxième objectif : faire apparaître des productions écrites, était atteint. Soucieux de considérer des textes plus neutres parce que plus distants que ceux que nous proposent les petites annonces et les publicités, nous avons étudié des ouvrages destinés aux élèves (enfants) du cycle élémentaire, contes et manuels, pour en dégager des stéréotypes et cerner la structure narrative des divers textes rencontrés. L'exploitation en classe de tout ceci n'ayant pu avoir lieu, nous n'indiquerons dans le rapport de recherche que ce qui peut légitimer pour un tiers notre démarche.

Les différentes discussions tenues permettent de dire que plusieurs éléments sont intervenus dans l'élaboration de notre plan d'étude, d'une part le souci d'apprécier les élèves dans leur rapport au monde et aux adultes, le souci d'appréhender sur pièces un processus de socialisation, d'autre part la volonté de confronter à des manifestations réelles d'apprentissage de divers faits sociaux notre propre vision sociale de l'enfant (vision liée à l'idée que l'on peut se faire, malgré soi, des milieux dans lesquels vivent les élèves de nos classes (1)

-----  
 ..../...  
 (1) Cf sur ce point A. Laperrière "La culture de l'école face aux milieux économiquement faibles" in "Culture et développement" n° 115, février 77.



Chacun des deux modes d'énonciation a été transporté dans l'espace scolaire. Nous avons pris en compte les interventions des élèves face à des constructions langagières, les unes souvent syncopées, réductibles à un carré ou un rectangle, les autres très diverses, tantôt désignant un objet, le répétant avec emphase, tantôt ne renvoyant qu'à elles-mêmes dans un rapport oblique à l'objet représenté dans la page publicitaire ; puis provoqué la réalisation de textes de petites annonces ou de textes publicitaires (slogans isolés, affiches).

### LA PETITE ANNONCE

Avant d'entamer l'étude des petites annonces dans les classes, nous avons d'abord sondé les élèves pour connaître leur performance linguistique en ce qui concerne le domaine économique. Pour ce faire, il leur a été proposé deux exercices : d'une part préciser le sens pour eux de certains mots empruntés à la langue économique commune - telle qu'elle peut être enregistrée aux journaux parlés de diverses radios -, avancer des mots par association d'idées à partir de quelques mots révélateurs (technique adoptée par A. Percheron pour des enquêtes menées en C.E.S (2)), d'autre part raconter et/ou écrire ce que chacun voyait comme avenir professionnel.

Nous avons constaté que les élèves

1) ignoraient un bon nombre de termes techniques de la vie socio-économique (par exemple : en CM 2 chômeur est connu, licencié non), ce qui est attendu

2) avaient certaines difficultés de langue - surtout les plus jeunes - pour évoquer la profession, sinon le lieu de travail de leurs parents

3) dans l'ensemble proposaient un éventail de professions pour l'avenir assez restreint, en rapport avec leur sexe (critère de distinction majeur), avec leur inscription dans la vie sociale (critère de distinction second, mais recouvrant le plus souvent le premier).

A titre d'exemple, nous donnons les résultats obtenus en CM 2 pour les filles : sur 10 filles, 6 se voient dans des emplois socialement ressentis comme "féminins" : infirmière, puéricultrice, institutrice (2 filles), secrétaire, vendeuse ; une se voit professeur de mathématiques ; les lieux d'éducation recrutant beaucoup de femmes, faut-il voir ici aussi un métier "féminin" ? ; trois suggèrent des emplois autres, chimiste, doctoresse, vétérinaire. Dans l'ensemble, les emplois souhaités correspondent au niveau de prestige social des emplois détenus par les parents (les pères), mais ne correspondent pas à ces derniers ; il y a féminisation des emplois, donc l'éducation liée au sexe féminin l'emporte.

Considérant les divers résultats, nous avons voulu les retrouver à nouveau, mais de façon exemplaire, à travers l'élaboration des demandes d'emplois.

----- ..../...  
 (2) Cf A. Percheron : "L'univers politique des enfants", Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 1974.

Un certain nombre de petites annonces recouvrant des domaines divers (offres et demandes d'emploi ; ventes et locations d'appartement...) furent distribuées aux élèves, dans un premier temps, sans tri préalable des maîtres, dans un deuxième temps, avec un tri préalable. Le tri s'était révélé nécessaire, certaines offres ou demandes d'emploi concernant des professions totalement étrangères aux élèves, et parfois même aux maîtres (ex. professions en rapport avec l'informatique).

Les conclusions furent les suivantes : si les mots ne sont pas trop raccourcis, et si le propos n'est pas trop elliptique, les élèves reconnaissent assez vite certaines abréviations (JF, JH, mi-tps, dég. o.m., etc) et traduisent correctement la petite annonce, pourvu que le domaine considéré leur soit familier. On se rend compte alors que les professions les mieux connues sont certaines professions à caractère artisanal (ex. plombier, électricien, maçon...), certaines professions "féminines" (ex. secrétaire, vendeuse, coiffeuse...) et divers emplois de "cadres" (ex. professeur, ingénieur...).

Après cette période de dévoilement et de maniement des données rencontrées dans les petites annonces, une élaboration de petites annonces par les élèves s'adressant les uns aux autres était escomptée. En fait, les élèves ne jouent pas avec les mots rencontrés dans les circonstances antérieures, ils écrivent les textes avec leurs préoccupations, actuelles ou/et d'avenir, Ceci dit, la rédaction télégraphique n'est pas atteinte d'emblée, les élèves doivent d'abord dérouler la totalité de leur propos et le réduire ensuite, alors qu'une utilisation pertinente des divers procédés courants dans les petites annonces semblait possible, du moins en CM.

#### Conclusions :

La traduction en langage clair des textes des petites annonces est aisément menée, à la condition de sélectionner les textes à l'avance, et avec un soin extrême pour les CE ; la matière "déroulée" des petites annonces entraîne un certain nombre d'interventions des élèves, d'autant plus par exemple si on a le souci de classer les annonces par sexes, âges, catégories sociales et de les comptabiliser ; la composition des petites annonces qui exige de passer par un code spécifique est ardue, dans toutes les classes considérées.

### LE TEXTE PUBLICITAIRE

Lorsque nous avons considéré les textes publicitaires, nous avons comme pensée de derrière la tête la socialisation des élèves à l'école élémentaire. Les élèves considérés à travers les cinq classes d'application étant en majeure partie des citadins, il nous semblait utile de discerner quel était leur rapport, dans l'espace certain, aux textes qui s'offrent à eux, et en particulier à ceux qui sont donnés sur une affiche. Qu'est-ce qu'une affiche pour un élève du cycle élémentaire ? Distingue-t-il l'affiche politique de l'affiche théâtrale ? etc...

Quel lien y a-t-il entre cette exploration et la précédente ? Celui-ci : nous avons constaté, à propos des professions, un souci important de normalité, ce souci se retrouverait-il à propos des images et textes rencontrés autour de soi ? En effet, les élèves, sauf exception, n'aspiraient pas à des professions en rupture avec leur sexe et leur

.../...



inscription sociale, médiatisaient leur rapport au monde du travail par un filtre linguistique ahistorique : certaines professions, sont valorisées indépendamment de leur importance réelle, et d'autres - pourtant actuelles et envahissantes dans l'espace audio-visuel contemporain - complètement occultées. De la même façon, entre les affiches vantant des produits, des lieux, les élèves font-ils la distinction entre celles qui sont recevables et celles qu'ils n'entendent pas ? Quels sont les critères de distinction qui favorisent la lisibilité des dessins et textes publicitaires ? Nous avons donc réfléchi sur des matériaux empruntés à divers périodiques selon deux axes

1) Après avoir constitué des corpus centrés sur un thème ou un produit, nous nous sommes souciés de faire apparaître des sous-groupes dans chaque ensemble - en fait le plus souvent les sous-groupes apparaissent simultanément à la constitution des corpus. Par exemple les parfums : parfum pour homme :

- a. viril
- b. élégant

pour femme :

- a. naturelle
- b. moderne
- c. racée ...

Par exemple le "naturel" à travers des textes vantant un parfum, un motoculteur, des tuiles, des fauteuils en cuir, une eau minérale, une décoration intérieure.

2) Après avoir rassemblé des énoncés indépendamment de l'objet représenté, et sans référence à un thème donné, énoncés se caractérisant par un appel à une opération mentale (par exemple jeux de mots, proverbes réactualisés...) nous avons ici encore constitué des sous-groupes.

Dans les classes, avant d'entamer l'exploration des possibilités ouvertes par chaque axe de réflexion, nous avons d'abord étudié le rapport entretenu par les élèves avec la publicité, sans qu'un support de travail leur soit offert.

Deux classes (CE 2 et CM 2) ont produit un certain nombre de travaux. D'une part des formules publicitaires isolées, non illustrées. D'autre part des affiches publicitaires comprenant dessin et texte.

#### Etude des slogans élaborés en CE 2

1) Les domaines recouverts par les slogans sont par ordre d'importance les suivants :

a. Hygiène et soins de beauté. Il est à noter que les élèves de CE 2 sont très attentifs à la toilette de leurs parents ; ils évoquent le savon pour hommes, la lotion après rasage, le shampooing pour dames, la laque, le masque (de beauté), et même la perruque. Par contre une seule note enfantine (Cf "La couche Poulit ! la meilleure du monde ! qui ne fait plus du tout faire pipi aux enfants !")

b. Soins du ménage : vaisselle, lessive, travaux nécessitant la brosse, dés machines : le lave-vaisselle et la machine à laver ; pas d'aspirateur.

c. Alimentation dont les friandises. En dehors de quelques denrées : riz, farine, pâtes, fruits (donnés plusieurs fois), c'est apparemment le petit déjeuner et le goûter qui marquent l'enfant (lait, ovomaltine jus de fruits). Naturellement les friandises reviennent souvent (bonbon, chocolat, chewing-gum, etc...).  
 .. / ...

d. Articles scolaires

e. Habillement, mais très spécifique : chaussettes, collants, chaussures et sous-vêtements.

f. Divers : quelques voitures et bicyclettes, quelques matelas, de nombreux réveils, une télévision, des ressorts, etc...

La teneur des slogans est, pour chaque catégorie d'articles, constante : pour les rubriques a et b, le bien-être, la propreté, l'efficacité ; pour la rubrique c le plaisir ; pour la rubrique d la solidité.

2) Dans leurs textes, les élèves jouent quelquefois de la fonction poétique (3) : ex : "cliquet ! le briquet le plus puissant (...)  
slap le slip qui tient bien.  
Dibon le super matelas qui rebondit.  
Lotion après rasage "Ramage", une lotion après rasage sûre".

Cf en outre le dessin en annexe ("Blub le savon qui blanchit"). Mais le plus souvent ils se satisfont de recourir

a) à des onomatopées pour nommer le produit (d'où viennent ces onomatopées ? Peut-être des B.D). Ce qui révèle toutefois une attention plus ou moins consciente à l'effet sonore ; ou plus simplement

b) à leurs noms, le leur ou ceux de camarades.

Ex : a) "Pling le nouveau pastis  
Paf le chewing gum qui évite les douleurs".

Notons que le souci de faire un bon mot semble caractériser quelques slogans.

"Crac le torchon le plus solide du monde" (crac renvoie à une déchirure)

"Plouf la cuvette la plus forte" / "Plouf le savon le plus doux" (Plouf renvoie à l'eau et de là à cuvette/savon)

Les noms des élèves sont associés à des énoncés qui, pour une part d'entre eux, rappellent ces noms-procédé déjà noté.

Ex : b) "Mary la meilleure lessive du monde  
Gérald Raymond les collants pour dames"

Ex : b') "La plus belle groseille Duroselle  
Gascoin le meilleur parfum odorant pour dames."

Et celui-ci, avec une inversion amusante,

"Le super matelas Dibon qui rebondit".

Nous évoquons les bandes dessinées. Voici un slogan qui fait appel à une figure mythique pour les enfants :

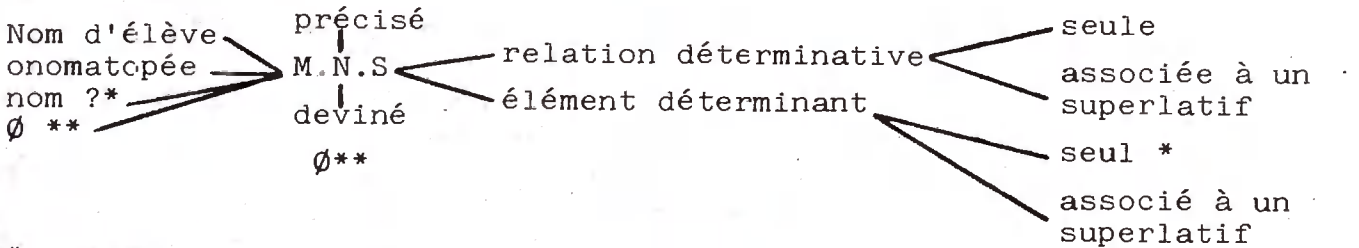
"Rintintin shampooing pour les dames" (dessin joint en annexe).

3) Les slogans élaborés en CE 2 peuvent être regroupés, pour le plus grand nombre, dans le schéma qui suit, avec M marque du produit,

-----  
(3) Répétition d'un même son dans un énoncé. Cf R. Jakobson "Essais de linguistique générale", Editions de Minuit, 1963, p. 219. .. / ...



N nom usuel du produit, et S séquence fournissant une définition associée à l'un ou l'autre de ces termes. La combinaison des éléments peut à l'occasion varier.



\* rare

\*\* exceptionnel.

Nous avons déjà donné plusieurs exemples des cas les plus courants. Voici quelques raretés.

- M non notée

"La plante qui pousse toute seule.

Le réveil qui ne cogne pas le soir, mais que le matin" (même rédacteur pour les deux)

- M étrange

"Masc le centimètre qui est long ... long.

Dunck les feuilles triples.

Tonton raz miche le rasoir qui coupe le mieux.

Tongidin la brosse pour chiens.

Métel ! La brosse qui ne fait pas de saleté mais qui brosse bien".

- N non précisé

"Cloqui qui rase le mieux.

Rugis qui nettoie mieux les dents.

Dibon fait toujours dix bonds".

- S sans superlatif

"Baba la trousse de Barbar.

Balise la petite voiture".

Les cas rarissimes non retenus dans le schéma présenté sont de deux ordres.

1) Certains proposent une séquence dans laquelle un récit est en oeuvre.

"Matel ! la machine à tricoter, on tourne une manivelle et hop ! ça tricote". (rédactrice du slogan Métel ! (...)

"Francine la meilleure farine. On réussit mieux les gâteaux".

"Bia ça évite les mots (?) de télé (ou tête)

"Point ça empêche le bruit de nuit" (même rédacteur pour les deux)

Ici faut-il considérer que ça est identique à qui du cas général ? ou est-ce une reprise de M ? une notation de N ?

2) D'autres racontent expressément une histoire. On ne saisit plus très bien ce qui est promu.

"Popeille (sic !) mange des cacahuètes".

"Spiro le nouveau jeu de la vie de Tarzan coûte 29.60 F".

"Tapiere a tait (fait ?) les pierres".

"La culotte qu'elle veut ses quarté (s'est écartée ?)".

3) Un cas isolé :

"Boumba la tablette de Tarzan au chocolat avec de la noix de coco".

.../...

Dans quelle rubrique le ranger ?

### Etude des slogans élaborés en CM 2

Les affiches élaborées par les élèves de CM 2 proposent des textes cadencés, reprenant un même son, et/ou des mots isolés, placés comme titres, étiquettes, éléments d'explication.

Exemple : "Achetez les canoës Delanoë", formule associée à un canoë voguant sur des vagues. Le passage du texte au dessin est évident.

Autre exemple : "Delor, le meilleur décor" associé à des meubles distribués sur la page, et séparés par des traits marqués. Ici encore le passage est évident. Élément conjugué à l'énoncé : les ferrures des meubles sont dorées, donc pour celui qui considère l'affiche, renvoient à de l'or !

Les procédés en CM 2 sont identiques à ceux employés en CE 2, mais avec plus de soin comme si les élèves de CM 2 prenaient du recul par rapport à ce qu'ils écrivent pour juger de son efficience.

Tout ce qui précède constituait pour nous l'étape exploratoire de façon à classer des documents et placer les élèves en situation de réceptivité aux messages publicitaires. Nous n'avons pas dépassé cette étape. Nos deux axes de recherche sont donc restés en suspens.

### LEGITIMATION DES ACTIVITES CONSIDEREES

En amenant les élèves à réfléchir et à s'exercer autour des deux manifestations sociales typiques, les annonces et les énoncés publicitaires, l'équipe est-elle en contradiction avec les I.O du 4.12.1972, et même la circulaire concernant le cycle préparatoire ? Il suffit de se reporter aux textes cités pour se rendre compte qu'il n'en est rien (4).

Ainsi nous est-il rappelé que "tout au long de la scolarité élémentaire, la vie de classe offre toutes sortes d'occasions de lire. On lit un énoncé à communiquer, une consigne à exécuter, une légende accompagnant un dessin, un message auquel on répondra" (I.O , p. 16). Ainsi nous est-il dit : "on ne manquera pas (...) d'encourager les professeurs à s'engager dans une exploitation plus grande des moyens qu'offre la presse pour répondre au désir des élèves de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent". (lettre ministérielle du 28.09 1976). Ainsi encore nous est-il dit à propos de la lecture "manifester un intérêt spontané à l'égard de l'écrit offert par le milieu scolaire ou extra-scolaire et avoir le désir de le décoder" (Arrêté du 18 mars 1977, annexe I).

Nous sommes dans le droit fil des textes officiels et des propositions du Plan de Renovation de l'enseignement du français. Et même, nos domaines d'investigation sont exemplaires de ce qui est promu dans les textes officiels, intervenir "dans un cadre global d'interdisciplinarité" (arrêté du 18.03.77).

.../...

(4) Je ne pense pas que la "légitimation" d'une recherche-innovation soit à chercher dans des textes d'instructions officielles. S'il y a convergence, tant mieux, mais là n'est pas la question. L'étude de toutes les formes d'écrit me paraît plutôt à fonder sur les recherches actuelles de la linguistique et de la socio-linguistique. H.R.

1. Les petites annonces proposent des situations d'expression et de communication (5). D'expression dans la mesure où elles appellent une traduction verbale ou écrite (décodage) et à l'occasion une élaboration orale ou écrite (encodage). De communication dans la mesure où elles autorisent des échanges de vues entre élèves et avec le maître sur "des faits actuels de la vie courante". Les petites annonces concernent toujours des faits sociaux ; l'emploi, l'immobilier, la recherche d'un conjoint, la circulation d'objets usuels, mais d'une façon conventionnelle. Le décodage d'une petite annonce est donc bénéfique pour un élève à deux points de vue : d'une part il rencontre un vocabulaire spécialisé à résonnances sociales évidentes, vocabulaire qui est susceptible d'apparaître dans des textes étudiés par ailleurs ; d'autre part il doit se plier à la rigueur en oeuvre dans les petites annonces pour révéler le texte complet qu'elles induisent et donc mettre à jour la syntaxe implicite et divers phénomènes de présupposition ( c'est la fonction référentielle à laquelle fait allusion R. Jakobson).(6).

L'encodage est tout aussi riche, et plus complexe puisqu'il fait intervenir l'élève lui-même avec son histoire, son affectivité, ses préoccupations quant à l'avenir. Il est bon ici de passer par une médiation, à savoir la rédaction d'un texte global sur un métier désiré, une habitation que l'on se propose de vendre, etc..., texte plus facilement réductible qu'un texte étranger. L'exercice serait vain s'il ne faisait pas intervenir les élèves comme auditeurs ou lecteurs, auditeurs des propos tenus par d'autres sur et à partir des petites annonces, lecteurs des petites annonces élaborées par leurs camarades.

Une telle étude ne doit pas constituer une activité spécifique (7). Elle doit être en rapport étroit avec des activités d'éveil évoquant tel ou tel aspect de la vie sociale, soit avec la découverte du contenu des journaux, soit avec la pratique de la correspondance scolaire, etc...

Un dernier point à propos des petites annonces : elles nous offrent la possibilité de fonder le recours à des caractères graphiques différents dans un texte. N'est-ce pas les textes officiels eux-mêmes qui demandent aux maîtres de promouvoir des inscriptions graphiques différentes ?

2. Tout ce qui a été dit précédemment vaut pour les textes publicitaires. Ils offrent un avantage supplémentaire indéniable : ils permettent de pratiquer des jeux de langage.

#### ETUDE DE PRODUCTIONS CULTURELLES : LES CONTES (ET MANUELS) POUR ENFANTS

Les divers travaux menés à propos des petites annonces permettaient d'élaborer une partition à partir d'une population donnée, les élèves des cinq classes. Il était possible de classer les élèves tentés par une profession en rapport avec le sexe masculin, les élèves tentés par ..../...

- (6) Cf sur ce point précis O. Ducrot "Dire et ne pas dire" Ed. Hermann  
 (5) L'étude de la langue des petites annonces et des affiches ne relève-t-elle pas plutôt de la fonction métalinguistique du langage ? Nous aurions donc affaire à une situation typiquement scolaire d'apprentissage systématique où s'établit un certain type de communication centré sur l'objet-langue en général, et la "grammaire" d'un certain type de discours en particulier. H.R.  
 (7) Je ne serais pas aussi affirmative. H.R.



une profession en rapport avec le sexe féminin, professions ici et là courantes, et enfin les quelques élèves prônant des professions "fantaisistes" (c'est-à-dire vraiment hors des normes auxquelles implicitement se réfèrent les autres élèves).

Etait-il possible de retrouver de telles distinctions en partant de textes où elles sont présentes, mais gommées à force de répétition : les contes pour enfants, voire les manuels scolaires, et ensuite d'élaborer des instruments permettant de lire les textes en question sous tel ou tel angle en classe ? De là, la réflexion s'est proposée d'autres thèmes : au lieu d'une différence d'ordre sexuel fondant la division des tâches, pouvait-on faire apparaître des différences, sinon des oppositions dans les textes destinés aux élèves du type ville/campagne, richesse/pauvreté, gouvernant/gouverné.

Dans un premier temps, il apparut nécessaire de légitimer cette démarche. L'étude de divers manuels et recueils de contes, d'époques différentes, fournit des arguments dans ce sens. A l'évidence, les tâches, les responsabilités, les appréhensions du monde sont différentes selon que l'on est un garçon ou une fille, un homme ou une femme, un provincial ou un parisien ...

Ainsi deux manuels, l'un édité par F. Nathan en 1976 ("Le français global", CM 2), l'autre du début du siècle ("Quatre bons amis", 1er livre de lecture courante de S. Louis-Levy, librairie Gedalge), et deux ouvrages destinés aux enfants si l'on en croit les éditeurs, "Le château de Pictordu" de Georges Sand (édition scolaire, Librairie Gedalge, Paris, 1931) et "Fantastique maître Renard" de R. Dahl (traduit en 1977 par les éditions Gallimard pour la collection Folio Junior) tiennent tous quatre le même propos sur les rôles respectifs de l'homme et de la femme, les plus récents ne tenant manifestement aucun compte de certaines évolutions sociales.

La vision archaïque de la campagne que nous offrent "Daniel et Valérie" ou "Le château de Pompon" est reconnue depuis longtemps. A contrario les villes paraissent futuristes pour les provinciaux des manuels de lecture (8).

Quelle problématique pour les classes pouvions-nous dégager ? D'une part amener les élèves à enregistrer les données sociologiques rencontrées dans les manuels ou les contes, et à réfléchir sur des critères de rangement des données empiriquement enregistrées. D'autre part offrir aux élèves la maîtrise de la lecture des contes, ou des extraits de tel ou tel ouvrage dans les manuels, la possibilité de constituer une typologie des personnages et des lieux à travers diverses parodies des textes lus ; bandes dessinées, illustrations, contraction du scénario.

A titre d'exemple, pour une réalisation concrète d'une telle perspective de travail dans les classes, j'ai proposé un parallèle entre deux contes offrant quasiment la même intrigue, avec les mêmes rôles, dans des lieux manifestement différents (identiques quant au fond). Le constat des différences peut en effet faire ressortir les analogies de situations ici et là, l'exercice serait plus commode dans les classes :

.../...

(8) Cf. sur ce point S. Mollo "Dans leurs livres, c'est encore la Tour Eiffel" in "Autrement" n° 10, septembre 1977.

Les textes sélectionnés sont les suivants : "La Belle et la Bête" version contenue dans "Les Contes de Mélusine" (éditions Gründ, Coll. Légendes et Contes de tous pays) et "La plume de Finist-Fier-Faucon" dans "Les Contes russes" (Editions de la Farandole, 1976).

Au delà des différences (habillement, habitat ...) apparaît le scénario commun, qui renvoie lui-même à une distribution des fonctions sociales entre l'homme et la femme, entre le grand seigneur et la jeune fille bourgeoise.

L'exploitation de nos cogitations n'a pas eu lieu. Il y a toutefois un intérêt certain à réfléchir sur la teneur des textes offerts en lecture aux élèves du cycle élémentaire, pour les maîtres eux-mêmes.(9).

Il existe une telle réceptivité des esprits aux stéréotypes contenus dans les contes que la révélation de ceux-ci est parfois perçue comme une dénaturation du merveilleux chez les enfants. Ainsi ce sont les images que se font les maîtres eux-mêmes de l'enfant, et de l'enfance, qui se trouvent examinées dans les confrontations de points de vue, alors que l'étude de la matière des petites annonces ou des textes publicitaires était plus académique.

D'où notre conclusion. Une réflexion idéologique sur les contes pour enfants (dont la lecture est vivement recommandée dans de nombreux textes) et les manuels est utile pour amener les maîtres, quels qu'ils soient, à réformer leurs jugements sur l'enfance. Il y a une longue tradition des contes, il y a aussi une longue tradition à offrir aux élèves du cycle élémentaire ces "récits qui servaient, dans la bouche des nourrices ou des bonnes à amuser les enfants"(10), sans trop analyser leur contenu:

#### DANS LE COURRIER DE REPERES

#### "L'EDUCATEUR"

Pédagogie Freinet - N° 12, 20 avril 1978.

Glané au sommaire :

- "Des mots pour dire ... l'utilité des classes promenades", M.R
- "Correspondance naturelle et non-directivité", Michel THOMAS,
- "Tâtonnements orthographiques", A. BERNARD,
- "Un jour, dans une classe ... s'est fait un film", Michel FOUCAULT et Yannick LEFEUVRE.
- "Une institutrice brésilienne chez les Indiens", Maria Inez CABRAL.

(9) Cf. une étude exemplaire : J.C Chamboredon et J.L. Fabiani

"Les albums pour enfants, le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance". in "Actes de la recherche en science sociale" n° 13, février 1977, et n° 14, avril 1977.

(10) Walskenaer "Dissertation sur les Contes de fée ; in Ch. Ferrault "Mémoires, Contes et autres oeuvres", librairie Ch. Gosselin, Paris, 1832, p. 100.





VERS LA RECHERCHE - DESCRIPTIONANALYSER CE QUI SE PASSE EN CLASSE  
EN TANT QUE PRATIQUE SOCIALE SPECIFIQUE

o - o - o

PRODUCTIONS ECRITES DES ENFANTS  
ET SITUATIONS SCOLAIRES DE PRODUCTIONMarcelle PECHEVY  
Equipe de l'E.N. de Bourges  
Année 1976 - 1977

o - o - o

PREAMBULE

Plutôt que d'un véritable "rapport de recherche", il s'agira ici d'un compte rendu de la façon dont nous avons travaillé durant les onze séances de l'année scolaire écoulée (1) ; si notre activité ne peut en effet donner lieu à un rapport de recherche proprement dit, elle peut cependant présenter quelque intérêt par ce qu'elle révèle des problèmes que se posent les maîtres et de la façon dont ils se les posent ; il peut être intéressant aussi pour nous de faire le point sur la manière dont a évolué la réflexion de l'ensemble des membres de l'équipe.

Composée de 9 maîtresses (3 maîtresses du CP, 1 du CE, 4 du CM, une directrice déchargée), de 2 professeurs de lettres-pédagogie et d'un professeur de psycho-pédagogie, notre équipe ne comporte pas de linguiste, elle ne comporte plus de psychologue scolaire : cette composition limite nos possibilités de recherche approfondie sur les textes comme nos possibilités de contrôle rigoureux des innovations ; en revanche nous sommes amenés à lier étroitement recherche-innovation et recherche-description, et aussi à faire intervenir nos hypothèses aussi bien au CP qu'au CE ou au CM ...

Ajoutons enfin, pour définir les conditions de notre travail, deux autres caractéristiques de l'équipe :

. elle comporte des maîtres engagés depuis plus ou moins longtemps dans la recherche (l'une des maîtresses fait partie de l'équipe depuis 1968 ; d'autres depuis cette année seulement).

. orientée depuis quelques années vers l'étude de la liaison entre activités de français et activités d'éveil, l'équipe a surtout ..../...

(1) Les séances de recherche - une tous les quinze jours - n'ont pu être organisées qu'à partir du 15 novembre et ont été interrompues en fin d'année par suite des épreuves du CFEN.

jusqu'ici envisagé cette liaison dans le domaine de l'éveil aux sciences humaines: si Monique Presle, Inspectrice départementale de l'Education, et Animatrice nationale de la Recherche en activités d'éveil aux sciences humaines n'a pu cette année assurer une animation régulière de l'équipe, elle a cependant participé à quelques unes de nos réunions.

## I. PREMIERE PHASE DU TRAVAIL : ESSAI D'ANALYSE DES ATTENTES DES MAITRES EN FACE DES TEXTES D'ENFANTS

Nous rappelons d'abord quels étaient nos objectifs, notre hypothèse de travail et nos projets au début de l'année scolaire 1976 - 1977 (Cf. ci-après document A).

### Document A

Objectifs de la recherche : en vue d'améliorer la pédagogie de la langue écrite

1) Faire progresser la compréhension du processus d'acquisition, par l'enfant, de la langue écrite en centrant d'abord l'observation sur un secteur d'activité précis : les productions écrites réalisées lors des activités d'éveil.

2) Faire progresser la prise de conscience par les maîtres des objectifs poursuivis dans leur didactique de la langue écrite

- a. lors des activités d'éveil
- b. lors d'autres activités écrites.

### Hypothèses

1) Les activités d'éveil se prêtent plus aisément que d'autres à l'observation de situations diversifiées de production de textes.

2) Les activités d'éveil peuvent susciter des productions écrites même de la part d'enfants peu motivés par d'autres situations de production.

### Thèmes de travail (1)

1) Etablissement d'une grille de description des situations de production

2) Recueil de productions écrites diverses liées aux activités d'éveil et Description de leur situation de production.

- 3) a. essai d'analyse linguistique de différentes productions.
- b. mise en rapport des productions et des situations de production.

4) 1. Essai de mise au point d'une grille d'analyse des objectifs poursuivis par les maîtres

- a. leur pédagogie de la langue écrite à propos des productions réalisées en activités d'éveil.
- b. leur pédagogie de la langue écrite à propos des autres productions de textes (objectifs explicites)

..//...

(1) Chacun de ces thèmes pourrait faire l'objet d'une recherche prise en charge par un ou plusieurs terrains. En ce sens, le travail de l'équipe de Bourges a permis un "débroussaillage" utile à tous.

H.R.

- 4) 2. Essai d'analyse de ce qu'est "un bon texte" selon les maîtres
- activités d'éveil
  - activités d'expression (objectifs implicites ; attente des maîtres)

5) Etude comparative de la mise au point de textes effectuée par deux ou trois maîtres sur des textes dont la situation de production est aussi proche que possible (cette étude devrait servir à contrôler et préciser le point 4).

6) Observation de groupes d'enfants au travail lors des productions écrites réalisées en activités d'éveil : comment parviennent-ils à cette réalisation ? (difficultés rencontrées, démarches adoptées, etc...)

Comparaison

- suyant les niveaux de l'école élémentaire
- si possible suivant quelques milieux pour un niveau scolaire donné.

7) Eventuellement : comparaison entre la production écrite de 2 ou 3 enfants lors des activités d'éveil et lors des activités d'expression.

Premières "lectures" de textes d'enfants - Attentes des maîtres.

1.1. C'est le point 4)2.b. de notre "programme" qui a été abordé en premier : en effet, en même temps que nous commençons à recueillir des textes produits lors des activités d'éveil, les maîtresses apportaient divers textes libres d'enfants, textes qui leur posaient des problèmes.

Le premier (texte de Sandra), écrit par une enfant du CM 1, était présenté par la maîtresse comme exemple d'un "texte pauvre dont on ne sait que faire".

Sandra : Chez mes grands parents.

"Vendredi je suis allée chez mes grands parents. Mon grand père est venu me chercher à 20 heures et 15 minutes. Il m'a emmené chez une dame pour aller chercher du lait, Cette dame a une ferme à 400 mètres de chez elle et elle habite à 3 km de Bourges. Après tout cela nous sommes rentrés. Le lendemain matin mon grand-père ma ramené chez ma grand-mère parce que il y avait ma famille qui venait. Quand je suis arrivée il y avait mon oncle et ma tante d'auxerre et 4 ou 5 minutes après ma ccusine et des amis sont venus ; en tout on était 13 personnes. Quand nous nous sommes mis à table il était 9 heures. Après un bon repas nous nous sommes bien amusés. Le lendemain mon grand père est revenu me chercher".

Nous avons essayé d'approfondir ensemble d'où provenait l'impression de "pauvreté" que donnait le texte. Une rapide analyse linguistique nous a amenés à conclure qu'elle était motivée par la fréquence d'un certain nombre de termes appartenant au même champ lexical et revenant constamment. C'est donc l'absence de diversification lexicale qui est ici assimilée à la pauvreté du stock lexical et nous en avons conclu (1) que, plutôt qu'une pauvreté du vocabulaire il fallait voir

.../...

(1) Conclusion reprise dans le fascicule du Commentaire du Plan relatif à l'enseignement du vocabulaire.



là un effort pour exprimer un déplacement qui avait sans doute constitué pour l'enfant un événement (ce que nous avons appris, par la suite, de l'histoire de Sandra a confirmé cette hypothèse). Il nous a semblé aussi que plutôt que de chercher à enrichir un stock lexical, il importait d'apprendre à Sandra à se soucier de l'effet produit sur ses auditeurs, c'est-à-dire à maîtriser quelques éléments au moins de la situation globale de communication (Nous retrouvons là l'hypothèse générale du GLE dont l'évolution de Sandra a semblé confirmer le bien-fondé ; la maîtresse a en effet noté par la suite un changement d'attitude de Sandra à l'égard de ses camarades, une implication plus nette de sa part dans ses textes oraux et écrits, allant même jusqu'à des allusions très claires à sa situation familiale).

1.2. Le second des premiers textes apportés (texte de Benoît : la rage) provenait d'un enfant de CM 1 qui avait lu ce texte à ses camarades en leur expliquant qu'ayant entendu une conférence sur la rage qui lui semblait importante et qui pouvait les intéresser, il voulait leur en faire part.

Benoît :

La rage

Novembre 1976 - CM 1

"Mardi 16 novembre ma famille est allée à Henrichemont voir un film sur la rage et on nous a dit que la rage était à 155 kilomètres du Cher. Qu'est-ce que la rage ? La rage est une maladie mortelle. La rage peut se rencontrer sur le renard, le cochon, le chien, le chat, la vache. Quand l'animal a la rage et que la personne qui a trouvé l'animal mort et enragé, il l'emmène dans un laboratoire pour ouvrir la tête et regarder le virus". (1).

Outre les remarques portant sur les problèmes de mise au point posés par la dernière phrase du texte, les discussions et réflexions du groupe ont surtout concerné les points suivants :

. s'agit-il là d'un "texte d'éveil" ? Que recouvre au juste cette formulation ? Nous avions déjà proposé de parler non de "texte d'éveil" mais de "productions écrites" réalisées lors des activités d'éveil de façon à mettre en évidence la diversité de ces productions et à permettre d'y inclure schémas accompagnés de légendes, organigrammes, plans de travail, BD rendant compte du déroulement d'opérations etc... Mais ce texte "d'information", de "vulgarisation", n'entrait pas dans cette catégorie et nous obligeait à préciser l'idée que nous nous faisons de l'éveil et des textes qui s'y rapportent.

. Qu'est-ce qu'un "bon texte d'information" ? La première phrase est-elle ici utile ou inutile ? Lors d'une éventuelle mise au point serait-elle ou non à garder ? Les opinions des maîtresses divergeaient profondément sur ce point. Peu à peu la conclusion s'est fait jour que la mise au point d'un texte pouvait varier selon qu'on se proposait surtout de développer le "vouloir écrire" des enfants ou de les faire progresser dans le "savoir écrire" (2) : la première phrase du texte de Benoît, qui n'est pas à modifier s'il s'agit de préserver le désir d'écrire d'un enfant qui éprouve des difficultés à le faire peut dans  
----- ..../...

- (1) La plupart des textes d'enfants présentés par les maîtres ont déjà donné lieu à une première mise au point orthographique ...
- (2) Cette distinction sera reprise dans notre grille de description des objectifs possibles de l'enseignement de la langue écrite.

d'autres cas donner lieu à une réflexion sur les renseignements utiles ou non à fournir dans l'optique d'une information destinée aux camarades sur le sujet même de la rage.

1.3. Comme cette séance de travail avait mis en évidence des divergences sérieuses entre les membres de l'équipe, nous nous sommes demandés - de façon plus générale - quelles étaient nos attentes à l'égard des textes d'enfants. Aussi avons-nous consacré la séance suivante à confronter nos critères implicites de jugement (et donc aussi un certain nombre des objectifs implicitement poursuivis dans les classes). Pour les rendre plus clairs nous avons, individuellement, classé un certain nombre de textes d'enfants recueillis dans une classe autre que celles des maîtresses de l'équipe, selon que nous les considérions comme plus ou moins "bons" ou "intéressants" (les deux formulations ont été utilisées). Puis chacun a essayé d'explicitier pour autrui ses critères de classement.

Sont ainsi apparus les critères de classement suivants (chacun des critères étant propre à l'un des membres de l'équipe).

- L'enfant s'implique ou non dans un projet authentique
- L'enfant produit un texte adéquat à un projet
- L'enfant prouve une certaine maîtrise de la langue écrite ; il a ré-investi les acquis du travail réalisé en classe
- Le texte est jugé intéressant en fonction des possibilités d'exploitation qu'il offre à la maîtresse, celle-ci voit alors "ce qu'elle peut en faire".
- Le meilleur texte est celui où les enfants se dévoilent le plus
- Le classement a été fait à la fois selon l'intérêt du sujet traité (aux yeux de la maîtresse) selon la maîtrise de la langue dont ils témoignent.
- Les textes considérés comme "meilleurs" sont ceux où se manifestent à la fois :

un projet

une certaine structure  
la mise en oeuvre de moyens  
de communication

{ qui font que le projet  
est, partiellement au moins,  
réalisé.

- Les textes les meilleurs sont ceux qui se conforment le moins possible à un modèle.
- Enfin, une des maîtresses a renoncé à analyser ses critères de jugement et classe seulement les textes selon qu'ils l'attirent personnellement ou non.

Bien que la situation ainsi créée ne corresponde pas aux situations vécues dans la classe, ce travail a permis à chacun

- de prendre conscience de la subjectivité (ici du caractère partiel et partial) de ses propres critères d'appréciation considérés jusqu'alors comme "allant de soi"

- de mieux mesurer les difficultés que peuvent rencontrer des enfants confrontés plus ou moins confusément, lors des mises au point de textes par exemple, avec les attentes divergentes des maîtres de leurs classes successives.

- d'accorder plus d'attention aux différents "projets" possibles des enfants, d'envisager des mises au point de textes plus diversifiées, en fonction justement de ces projets divers.

.../...



(Un classement d'un genre semblable, proposé à des maîtres en stage, à peu près à la même époque, faisait apparaître des divergences bien plus profondes entre les maîtres des classes de l'école élémentaire, mais cette absence de cohérence frappait peut-être davantage les maîtres de l'équipe, qui, habitués à travailler ensemble depuis un certain temps déjà, se croyaient sur ce point précis, plus proches les uns des autres ...)

Enfin l'ensemble de ces premières séances et des discussions suscitées par ces premiers textes avaient aussi révélé différentes "lectures" des textes d'enfants comme en témoignent les notes de M.F Villiaume à l'issue d'une de ces séances.

Nos "lectures", nous les avons à peu près inventoriées, de façon explicite ou non.

- la lecture de la maîtresse qui "en a lu tout un paquet" et qui se lasse (Mme Groshenny : "on est bien content d'en trouver un qui nous change des autres, qui est plus original")
- la lecture de la maîtresse qui pense : aux autres enfants (et à ce qui peut selon elle les intéresser)
  - à la mise au point éventuelle (à ce qu'elle va "pouvoir" "tirer" de ce texte et pas de tel autre)
- la lecture de la maîtresse qui connaît l'auteur du texte (Mme Vidal et Benoît qui est "à son maximum" lorsqu'il écrit le texte sur la rage, Sandra qui "peut faire beaucoup mieux" que le texte : "Vendredi, je suis allée chez mes grands-parents...")
- la lecture du "généraliste", qui peut garder à l'esprit et sa culture littéraire et ce qu'il connaît de la psychologie, psychanalyse, psycho-linguistique, des problèmes idéologiques posés par les "modèles" à l'école, de l'idéologie à l'école, etc...

(Les maîtresses savent bien qu'elles ne jugent pas les textes de façon "innocente" mais elles savent bien aussi que nous ne les écoutons pas de façon innocente, non plus que leurs collègues, d'ailleurs, même si la distance du point de vue n'est pas la même..)

- la lecture qui nous est plus ou moins commune : celle d'adultes formés-déformés à la même école (de la belle langue, des "beaux" textes, des mots ou détails expressifs, du récit circonstancié, des thèmes bienvenus ou non, de l'expression personnelle (mais à condition de ne pas être trop "individuelle").

## II. ESSAI D'ANALYSE DE TEXTES PRODUITS LORS D'ACTIVITES D'EVEIL (1)

2.1 Nous avons cependant recueilli un certain nombre de textes produits cette fois lors d'activités d'éveil et pour pouvoir nous en faire une idée plus exacte nous avons essayé de mettre au point une grille de description, au moins sommaire, de leur situation de production (cf ci-après le document B).

.../...

- (1) Je ferai état ici non de toutes les productions réalisées dans les classes des maîtresses mais seulement de celles qui ont posé des problèmes à l'équipe et ont orienté ses réflexions.



2.2. Le premier texte de ce genre que nous avons examiné a été un assez long texte collectif réalisé par des enfants de CE 1 - CE 2, sous la conduite d'un élève-maître de première année de Formation Professionnelle. Nous donnons ci-après la fiche de présentation du texte et le texte lui-même dans sa totalité (Documents C et D). Les maladrotes mêmes de ce texte permettaient peut-être de formuler un certain nombre de remarques sur ce que l'on peut attendre d'un texte qui se veut orienté vers l'éveil scientifique (cf. notes de M. F Villiaume).

Document B

Classe CE 1 - CE 2  
Ecole BARBES A - Bourges.

Nom du maître  
de la maîtresse (stagiaire FP 1)  
Date : novembre 1976

GRILLE D'OBSERVATION DE LA SITUATION DE PRODUCTION

D'UN TEXTE D'EVEIL

La tourterelle

QUESTION

REPONSE(S)

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>. Texte produit à l'occasion de :</li> <li>. Place du texte dans le travail               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) par rapport à l'ensemble du travail (à expliciter avec précision)</li> <li>b) texte obtenu de premier jet<br/>deuxième jet</li> </ul> </li> <li>    mise au point<br/>    en groupe (sans le maître)<br/>    collective (avec le maître)</li> <li>. Qui a écrit ce texte               <ul style="list-style-type: none"> <li>+ un enfant seul</li> <li>+ un groupe de deux</li> <li>+ un groupe de plus de 2 enfants</li> <li>+ la classe entière</li> </ul> </li> <li>. Le texte a été écrit               <ul style="list-style-type: none"> <li>+ pour un individu .le scripteur<br/>    isolé                   lui-même</li> <li>                          .un autre enfant</li> <li>+ pour la classe</li> <li>+ pour un groupe puis la classe</li> <li>+ pour une autre classe de l'école</li> <li>+ pour les correspondants proches, lointains (que l'on n'a pas rencontrés)</li> <li>+ pour les parents</li> <li>+ pour le directeur de l'école</li> <li>+ pour les visiteurs éventuels</li> </ul> </li> <li>. Qui a organisé le travail ?<br/>Comment ?</li> </ul> | <p>L'observation d'une tourterelle.</p> <p>Synthèse finale { de l'animal vivant<br/>d'observations { de diapositives</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> |
|---|---|

. Forme du texte

directement lié à l'action entreprise en éveil (liste à compléter si besoin est)

- + description d'un objet (lequel)
- + description d'une situation (laquelle)
- + description d'un processus (id)
- + description d'un être vivant

+ approche méthodique d'une notion ?  
laquelle ? la notion de vie, de fonction.

- + explicitation d'hypothèses
- + synthèse
- + plan de travail général  
partiel

- + inventaire
- + questionnaire
- + réponse à des questions
- + prise de notes
- + texte de vulgarisation :

indirectement lié à l'action entreprise en éveil

- + compte-rendu d'émission
- + résumé d'un document
- + réponses à des questions  
(à compléter)

. Le maître a-t-il donné une consigne ? Si oui, laquelle ?

. Sous quelle forme le texte se présente-t-il ?

- + sur papier ? format ?
- + sur carton ? format ?
- + avec dessin(s) / sans dessin ?
- + avec schéma(s) ?
- + sous forme de B.D  
de dépliant  
de tableau  
de fiche signalétique  
d'un objet  
de texte (divers)  
de plan

(à compléter)

. Le texte est destiné à :

- + prendre place dans un album
- dans une monographie X
- + être affiché

X (+ observation de diapos et renseignements donnés par l'élève-maître)

double feuille de cahier

X (de la tête, du cou, du jabot)

.../...

+ entrer dans un dossier personnel	Non  (ultérieurement dans l'année scolaire)
+ être utilisé ultérieurement ?	
+ les enfants le savent-ils ?	
+ le texte a-t-il été utilisé ?	
+ dans quel but ?	

Les textes sur la tourterelle Notes de M.F. Villiaume 24.1.77

- Rapport texte écrit - schéma ou dessin.

Les textes et les "schémas" mettent en évidence le rôle propre de la langue. Si les enfants utilisent plusieurs modes de communication, ils peuvent prendre conscience des possibilités et des limites propres à chacun de ces modes. On peut ainsi adopter le mode le plus économique qui permet l'analyse du réel et la communication (le langage écrit n'est pas le plus facile...)

- Écrit et formation de l'esprit

Il aurait fallu séparer les remarques concernant la tourterelle observée et les tourterelles en général. Cf l'utilisation des déterminants : Notre, cette tourterelle, la tourterelle que nous avons dans notre classe. Ici, il y a une généralisation abusive.

Il faudrait aussi séparer

- . ce qu'on a observé
  - . ce qu'on a appris par ailleurs
- { dans le texte et  
dans les dessins
- et préciser les sources d'information, leur origine.

Les enfants ont certainement posé des questions, le texte devrait noter ces interrogations, puis les réponses, si on les a trouvées, et leurs sources.

Un objectif serait donc : apprendre la généralisation plus ou moins poussée. Les indices dans le texte seraient des formules du type "peut-être", "il semble que, la plupart..., etc". Marquer les limites de ce qu'on peut affirmer.

Il est utile que les enfants prennent l'habitude d'élaborer des documents, de voir ce qui les fonde, leur exactitude relative, ils pourront ainsi apprendre à aborder les documents avec un esprit critique. Mais ils pourront aussi faire la différence entre ce qui est du domaine de la démarche scientifique et du domaine de l'information transmise.

- L'écrit comme trace

Ces textes mettent aussi en évidence le rôle de l'écrit comme trace. On pourra si on étudie un autre oiseau se reporter à la tourterelle. Ce pourra être le point de départ d'une comparaison.

- Problèmes de registres.

Autre problème : différencier les termes du registre "scientifique" des autres, images ou termes courants. Par exemple, préciser : "c'est ce qu'on appelle", exemple : "c'est un vol ramé". (Le terme étant d'ailleurs contradictoire avec la description du vol : "de haut en bas comme pour ramer...").

2.3 Le texte "Chez le boulanger" dont nous donnons ci-après la fiche descriptive nous conduisait à préciser d'autres objectifs et à poser d'autres problèmes.

../...



DOCUMENT / : TEXTES ET DESSINS D'ENFANTS (TRANSPOSITION)Sa façon de vivre

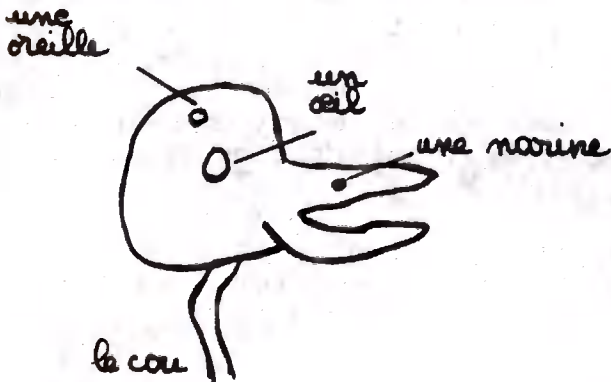
La tourterelle vit en cage aussi bien qu'en liberté. Elle roucoule ou elle "rit". Quand elle fait sa toilette avec son bec, ses plumes se hérissent. Elle aiguise son bec sur un os de seiche. Il y a plusieurs espèces de tourterelles. La tourterelle des bois est un oiseau migrateur, la tourterelle turque est sédentaire.

Sa façon de se reproduire :

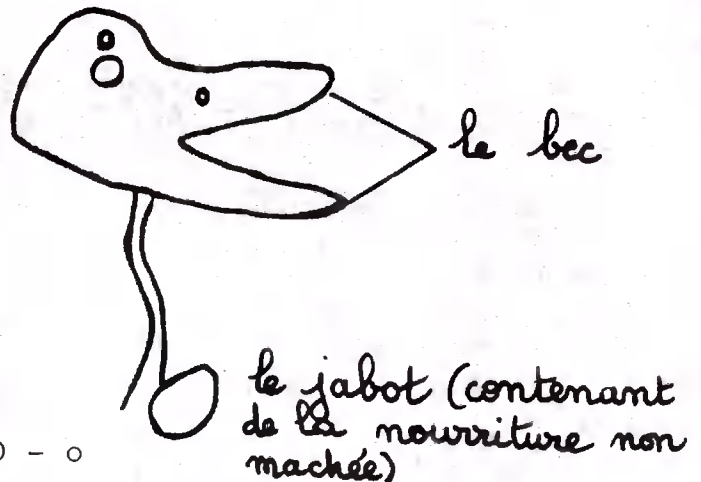
Chaque été, elle pond des oeufs. Si la femelle est seule, ses oeufs n'éclosent pas. Si la femelle et le mâle sont réunis, les oeufs éclosent. C'est la naissance des petits.

Sa façon de connaître le monde :

Ses yeux sont placés de chaque côté de la tête. Ses oreilles sont des petits trous placés au-dessus des yeux. Elle est capable de tourner la tête sans bouger son corps.

Sa nourriture, sa façon de manger

Elle picore très vite avec son bec. Elle avale sa nourriture sans la macher. Elle mange des graines de millet, des grains de blé et de riz, et aussi toutes sortes de salade, des biscuits, du sucre. Elle garde quelque temps sa nourriture en réserve dans son jabot. Elle boit de l'eau.

Ses façons de se déplacer

Pour voler, elle bat des ailes de haut en bas comme pour ramer : c'est un vol ramé.

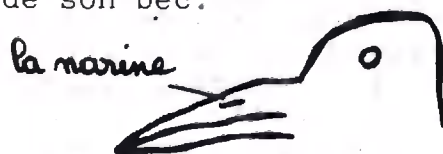
En vol, elle écarte sa queue et elle replie ses pattes sous son ventre.

Pour atterrir, elle sort ses pattes elle redresse sa queue et freine avec ses ailes. Elle sautille plus souvent qu'elle ne marche.

Sa façon de respirer

En respirant, elle gonfle légèrement son poitrail.

Elle respire par ses narines placées en haut de chaque côté de son bec.



"Chez le boulanger"

"On est allé chez le boulanger. Il nous a montré comment on fait le pain. Pour faire la pâte on met de la farine, de la levure, du sel fin, de l'eau, dans la cuve du pétrin, où le bras mécanique brasse le tout. On pèse la pâte dans des bacs, puis la diviseuse les partage en seize pâtons de même poids. Le boulanger les dépose dans la balancelle qui les emmène dans la façonneuse. Elle leur donne leur forme définitive. Ensuite, on laisse fermenter la pâte dans les chambres de repos. Quand la pâte est prête, on l'enfourne à l'aide du tapis d'enfournement. On la laisse cuire vingt minutes à 240 degrés. On défourne le pain avec une grande pelle, et on le met dans des paniers".

(texte amélioré de Vincent;CE 2).

Nom du maître : Mme BRUN

Classe et école : CE 2 Ecole des Pijolins

Mois de novembre 1976

GRILLE D'OBSERVATION DE LA SITUATION DE PRODUCTION D'UN TEXTE D'EVEIL

<u>QUESTION</u>	<u>REPOSE(S)</u>
. <u>Texte produit à l'occasion de :</u>	Visite chez le boulanger
. <u>Place du texte dans le travail</u>	I. Visite chez le boulanger
a) par rapport à l'ensemble du travail (à expliciter avec précision)	II. Structuration dans le temps des différentes opérations, sous forme d'un circuit fermé.
b) [ ... ] (*)	III. Textes individuels
. <u>Qui a écrit ce texte ?</u>	IV. Texte collectif obtenu après mise au point.
+ un enfant seul	
+ un groupe de 2	
de plus de 2 enfants	
+ [la classe entière]	X pour les correspondants
. <u>A l'initiative de qui ?</u>	
. <u>Le texte a été écrit</u>	
[ ... ]	
+ [pour les correspondants proches	
lointains] (que l'on n'a pas rencontrés)	X
[ ... ]	

.../...

(\*) A partir de là, ce signe désigne les questions auxquelles il n'a pas été répondu, et que nous ne reproduirons pas (se reporter au texte de la grille reproduit intégralement, à propos de la tourterelle).

. Contenu du texte

directement lié à l'action entreprise en éveil (liste à compléter si besoin est)

+ description d'un objet (lequel)

ou d'un être vivant

+ description d'une situation (laquelle)

+ description d'un processus (id)

indirectement lié à l'action entreprise en éveil

+ compte-rendu d'émission

+ résumé d'un document

+ réponse à des questions

(à compléter)

. Le maître a-t-il donné une consigne ?  
Si oui, laquelle ?

. Sous quelle forme le texte se présente-t-il ?

+ sur papier ? format ?

[ ... ]

. Le texte est destiné à

+ prendre place dans un album

+ dans une monographie

+ être affiché

+ entrer dans un dossier personnel

Travail du boulanger, fabrication du pain

Faire comprendre aux correspondants comment on fabrique le pain.

Coller sur une feuille de papier à dessin, destinée à être insérée dans l'album que l'on transmet aux correspondants

Plycopié

Oui

figure sur le cahier de références de chaque élève.

Le compte-rendu établi à l'intention de l'équipe aussitôt après la séance résume les principales remarques et discussions auxquelles ce texte a donné lieu :

"Premier commentaire à propos du texte "Chez le boulanger".

Il ne s'agit pas d'une description banale, l'enfant peut avoir "vu", sans voir l'ordre ; tant qu'il ne passe pas à la structuration, on ne peut dire qu'il a compris l'enchaînement ; Or, ici, il y a structuration du temps.

Il y a aussi passage du temps subjectif au temps objectif, du temps vécu au concept de dépendance logique.

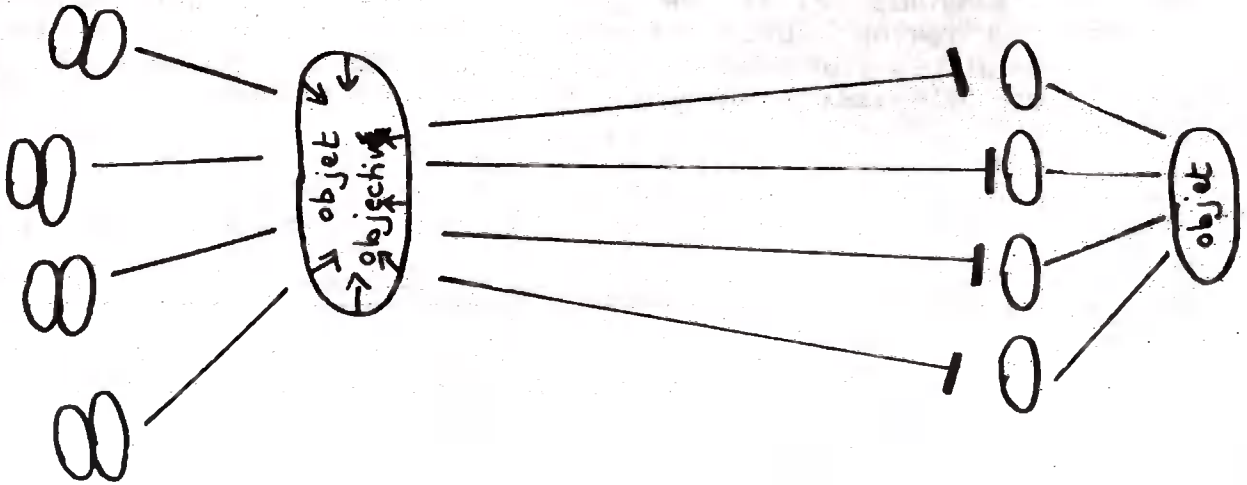
Il y a eu aussi élimination des éléments circonstanciels, des sentiments, des impressions subjectives. On est passé à une certaine généralisation.

Le processus a été mis en évidence, la séquence nécessaire des diverses étapes. Peut-être aurait-on pu insister davantage sur les liaisons logiques bien que dans le texte elles soient marquées par des indicateurs.

.../...



(document à lire de bas en haut)



représentations pouvant juxtaposer objet objectif et connotations individuelles

concept, notion saisis comme faisceau de relations

saisie de relations

démarche d'étude

besoin d'observation plus approfondie

curiosités motivées ou suscitées

représentations individuelles

éveil au monde

( → textes d'imagination possibles)

- Textes-schémas, organigrammes mettant en évidence des relations (Cf chez Mme Joulin, légendes relatives aux rues du quartier)

- { Textes de description d'un processus (Cf fabrication du pain)  
Schémas légendés - B.D

- Textes proposant un plan de travail

- Textes formulant des hypothèses (Cf les textes sur l'herminette chez Mme Roy)

- Synthèse de documents ("histoire du cinéma" chez Mme Grossenhy)

- Textes utilisant des informations sur divers (Cf "la rage" documents

- Questionnaires pour enquête

- { Textes de questionnement libre  
Textes d'exploration plus méthodique (Cf l'orvet)

( → Textes d'imagination jeux de créativité possibles)

- Textes notant sensations, impressions remarques etc (Cf Zoé)

Est-ce que devraient apparaître plus nettement dans le texte les marques de la structuration, de l'ordonnancement des actions ?

Y a-t-il eu constat de cet enchaînement temporel, y a-t-il eu des questions sur les raisons de cet ordre ? Peut-être faudrait-il d'autres types de travaux ou de textes, commentant le passage de la phase A à la phase B, et l'impossibilité de passer, de B à A. Ce texte s'insère dans une démarche d'ensemble, il peut être l'origine d'autres activités d'éveil.

De toutes façons, seul le texte écrit peut rendre ici compte du processus, les photos, les dessins, les schémas nécessitant l'écrit. Le texte écrit est moins ambigu.

#### Conclusions : OBJECTIFS POSSIBLES :

- passage du subjectif à l'objectif (décentration)
- passage du temps vécu au concept de dépendance logique, à la prise de conscience de ce qu'une réalité peut avoir de typique, à la mise en évidence d'une structure fondamentale.
- effort de structuration donc, par la formulation, le "langage écrit."

Un certain nombre au moins de ces objectifs dégagés lors de l'examen des textes seront par la suite reformulés et insérés dans la grille de description des objectifs possibles de la pédagogie de l'écrit que l'équipe - rattachée au GLE - devait établir (cf. point 4)1. du document A).

Mais ce texte avait aussi posé un problème qui allait par la suite tenir une grande place dans les préoccupations du groupe : la prise de conscience d'un processus de fabrication (éveil technologique) ou, plus tard, l'approche du fonctionnement d'une entreprise commerciale, voire de sa fonction économique et sociale (éveil aux sciences sociales), doivent-elles faire écarter la notation "d'impressions subjectives", de "sensations"? Ne s'agit-il pas, là encore, "d'éveil" ? Que recouvre au juste ce terme ?

#### 2.4. La vie d'un coucou

Avant d'aborder ce point il nous faut cependant rendre compte d'un troisième texte, apporté durant la même période par une maîtresse de CM 1, texte résultant de la mise au point collective d'un texte libre d'enfant (cf. ci-joints feuille descriptive, texte de France H., texte résultant de la mise au point). La maîtresse précise que des discussions se sont élevées entre les enfants à propos du titre (le coucou est-il vraiment "méchant" ?) et que (peut-être est-ce sous une influence ?) les enfants avaient voulu écrire - à partir des indications fournies par France H. et par ceux des élèves qui avaient également vu l'émission télévisée - un texte "plus scientifique".

Nom de la maîtresse : Mme PIGNY

Classe : CM 1 Ecole Jean de Berry Bourges

Date : décembre 1976

#### GRILLE D'OBSERVATION DE LA SITUATION DE PRODUCTION D'UN TEXTE D'EVEIL

Texte : La vie d'un coucou "de la naissance au premier vol" ...  
(France H. élève du CM 1, Ecole Jean de Berry)

../...

1000 1976

Eff. Texte à compléter

### Méchant coucou

Cout au haut des tiges de roseaux, vit une famille de fauvettes. La mère pond des œufs et le père cherche la nourriture. Pendant leur absence, une mété coucou dépose son œuf dans le nid et s'en va. La fauvette revient et se remet à couver. Enfin, les œufs éclosent, de minuscules fauvettes piaillent en demandant à manger. Les parents leur apportent des vers de terre et des petits poissons. Quand le petit coucou sort de l'œuf il réclame à manger. Devenu plus fort, il s'arc-boute dans le nid en écartant les ailes et jette hors du nid les petites fauvettes. Le coucou grossit, grossit, il devient trois fois plus gros qu'une fauvette bien plus gros que le nid.

Maintenant il doit voler. Il s'accroche à une branche et piaille pour qu'on lui apporte à manger. Quand il a assez grandi, il s'envole.

( France H. )

CM, tante mais qui point pas les élèves

### La vie d'un jeune coucou :

Une femelle coucou pond son œuf dans un nid de fauvettes pendant leur absence et s'envole. Le couple de fauvettes revient à tour de rôle. Le mâle et la femelle couvent leurs œufs ainsi que l'œuf clandestin ou portent à la recherche de nourriture. Une fois les œufs éclosent. Dès leur naissance, les oisillons orient femine. Dès que le petit coucou en a la force il s'aide des ailes et du bec pour jeter les petites fauvettes hors du nid et profiter seul de la nourriture apportée par les parents. Devenu plus fort, il essaie de voler. Pour ses premiers essais, il ne réussit qu'à sautiller de branche en branche. Voyant ses efforts, le couple de fauvettes le suit en volant et reste près de lui, continuant à le nourrir jusqu'à ce qu'il soit capable de s'envoler et de vivre sans l'aide de ses parents adoptifs.

( d'après le texte de France H )



QUESTION

- . Texte produit
- . Place du texte dans le travail
  - a) par rapport à l'ensemble du travail (à expliciter avec précision)
  - b) texte obtenu de premier jet  
deuxième jet  
mise au point collective  
(avec le maître)
- . Qui a écrit ce texte
- . Le texte a été écrit  
[ ... ]  
+ [pour la classe]  
[ ... ]
- . Contenu du texte  
directement lié à l'action entreprise en éveil (liste à compléter si besoin est)  
+ [ ... ]  
indirectement lié à l'action entreprise en éveil  
+ [compte-rendu d'émission]  
+ [ ... ]
- . Le maître a-t-il donné une consigne ? Si oui, laquelle ?
- . Sous quelle forme le texte se présente-t-il ?
  - + sur papier ? format ?
  - + sur carton ? format ?
  - + avec dessin (s) / [sans dessin]
  - + avec schéma (s) ?
  - + sous forme de B.D
  - + de dépliant
  - + de tableau
  - + de fiche signalétique d'un objet

REPONSE(S)

Après avoir assisté à la projection d'un film et parce que la fillette a pensé qu'il était en rapport avec le thème d'éveil.

La classe s'intéresse actuellement à la migration des oiseaux (thème : Comment les oiseaux de nos régions passent-ils l'hiver ?) et compte étudier, le printemps revenu, les aires de nidification et la reproduction des oiseaux.

X

(En fait, la maîtresse est très peu intervenue, elle a surtout servi à transcrire le travail collectif).

d'abord un enfant seul  
puis la classe entière

X

X

X

Apporter des documents de toutes sortes sur les oiseaux de nos régions (en priorité, pour le travail actuel : sur les migrations)

Feuille cahier écolier

Sans dessin

+ sous forme de texte de plan (à compléter)	X	texte documentaire
. <u>Le texte est destiné à prendre place</u>		
+ dans un album		
+ dans une monographie	X	
+ être affiché	X	
+ entrer dans un dossier personnel	X	

En ce qui nous concerne, la comparaison des deux productions nous a paru ouvrir diverses directions de recherche, que nous n'avons cependant pu explorer faute de temps :

. L'idée que l'enfant se fait d'un compte-rendu "scientifique" .. Dans le cas présent on constate par exemple que des termes tels que "mâle" et "femelle" ont remplacé les mots "père", "mère" ; sans doute les premiers ont-ils paru moins chargés affectivement, moins anthropomorphiques, moins courants aussi peut-être pour des enfants de la ville ... La modification du titre et la place prise dans le texte par la description du premier vol témoignent, de leur côté, d'un effort parallèle pour ne pas centrer le texte sur le jugement de valeur qu'exprimait l'adjectif "méchant" et sur un acte décrit avec une précision qui donne à penser combien sans doute il a été ressenti affectivement ("devenu plus fort, il s'arcboute"(1)).

. La difficulté éprouvée à rester dans le registre choisi : on ne peut dire par exemple que "crier famine" appartienne à un registre plus spécifiquement scientifique que les termes "piailler" et "manger" employés par France H.

. Plus largement, faut-il systématiquement lors des mises au point de textes à orientation scientifique viser à la suppression de toute affectivité ?

. Nous nous sommes aussi interrogés sur les "modèles" de description d'un comportement dont disposent les enfants : il est intéressant de ce point de vue, de comparer la présentation du coucou dans "Télé 7 jours", source fréquente de "documents" apportés par les enfants et dans l'ouvrage "Les oiseaux dans la nature" (Cf. plus loin) :

Une rapide étude lexicale du 4ème paragraphe du texte de "Télé 7 jours", notamment, montre assez, malgré la brève incise "si l'on peut ainsi parler d'un oiseau", dans quelle voie il engage les enfants qui le lisent.

. A partir de là nous avons essayé (2) d'analyser quelques unes des qualités que devrait selon nous présenter un "bon texte documentaire pour les enfants". Celui-ci pensons-nous

- répond avec précision à des questions que se posent les enfants

-----  
 (1) Malgré le désir manifesté par la maîtresse de limiter ses interventions (cf. fiche) il est difficile de déterminer exactement quel rôle sa présence a joué dans ces modifications...

(2) Avec la collaboration de M. Presle qui participait ce jour-là à notre réunion.

Exemple de textes "documentaires"

# La Vie des animaux

## LE COUCOU

C'est ordinairement vers la mi-avril que l'on peut entendre le premier chant du coucou. Il signale ainsi son retour parmi nous, après avoir passé l'hiver, au chaud, en Afrique.

On l'entend alors plus qu'on ne le voit. D'un naturel plutôt farouche, cet oiseau ne quitte guère les feuillages épais où il se cache des curieux.

C'est un bel oiseau de 30 cm de long, bleu cendré sur le dessus du corps, blanc rayé de noir en dessous. Il a les pattes jaunes; le bec est noir, mais la base de sa mandibule inférieure est safran. Son œil vif est également couleur d'or.

Le coucou n'est pas très sympathique. C'est — si l'on peut parler ainsi d'un oiseau — une créature « sans moralité ». Il ne fait pas de nid, pond ses œufs dans celui des autres et pousse l'indélicatesse et le cynisme jusqu'à dévorer les œufs ou les oisillons de ceux qui vont devenir les parents adoptifs de sa progéniture. Les petits, dès leur naissance, témoignent à ces derniers la plus noire ingra-

titude. Ils jettent à bas du nid leurs frères d'adoption pour avoir plus de place, ou leur enlèvent la nourriture de la bouche. On se demande pourquoi leurs parents adoptifs montrent tant de sollicitude pour ces intrus. Ils se donnent en effet beaucoup de mal pour apporter sans cesse de quoi manger à ces oiseaux plus gros qu'eux et qui sont tellement paresseux que, même grands, ils ne font pas le moindre effort pour chercher eux-mêmes de quoi subsister. Ils préfèrent attendre au nid qu'on leur enfourne leur nourriture dans leur large bec toujours ouvert.

A son actif — et c'est ce qui motive la protection qu'il faut accorder au coucou — cet oiseau est un ennemi terrible pour les insectes nuisibles à notre agriculture. Il fait notamment une grande consommation de ces chenilles velues que les autres oiseaux ne peuvent avaler à cause de leur peau urticante. On a compté qu'un seul coucou peut avaler 600 chenilles en une heure.

46. L'histoire bien connue du Coucou reste étonnante, aussi bien quant à son rôle qu'à celui des oiseaux auxquels il fait tort. La femelle pond à terre un œuf marbré de toutes les couleurs, le prend en son bec et va le déposer dans un nid dont les œufs ont le plus de ressemblance avec le sien. Elle agit ainsi plusieurs fois, à quelques jours d'intervalle et à cela se bornent ses sentiments maternels. N'est-il pas plus surprenant encore que ses victimes acceptent et couvent cet œuf étranger et nourrissent inlassablement l'intrus qui grossit plus vite que leurs propres enfants, les pousse hors du nid, où ils périssent, et se montre d'une insatiable voracité? Au moins, le coucou détruit-il beaucoup de chenilles velues, généralement dédaignées par les autres oiseaux.

tele  
7  
JOURS

L.P. Robert Les oiseaux dans la Nature. Série IV  
De la chenille et du Nid



- fait le point des connaissances sur un sujet ; établit une synthèse tout en évitant des généralisations abusives.

- pose des questions que ne se posaient pas les enfants, ou pose les mêmes questions en d'autres termes (envisage par exemple le comportement du coucou hors de tout jugement moral ; pose à propos de la rage la question des défenses possibles de l'homme contre les épidémies).

- évite le jargon propre à un groupe de spécialistes tout en utilisant les termes spécifiques lorsqu'ils sont nécessaires ; explique alors, par opposition aux termes courants, pourquoi et en quel sens il les emploie

- expose non seulement les connaissances auxquelles on est parvenu mais aussi quelques unes des démarches (ou une démarche caractéristique) ayant permis de les atteindre

- pose un problème ou le fait surgir (ainsi le second texte sur le coucou pose le problème du comportement et de la femelle du coucou et du couple de fauvettes : "l'histoire ... reste étonnante... N'est-il pas plus surprenant encore ...").

- laisse éventuellement certaines questions ouvertes, fait état de problèmes non résolus, de diverses hypothèses avancées.

- Cependant un texte, même s'il est discutable en tant que texte informatif (cf la page de "Télé 7 jours") peut être utilisé par le maître pour provoquer une prise de conscience de l'enfant, un progrès de son esprit critique.

L'essentiel serait donc moins de fournir à l'enfant de "bons textes documentaires" que de lui apprendre à analyser et à apprécier tel ou tel texte (en le faisant comparer à d'autres par exemple).

Un texte peut aussi être considéré comme intéressant, même s'il n'est pas un "bon texte documentaire" dans la mesure où il entre en contradiction avec une idée reçue, ou avec une autre information, et suscite ainsi chez l'enfant questions, recherche active, "éveil" de l'esprit.

### III. ESSAI DE DETERMINATION DU CHAMP D'INVESTIGATIONS

Comme nous l'avons déjà signalé (2.3 fin) l'équipe était amenée à se demander ce que recouvrait le terme d'éveil, ou plus précisément quels textes il convenait de considérer comme "relatifs à l'éveil", quel était en somme le corpus sur lequel nous devons travailler.

Deux "productions écrites" apportées par une maîtresse de CP allaient relancer le débat.

Nous ne pouvons donner ici la totalité de la seconde "production" : datée de mars-avril 77 elle comporte en effet une monographie de 7 feuilles format 21/30 illustrée de dessins d'enfants et constituée à partir de textes de groupes de format 20/60 et d'un texte d'enfant isolé.

Nous nous bornons à fournir en annexe la fiche descriptive établie par la maîtresse et la monographie, intitulée "l'orvet".

Laissant de côté les multiples problèmes que pose ce travail nous nous bornerons à en envisager un seul aspect. Si nous nous reportons aux indications données à ce sujet par V. Host dans la séance d'ouverture du stage interdisciplinaire du 24.2.76, il ne s'agit certes pas là d'un "texte scientifique" puisque l'attitude scientifique se caractériserait essentiellement par une attitude de questionnement à l'égard du réel et un effort pour établir des relations (ce qui ne nous semble pas

.../...

être le cas dans cette monographie) mais il s'agit au moins d'un texte "en rapport avec les activités d'éveil à orientation scientifique". Il correspond en tout cas à l'idée que se font les maîtres de ce type de texte :

- . Les enfants ont précisé où et quand l'orvet avait été trouvé
- . Ils ont essayé de décrire au moins l'apparence extérieure de l'orvet et quelques aspects de son comportement
- . Ils ont opéré des rapprochements (orvet/serpent/lézard)
- . Ils ont tiré du document apporté par la maîtresse un certain nombre d'informations
- . Ils ont cherché un ordre d'exposition
- . Ils ont critiqué certains textes qui mêlaient plusieurs considérations.

Cours préparatoire.

Madame ROY

Ecole annexe, rue Carolus, Bourges

Octobre 1976

LIAISON FRANCAIS-EVEIL. EXPRESSION ECRITE. TEXTE D'EVEIL ?

19 octobre 1976

Je dis depuis plusieurs jours aux enfants qui veulent raconter quelque chose : "Ne nous raconte pas ton histoire ; écris-la et nous la lirons tous ensemble".

Plusieurs enfants ont apporté des dessins seuls ou des dessins avec une phrase et nous les avons utilisés :

1. Un cache le dessin et il faut deviner par des questions.
2. Le dessin est mis au tableau, expliqué par son auteur, critiqué par la classe.

Aujourd'hui, Hélène apporte un texte, c'est le premier texte important. Il ne se rapporte à aucune activité actuellement menée en classe.

I. Le format ne permet pas de lire le texte collectivement. Je donne à Hélène une grande feuille et un marker et je lui demande de me recopier le texte sur cette feuille.

Cf plus loin copie "réduite" de la grande feuille (65 cm sur 50 cm) (Document n° 2).

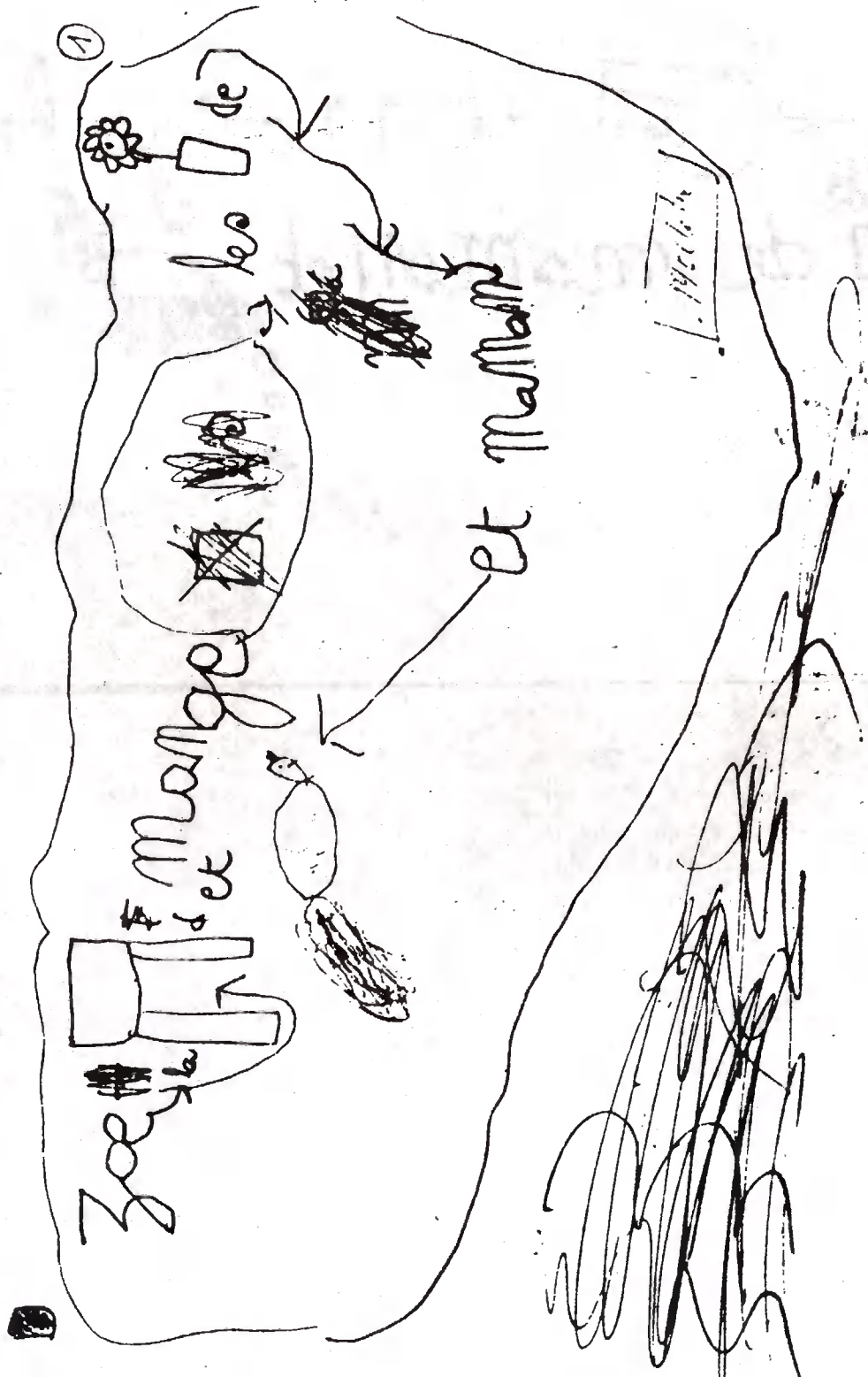
En recopiant, Hélène a modifié la disposition de son texte.

Feuille 1 : (Cf document n° 1). La première ligne est bien écrite, puis les flèches assurent la lecture qui se fait de droite à gauche. L'animal a une espèce de queue vers le bas.

Feuille 2 : Le texte recopié en classe, doit être entièrement lu de gauche à droite et les flèches indiquant le sens de lecture, devenues inutiles, ont disparu. L'animal a une espèce de queue en l'air.



II. Le texte recopié est mis au tableau et toute la classe est invitée à le lire silencieusement.

.../...











Zoé <sup>la</sup>  et monge les  
 de mammon et   
 hélène 

Document n°3

Zoé et mange les  de maman  
 et .

héhé

Zoé va sous la  et  
 mange les  de maman  
 et elle fait pipi.



Zoé

Tout de suite, les enfants disent : mange les fleurs de maman  
ça passe sous la table

Ils ne réussissent pas à lire le reste.

Je demande à Hélène de lire le premier mot : Zoé  
et les enfants lisent : zoé va sous la table et mange les fleurs de maman  
passe

Ils ne peuvent lire la suite : et + pictogramme (animal la queue  
en l'air)

Certains proposent : c'est un chat  
c'est un rat.

Je leur demande de deviner, en jouant au portrait :

Ses oreilles sont-elles petites ?

A-t-il du poil ?

A-t-il une queue ?

Est-ce qu'il mange du pain ? du jambon ? etc...

Les enfants hésitent entre un hamster et un cochon d'Inde.

Hélène dit : "C'est mon cochon d'Inde".

Je fais lire tout le texte :

"zoé va sous la table et mange les fleurs de maman et le cochon  
d'Inde".

Les enfants disent : "cela ne va pas"

Hélène est invitée à lire son histoire :

"Zoé va sous la table et mange les fleurs de maman et il fait pipi".

Rires... puis des enfants disent : "on ne comprend pas qu'il fait  
pipi, tu ne l'as pas fait voir".

Hélène montre sur la feuille la queue de l'animal.

Les enfants : "c'est la queue !".

Hélène : "non, j'ai dit tout à l'heure qu'il n'avait pas  
de queue".

Hélène est invitée à modifier son pictogramme afin que l'on  
comprenne : le pictogramme est modifié (cf. document n° 3).

III. Le texte est lu. Je propose, comme les enfants veulent envoyer  
le texte aux correspondants, d'y joindre la même histoire avec des mots.

va analyse phonologique par les enfants

on entend [v]

on entend [v] comme dans vélo,  
voici,  
virginie (qui sont déjà rassemblés  
dans une "maison").

Un enfant écrit : va

sous même travail (comme dans où, poupée, rouge ...)

apprentissage global de il et de fait

pipi l'écriture du mot est découverte : on entend [i], on entend  
comme dans papa, poupée : p i p i.

IV. Le 25 octobre 1976 Hélène apporte son cochon d'Inde à l'école.  
Les enfants l'observent. Les enfants se sont mis en équipes de 4 et je  
les invite à écrire pour leurs petits amis d'Asnières tout ce qu'ils  
ont vu en regardant Zoé. ..../...



Les textes obtenus sont inégaux.

Quand les enfants ne savent pas écrire un mot, ils essaient de faire un dessin qui devra être compris par leurs amis.

Certains pictogrammes résument tout un membre de phrase

Il a du  se lit : "il a du poil marron"

D'autres montrent la structure de la phrase :

Il    son nez se lit : "il remue son nez"!

V. La classe est divisée en 2 groupes. Un groupe dessine individuellement zoé, le cochon d'Inde. L'autre groupe, avec Hélène va dessiner les choses qui se mangent, de la "nourriture" dit un élève.

- . par des questions à Hélène, on recherche ce que mange zoé
- . il faut faire une étiquette pour que les amis sachent que c'est l'ensemble de la nourriture de zoé.

Un propose zoé qui mange  
une carotte  
une fourchette et une cuiller.

On peut mesurer le chemin parcouru entre autres sur le plan de la maîtrise de la langue écrite entre cette monographie et le texte produit dans le même CP en octobre 1976 (soit 5 mois auparavant) (Zoé). Faut-il cependant voir dans ces quelques notations d'Hélène sur son cochon d'Inde un premier essai d'observation d'un comportement ou faut-il considérer qu'un tel texte, où le langage a certes une fonction référentielle, s'apparente plutôt à un simple récit qu'à un "texte d'éveil" ?

Au terme d'un certain nombre de discussions et tenant compte de quelques réflexions de nos collègues PEN chargés d'activités d'éveil nous avons abouti aux schémas suivants assortis d'un essai de classement des "textes d'éveil" (cf. document ci-après).

#### Remarques :

- Nous n'avons pas su insérer dans notre schéma les activités d'éveil artistique ; nous n'avons du reste pas de textes en rapport avec ces activités.
- Nous ne prétendons pas avoir épuisé l'inventaire des productions écrites auxquelles donnent lieu les activités d'éveil.
- Notre schéma est assurément très imparfait ; il nous a cependant aidés à cerner et à organiser notre champ d'investigation.
- Nous avons tenu à y marquer la part de la créativité bien que nous n'ayons pas exploré cette direction de travail et n'ayons pas de textes de ce type et bien que, aussi, puissent y interférer fonction poétique et fonction référentielle du langage.
- Nous ne pouvons fournir tous les documents auxquels nous faisons allusion dans l'essai de classement, tant à cause de leur taille (feuilles de format 60/60 environ) que des commentaires détaillés que nécessiterait et leur lecture (lorsqu'ils utilisent des pictogrammes comme c'est parfois le cas au CP) et la façon dont ils ont été élaborés (les rues du quartier par exemple). C'est là aussi l'une des difficultés très "pratiques" auxquelles nous nous heurtons dans notre travail.

.../...

#### IV. BILAN DU TRAVAIL DE L'ANNEE

1) Notre fiche de description de la situation de production des divers textes d'éveil devrait assurément être précisée (entre autre elle se prête mal à la description de monographies ; elle permet mal aussi de distinguer les caractéristiques des textes originels et des textes mis au point).

2) Nous avons à peine abordé le point 3.1 de notre plan de travail et pas du tout le point 3.2 ni les points 5 et 7 (1). Nous avons aussi laissé de côté - volontairement - les textes que l'on pourrait éventuellement recueillir lors des activités d'éveil esthétique.

De façon générale nous sommes conscients du caractère superficiel de notre travail : nous avons amassé des documents plus que nous ne les avons traités (encore parmi ceux-ci avons-nous recueilli plus de comptes-rendus que d'autres types de productions peut-être plus caractéristiques des activités d'éveil). Compte tenu de nos conditions de fonctionnement il nous semble que cette phase était inévitable.

3) Nous avons cependant, nous semble-t-il précisé un certain nombre de directions de recherche à l'intérieur du champ qui était le nôtre (organisation de ce champ ; "modèles" de textes documentaires connus par l'enfant ; premiers "textes d'éveil" écrits par les enfants ...).

4) Nous avons été frappés par l'ampleur de l'exploration proposée : du même coup se pose peut-être la question de la division du travail adoptée dans le GLE ; celle-ci s'est d'abord fondée, nous semble-t-il de façon assez "simple" sur l'hypothèse d'une distinction

textes libres / textes	} liés aux activités d'éveil.
/ productions	

Il n'est pas sûr que cette division ne doive pas être affinée par la suite en fonction d'autres critères.

5) Il nous a semblé aussi que l'on ne pouvait se poser le problème des objectifs de la pédagogie de la langue écrite dans des productions en relation avec les activités d'éveil sans se poser en même temps le problème de l'idée que l'on se fait de la formation de l'esprit scientifique dans diverses pédagogies - question que nous nous proposons de reprendre au cours de l'année 1977 - 78.

6) Enfin à la question posée en juin 1977 : "en quoi la réflexion menée au cours des séances de recherche a-t-elle modifié votre travail dans la classe ?" les maîtresses ont répondu qu'elle avait seulement modifié leur façon de lire les textes d'enfants ;

Cependant à la rentrée de septembre 1977 l'équipe s'est livrée à une assez vive critique des mises au point de textes habituelles (retrouvant ainsi par un autre biais les idées émises par Th. Vertalier) : si, selon l'hypothèse du Plan elles peuvent contribuer à favoriser le "savoir écrire" de l'enfant, il n'est pas sûr qu'elles n'aillent pas à l'encontre du "vouloir écrire" ; il n'est pas sûr non plus qu'elles contribuent au "pouvoir écrire", et il conviendrait peut-être de partir sur ce point d'hypothèses plus fines. L'intention s'est fait jour de chercher des situations plus propres à susciter l'un et l'autre.

.../...

(1) Notre plan de travail était prévu pour deux ans ...

Ainsi s'établit dans notre équipe une dialectique entre la recherche-description (qui a dominé durant l'année 1976-1977) et la recherche-innovation (projetée pour l'année scolaire 1977-1978, et susceptible pensons-nous de produire à son tour d'autres types de textes) semblable à celle que nous avons pu observer les années précédentes au cours par exemple de notre travail sur la lecture d'images et l'utilisation de symboles et signes à l'école élémentaire.

Document C

Mme ROY - CP - (6 mars et 23 avril 77)

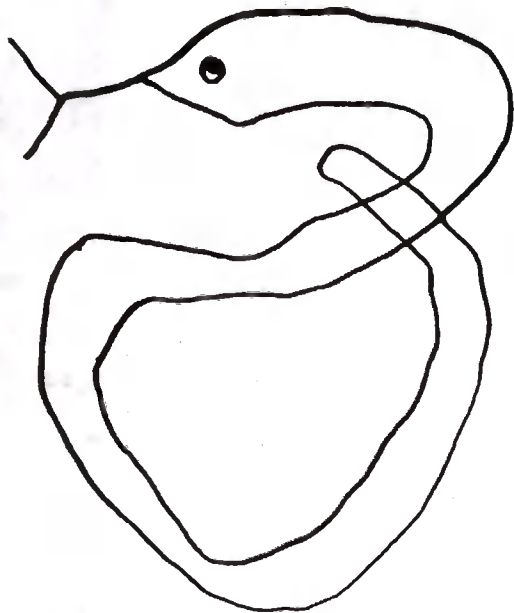
L'orvet

GRILLE D'OBSERVATION DE LA SITUATION DE PRODUCTION DE TEXTES D'EVEIL


<u>QUESTION</u>	<u>REPONSE(S)</u>
. <u>Textes produits à l'occasion de :</u>	Un enfant apporte le matin un orvet vivant dans une bouteille. J'ai sorti l'orvet. Les enfants l'ont observé, touché. Ils décident d'écrire ce qu'ils ont vu, pour les correspondants et pour se souvenir car le petit camarade doit reprendre l'orvet pour lui rendre la liberté.
. <u>Place des textes dans le travail</u>	
a) par rapport à l'ensemble du travail (à expliciter avec précision)	Aussitôt après la séance d'observation, production de textes de groupes (numérotés de 1 à 6) appelés aussi fiches.
b) texte d'un enfant obtenu de premier jet	le 23 mars (numéroté 7), texte écrit le soir même (23 mars) de la lecture en classe d'un court extrait de "Tout l'univers" passé à l'épiscope. puis
mise au point collective (avec le maître)	et oralement du texte (8) ----> production par groupes reprise des fiches et correction de la fiche sans le maître d'abord, avec le maître ensuite.
. <u>Qui a écrit ces textes</u>	
[...]	
un groupe de plus de 2 enfants	4 enfants 1 enfant seul pour le texte 7.
. <u>Les textes ont été écrits</u>	
[...]	
. pour la classe	X
[...]	
. pour les correspondants proches	X
[...]	

.../...





Nous n'avons pu reproduire l'album (textes et dessins). On trouvera ci-après la dactylographie des textes dans l'ordre du classement établi par les enfants, la reproduction de quelques uns des textes, et l'une des pages de l'album

Dimanche 6 mars nous avons vu un orvet dans les bois, nous l'avons mis dans une  . le lendemain nous l'avons emmené à l'école. c'est un serpent il rampe.

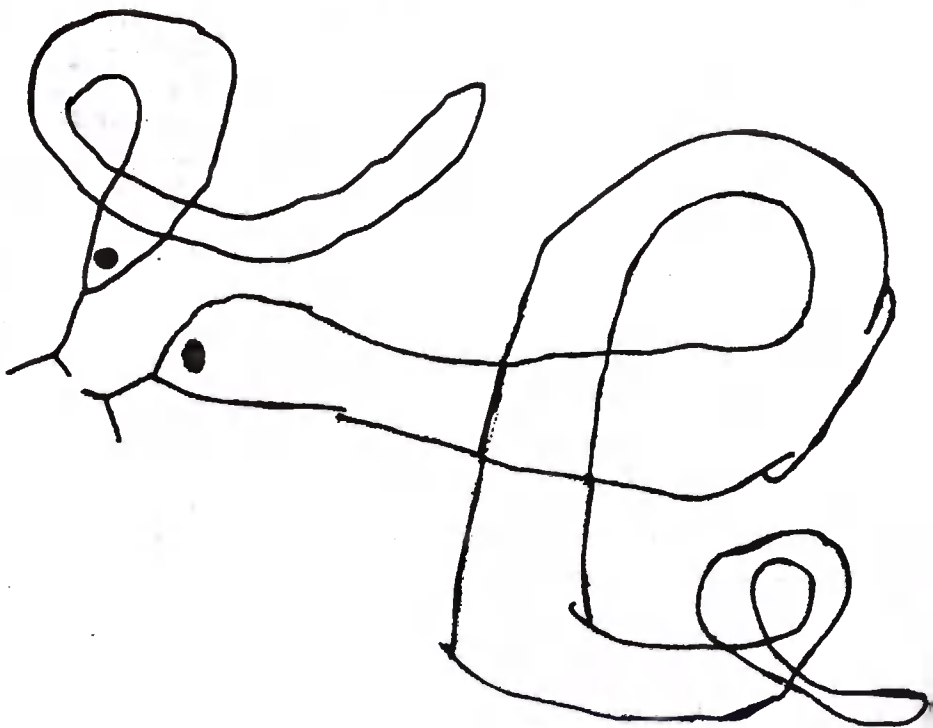
L'orvet est un serpent. il tire sa langue il fait des dessins avec sa queue. il a des écailles.

Il ne voulait pas sortir de la bouteille. il n'est pas méchant il ne mord pas il fait des 8 jolies choses avec sa queue et il s'appelle orvet.

La maitresse n'a pas pu rentrer l'orvet car il s'est tortillé il n'est pas méchant il a fait un 8 il il tirs la langue et il a fait des tas de choses il est noir et il est gris.

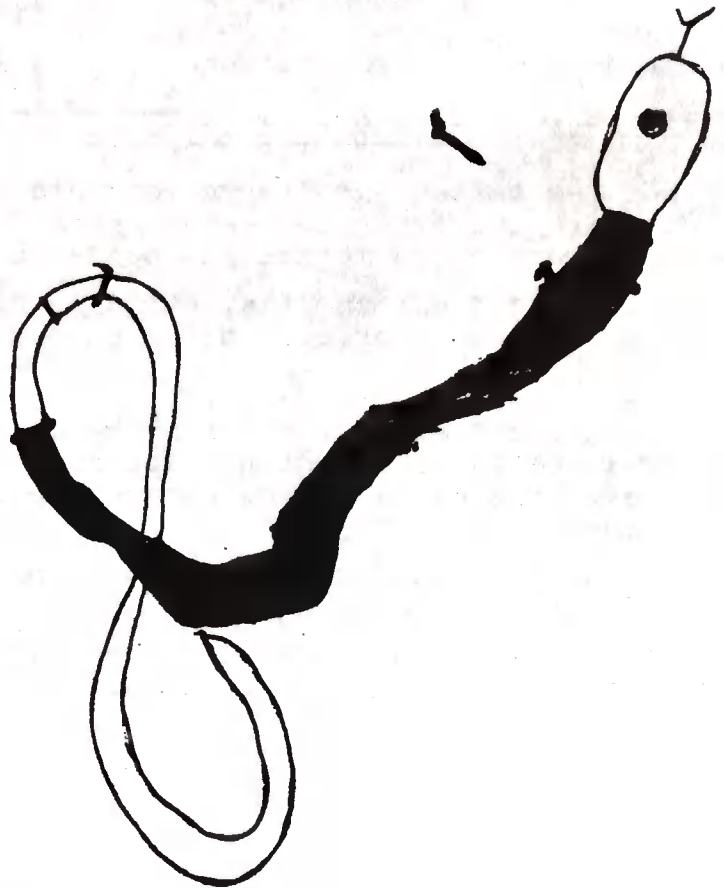
L'orvet tire la langue. il a des carre il n'es pas mèchant il est un petit bébé il a une queue. il est long.

On a lu dans un livre que l'orvet est de la famille des lézards c'est le seul à ne pas avoir de pattes. il rampe comme un serpent on le confond avec une vipère mais il est inoffensif. il vit chez nous, en afrique du nord, en asie.



la maitresse n'a pas pu rentrer l'orvet  
car il s'est tortillé il n'est pas méchant il a  
fait un 8 il il tirs la langue il a fait  
des tas de choses il est noir il est gris.

L'orvet fait des 8 il ne veut pas rentrer dans la boue  
 il sort sa langue le dessous il a des petit carrés noirs  
 sur son dos il a des écailles vertes.  
 la petite tête est ornée et fine-leso et noirs



. Contenu du texte

directement lié à l'action entreprise en éveil (liste à compléter si besoin est)

+ [...] ]

+ description d'un être vivant

+ [...] ]

indirectement lié à l'action entreprise en éveil

+ [...] ]

. Le maître a-t-il donné une consigne ?  
Si oui, laquelle ?

. Sous quelle forme le texte se présente-t-il ?

+ sur papier ? format ?

+ [...] ]

+ avec dessin(s) ? sans dessin ?

+ [...] ]

. Les textes sont destinés à  
prendre place dans un album

une monographie

être affichés

entrer dans un dossier personnel

L'orvet

Bien décrire l'orvet pour que les petits amis comprennent bien.

(20 x 60) mais certaines équipes ont eu besoin de 2 feuilles.

avec dessin. Le dessin a été fait après et je n'avais pas spécifié qu'il servirait à expliciter le texte.

X pour les correspondants

X pour les enfants de la classe.

23 Avril : Mme Roy fait le point :

Tous les textes sur l'orvet ont été remis au tableau et comme l'on veut faire un livre pour les correspondants et pour soi, je demande dans quel ordre on va mettre les pages du livre.

- . la fiche 1 est choisie, car elle dit ce qui s'est passé avant
- . la feuille 2 car elle dit bien à nos petits amis comment est l'orvet.
- . la feuille 3, c'est pareil
- . feuilles 4 et 5 et 6 disent ce que fait l'orvet mais certains disent que les feuilles 5 et 6 devraient être réécrites car elles disent ce que fait l'orvet mais aussi comment il est.

Les enfants avaient fait des dessins d'après nature le jour où l'orvet était dans la classe.

J'ai remis les dessins au tableau et les enfants ont choisi les dessins qui expliquaient, qui allaient le mieux avec le texte.

../...



Document D

CM 1 - CM 2 :

Mme VIDAL. Ecole annexe, rue J.J. Rousseau.

Janvier 77.

Le palais Jacques CoeurElaboration d'un texte :

A l'occasion d'une visite du Palais Jacques Coeur, un élève a pris un certain nombre de photos. On décide, avant de les envoyer aux correspondants de les accompagner d'un texte explicatif.

Le groupe enregistré ici écrit le texte qui correspond à une photographie pas très nette, qui représente une porte du Palais. Un certain nombre d'éléments dont les enfants font mention (heurtoir, sculptures) ne sont pas visibles sur le cliché.

Les enfants observent d'abord la photo en se remémorant l'emplacement de la porte par rapport à l'ensemble du Palais.

"- Alors, on commence par ça :

- Arrivés ..
- Arrivés devant l..
- Là nous sommes devant le porche, devant le porche...
- Arrivés devant le portail
- Devant le porche
- Devant le porche
- Et ben alors ..
- Alors, arrivés devant le porche
- ... silence, un élève écrit.
- Alors, arrivés devant le portail
- Devant, devant ! tu sais plus écrire maintenant ..
- Arrivés devant le por, le porche
- Le porche .. p - o - r -
- Eh ben alors ! .. - e.
- Euh ...
- Arrivés
- Arrivés devant le porche.
- Nous ...
- Nous obs .. euh..
- Attends ...
- Nous restons quelques minutes pour le ... regarder.
- Pour le ...
- Non, "nous observons les ... nous observons les ... les gravures
- Non, pas les gravures, on dit les sculptures"
- Oui, voilà
- Alors, nous observons ... virgule, enfin virgule après porche
- Nous observons ...
- Nous observons les sculptures
- Sculptures ...
- Gravées dans le mur ...
- Sculptures, elle sait pas écrire ...
- Où nous voyons ... Jacques et Coeur ...
- Nous observons les sculptures
- Ob -, o - b -
- Nous observons les sculptures des coeurs, des coeurs et puis les ...
- ... - servons ...
- Les gravures

.../...

- Non, les sculptures
- Où nous voyons ...
- Où nous pouvons voir
- Oui, parce qu'elles sont rangées ...
- s - c - .. scul - ...
- Où nous pouvons voir les coquilles Saint-Jacques sous les coeurs
- s - c -
- Eh ben oui, quoi !
- Les coquilles Saint-Jacques et puis les coeurs ...
- Jacques ... Coeur ...
- Où nous pouvons trouver ...
- Ah non ! Quand même pas !
- Arrivés devant le porche .. (re-lecture)
- Où nous pouvons voir ...
- Point.
- Non
- "voyons" virgule
- Où nous voyons
- Nous pouvons voir
- Avec un accent à où ...
- Où / nous
- Pourquoi à où
- Nous pouvons voir, on peut mettre directement
- Mais non
- Où, c'est plus français
- Oh ... Boh ...
- Nous pouvons voir les, les coquilles Saint-Jacques et les ... les coeurs
- Nous pouvons voir les coquilles Saint-Jacques et les coeurs
- Ah oui, tiens.
- Voilà
- Les coquilles Saint-Jacques...
- Alors ! (impatience)
- Des coquilles ... Saint-Jacques ...
- Elle sait pas écrire...
- On va essayer de trouver celui qui va écrire, euh le secrétaire. Tiens, ça sera Marie-Pierre, voilà. Elle écrit tellement bien, elle fait pas de fautes elle.
- Oui, tu fais pas de fautes toi
- Moi j'écris mal
- Moi j'écris pas bien, je fais des fautes ...
- Et les coeurs, tu les as marqués ? et les coeurs ...
- Et les coeurs. Les - coeurs. LES !
- Pourquoi pas "des" ?
- On a mis des coquilles Saint-Jacques, pourquoi on mettrait pas des coeurs ...
- Ben pourquoi on mettrait pas les !
- Ce qui forme entre ces deux signes ... le nom de Jacques Coeur
- Eh ... Je crois qu'y a un trait d'union hein...
- Bon. Jacques-Coeur ? non !
- Le nom de Jacques Coeur
- Qui forment ... qui donnent le nom de Jacques Coeur
- Le nom ... n - o - m
- Bon alors ...
- Euh ... Nous avons remarqué ... Nous avons remarqué ... comment ça s'appelle les petites maisons où qu'y avait les statues de .. comment .. euh .. de comment qu'i s'appelle l'autre...

../...

- De Charles VII ?
- Ouais, voilà mais comment qu'ça s'appelle ..
- Comm oui, mais ça, c'était pas important, c'est pas important sur la photo
- Non parce qu'on le voit pas sur la photo
- Y avait un toit ...
- On a remarqué qu'y avait deux surveillants là.
- Nous avons remarqué
- Deux serviteurs...
- Deux serviteurs qui regardaient ...
- Non, l'ange là
- Parce que les serviteurs on les voit pas très bien
- L'ange sur les trois arbres, je crois, au-dessus des trois arbres
- L'ange au-dessus des trois arbres
- L'oranger, j'crois, y a l'oranger ...
- L'oranger, le palmier ...
- Non, pas le palmier
- Si ...
- On va mettre comme ça : au-dessus du heurtoir
- Y a l'oranger, j'crois ...
- Y a l'oranger, le ..
- Qu'est-ce qu'y a d'autre ...
- Y a l'oranger
- Mais non
- Mais si
- Au-dessus du heurtoir
- Attends, j'avais marquer quelque chose ...
- C'est toi la secrétaire ou moi ?
- J'veux marquer juste un trait où faut s'arrêter, c'est au milieu de la page,
- C'est malin ...
- .....
- Nous avons pu remarquer
- Qu'à côté du porche
- Non, au-dessus du heurtoir
- A côté du porche ...
- Non, nous avons remarqué
- Qu'à côté du porche
- Non, y avait un heurtoir et au-dessus il y avait gravé ...
- Oh la la ! Oh la la !
- Non, tu mets : au-dessus du heurtoir, il y avait euh ...
- Au-dessus du heurtoir, il y avait des ...
- Trois arbres ...
- Il y avait trois arbres ...
- A côté du porche
- Trois arbres
- Où il y avait un heurtoir, au-dessus il y avait trois arbres...
- C'est pas ça ! le porche. Le porche, c'est ça le porche.
- Ben non ...
- Tu dis qu'y a un heurtoir ... ben non c'est pas là
- A côté du porche, un (n-) heurtoir est ...
- Y est placé !
- Ben oui mais
- Non, où au-dessus ...
- Sur une porte, est placé un heurtoir
- Pan ! tu écris.
- Au-dessus il y a ..

.../...



- Sur une porte
- Oui ben, faudrait savoir !
- A côté du porche
- .. Est placé une porte sur laquelle il y a un heurtoir.
- (rires)
- Alors à côté du porche, quoi ?  
quoi, qu'est-ce qu'y a à côté du porche...
- Un heurtoir
- Non ! Une porte
- Une porte sur laquelle il y a un heurtoir
- Une porte sur lequel ..
- Sur laquelle !
- Une porte sur laquelle est placé un heurtoir.
- Mais çà va pas à côté du porche une porte ...
- Il y a placé une porte
- A côté du porche il y a une porte .. il - y - a ... une porte
- Dont au-dessus
- Non, oh ben oui, mais on le voit pas bien
- Ben çà fait ! du moment qu'on l'a vu ...
- Il y a une porte. Bon et ensuite ...
- Une porte et pis quoi ? Pis une quoi ?
- Pis une porte où ... est placé au-dessus un heurtoir
- Où y est placé
- Dess... au-dessus ou dessus ?
- Au-dessus ...où est placé ...
- Un heurtoir
- Où y est placé dessus un n-heurtoir.
- Où est placé dessus .. un heurtoir
- Un heurtoir
- Euh...
- Bon, ben c'est tout ce qu'on a à dire, hein...
- Non ... dessus un heurtoir (à mi-voix)
- Tu veux p't-être parler du trottoir, non. Plus ...
- (petits rires)
- Non, et pis là ..
- Trois arbres sont placés au-dessus de ... de la ...
- Trois arbres sont gravés dans le mur ...
- Trois arbres sont gravés dans le mur, virgule.
- Trois arbres ...
- Trois arbres sont placés au-dessus du ... euh. Non, du .. gravés dans le mur..
- Sculptés dans le mur
- Non, gravés, gravés
- Sculptés dans le mur, non graver, on dit graver une médaille, mais pas graver la pierre...
- Oh p't-être ...
- Sculptés on dit.
- Oui
- Tu vas mettre gravés parce que çà va faire une répétition
- Quand on dit graver, on grave des mots au-dessus ... mais sculpter, çà veut dire ...
- Hein ... trois arbres gravés ?? Hein ?
- Non, trois arbres sont gravés
- Oui, trois arbres sont gravés, tiens.
- Trois arbres sont gravés
- Au-dessus
- Non, trois arbres sont gravés
- Sont gravés avec un ange

.../...

- Avec un ?
- N-ange !
- Ah oui !
- L'ange ... qui signifie j'sais pas quoi ...
- Qu'est-ce que ça signifie au fait ...
- ... Sont gravés
- Trois arbres ... euh ... un ange !
- Ah ben non, ça va pas !
- Sont gravés dans le mur ...
- Avec un ange !
- Avec un ange dans le mur.
- Avec un ange, c'est tout court oh ...
- Avec un ange dans le mur !
- Au-dessus !
- Avec un ange au-dessus.
- J'en doute parce que ça pourrait être dans la porte aussi que ça soit gravé ...
- (rires)
- Oh ...
- C'est sculpté dans un mur mais pas dans une porte, gravé dans une porte
- Alors justement on n'est pas obligé de mettre sculpté..
- Avec un ange ... sculpté dans le mur ... euh non.
- Avec un ange dans le mur ...
- Avec un ange.. POINT.
- A côté du porche, il y a une porte ...
- Non ! relis tout du début, relis tout du début !  
Relis tout du début !
- Attends ... virgule ...
- "Arrivés devant le porche, nous observons les sculptures où nous pouvons voir des coquilles Saint-Jacques et des coeurs qui forment le nom de Jacques Coeur. A côté du porche il y a une porte où ..."
- Re-lecture du texte par une autre
- .. A côté du porche, il y a une porte où est placé dessus un heurtoir trois arbres sont gravés avec un ange".
- Et trois arbres...
- Et trois arbres eh oui parce que ...
- C'est ça qui nous manquait ...
- Ça fait vingt minutes qu'on est sur une photo, eh !
- ... dans le mur, voilà ...
- Alors, c'est terminé : " Commentaire de la photo 1"  
Alors, en-dessous, commentaire ...
- Ecris : commentaire ...
- Ecris : photo 1. Commentaire ...
- Non, commentaire écrit de la photo 1.
- Bon, la deuxième, elle va être facile ...

Document E

CP : Mme ROY  
Ecole Annexe, rue Carolus

Janvier 77

Un outil : l'herminette

Elaboration d'un texte :

Décodage de la bande enregistrée pendant le travail d'un groupe.

.../...

Les enfants ont dessiné tout ce qu'ils pensaient qu'on pouvait faire avec l'outil observé. Ils vont maintenant écrire "comment il est fait".

Avant de commencer à écrire, ils se sont répétés : "il a un manche en bois, il a du fer, il est penché devant, etc... etc..."

- Il a ...
- On doit écrire d'abord en haut et vers le bas ... C'est bien ça.
- Il a ...
- Va demander à la maîtresse si il y a un a, avec un chapeau, si à "a" il y a un chapeau...
- Est-ce que "a" a un petit chapeau ?
- J'crois que oui. Y a des a qui en ont, y en a qui en ont pas ...
- La maîtresse : quand je dis : il a, il n'y a pas de petit chapeau...
- Ben ouf ! heureusement qu'on l'a pas fait !
- Il a un man-
- Il a un ...
- Man
- Man ... m ...
- M ... Man
- Tu mets d'abord ...
- C'est la fin de maman. Un m.. et puis ..
- Mais est-ce que c'est accroché ?
- Ben non ! tiens !
- Ben non !
- Il/a/un/man-
- Il a un man...
- Un man
- C'est la fin de maman
- Un man-
- La fin de maman ...
- Fais trois petits ponts, un a ..
- Un a et un n..
- Voilà
- Il a un man-che
- Che... oui!
- Ch ...
- Che... un man-che...
- Ch ...
- Tu connais un ch ...
- Che ... tu connais un ch.. ?
- Chien
- Attends, on va demander à la maîtresse encore ...
- Oh ! Comme dans chien, au début, il y a un c..
- Faut le faire j'crois moi.
- Oui, faut le faire
- Euh ! Ca va pas être beau, dis donc. oh ...
- Lui, il a tout barré et puis la maîtresse, elle va s'fâcher hein !
- Ch...
- Ch... c'est comme dans chien !
- Che ... che
- Mais non ch...
- Ch... chien, chien...
- Cà y est ! C'est tout barré...
- Non, regarde ce qu'on peut faire .. on le met en dessous, fais une flèche...
- Che .. ch et un e..

.../...



- Il a un manche
- Bravo ! hein... il a un manche
- En bois
- Mais non, t'aurais dû commencer toute la place... ça va pas faire joli !
- Ben, tu vas pas barrer, moi je vais arranger ça
- Loïc, il va arranger ça
- Il .. a .. du fer
- Il a
- T'écris ce que j'avais écrit
- Tu vas pas écrire penché toi ? C'est (ou t'es ?) trop petit !
- Il a un ..
- Comme là.
- Oui, il a un manche.. man..ma.. . comme man
- On va barrer
- Ça fait rien ch..
- Il a un manche .. che.. chien ; et che !
- Va chercher la maîtresse... J'aime mieux pas qu'on fasse c'qu'il faut pas...
- Mais moi je sais
- Moi aussi, je sais... ch.. comme dans chien..
- Y a un ch.. comme dans chien,
- Oui
- Bon, ma maman elle m'a dit que ...
- Ch...
- Oh ! Euh !!!
- Attends..
- Voilà.
- Il a un manche !
- En
- En bois
- Un b et un (wa) .. un petit rond...
- B... un (wa), un oi
- On sait quand même l'écrire, bois ...
- Je vais l'écrire bois
- An... comme dans maman...
- On sait l'écrire...
- Non, c'est pas celui comme maman !
- Ma-man...
- En, je crois que c'est : e puis un n.
- Attends.. Il faut chercher avant de faire des choses, hein...
- Tu vas essayer de regarder les petits signes...
- Non
- Le petit signe...
- Ecrivez-le comme vous savez !
- Attends...
- Non...
- (discussions...)
- Attends, on va demander à la maîtresse
- .. Parce que quand même si on se trompe...
- Attendez, je crois que c'est un e, parce qu'il y a un n, croyez-pas ?
- Non dans maman...
- Je veux faire le an, manman...
- Man..man..
- Non, il a un manche EN bois !!
- M. Que voulez-vous écrire ?
- Il a un manche EN, mais EN, EN !

.../...

- On l'a mis au tableau...
- Tu fais le signe [2]
- M. Tu veux leur dessiner ?
- Oui, mais les petits amis ils vont pas savoir que c'est "en" !!
- Ben, on leur expliquera quand on viendra, voilà !!
- La maîtresse les aidera peut-être
- Oui, c'est ça...
- Ben, en bois
- On sait bien écrire un b et un (wa) !
- Ouais ! en bois
- Après on fait un truc comme ça ...
- B... b...
- (Wa) .. bois
- Je crois qu'y a un petit truc qu'on n'entend pas.
- Je crois que c'est un s
- En bois
- Je crois qu'il y a un s qu'on n'entend pas.
- En bois
- Sinon on dirait en bois (bwas)
- Je vais aller voir sur les affiches
- Il tire...
- Attends, attends, il faut faire les petits points
- Oui ! il y a un s ! il y a un s !!
- Il y a un s !
- En bois !
- Il tape ...
- Il tape ... il tape ... y a un p..
- Y a un t..
- Il, il
- Tu sais bien l'écrire il.. : un i et un l !
- Il ..t...
- Tape .. tape
- Un t ! tu sais bien faire un t !!
- Un t.. un a.. un p.. tape
- Ah oui !
- Tape.. t..a..
- Tu fais un t et un a
- Ta et un p à la fin
- Moi, quand j'étais malade, j'étais obligée...
- Un t ! attends.. comme tôle..
- Comme ça.. tu sais plus le faire.. alors, fais-le !!
- Ta-pe
- Il tape.. attends, sur quoi il pourrait taper...
- Sur un clou.
- Il tape sur
- Sur.. il tape..
- Non ! Il tape. Il peut taper sur tout ! Il peut taper sur les armoires. On peut pas.. il tape sur tout, si ! il tape sur tout.
- Il ta-pe
- On va essayer de faire : il tape
- Bon, attends !
- Mais non !
- Mais si !
- On n'est pas sûr de nous... t'as mis p.. mais.. il y a un e ? .. dans petit, il y a un e, on sait pas comment faire...
- Ben, on met le e ?? On verra bien..
- Oui.

.../...

- Il tape
- Pas la peine de faire : il tape sur des clous.. "Il tape".
- Qu'est-ce qu'il fait encore ...
- Attends... il tire
- Il ramasse de la terre
- Il peut retourner la terre
- Il retire..
- Il..
- Il re-..
- Qu'est-ce que t'écris..
- Il re-ti-re
- Il retire, il retire la terre..
- Terre.. terre
- Et r ?
- Il retire (discussions..)
- Il re.. il re..
- J'ai écrit : rotire !! comme rôti !!
- La terre.. T..T..
- .. erre
- Oh ben ! T'écris alors !
- T un [e] e-r..
- T [e]
- Un e comme tête.
- Tu oublies une petite queue là
- Oh.. la petite queue, hein.. (lassitude)
- Ter-re.. un e
- Ben oui ! terre, un e..
- Il retire
- Il retire encore... les clous
- Clous (répétitions multiples par tous...)
- Clou.. il y a (K)
- Encore "il"
- Fais-le..
- Il retire .. les clous, hein ?
- Faut un point, puisque c'est pas la même phrase.. faut un point.
- Les petits amis, ils vont se demander ce que c'est ça et ça, ils vont dire eh ben, dis-donc !!
- Mais la maîtresse, elle va les aider ! parce qu'après la maîtresse, elle va expliquer sur notre feuille qu'est-ce qu'ils ont...
- Il ..
- Il "retire" maintenant..
- Retire
- Un r, un e..
- Un r, un r, un e, un t, i, un re
- (r)
- Les
- Il re-ti-re.. il re-ti-re.. re.. un e
- La maîtresse, comment elle l'écrit déjà ... les ...
- Ah oui ! un l ; un e et un s, c'est pas ça ??
- Elle met un s..
- Les .. il faut un s
- Ah oui !
- Il retire..
- Un e, ça fait le avec un s ça fait les
- Sûr ?
- Fais comme il dit.
- Non ! Non ! Attendez, je vais l'écrire, Xavier, passe le crayon.



- Les ..
- Il retire les ..
- Faut faire attention
- (K), le c de chien !
- Mais attends
- C'est ça .. comme dans Cécile
- Il retire les (Kl)
- Les (K), (Kl) - (répétitions multiples...)
- L..LLL tu sais, la grande boucle..
- Un ou.. tu sais le faire ?
- Tu sais écrire : ou
- C'est : ou .. un o, un u
- Un o et un u
- Voilà
- Les clous
- Il manque un bras, là..
- Non, il manque pas un bras.. regarde un u..
- Faut regarder cette phrase, parce que..
- .....
- Le ch.. là.. barrez-le
- Voilà.. quel gribouillis, enfin..
- Il retire, il - a - un manche - en - bois. Il ta - pe, il re - ti - re - la terre
- Il retire les clous
- Alors, on a mis un petit point parce que fallait pas faire dans la même phrase.
- Le petit point, le petit point..
- Attends
- "Il marque les animaux"
- Il .. m..
- Mar-que ?? marque (répétitions)
- Un (K)
- Oui
- Un c, comme dans Cécile, c'est pas ça ?
- Est-ce que c'est le (K) qu'on connaît ?
- Ben, bien sûr !!
- On sait pas, parce qu'il y a aussi des (K) qu'on connaît pas..
- Ah ça ! faut deviner hein..
- ou faut chercher
- C'est que, qu'on connaît parce que : il mar-que
- Mar-que..que
- Un (K) et un e..
- Je crois, c'est le "que" qu'on connaît le mieux, je crois pas que c'est celui de Cécile, je crois que c'est l'autre.. hein..
- Il y a un e.. u et e..
- Pas un t ! il marque.. que pas il marte !
- On a plus qu'à barrer.., j'avais compris t..
- Il marque, que.. que..
- C'est que, est-ce qu'on l'a appris ?
- T'écris que alors !
- Parce qu'on va y rester deux jours !
- un e
- Marque .. que.. un u et un e
- Il marque. Un point. Il marque, c'est tout.
- Sur les animaux..
- LES animaux
- Il marque sur les animaux..

.../...

- Il marque pas "sur", il marque les.. (discussion)
- Il marque sur.., sur, ça sera plus difficile, "sur" les animaux.
- De toutes façons, on sait écrire "sur"
- Tout à l'heure, il savait pas écrire "les", alors moi, je lui ai écrits..
- Mais.. on n'est pas tout le temps à la maternelle !!
- Les
- Il marque les
- Les.. les ..
- z-animaux
- T'entends Zorro..
- Z-animaux, za..za..
- Faudrait une autre couleur
- Ben oui, faudrait un crayon rouge
- Puisque za, comme dans Zorro, ben le z de Zorro, comme en écriture attachée..
- Tu sais comment on écrit la lettre de Zorro en lettre attachée ?
- Moi, j'ai rien écrit...
- Je te donnerai pas le crayon..
- Arrêtez de vous disputer..
- Laisse-le écrire..
- Je sais écrire le [z] de Zorro.. c'est..
- Il va encore faire des fautes.. ben, tant pis si tu fais des fautes.
- Le [z] de Zorro (...)
- Les z-ani..
- Ni (répétitions)
- Maux.. les z-a-, un a
- Les z-a..ni..m...aux
- M...
- Un o, c'est pas un a..
- Ben, je sais.. !
- Les animaux, il faut un petit s au bout, parce qu'il y en a beaucoup
- Les.. parce qu'il y a les au début..
- Les .. ben oui !
- C'est fini
- Les animaux, c'est tout.
- Il peut faire ça aussi
- Ben, on l'a dit : il retire la terre, il retire les clous..
- Les pointes, pointes ou clous, c'est un petit peu pareil..
- Euh.. il plante les clous !
- Oui
- Non, il plante aussi ! Ah oui, il plante.. il plante aussi
- Il faut relire la phrase, voir si on n'a pas oublié "plante"..
- Re-lecture : il a un manche en bois. Il tape. Il retire
- Si il tape, si il tape, ça veut dire qu'il enfonce, c'est ça, on l'a pas oublié !
- Ca va !
- On a fini !
- Attends de dire qu'on a fini, vaudrait mieux regarder un petit peu..
- Attends..
- On n'a pas écrit : il a du fer ..
- Alors..
- Il ..
- Non !! On n'aura pas encore fini !
- Il a ..
- Il a du ..
- Du ! d et u

.. / ...

- Fer ... f.. f..er oui..
- Fer.. tu sais bien la faire .. F..
- Un [ε], on sait l'écrire..
- Fer.. la maîtresse, elle nous corrigera les fautes, t'en fais pas..
- Allez, c'est fini, hein..
- Non, on n'a pas encore fini, on sait pas encore si on a bien fini
- Je crois qu'on a bien fini..
- Attends, il faut regarder..
- Relecture en chœur ou presque..  
Il a un manche en bois. Il tape. Il retire la terre. Il retire les clous. Il marque les animaux. Il a du fer.
- Ouais !
- Il défait, il retire les fleurs des fois...
- On va pas marquer ça, c'est complètement idiot de marquer ça, s'il retire les clous, il retire les fleurs..
- Cette fois, ça y est !!
- Ca y est ! On a fini ...

Il a un manche [z] bois. il tape.  
il retire la tère. il retire les  
clou. il marque les [z]animos.il  
a du fère.

#### Document F

Séance du 28 février 77.      Equipe de recherche de l'E.N.

La mise au point de notre grille. Etude de deux textes d'éveil dans le contexte de leur production.

Les précédentes séances de travail ont laissé certains d'entre nous dans le sentiment que notre recherche n'avancait que très lentement. La réunion du 28.02, en nous offrant l'occasion de suivre de près les démarches de deux groupes d'enfants élaborant des textes pour des correspondants, nous a permis de mieux cerner les problèmes qui se posent à l'occasion de la production de "textes d'éveil".

Nous avons disposé dans les deux cas

- d'un témoignage précis sur la démarche qui a abouti à la réalisation des textes
- des textes et des éléments les accompagnant,
- de l'enregistrement des échanges verbaux au sein des groupes à l'occasion de l'élaboration des textes.

#### 1. Texte produit dans la classe de Mme ROY : Thème : l'herminette

##### 1.1 La situation. Le contexte

Le texte a été produit à l'occasion d'une activité d'éveil, d'une démarche d'éveil (l'exploration d'un outil : l'herminette).

- Les enfants ont recherché dans une première étape les utilisations possibles de cet outil. L'instrument n'a été manipulé que lorsqu'il s'est agi de déterminer la matière constituant sa tête.

.../...



- Dans un second temps, les enfants (5 ?) ont représenté sur une grande feuille leurs hypothèses et leurs découvertes par des dessins, dans le but de conduire le reste de la classe à les retrouver en déchiffrant les dessins réalisés.

1.2 Un texte enfin a été élaboré pour communiquer aux correspondants les découvertes faites.

Il a un manche [z] bois. il tape.  
il retire la tête. il retire les  
clou. il marque les (z) animos.  
il a du frère.

### 1.3 Les observations faites au cours de la séance de recherche

N.B. J'ai essayé de résumer les observations que nous avons faites lors de la séance de recherche. J'y ai adjoint celles qui me sont venues par la suite au cours de l'élaboration de ce compte-rendu.

- Nous avons été sensibles à la difficulté que représente pour des élèves du C.P l'élaboration d'un texte. Ils se trouvent en face d'une contradiction : ils éprouvent le besoin de communiquer une expérience intéressante mais disposent encore mal des instruments qui permettraient de satisfaire ce désir.

- L'écoute des échanges entre les enfants (que je n'ai malheureusement pas eu le temps de décoder mais qui le seront) nous a montré qu'ils ont été capables pendant une demi-heure de se consacrer de façon très active et autonome à l'élaboration du texte. Le fait de travailler en groupe a suscité des attitudes de recherche, de critique extrêmement intéressantes.

La traduction par des dessins des hypothèses et des découvertes faites par les enfants (dans la perspective d'une communication au grand groupe) a été l'occasion d'une première analyse du vécu et a permis par la suite au groupe de centrer son attention sur les problèmes de l'élaboration du texte.

- Disposition sur la feuille (du haut vers le bas)
- Netteté de la graphie (ne pas raturer)
- Graphie de certains phonèmes (a ou â, che etc...)
- Choix de certains verbes ("retire" au lieu des verbes proposés par certains).

Les enfants ont eu recours à divers types de démarches pour résoudre les problèmes qu'ils rencontraient

- Faire appel à la maîtresse
- Consulter les affiches
- Assimiler l'inconnu au connu
- Analyser comment se prononce un mot pour aider les autres à prendre conscience du caractère erroné des solutions qu'ils proposent.

- Nous nous sommes demandés si la nécessité d'écrire de façon économique (cette nécessité paraît surtout ressentie par le scripteur) conduit les enfants à faire un effort d'abstraction ou si, au contraire elle aboutit à des imprécisions (ex : "retire"). Certaines réactions des enfants laissent penser qu'ils ont conscience de l'imprécision de certaines formulations et qu'ils comptent sur la sagacité de la maîtresse de l'autre classe pour la dissiper.   .../...

Cette réaction (comme celle qui traduit le souci d'écrire sans raturer pour ne pas mécontenter la maîtresse) montre que les enfants ont une certaine conscience de la pluralité des destinataires du texte :

- la maîtresse de la classe
- la maîtresse des correspondants
- les correspondants.

- L'instrument n'est jamais nommé, les enfants ont-ils eu conscience par la suite de la nécessité de formuler de façon plus précise le sujet des phrases élaborées ? Tel quel, le texte ne peut être réellement compris que par le groupe.

- Les relectures. Nous avons noté que les enfants procèdent à un grand nombre de relectures de ce qu'ils ont élaboré. Quelques hypothèses pour les comprendre :

- . désir de ne pas perdre le fil de ce qui a été écrit ?
- . souci de centrer les échanges au sein du groupe sur la tâche : écrire un texte ?
- . effort d'appropriation par le groupe du texte élaboré. Le texte est une oeuvre qui permet au groupe de prendre conscience de l'efficacité de son travail (les paroles volent mais les écrits restent !)

## 2. Texte produit dans la classe de Mme VIDAL, CM par un groupe de 4 enfants

### 2.1 La situation. Le contexte

A l'occasion d'une visite du Palais Jacques Coeur, un élève a pris un certain nombre de photos. On décide de les envoyer aux correspondants, en les accompagnant d'un texte explicatif. Ce texte étudié correspond à une photo assez peu nette qui représente une porte du Palais Jacques Coeur. Un certain nombre d'éléments dont les enfants font mention dans le texte ne sont pas visibles sur le cliché.

### 2.2 Le texte

"Arrivés devant le porche, nous observons les sculptures où nous pouvons voir des coquilles Saint-Jacques et des coeurs qui forment le nom de Jacques Coeur. A côté du porche, il y a une porte où est fixé un heurtoir ; trois arbres sont gravés avec un ange sur le mur".

### 2.3 Observations faites au cours de la séance

Le texte n'est pas réellement un commentaire de la photographie, celle-ci n'est qu'un prétexte à la communication aux correspondants des impressions marquantes survenues au cours de la visite. Les enfants semblent avoir été davantage sensibles à un certain nombre d'éléments qu'à leur organisation d'ensemble (le rébus, les statues, les sculptures, le heurtoir).

Ils n'ont en tout cas pas réellement lu le document photographique rapporté puisqu'ils font état de détails qui n'y sont pas. Peut-être ont-ils perçu de façon confuse la différence entre la photo où les éléments qui ont retenu l'attention apparaissent peu et leurs souvenirs beaucoup plus riches de ce point de vue. Le texte aurait pour fonction de corriger la pauvreté du document photographique plus que de commenter l'image.

.../...



N.B Ce phénomène a été moins sensible dans les autres textes.  
(Mme Vidal)

Tel quel, le texte révèle que le groupe est davantage centré sur son vécu que sur son projet qui était de commenter un document photographique pour en faciliter la lecture par les correspondants.

- L'articulation interne du texte, qui commence par être un récit pour se transformer en une description, marque bien cette difficulté à se décentrer pour communiquer. La prégnance de certains modèles paraît également responsable de ce que nous avons noté (en particulier le modèle "littéraire" du récit).

- Les échanges verbaux au sein du groupe montrent que les enfants ont constamment à l'esprit les normes correspondant à un certain type de textes et, au-delà, de français écrit. Ex : "où", c'est plus français : ça évite les répétitions... (pourquoi ce tabou des répétitions ?).

Ex. "Nous voyons.. nous observons.. nous pouvons voir..". Les enfants hésitent entre ces formulations, mais ne précisent pas les raisons qui les conduisent à les proposer. Le scripteur tranche dans le sens de l'économie.

Les enfants sont par ailleurs très sensibles à l'orthographe et en cas de doute épellent un mot pour le scripteur (dont on semble sous-estimer la compétence !).

On retrouve le même phénomène observé au CP, l'attention des enfants se porte davantage sur le respect de certaines normes que sur l'adéquation de ce qui est élaboré au projet du groupe.

La partie du texte qui constitue une description est le résultat d'un gros effort de précision en ce qui concerne les relations topologiques entre les éléments évoqués ; elle traduit un plus grand effort de décentration que la première phrase. Décrire oblige les enfants à analyser les relations entre les objets indépendamment de leurs rapports avec l'activité propre.

On aiderait peut-être les enfants à exercer ce type d'analyse en leur proposant des types de textes moins "littéraires" que le récit ou la description, par exemple, en les exerçant à légender une image ou un dessin. Le document présent constitue en effet un meilleur référent que le souvenir de la réalité qu'il représente. Le texte n'est plus utilisé comme l'instrument de l'élaboration de la représentation fictive d'une réalité mais comme l'instrument de l'analyse d'un document.

- Nous avons également noté un grand nombre de relectures du texte. Peut-on les interpréter de la même façon que celles que l'on a remarquées au CP ?

#### Pour ne pas conclure :

On retrouve dans les deux cas un problème que nous avons déjà rencontré au cours de notre recherche : le passage à l'écrit se traduit chez les enfants par une centration de l'attention sur l'élaboration formelle du texte qui s'accompagne d'une certaine difficulté à le traiter comme un instrument dans le cadre d'un projet plus global (communiquer une expérience, présenter un document). Au CP, c'est la difficulté que représente l'écrit qui explique ce fait. Au CM, c'est en outre la prégnance de certains modèles. .../...



Document G

CP : Mme JOULIN  
Ecole Annexe, rue J.J Rousseau

Janvier 77

Invention d'une histoire et passage à l'écrit

Nous avons étudié :

- "Chanson pour les enfants l'hiver" de Prévert
- Un chant "Bonhomme de neige", travail d'une normalienne.

Dans la classe, on parlait

- de "mon" bonhomme de neige (qui fondait sur le poêle)
- du bonhomme de neige / avec son nez de travers, de la normalienne

D'où est venue l'idée d'inventer une histoire de bonhomme de neige, qui serait le "bonhomme de neige de toute la classe".

Différentes étapes de cette activité

- 1) Recherches d'idées pour l'histoire  
Chaque enfant part sur son idée et on a diverses histoires, sans lien entre elles.
- 2) On démarre pour une seule histoire
- 3) Le lendemain, on essaie de mettre cette histoire au point.  
On essaie de la raconter du début à la fin et on enchaîne les différents moments.
- 4) On découpe cette histoire avec l'idée de dessiner chacun des moments. On trouve huit "tableaux". Le travail est réparti.
- 5) Dessin  
Par groupes de 2 ou 3 enfants, dessin du moment choisi.
- 6) Elaboration du texte  
Chaque groupe essaie de faire le texte qui correspond à son dessin.
- 7) Correction de chacun de ces textes  
La correction se fait entre le petit groupe et la maîtresse.
- 8) Le petit texte est recopié sous le dessin.  
Les dessins et les textes correspondants sont indépendants les uns des autres, sur des feuilles (24 cm sur 31) séparées. Ceci, à la demande des enfants qui veulent envoyer l'ensemble aux correspondants, pour que ceux-ci reconstituent l'histoire.
- 9) Le grand dossier est envoyé aux correspondants.
- 10) Ils essaient d'en faire une histoire.  
Ils renvoient une histoire totalement différente, l'ordre des dessins n'est pas le même.
- 11) Nous essayons de chercher pourquoi, ce qui ne va pas dans notre travail.  
Nous répondons aux questions qu'ils nous ont posées.  
Nous donnons (peut-être trop vite !) l'ordre des dessins.

.../...

Enregistrement du travail de groupe

- On pourrait écrire... euh... je sais pas ...
- Je sais pas, moi ...
- Les / petits enfants : ont fait un b..
- Non ! non ! ça va pas ! parce que c'est son anniversaire ...
- Alors, on dit ... le bonhomme de neige est content
- Oui !
- Bon ...
- .....
- Le bon
- Bon ! Alors, écris !
- Attends ...
- Le bonhomme ...
- .....
- On marque.. la lettre, là, qui compte pas.
- La lettre qui compte pas, on la fait ? Hein ? La lettre qui compte pas, on la fait ?
- Bah ! Bien sûr !
- Ah ! Bon ...
- Mais aussi, on va .. mettre .. on va l'attacher, au bout ?
- Oui ! Oui
- D'accord..
- ..... (et soupir)
- Alors ... le bonhomme de neige
- Le bonhomme / de / neige
- D'ac
- Puis après on va chercher ce qu'on pourrait écrire, encore, hein ?
- D'accord
- Le .. j'sais pas quoi moi !
- Le bonhomme de nei-ge.. alors neige.. nei / ge ...
- .....
- Maintenant, on écrit : c'est son anniversaire ?
- Non ! Non ! Le bonhomme de neige est ... attends, regarde, est content..
- Est ...
- Content .. et les petits enfants ...
- Attends ! Attends
- [ã] de banc
- [t]
- Et j'avais te dire quelque chose : et les petits enfants on fait .. un gâteau ?
- D'accord
- Ils ont mis des petits bouts de bois dessus
- Oui !
- Alors au début "est" ([e])
- Con
- Con .. [k], alors con, c'est ici con-
- Con-, oui, pas là, et là ...
- ..... (soupirs). On n'a jamais fini !
- Où c'est confiture ?
- [k] confiture, c'est pas là... pas là... à partir de là... / 5' /
- Il doit être là : confiture
- Non ! t'as qu'à prendre le signe de [s]
- Mais [k], lequel [k] ??
- Ah ! ben, ça, c'est ça
- [ks] on va demander à la maîtresse...
- D'accord...

.../...

- C'est quel k pour dire content ?
- M. C'est le [k] de cube
- [k3] [k] ...
- Con... mets le signe de [ʒ]
- Oui ! Attends...
- -[t] ...
- Il y en a plusieurs, hein ?
- Allez ...
- Tu t'es pas trompé toi ?
- Non ..
- [t] [ɑ]
- Content
- Con / tent ... Content
- Le signe de [ɑ], de banc non [ɔ], c'est le signe de bol, il vaut mieux pas le mettre, hein
- Mais non [ɔ] c'est pas [ɑ] !
- C'est le signe de ... content
- (re-lecture) le bonhomme de neige est content. Le bonhomme de neige est content
- Parce que c'est son anniversaire
- Parrrr.. [R] ... parrrrce...
- Attends, je crois que je sais l'écrire...
- Par... parr ce que.. par
- Quel [s]
- T'as qu'à mettre le signe de [s]
- Y a pas de signe de [s]
- Mais si de seau
- Ben c'est une bonne idée !
- Pas. sssse ..
- Non ! par- .. parr par/ce. Non ! C'est pas pas ce que ! On dit : parrce que, par-ce que par/ce que, parce que ..
- On dit pas parrrrce que. Toi, tu dis ça ... parce qu'on nous enregistre. Alors, fais gaffe hein !
- On va nous en/ten/dre (dit en chantant et en s'approchant du micro..)
- Pa-ce-que
- Oh ! t'as tout loupé !
- Quel [k] ?
- Parce que, oh ! ben j'crois que c'est le [k] de Véronique
- Oui
- Tu crois que c'est ça ?
- C'est le [k] de quoi, parce que
- M. Je vais l'écrire au tableau, on ne l'a pas encore appris ...
- Parce que ... regarde
- T'as écrit paseque, elle a écrit paseque
- Je viens de l'effacer
- .....
- Oui, tu vois ..
- C'est moi qui écris, si je sais pas tu m'aides, d'accord ?
- Par .. par s ... non par
- Par / ce / que
- "C'est" [s] quel [s] ?
- Le [s] comme ça
- [s] Ah ! Ben oui !
- On l'a pas appris ce mot-là ?
- C'est [se] (écriture ses)
- .....



- Parce que c'est ... bon ! [R] et [s]
- Attends ! Je crois bien que je sais l'écrire
- [se] ses / amis. Ah ! Oui, je sais l'écrire ...
- [s] regarde... comme ça
- Son
- A..
- Anniver
- Anniversaire
- A.. Ah ! Ben... C'est écrit au tableau ! (rires), c'est écrit au tableau ! ...
- Je peux l'écrire, hein ?
- Attends ...
- J'ai peur de me tromper, moi...
- Anni- ver- ver- ver- ssss ai-re ... 2 i, i et i (les points...)
- (re-lecture) c'est son/anniversaire
- On écrit "les petits enfants"
- C'est moi maintenant..
- Non ... Tu m'aides si je sais pas ..
- Je crois que je vais pas ...
- On va se débrouiller
- On va se débrouiller tout seuls
- Alors, les ...
- C'est moi qui l'écris ...
- Attends ...
- Les ...
- pe-ti-ti, petits, un t qui compte pas ...
- Amis, les petits / amis
- Les petits enfants, t'as qu'à mettre la liaison, hein
- Les petits / enfants, t'as qu'à mettre
- Les petits / enfants
- "ont fait un gâteau d'anniversaire" ?
- D'accord ?
- D'accord.
- ... petits
- Je peux l'écrire ?
- Attends
- Enfants
- Enfants ... Enfants ...
- Encore
- Et puis un t qui compte pas après enfant
- Si-
- Non
- Si ! Je te dis qu'il y a un t qui compte pas
- (re-lecture) "parce que les petits / enfants"
- Ont fait
- Ecris "ont fait", Jérôme
- Tu écris "ont fait"
- Ont fait ... un ..
- Attends, je vais regarder si t'as pas ...
- Oh ! Mais ... mais qu'est-ce que t'as fait, Jérôme ! ...
- Pourquoi t'as pas mis le "fait", t'as laissé de la place entre ...
- "Ont fait ... un"
- T'écris ; "un"... euh... gâteau
- [s]
- Ben, tu sais bien l'écrire : gâteau ! tu sais bien : gâteau !
- Gâ-teau...
- Il sait pas tellement l'écrire

15'

.../...

- Ah ! t'as écrit un a, d'accord ! gâ-teau
- [t] [o]
- D'anniversaire
- [da]
- D'anniversaire, ben, tu l'as déjà écrit ... Je sais plus où ... là.. ici, tu l'as écrit
- Gâteau
- Bon, allez Carole, pas Carole ! Corinne !, dépêche-toi !!!
- Un gâteau, il était content, ils ont amené des petits bouts de bois.
- Ils ... ils ils/ ont/ amené ...
- Attends, je vais l'écrire moi ... des petits ... petits ... petits.. pe-tits
- [b] [u] ou bou [b]
- De ...
- Bois ... bou-a
- Des petits bouts de bois ...
- On a fini
- On va l'arranger si il y a des fautes, on va l'arranger si il y a des fautes. Il fallait bien mettre un t ici.
- (Re-lecture, tous y participent) "Le bonhomme de neige est content parce que c'est son anniversaire. Les petits / enfants ont fait un gâteau. Ils / ont amené des petits bouts de bois.
- Ben .. Faudrait ...
- Pour ...
- Allez, c'est moi
- T'écris "pour" ?
- Alors ... mais pourquoi tu laisses de la place toujours Jérôme !!!
- Tu laisses toujours de la place ici, tu vois .. 20'
- Oh ! et puis je peux pas écrire maintenant ?
- Et ben, moi, j'ai même pas écrit ...
- Attends, si, t'as écrit ...
- Pour écrire [m] [ɛ]
- Tu sais plus écrire [m] [ɛ] [m]
- [ɛ]
- [t] [R]
- Mettre ... mettre ...
- Les ...
- Et moi ...
- Les
- Bouts b ou (soupirs) ...
- Bouts de bois
- T'écris "bouts de bois"
- Bouts ... de ... bouts de ... bois
- Tu écris encore [b] [u] ou
- Qu'est-ce que t'as écrit toi ?
- Bouts de bois ...
- Sur ...
- Je vois plus clair, moi, sur ... le
- T'écris "gâteau"
- Tu fais un point
- [t] ... gâ-teau. 28'

EVEIL SCIENTIFIQUE ET MODES DE COMMUNICATIONPREMIER ESSAI D'ANALYSE DE SEQUENCES D'EVEIL

J. JOSSEME-CESSAC

Sciences Naturelles - E.N d'Agen

G. DUCANCEL

Français G.L.E - INRP et

Equipe ENF d'Amiens

o - 0 - o

DECRIRE DES SEQUENCES D'EVEIL ? POURQUOI ?1. Rappelons sommairement les objectifs généraux de la recherche

a) Comment s'articulent les actions propres de l'enfant sur les objets et les activités de communication et les productions écrites et graphiques au cours d'un exercice scientifique ? En particulier quelles sont les compétences linguistiques ou graphiques qui doivent être mises en oeuvre pour permettre d'atteindre l'objectif scientifique d'une séquence pédagogique donnée ?

b) Quelles sont les répercussions des activités d'éveil scientifique bien conduites sur les apprentissages des différents langages : apprentissages fonctionnels individualisés, prévention de blocages, en particulier chez les enfants de certains milieux socio-culturels, réinvestissement et renforcement de l'acquis ... ?

2. Les équipes procèdent à des enregistrements de situations de classe pour pouvoir en faire ultérieurement une lecture "plurielle" c'est-à-dire par des spécialistes différents.

Les deux objectifs actuels sont :

- Vérifier si la méthodologie d'enregistrement des situations de classe telle qu'elle a été indiquée dans les bulletins N° 15 et 16 est suffisante et pertinente ;

- Commencer à construire des grilles d'analyse permettant de dégager des corpus enregistrés en un certain nombre de variables susceptibles d'orienter les prises de décision des maîtres.

3. C'est pour approcher ces deux objectifs que nous nous sommes livrés à un premier essai d'analyse comparée de trois séquences d'éveil scientifique.

Cet essai devait aussi permettre d'éprouver la "solidité" des définitions que les équipes donnent aujourd'hui des activités fonctionnelles, de la notion de problème, de problème scientifique, etc... qui ont donné lieu à une contribution de Victor Host dans le Bulletin de liaison de la Section Sciences (N° 16) et à des discussions fécondes entre les membres des équipes (discussions non-closes d'ailleurs).

.../...



## I. ACTIVITES FONCTIONNELLES

a) Définition. Il s'agit d'activités que l'enfant poursuit librement, suivant leur finalité propre, sans référence explicite à des apprentissages (fabriquer, cultiver, élever ...) (1).

### b) Exemples d'activités

#### 1er exemple :

Dans un CE 2, lors d'une classe promenade en forêt, les enfants ramassent ce qui leur plaît ; des champignons, des feuilles, des rameaux, etc...qui sont déposés au retour, sur les tables. La maîtresse demande alors de classer ces cueillettes.

#### 2ème exemple :

Dans un CE 1, une élève dit qu'elle a des graines de tournesol dans son jardin et que son tournesol est mort ; les élèves se demandent pourquoi il est mort, où on trouve ces graines, où on les achète, pourquoi la fleur est tournée vers le soleil, etc... De là naît une activité concernant les semis : comment faire pour avoir de nouveaux tournesols ?

#### 3ème exemple :

Au cours d'une étude sur l'alimentation de l'enfant, les élèves d'un CM 1 avaient évoqué quelques problèmes relatifs à la croissance et avaient manifesté un intérêt pour ce sujet sans toutefois poser un problème précis. La maîtresse avait envisagé une étude sur la croissance globale des enfants de la classe mais elle a été conduite à proposer une activité concernant la croissance différentielle des parties du corps.

Elle présente aux élèves un tableau de Berthe Morisot, "Femme au berceau". A travers les voiles, on aperçoit un bébé dans un berceau. On le voit mal, d'où l'idée d'essayer de le représenter. Cette motivation, tout à fait artificielle a pourtant trouvé un écho favorable. C'est avec plaisir que les enfants ont dessiné un bébé, même s'ils ont trouvé ce dessin difficile à réaliser.

Ils sont, en général, insatisfaits de leur production sur le plan technique, mais leur attitude montre qu'ils sont affectivement satisfaits.

Ces productions ont été l'objet d'un examen critique au sein des groupes puis au sein de la classe entière (quels sont les dessins qui ressemblent le plus à un bébé ?). C'est de cet examen qu'émergera, avec difficulté le problème que la maîtresse s'était fixé pour objectif de sélectionner en vue d'une étude : "Le rapport tête/corps est-il un critère distinctif du bébé et de l'adulte ?".

### c) S'agit-il réellement d'activités fonctionnelles ?

1. Comparons ces 3 exemples sans vouloir prétendre à une description exhaustive des activités fonctionnelles.

- Dans le 1er exemple, l'exercice est ancré dans un vécu collectif, où chaque enfant a agi. Le départ ressemble à une activité fonctionnelle. Mais le mode de traitement de cette activité (voir le II) montre qu'elle est en fait prétexte à l'exécution d'une consigne proposée par la maîtresse.

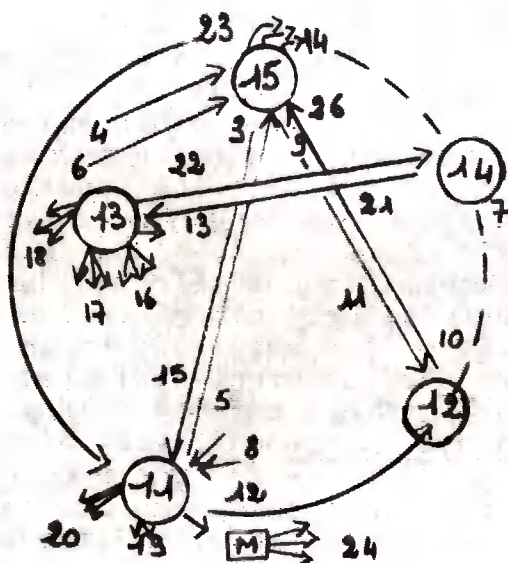
.../...

- Dans le 2ème exemple, le compte-rendu montre que le sujet émergeant d'une situation vécue par une seule enfant, Isabelle, a été répercuté à la classe, a suscité l'intérêt de tous et a été le point de départ d'un entretien. Mais il ne nous indique pas si chaque enfant a eu l'occasion de tâtonner librement, s'il y a eu maturation individuelle de la situation, suffisante pour chaque élève ; les échanges verbaux relevés (7 enfants dans un 1er temps ont parlé dont Isabelle qui est beaucoup intervenue) ne nous semblent pas suffisants pour répondre à la question : Y a-t-il une activité fonctionnelle pour tous les enfants ?

- Dans le 3ème exemple, les enfants ont réalisé les dessins à la demande de la maîtresse qui a donc donné le coup de pouce initial. Puis l'activité s'est déroulée librement. L'analyse critique des dessins qui s'est faite d'une manière spontanée et anarchique au sein des groupes et entre les groupes au départ a été organisée par la suite par la maîtresse (qui a fait glisser les productions d'un groupe à l'autre puis a sélectionné quelques dessins qu'elle a affichés sur le tableau pour l'examen collectif). Cela pourrait faire croire qu'il s'agit d'une activité non fonctionnelle.

## 2. Les interactions verbales comme indicateurs :

En fait, au cours de cette phase qui s'est déroulée sur 2 séances (1 h + ½ h) les enfants ont dialogué entre eux sans passer par la maîtresse, ainsi que le montre le diagramme d'un moment du dialogue.



(Les cercles désignent chaque élève du groupe observé (élèves N° 11, 12, 13, 14, 15). Les numéros des flèches indiquent l'ordre de succession des interventions).

La transcription des interactions verbales montre que le langage joue ici deux rôles :

- Régulation-évaluation de l'action : ex. (se parlant à soi-même)
  - . "J'arrive pas à faire les pieds, je dessine mal".
  - . "On dirait un papa" etc...

Il s'agit ici d'un des rôles fondamentaux du langage selon les psychologues soviétiques (VIGOTSKY, LURIA ...) : ce langage régulateur de l'action est le plus souvent intériorisé ; il y a verbalisation quand, comme ici la tâche est difficile. Cette verbalisation aide et soutient l'action, d'où l'intérêt de laisser les enfants parler seuls, de ne pas leur dire : "taisez-vous et dessinez".

.../...



- Expression et communication de ses impressions, de ses besoins, de ses sentiments, etc...

exemple : "Qu'il est petit le tien !"

dialogue : "Un bébé, c'est petit, c'est pas énorme..."

"Maîtresse, un bébé, c'est chauve ?"

"Je veux pas le faire voir parce qu'il est laid".

C'est ici la fonction expressive du langage (Cf. JAKOBSON) qui domine. Souvent liée à la fonction conative (action sur autrui), elle joue un rôle fondamental dans le processus de personnalisation/socialisation (Cf. WALLON). Les interactions verbales et les autres observations que la maîtresse peut faire la renseignent sur la distance qui sépare les enfants de l'émergence du problème scientifique qu'elle s'est fixé comme objectif (rapport tête/corps chez le bébé et chez l'adulte). Cette émergence ne se dessine absolument pas. Les critères essentiels de la non ressemblance à un bébé ne sont pas vus. Les enfants s'en tiennent à des critères très globaux ("Un bébé, c'est petit, c'est pas énorme") ou s'attachent à des détails non pertinents compte tenu de l'objectif de la maîtresse, mais pertinents pour l'objectif implicite (représentation-expression) des enfants ("Y a des bébés qu'ont les yeux noirs ? ... "Un bébé, c'est chauve ? etc...").

Compte tenu de tout cela, il nous semble que ce moment d'activité de classe peut être identifié à une activité fonctionnelle.

#### d) Importance des activités fonctionnelles

Les enfants, étant tout entiers mobilisés par l'activité de représentation-expression, ne peuvent se décentrer, analyser, objectiver, leur production. On serait alors tenté de penser que l'activité fonctionnelle constitue une perte de temps et de vouloir en faire l'économie. Il n'en est rien. Outre l'observation qu'elle permet et les apprentissages spontanés (à différencier de l'activité fonctionnelle qui n'est pas nécessairement spontanée) qu'elle engendre souvent (ici dans ce moment d'activité scolaire, il n'y a pas eu d'apprentissage : beaucoup d'enfants ont respecté les proportions tête/corps dans leurs dessins mais sont incapables de le verbaliser, cela ne relève pas d'une intention délibérée mais peut-être d'un savoir faire intuitif acquis par imprégnation dans un cadre pas forcément scolaire), l'activité fonctionnelle permet d'une part aux enfants de comprendre que ce qu'ils font est sérieux, est pris au sérieux, sert à quelque chose, sera suivi d'effets, et, d'autre part permet une première expérience vécue et une première expression du problème qui empêche que le passage au problème scientifique ne soit artificiel, imposé dogmatiquement.

Nous allons nous attacher maintenant à la notion de problème.

## II. NOTION DE PROBLEME ; PROBLEME NON SCIENTIFIQUE ET PROBLEME SCIENTIFIQUE

Un des points forts des discussions dans les équipes est cette notion de problème : quand dirons-nous qu'il y a problème ? Quand dirons-nous qu'il y a problème scientifique ? etc...

.../...



a) Définitions :

Il semble qu'on puisse dire qu'il y a problème quand la réalisation d'une action, la réponse à une question, ... rencontrent des résistances, des difficultés, des obstacles.

La nature du problème dépend de la nature des résistances rencontrées. Elles peuvent être motrices, techniques, linguistiques, psychologiques, sociales, méthodologiques, cognitives, etc... On définira un problème scientifique par les obstacles à la construction d'invariants (propriétés, substances, catégories, grandeurs ...) et de relations (de contiguïté, hiérarchiques, co-variantes, de corrélation, causales ...). Cela implique que cette construction soit visée, implicitement ou explicitement, c'est-à-dire, finalement, qu'une hypothèse scientifique, même non formulée, préside à la démarche.

b) Exemple :

Dans le CE 1 précité, on est parvenu à poser que "vraisemblablement pour avoir une plante de tournesol, il faut planter une graine de tournesol. Il faudra le vérifier en plantant des graines de tournesol. On pourra aussi semer d'autres graines". Après s'être demandés "comment une graine peut donner une plante" ("Il y a dans la graine un petit truc"), les enfants "se demandent si les graines qu'on donne à manger aux oiseaux et les graines que mange le poisson sont des graines semblables aux graines de tournesol". C'est bien un problème scientifique dans la mesure où l'on pose que la relation graine/plante ne se réduit pas au cas du tournesol, où l'on définit la catégorie "graine" et où l'on pose que l'aliment des oiseaux et des poissons entre dans cette catégorie :

Laurence : "Peut-être que je vais avoir un petit poisson rouge, et puis aussi, les poissons, ça mange des graines".  
 Maîtresse : "Ce sont des graines, à ton avis ?"  
 Marielle : "Non".  
 Laurent : "Oui".

c) "Le dit des obstacles" :

En fait, initialement, on s'en tient à l'expression d'opinions, de croyances. Le problème scientifique n'est présent qu'à l'état de possible. C'est "le dit des obstacles", l'épreuve des résistances de l'objet, de l'expérience concrète, la mise en cause du donné, du vécu, sa destruction et sa reconstruction qui posent le problème en termes scientifiques, posent l'existence d'une relation répétable et, donc, de l'extension de la catégorie "graine" définie par cette relation :

Laurent : "Madame, j'en ai déjà vu des graines de poisson" : résistance à l'émergence du problème scientifique due au vécu, à la ressemblance apparente (ou au langage commun qui imprègne les enfants)..  
 Elisabeth : "Peut-être qu'on lui met des graines, et si, au bout de plusieurs jours, on voit qu'il a pas mangé, on dit que c'est pas ça qu'il mange" : double résistance à l'émergence du problème scientifique : pour elle, c'est évident que ce sont des graines ; donc, il n'y a pas de problème sur ce plan ; elle se pose (en conséquence ?) un autre problème : est-ce que le poisson mange des graines ?

../...

- Marielle : "On prend une graine d'oiseau, une de poisson, pour voir si elles sont pareilles" :  
double résistance ici aussi : on considère comme prouvé (par l'expérience et le langage communs) que ce que mangent les oiseaux, c'est des graines ; on pense que la simple ressemblance visuelle est un critère suffisant.
- Elisabeth : "Moi, je dis que c'est des graines comme Isabelle".  
Maîtresse : "Mais moi, je n'en suis pas sûre".  
Isabelle : "Eh bien, il faudra le voir".  
Maîtresse : "Oui, mais comment ?"  
Isabelle : "Il n'y a qu'à les dessiner au tableau".  
Maîtresse : "Tu crois qu'on verra si on les dessine au tableau ?"  
Marielle : "Autrement, on plante la graine de poisson, et on voit si ça pousse. Si ça pousse, c'est une graine".

#### d) Un problème n'est jamais purement scientifique

L'hypothèse et le moyen de l'éprouver sont enfin posés. Le problème scientifique est formulé. Il existait potentiellement depuis que les enfants s'étaient posé la question de savoir si les graines des poissons et des oiseaux étaient semblables à celles du tournesol. Il ne s'agissait pas d'un problème pratique, mais d'un problème de connaissance qui implicitement contenait la question : est-ce qu'elles donnent une plante, comme la graine de tournesol ? Les obstacles rencontrés sont parmi les obstacles habituels (et pas seulement chez les enfants) à la connaissance scientifique : l'expérience vécue, le donné des sens, le langage commun, le sentiment d'évidence phénoménale, le déplacement du problème. Le problème ne se formule que par l'expression et le dépassement de ces obstacles. Mais la conceptualisation reste (chez les adultes aussi) colorée de représentations imagées co-occurentes et concurrentes : pour Marielle, la "preuve" par la ressemblance vaut l'expérimentation, la seconde n'est qu'une alternative de la première : "Autrement, on plante ..." (Ajoutons que la démarche de construction de l'objet scientifique implique des dialogues ultérieurs avec l'objet concret : vérification, application, généralisation...).

### III. FORMULATION ET RESOLUTION DE PROBLEMES - APPRENTISSAGES HEURISTIQUES ?

Dans les 3 cas, aucun problème scientifique n'émerge immédiatement dans l'activité de départ, qu'elle soit fonctionnelle ou non. Notre propos devrait être maintenant :

- d'essayer de voir s'il y a ultérieurement "formulation d'un problème scientifique",
- phase de découverte par une activité autonome,
- phase d'explicitation et d'objectivation de l'acquis par une prise de recul par rapport au stade foisonnant de la découverte.

Donc s'il y a activité de résolution de problème qui déterminerait un apprentissage heuristique (2).

- si oui, est-ce que ces caractéristiques sont des indicateurs nécessaires et suffisants pour caractériser un moment d'apprentissages heuristiques.

- A tout moment quel rôle jouent les modes et les réseaux de communication mis en jeu ?

----- ..//...  
(2) Cf. Bulletin de liaison Section Sciences N° 16, p. 15 et 16.



En fait il serait prématuré de répondre à toutes ces questions à ce moment de la recherche. Notre analyse sera donc superficielle, ponctuelle et incomplète.

#### A. FORMULATION DU PROBLEME SCIENTIFIQUE

##### 1. Ce que dit la maîtresse

Dans les trois cas aussi c'est la maîtresse qui pose aux élèves, à l'issue de l'activité initiale, une question qu'elle estime de nature à permettre l'approche et la formulation du problème scientifique.

CE 1 : "Une fois que les tournesols sont morts, en automne, et en hiver, quand il fait froid, c'est fini ? Les gens qui avaient des tournesols dans leur jardin n'en auront plus ?".

CE 2 : "Vous allez, dans un premier temps, essayer de classer ces choses que vous avez sur les tables".

CM 1 : "Lequel ressemble le plus à un bébé ?".

On remarque qu'en réalité l'intervention de la maîtresse de CE 2 n'est pas une question, mais une consigne. Elle pose donc qu'un classement est possible, sans qu'il y ait un lien entre cette consigne et les préoccupations antérieures des élèves. Tandis que les deux autres maîtresses s'appuient sur ce qu'ont dit et fait leurs élèves pour infléchir leur activité vers une décentration, un recul qui facilite l'orientation vers la formulation d'un problème scientifique. Il s'agit d'un indicateur d'une démarche pédagogique heuristique (3). alors que la maîtresse du CE 2 obéit à une démarche dogmatique (Cf. le même bulletin que (3)) dans la mesure où l'activité qui aurait pu être fonctionnelle n'est pas exploitée pour elle-même, ne sert que de prétexte à un exercice de classement, dans la mesure aussi où elle pense que des classes, c'est-à-dire des objets scientifiques, existent et où ce qui est demandé aux élèves, c'est de les retrouver, les deviner, et non de construire d'un même mouvement leurs classes et le concept de classe.

##### 2. Le rôle des interactions dans la classe : dans la recherche tâtonnante

Pendant, on ne peut se contenter d'une seule intervention, fût-elle située à un moment très important de l'activité, pour qualifier le style pédagogique de la maîtresse. Il faut regarder en aval pour voir comment est traitée cette intervention de départ.

Dans le 2ème exemple au CE 2, les enfants se livrent à une recherche tâtonnante ouverte à partir du matériel présent sur leurs tables : ils auraient pu rechercher dans des documents comment réaliser le classement.

##### Groupe observé

4 → x (tout le groupe)	"les gros"	Ils font des comparaisons selon des critères de couleur le plus souvent, mais ils ne s'intéressent qu'aux champignons, ce qui fait que tout ce qui n'est pas champignon se trouve insensiblement poussé au bout de la table (l'enfant 3 le constate).	
3 → x	"les jaunes"		
4 → x	"les grands"		
1 → x	"là, les noirs"		
2 → x	"les jaunes"		
3 → x	"y a des feuilles"		
	"des champignons"		
2 → x	"les jaunes"		
2 → 3	"Non bleus, et puis avec du rosé".		
3 → 2	"Non"		
etc...			
-----			.../...

(3) Cf. Bulletin de liaison Section Sciences N° 16, p. 15.



(N.B : les numéros désignent les enfants du groupe observé cf. page précédente).

Les échanges dans les deux autres classes expriment eux aussi des hypothèses, des critères divers :

CE 1

Isabelle : "On peut en replanter"  
 Thomas : "Peut-être que les gens les font mourir ; ils en ont assez d'avoir des tournesols dans leur jardin"  
 Maîtresse : "Ça peut arriver"  
 Jean-Luc : "Si on les arrose pas, alors ils n'auront plus de tournesol, c'est fini ..."

CM 1

Maîtresse : "Lequel ressemble le plus à un bébé ?"  
 17 : - Le numéro 2 ...  
 Maîtresse : - Pourquoi ?  
 17 : - Parce que ses jambes ont bien la forme.  
 13 : - Elles sont arrondies, on dirait qu'il monte à cheval  
 - Moi, je pensais au 4.  
 - Parce qu'il a trop de cheveux, donc il ressemble pas à un bébé, autrement oui.  
 7 : - C'est le 2 parce qu'il est en boule, comme ça, parce qu'il est rond ...".

Cependant, dans la première classe (CE 2) les échanges sont plus laconiques, moins explicites, dépourvus d'argumentation, d'expression de relations. Cela est peut-être dû en partie au fait que les enfants sont en petit groupe et manipulent tout en parlant. Mais, c'est vraisemblablement dû aussi au fait qu'on ne leur a pas posé une question mais au contraire donné une consigne sans même attirer leur attention sur le pourquoi des classements qu'ils feront.

3. Le rôle des interactions dans la formulation du problème scientifique

Dans le CE 2, arrivera-t-on à cette explicitation quand les différents groupes communiqueront aux autres ce qu'ils ont fait ; de la discussion comme pour les deux autres classes, le problème scientifique naîtra-t-il ?

Examinons pour comparer , le cas du CE 1

C'est en effet, des interactions dans la classe que sort la formulation du problème scientifique au CE 1 :

Jean-Luc : "Si on les arrose pas, alors ils n'auront plus de tournesol c'est fini ."  
 Isabelle : Si, Si.  
 Maîtresse : Laisse un peu chercher les autres. Isabelle dit oui, oui, oui. Moi, je ne sais pas.  
 Jean-Luc : On prend plusieurs graines, on les met dans un trou et après, ils poussent.  
 Maîtresse : Qu'est-ce qui pousse ?  
 Marielle : Le tournesol.  
 Maîtresse : Vous entendez ce que dit Jean-Luc ?  
 Isabelle : Il pousse pas comme ça. Il faut l'arroser.  
 Marielle : La racine, elle pousse, après, le tournesol. ../...

- Isabelle : Non la racine, après la tige, après les feuilles, après il grandit, il grandit, et après la fleur arrive.
- Maîtresse : Alors, on en était au moment où Jean-Luc nous a dit qu'il fallait remettre des graines. C'est ça ?
- Marielle : Une, il faut en mettre, si on veut avoir un tournesol.
- Sébastien : Il faut mettre plus d'une graine, et après arroser.
- Maîtresse : Les autres, vous pensez la même chose ?
- Laurence : Oui.
- Maîtresse : Comment peut-on avoir de nouveaux tournesols, alors ?
- Laurence : Si jamais il tombe, les pétales peuvent tomber, ensuite, peut-être que les graines peuvent tomber.
- Maîtresse : Et que deviennent-elles alors ?
- Laurence : Elles pourraient retomber dans la terre, et puis, quand il pleut, elles s'enfoncent et il pousse des tournesols".

Sans qu'on se livre ici à une analyse exhaustive de ces interactions on peut noter quelques faits saillants. D'abord, le rôle moteur des controverses, des "disputes" : Isabelle contredit Jean-Luc ("Si, si"), ce qui conduit ce même Jean-Luc à une proposition qui fait avancer le problème ; Isabelle le reprend alors en complétant ce qu'il a dit avec sa proposition initiale qu'elle avait contestée (parce qu'alors le rôle premier de la graine n'apparaissait pas ?) ; c'est encore en reprenant une autre élève qu'Isabelle s'efforce de mieux décrire la croissance de la plante (en fait le mot tournesol désigne peut-être pour Jean-Luc le pied total ; pour Marielle et Isabelle la fleur seulement, enfin Laurence qui synthétise :

croissance → mort → graines → nouveaux → tournesols.

L'étude des référents successifs montre le cheminement de la structuration :

Jean-Luc : pas d'eau → mort

Isabelle : conteste

Jean-Luc : graines → tournesols

Isabelle : ajoute  
graines + eau → tournesols.

Marielle : précise

(graines + eau) → racine → tournesol

Isabelle : conteste

et complète :

(graines + eau) → racine → tige → feuilles → fleur

Marielle : revient-elle en  
arrière ou  
désigne-t-elle maintenant  
la plante totale ?

graine → tournesol

Sébastien : controverse  
+ reprises

graines + eau → tournesol

../...

Laurence : accord

Laurence : développe

(...) chute :  
chute pétales  
chute graines

Laurence : synthétise

(...) graines  
+ terre + eau → tournesols

Enfin, on voit que le rôle de la maîtresse se borne à faciliter la communication, conduire les enfants à expliciter, confronter, se mettre d'accord, à revenir en arrière pour favoriser la participation de tous, la reprise, le développement et la synthèse de ce qui a été dit. Nous avons vu un bon exemple d'une attitude constituant un élément de la démarche heuristique.

#### Examinons le cas du CM 1

Au CM 1, le problème scientifique commence à être posé grâce à une décision de comparaison et aux interactions verbales visant à justifier ce classement :

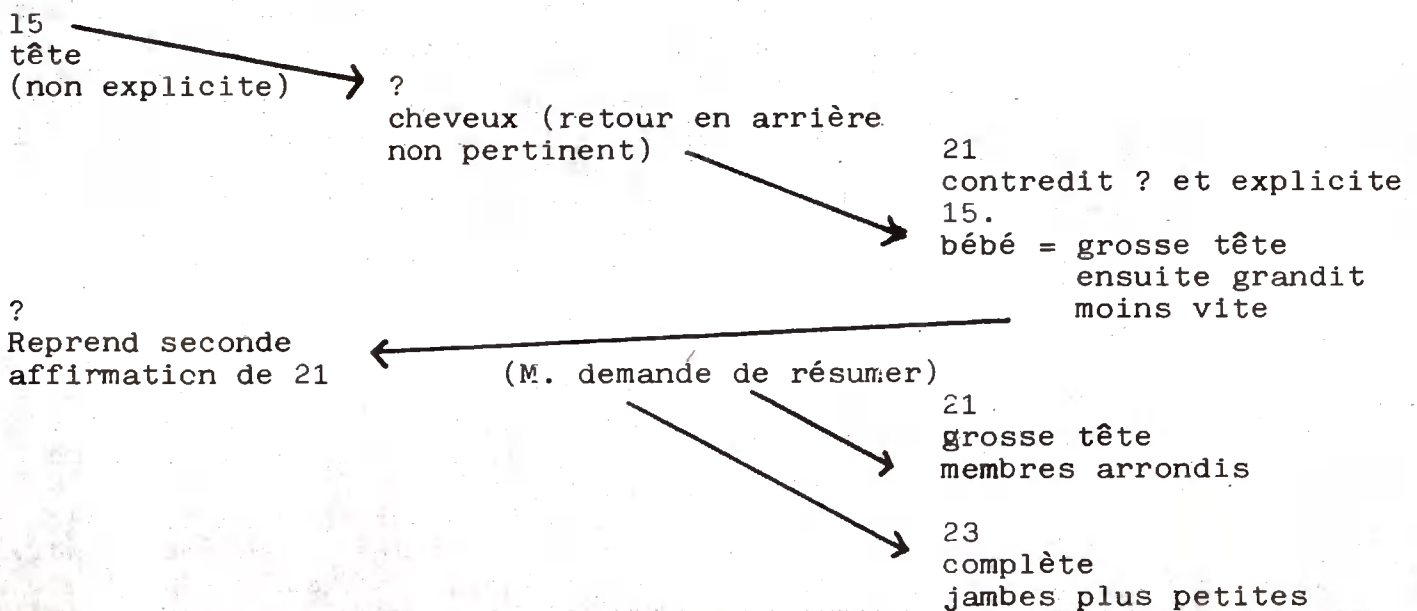
- 15 : "Je préfère le 2 car on ne dirait pas qu'il marche.  
23 : - Les autres, on dirait des adultes.  
- Parce qu'ils sont grands.  
25 : - Ils ont de grandes jambes.  
- Ils ont trop de cheveux.  
15 : On dirait qu'il marche.  
16 : On dirait une danseuse.  
Maîtresse : Si vous les classiez du plus ressemblant au bébé au moins ressemblant ...  
8 : Le 2 ... Le 4 ...  
Maîtresse : Et celui qui ressemble le moins ?  
Divers élèves : Le 5 ... le 6 ... le 3 ...  
Maîtresse : Qu'est-ce qui fait que ce dessin ressemble le plus à un bébé ?  
13 : Il n'a pas beaucoup de cheveux.  
8 : Il faudrait qu'il soit plus rond.  
7 : Moi, le 1 parce que c'est un ballon et il a de petites jambes.  
Maîtresse : Et le 1, ressemble-t-il à un bébé ?  
- Un peu.  
15 : - C'est à cause de sa tête.  
- Il n'a pas de cheveux, c'est tout.  
21 : Non, il a une grosse tête. Les bébés, quand ils naissent, ils ont de grosses têtes. Mon père m'a dit que quand on naissait on a une grosse tête parce qu'après elle grandit moins vite.  
- La tête, elle grandit un peu, mais pas trop.  
Maîtresse : Alors, si vous résumiez ? Les bébés semblent se reconnaître à quoi ?  
21 : La tête grosse.  
21 : Et aussi les membres arrondis.  
23 : Les jambes plus petites".

.../...



Il est clair qu'ici aussi le rôle de la maîtresse est déterminant : c'est elle qui suggère la comparaison, car la formulation d'un problème n'est guère possible sans comparaison entre la situation et d'autres données, demande les raisons du choix, et, enfin, fait résumer pour que les enfants sélectionnent au sein des détails 3 éléments pertinents (longueur relative de la tête, des membres, rondeurs des membres) dont un seul sera retenu pour l'étude parce qu'il donne prise à une activité accessible à ce niveau.

Cette attitude est déterminante parce qu'elle facilite les comparaisons des enfants, leurs échanges de justifications, la reprise et l'explicitation du début de formulation du problème. Ce dernier point est particulièrement intéressant :



Au terme de cette discussion, le problème émerge mais n'est pas explicité en tant que tel par les enfants qui affirment. C'est la maîtresse qui fera naître le doute. De plus ce problème sera bien élucidé par recherche d'un moyen pour vérifier si la taille de la tête par rapport au corps est un trait pertinent pour reconnaître tous les bébés des adultes (étude sur le réel et sur des photos).

#### Examinons le cas du CE 2

Au CE 2, après des recherches de classement de toutes les choses en groupe, on passe à la confrontation au niveau de toute la classe :

- ? (G 1) → M. : "Ici, on a fait des champignons à lamelles et ceux sans lamelles.
- M. → X : Bon, alors, là, déjà il a commencé à classer ses champignons. Est-ce que d'autres ont commencé déjà ? Est-ce que d'autres n'ont pas déjà trouvé d'autres classements ?
- M. → G 2 : Dans ce groupe ? Qu'est-ce que vous avez fait, Fabienne ?
- Fabienne (G 2) → M. : Les p'tites, et pi les grosses.
- M. → X : Alors, là, on a fait un autre classement : d'un côté, les petites choses, et de l'autre côté les grosses choses. .../...

- M. → Fabienne (G 2) : Attention, qu'est-ce que tu as appelé les petites choses ?
- Fabienne (G 2) → M. : Les p'tits champignons.
- M. → Fabienne (G 2) : Les p'tits champignons. Les grands .... champignons. Et ici, qu'est-ce que tu as fait ?  
Un groupe ?
- (M. montre à Fabienne un ensemble de feuilles, mousses, lichens, etc... que son groupe a fait).
- Fabienne (G 2) → M. : Oui
- M. → Fabienne (G 2) : Ah, un groupe, alors Fabienne qu'est-ce que tu as fait ?
- (Fabienne ne répond pas)
- M. → X : D'un côté, elle a mis les champignons, d'un autre côté, elle a mis des feuilles. Et dans l'ensemble de ses champignons, elle a refait deux sous-ensembles. C'était pas mal. Mais, ce qui m'intéressait, moi, surtout, c'était de former deux grands ensembles. Est-ce qu'il y avait bien des choses distinctes ?
- M. → G 3: D'un côté, qu'est-ce que vous avez fait ?
- (G 3) ? → M. : Des champignons ... (inaudible)
- M. → (G 3) ? : L'ensemble des feuilles. Hein ? C'était ce que je voulais.
- 1 (G. obs.) → M. : Madame, mais c'est ça qu'on a fait, nous aussi !
- M. → 1 : Oui, c'est très bien.
- M. → X : La plupart des groupes ont bien vu qu'il y avait d'un côté les feuilles et de l'autre les champignons.

Alors, nous allons aujourd'hui laisser de côté les feuilles. Nous les observerons et nous les classerons lundi. Aujourd'hui, nous allons nous intéresser simplement aux champignons. C'est bien compris ? Vous laissez de côté les feuilles. On ne m'appelle plus pour les feuilles. On n'en parle pas aujourd'hui. Nous verrons ça lundi. Aujourd'hui, nous allons simplement nous intéresser aux champignons. Certains d'entre vous ont déjà commencé à faire des classements de champignons. Donc, je vous laisse le temps de continuer le classement".

La première différence évidente avec les deux autres documents est qu'ici, c'est la maîtresse qui parle le plus, et de loin. D'autre part, seuls trois des six groupes sont sollicités (l'enfant 1 du G. obs. proteste d'ailleurs). Egalement, toutes les interactions ont pour émetteur ou récepteur la maîtresse, il n'y a pas d'échanges directs entre enfants : X a connaissance de ce qu'a fait le G 2, par exemple, par le fait que Fabienne (G 2) le dit à la maîtresse qui le redit pour X.

Une analyse plus qualitative des interactions fait apparaître que les interventions des enfants sont absolument dépourvues de toute explicitation, de toute argumentation, de toute contestation du point de vue d'autrui :

- "Ici, on a fait les champignons à lamelles et ceux sans lamelles".
  - "Les p'tites, et pi les grosses".
  - "Les p'tits champignons".
  - "Oui".
  - (pas de réponse)
- .../...

- "Des champignons ..."
- "Madame, mais c'est ça qu'on a fait, nous aussi !"

Elle fait apparaître aussi, et ceci explique cela, que les questions de la maîtresse ne visent jamais à susciter des explications, des discussions. Elles demandent seulement ce qu'on a fait. Quand les enfants l'ont dit (laconiquement), la maîtresse le répète tel quel ou en explicitant elle-même ce qu'ont fait les élèves quand cela lui paraît intéressant et en accompagnant cette traduction d'une appréciation : "C'était pas mal, mais ce qui m'intéressait surtout, moi..." ; "C'est très bien...", "La plupart des groupes ont bien vu ... (?)". "C'était ce que je voulais".

Nous avons ici un exemple très net du style pédagogique dogmatique (4).

Tout commence par une consigne de la maîtresse. L'activité initiale, le travail par groupe ne servent qu'à rassembler des objets, des informations, des tentatives que la maîtresse se fait présenter, intègre à son discours ou rejette sans justification, ou plutôt en fonction de leur conformité à la science constituée dont elle est d'évidence, pour les enfants, le dépositaire et de ses objectifs propres (travailler sur les champignons pour arriver à un arbre séquentiel).

Dans ces conditions, les enfants n'ont évidemment pas à s'expliquer, à dialoguer. Ils n'ont à dire que ce qu'ils ont fait. Si c'est juste, la maîtresse explique pour eux (c'est elle qui sait) en quoi ce l'est. Et c'est juste parce que "c'est ce que je voulais" ! Tautologie qui repose sur la croyance en l'évidence visuelle des distinctions : "la plupart des groupes ont bien vu qu'il y avait d'un côté...". Il n'y a qu'à regarder. C'est pourquoi, dès que la réponse juste est donnée par un enfant et consacrée par la maîtresse, il n'est pas nécessaire de questionner les autres (3 groupes ne seront pas sollicités) : ils ont vu aussi, même s'ils ne l'ont pas dit (et pour cause !).

On peut donc alors diriger les regards vers les seuls champignons. La seconde consigne de la maîtresse souligne à quel point, pour elle, le problème est simplement de regarder les champignons et rien d'autre : "Nous allons laisser de côté les feuilles ... C'est bien compris ? Vous laissez de côté les feuilles. On ne m'appelle plus pour les feuilles. On n'en parle pas aujourd'hui. Nous verrons ça lundi...!!!"

En fait, une telle séquence ne relève pas de l'activité scientifique. Le problème pratique (classer) ne se transforme pas en approche et formulation d'un problème scientifique parce que ce n'est pas l'objectif de la maîtresse (son objectif, c'est d'utiliser le langage mathématique (arbre séquentiel) pour transcrire des classes existantes en soi, et évidentes pour les enfants s'ils regardent bien, et parce que, en conséquence, on impose un mode de communication qui empêche l'expression des difficultés, des obstacles, la discussion, l'approche tâtonnante de la notion de classe et du contenu et des relations entre les classes. Il eût suffi de jouer le jeu de la communication entre groupes pour s'apercevoir de la véritable nature des difficultés rencontrées par les enfants et pour transformer cette séquence, pourtant mal engagée, en une séquence d'éveil scientifique.

.../...

(4) Cf Bulletin de liaison Section Sciences, N° 16, p. 15.



B. AUTRES ETAPES : RESOLUTION DU PROBLEME, EXPLICITATION, OBJECTIVATION DE L'ACQUIS ?

Suffit-il qu'il y ait formulation du problème scientifique pour décider qu'il y a apprentissage heuristique ? Le problème formulé pourrait être résolu de façon dogmatique.

Dans le CE 2, les enfants ont mis en train des cultures, observé les résultats.

Dans le CM 1, les enfants ont par tâtonnement repéré combien de hauteurs de têtes il y avait dans la hauteur totale de bébés, d'enfants, d'adultes, repérages réalisés sur photos et sur le réel. Ils ont dû surmonter de nombreuses difficultés. La comparaison du tableau statistique des résultats, la recherche et la mise en oeuvre de divers moyens de représentations graphiques ont permis d'explicitier et d'objectiver l'acquis. De nouveaux dessins de bébé puis des "parents du bébé" ont été l'occasion de voir que cet acquis était réinvesti : "j'ai fait attention à la tête". "J'ai fait rentrer 8 têtes dans le corps".

Ceci nous semble constituer des indicateurs d'un apprentissage heuristique.

En conclusion, il nous semble que :

- Seule une vue d'ensemble des différentes étapes de l'activité scientifique peut permettre de caractériser un apprentissage. Certes certains moments peuvent s'apparenter à tel ou tel type d'apprentissage ; ces moments sont des indicateurs. La permanence ou la fréquence des indicateurs de tel ou tel type peut-elle permettre de dire si un apprentissage relève d'un type heuristique, totalement ou partiellement?

- Sans attendre d'avoir fait une mise au point parfaite et définitive de la typologie des séquences d'éveil, les équipes pourraient commencer à tenter d'analyser les interactions entre les modes et les réseaux de communication d'une part, les progrès du raisonnement scientifique d'autre part.

o - 0 - o

/ DANS LE COURRIER DE "REPERES" /

VIENT DE PARAÎTRE

Collection I.N.R.P - Plan de Rénovation

2. VERS LA LIBERTE DE PAROLE

par Francine BEST

Editions F. Nathan

En commande à l'éditeur : 36 F

Allez aux sources :

- Plan de Rénovation (dit Plan Rouchette) dans "LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS VUE PAR CEUX QUI L'ENSEIGNENT".  
(Les Cahiers de la FEN) - 1971.
- Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogiques"  
"RECHERCHES PEDAGOGIQUES" n° 61, I.N.R.D.P. 1973 (analyse de contenu du Plan)

# FERNAND NATHAN

collection

## INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

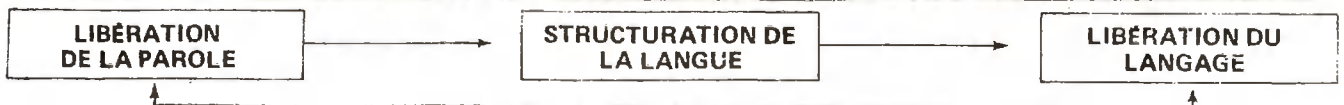
Plan de rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire  
ouvrage collectif dirigé par Hélène ROMIAN

**VIENT DE PARAITRE**

**VERS LA LIBERTE DE PAROLE..... 49,00F**

Par Francine BEST

En commande : 38 F  
à l'éditeur



- Des séquences de classe commentées, des réflexions théoriques élaborées et contrôlées collectivement, des pistes de recherche.
- La mesure de ce qu'il est possible de faire ici et maintenant, en matière de rénovation, sans faire table rase de l'expérience acquise, tout en préparant les mutations nécessaires.
- Un indispensable outil de travail, fait par des formateurs de maîtres, pour la formation initiale et continue des maîtres du 1er degré.
- Utilisable également au niveau du 1er Cycle, et notamment de la 6è et de la 5è.

▶ "La liberté de parole n'est pas un pouvoir inné qu'il suffit d'exercer en situation pour le maîtriser (...). L'entraînement à la communication n'y suffit pas ; des exercices systématiques d'apprentissage de la langue (...) peuvent très certainement donner aux enfants - et en particulier aux plus défavorisés d'entre eux - une liberté de parole effective."

▶ Libération de la parole/Structuration de la langue/Libération du langage. La finalité de ce processus est d'aider tous les enfants à conquérir le pouvoir de la parole.

Déjà paru dans la même collection : **Activités de Grammaire** ..... 48,50

par Claudine Gruwez, Louise Malossane

En commande à l'éditeur :  
36 F

C O N N A I S S E Z - V O U S " R E P E R E S " ?

L'état des travaux en cours sur les 40 terrains de l'Unité de Recherche I.N.R.P. Français 1er Degré.

Des documents de travail qui visent à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange

CE QU'EN DISENT DES UTILISATEURS DE "REPERES"

Un professeur d'Ecole Normale

"Un outil de travail indispensable pour les professeurs d'Ecole Normale"

Une directrice d'Ecole Annexe

"Un stimulant [..] Donne envie de se lancer dans l'innovation"

Une conseillère pédagogique

"L'intérêt primordial est dans la liaison étroite : travail dans la classe <--> réflexion <--> information-documentation <--> réflexions <--> travail en classe etc..."

Un IDEN

"Seule ouverture (très souvent) sur une pédagogie ou une recherche pédagogique scientifiques"

Un professeur de Sciences de l'Education

"Informations indispensables [..] auxquelles on peut se référer soit pour les travaux personnels de recherche soit - et ceci est lié à cela - pour l'enseignement universitaire"

ABONNEZ-VOUS A REPERES

60 F . 6 numéros par an

Abonnement pour l'étranger : 70 F      Vente au numéro : 12 F

Pour recevoir gratuitement d'anciens numéros de "Repères" encore disponibles, pour vous abonner,

Adressez-vous à : Hélène ROMIAN

Unité de Recherche Français 1er Degré

I.N.R.P. - E.R.P.A.

29, rue d'Ulm

75 230 Paris Cedex 05