

L'  
EDUCATEUR

SUPPLEMENT PERIODIQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

au n° 9 de L'ÉDUCATEUR

de Mai 1979

10 Nos par an : 73 F

avec son supplément : 129 F

35



- Savoir écrire nos mots (suite).
- A propos des B.T.R. n° 21 et 31 : *Les enfants et la recherche d'ordre scientifique.*
- Est-ce la bonne étoile ?

Avec la participation de :

Jean Le Gal  
 Jacques Heurtaux  
 Pierre Péguin  
 Jean Roucaute  
 Georges Lerbet





# CAHIER ANNUEL

Annonçant la création de son supplément «*Bibliothèque de Travail et de Recherche*» (B.T.R.),

l'Éducateur n° 4 du 5 novembre 1974 publiait un article intitulé : «*Propositions pour une recherche expérimentale pédagogique*».

On pouvait y lire : «... *cela nous amène aujourd'hui à créer et offrir une nouvelle collection : la Bibliothèque de Travail et de Recherche, où chaque numéro est un document ou un ensemble de documents, issu de la pratique de la classe et mis au point coopérativement...*».

Et, plus loin : «... *De plus, nous aurons là un objet réel de travail, propice à une collaboration avec des chercheurs spécialisés dans d'autres domaines que la pratique de la classe... Il va sans dire que nous ne serons que trop heureux de bénéficier de cette collaboration qui renforcera et fécondera nos efforts de théorisation*».

Depuis, en cinq années scolaires, nous avons publié 23 brochures (représentant 34 numéros). En cours de route est apparue la nécessité de publier périodiquement un Cahier Annuel de B.T.R. Celui-ci est le quatrième.

Un Cahier Annuel de B.T.R. c'est l'occasion de revenir sur des brochures déjà parues, pour les compléter, les prolonger, comme pour les discuter. Une B.T.R. ne saurait être un produit fini, figé : à sa parution elle témoigne d'une recherche et de ses conclusions ; mais déjà les recherches continuent, en même temps que la brochure se trouve livrée à la réflexion critique de ses lecteurs...

Le présent Cahier Annuel de B.T.R. ne se présente donc pas sous la forme habituelle des B.T.R. que votre abonnement vous apporte le plus souvent. Mais il s'inscrit dans les objectifs rappelés plus haut.

Dans ses trois parties, il présente :

- 1. Une suite à la B.T.R. n° 26-27-28 : «*Savoir écrire nos mots*». Jean Le Gal, son auteur, apporte ici, en même temps qu'une synthèse de son expérience de nouvelles conclusions et témoigne de l'évolution de sa pratique dans les mois qui ont suivi la parution de la B.T.R. originale.
- 2. Deux échos aux B.T.R. numéros 21 et 31 : «*Pour l'enseignement des sciences : une pédagogie de la curiosité*» et «*Des enfants qui recherchent*». J. Heurtaux et P. Péguin, deux physiciens de l'Université de Grenoble ont lu ces brochures. Leur intérêt pour notre travail est certain, leurs interrogations n'en auront que plus de force.
- 3. «*Est-ce la bonne étoile ,*» et une discussion autour de ce texte. Bien que ces textes (extraits de la revue du C.R.E.U. (1) ne se rapportent pas à une publication B.T.R., il nous a paru intéressant de les proposer à nos lecteurs. Jean Roucaute a tenté en effet une schématisation des fondements de l'axe éducatif, notamment en pédagogie Freinet. Ce schéma est discuté par Georges Lerbet : sur la forme sans doute davantage que sur le fond ?

Ces textes font un rappel et proposent en quelque sorte un moyen d'estimer dans les comportements quotidiens en classe la concordance avec les axes qui les déterminent.

Un Cahier Annuel de B.T.R. ce pourrait être aussi le courrier des lecteurs de B.T.R. ! Pour tout courrier, adressez-vous à :

M.E. BERTRAND, I.C.E.M., BP 251 - 06406 Cannes Cedex.

ou

M. PELLISSIER, Ecole Sous-Georges, Bresson - 38320 Eybens.

**Michel Pellissier**

# SOMMAIRE

## CAHIER ANNUEL B.T.R.

PRÉSENTATION – <i>M. Pellissier</i> .....	1
☐ <b>Savoir écrire nos mots (suite) - <i>Jean Le Gal</i></b> .....	3
I. - PREMIÈRE PHASE	
<i>1974-1975, étude expérimentale sur les situations d'apprentissage.</i>	
1. • Quelles situation d'apprentissage choisir .....	6
2. • Est-il possible de limiter et de hiérarchiser notre objectif ? .....	7
II. - DEUXIÈME PHASE :	
<i>1975-1976, pédagogie tâtonnante de l'orthographe et recherche sur le développement des capacités de mémorisation visuelle.</i>	
A. • Pédagogie tâtonnante de l'orthographe .....	8
B. • Recherche sur le développement des capacités de mémorisation visuelle .....	9
III. - TROISIÈME PHASE	
<i>1976-1977 et 1977-1978, perfectionnement de nos pratiques.</i>	
1. • L'année 1976-1977 .....	11
2. • L'année 1977-1978 .....	12
CONCLUSION .....	14
☐ <b>A propos des B.T.R. n° 21 et 31</b>	
<i>Texte de J. Heurtaux</i> .....	15
<i>Texte d'Annie et Pierre Péguin</i> .....	16
☐ <b>Est-ce la bonne étoile ?</b>	
<i>Jean Roucaute,</i> .....	17 et 22
<i>avec une intervention de Georges Lerbet</i> .....	19

# SAVOIR ÉCRIRE NOS MOTS (suite)

Jean Le Gal

ANALYSANT LE CONTENU DE LA B.T.R. «*Savoir écrire nos mots*», Jean GUION, spécialiste en la matière et praticien lui aussi, souligne l'intérêt d'un compte rendu d'expérimentation qui «*fait nettement ressortir les deux dimensions fondamentales autour desquelles s'articule l'action éducative. D'une part, la dimension didactique, technique impose la rigueur intellectuelle et ne souffre pas l'ignorance et l'approximation ; d'autre part, la dimension affective, relationnelle, rend possible l'action didactique, et finalement, l'apprentissage*». Il se dit également «*très sensible*» à l'extrême rigueur de cette étude et l'intérêt qui en résulte pour le lecteur : *chaque observation est consignée, chaque résultat est classé, traité, analysé, discuté, et provoque éventuellement une remise en question des hypothèses de départ. C'est là un «tâtonnement expérimental» fort réjouissant car, s'il ne présente pas le lustre des joutes théoriques qui secouent les salons pédagogiques, il n'en est pas moins représentatif du travail sérieux réalisé sur le terrain et qui, parce qu'il accumule les observations et se déroule au contact des enfants qui ont la possibilité de bousculer l'expérimentation en cours, contribue à cette pédagogie scientifique pour laquelle œuvre la Société. A. BINET et Th. SIMON*» (1).

Nous avons été souvent traités d'«*empiriques*», de façon péjorative, par certains qui se croyaient détenteurs de «*LA VÉRITABLE DEMARCHE SCIENTIFIQUE*», c'est pourquoi j'attache un prix réel à l'appréciation de Jean GUION, qui œuvre lui aussi, sur le terrain, pour tenter de changer les objectifs et les pratiques pédagogiques.

Il est vrai que la recherche que j'ai poursuivie durant cinq années, avec les enfants de ma classe de perfectionnement, ne suit pas un schéma linéaire et académique, il s'agit d'un cheminement sinueux où interviennent études expérimentales, observations cliniques, expérimentations d'outils et de techniques, lectures d'ouvrages... Je peux écrire comme Freinet (2) : «*J'ai le sentiment précis de la direction dans laquelle nous devrions marcher, mais c'est à mesure que j'avance que je reconnais mon chemin*». Il s'agit donc, effectivement, d'une démarche tâtonnante, mais réfléchie : j'ai tenté, selon le modèle de la recherche opérationnelle, d'appliquer une démarche scientifique à la résolution de nos problèmes concrets. Sur le terrain, comme l'a souligné Jean GUION, deux dimensions interviennent, la dimension didactique et la dimension affective : c'est pourquoi conflits, échecs individuels et réflexions des enfants ont contribué, tout autant que les études expérimentales à l'évolution de notre pédagogie.

Dans la B.T.R. n° 26-27-28, j'ai relaté la première étape de notre recherche qui avait pour buts de vérifier si l'apprentissage systématique des mots isolés est efficace, de voir si une situation d'apprentissage par copie est supérieure à une situation d'apprentissage par visualisation, de contrôler s'il existe une relation entre la difficulté des mots classés sur la base de l'échelle Dubois-Buyse et leur apprentissage par les enfants de ma classe.

La B.T.R. ne présente qu'une partie de l'analyse effectuée, celle réalisée en début de vacances. J'ai tenté ensuite de l'approfondir afin de comprendre les phénomènes observés.

Puis, en fonction des conclusions tirées, nous avons, les enfants et moi, durant l'année scolaire suivante (1975-1976) mis au point procédures, techniques et outils d'apprentissage et, parallèlement, mené une étude expérimentale pour vérifier si notre technique de visualisation-copie individuelle améliorerait les capacités de mémorisation visuelle. Cette expérience avait pour moi, deux autres objectifs :

- voir si l'apprentissage effectué pendant cette recherche confirmait ou infirmait mes hypothèses sur l'utilisation de l'échelle Dubois-Buyse, pour établir une hiérarchisation des «programmes individuels» avec un critère «difficulté des mots» ;
- et étudier si un apprentissage par liste de mots, était efficace pour la rétention à long terme, et quels sont les facteurs qui favorisent cette rétention.

(1) J. GUION «ouvrages reçus» in *Bulletin de la Société Binet-Simon*, Y a-t-il des enfants intelligents ? n° 566, janvier 1979

(2) C. FREINET *L'Éducation du travail*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 2e édition, 1960.

De cette expérimentation et de cette étude expérimentale, nous avons tiré de nouvelles conclusions qui nous ont permis de poursuivre la mise au point de notre pédagogie, toute modification devant s'intégrer dans notre ligne directrice de départ :

- plus d'efficacité sans rendre plus complexe ;
- à efficacité égale, recherche de la simplicité.

En 1976-1977 et en 1977-1978, nous avons donc continué l'ajustement des différents facteurs qui interviennent :

- la technique d'apprentissage ;
- le matériel de présentation des mots ;
- le nombre de mots à apprendre ;
- le lieu, le moment, la durée, le rythme ;
- les contrôles et les réapprentissages...

Chaque facteur a suivi une progression tâtonnante, dont il est difficile dans ces quelques pages de rendre compte (1).

Avant de reprendre chacune des parties, pour illustrer notre démarche méthodologique, je vais établir un tableau de l'évolution de notre technique d'apprentissage par visualisation-copie individuelle.

### EVOLUTION DE NOTRE TECHNIQUE D'APPRENTISSAGE PAR COPIE

Epoque	Evolution	Cause
Jusqu'en 1972	Chaque soir, à la maison, les mots du lexique commun, classés chronologiquement sur une liste et numérotés, sont appris par copie. Chaque enfant procède à sa manière : copie lettre par lettre, copie syllabe par syllabe, copie du mot entier de mémoire. Il effectue autant de copies qu'il le désire.	J'applique le principe du studiomètre de Duthil.
En 1972	Nous instituons le carnet de mots personnels et continuons à apprendre les mots par une copie non organisée.	
En 1973-1974	La technique prévue dans notre projet expérimental (B.T.R. 26-27-28 p. 9) correspond à notre pratique antérieure : — Chaque enfant copie le mot comme il le désire : lettre par lettre ; syllabe par syllabe ; ou entièrement sans regarder, après une visualisation globale ; — Il s'autodicté le mot et il le corrige ; — S'il a une erreur, il peut recommencer le processus.	
Janvier 1975 Préparation de l'expérience	Après observation des enfants, dont quelques-uns appliquent la technique de visualisation collective, à la copie, je propose l'essai par tous de cette modification (B.T.R. 26-27-28 p. 12) — Visualisation globale du mot ; — Intériorisation ; — Copie sans regarder.	Modification spontanée par les enfants de la méthodologie et proposition de ma part
Au bilan de juin 1975	Après l'expérience, nous précisons la technique qui sera essayée en 75-76 : — Visualisation du mot ; — Intériorisation ; — Copie de mémoire ; — Réapprentissage s'il est erroné ; — Autodictée de tous les mots appris ; — Contrôle ; — Réapprentissage durant les activités personnelles.	
Le 13 janvier 1976	Boris propose l'introduction de la prononciation durant le temps de visualisation et la lecture de l'ensemble des mots avant l'autodictée.	Désir de voir généraliser un essai qu'il a fait : place de la créativité individuelle.
30 janvier	La discussion au bilan introduit la lecture de l'ensemble des mots à apprendre, au début de la séquence.	

(1) Un tirage de l'ensemble de ma thèse de troisième cycle sera sans doute effectué, par souscription, au mois d'octobre 1979, au prix approximatif de 100 F. Les lecteurs qui désireraient se procurer un exemplaire peuvent me le signaler.

<p>durant les vacances d'été 1976 au moment de mon analyse des résultats Introduction dans notre méthodologie en novembre 1976</p>	<p>Je propose en novembre 1976, l'introduction de la <b>prononciation</b> ou de l'<b>articulation</b> du mot, dans nos procédures, ainsi que celle du <b>contrôle de l'adéquation grapho-phonétique</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Chaque enfant lit d'abord la liste des mots et les <b>prononce à voix basse</b> ou les articule ;</li> <li>— Il visualise le premier mot et le <b>prononce</b> simultanément ;</li> <li>— Il ferme les yeux pour l'intérioriser ;</li> <li>— Il <b>prononce</b> le mot et l'écrit, en cachant le modèle ;</li> <li>— Il <b>contrôle l'adéquation grapho-phonétique</b> du mot écrit avec le mot prononcé ;</li> <li>— Il contrôle la correction orthographique, par comparaison avec le modèle ;</li> <li>— Il recommence le processus si le mot est erroné ;</li> <li>— Avant le rappel, en autodictée, il relit sa liste (avec <b>prononciation</b> ou <b>articulation</b>), puis il se la dicte ;</li> <li>— Il procède aux deux contrôles comme précédemment : <b>adéquation grapho-phonétique ; correction orthographique.</b></li> </ul>	<p>La lecture de l'ouvrage de Jean SIMON, «<i>La langue écrite de l'enfant</i>» (1) et l'analyse de mes observations sur le contrôle de l'écrit par la lecture.</p>
<p>En février 1977 deuxième période d'apprentissage</p>	<p>Introduction du <b>réapprentissage</b> immédiat des mots erronés à l'autodictée. (Ces mots ayant été en 75-76 réétudiés en activités personnelles puis abandonnés).</p>	<p>Observation des feuilles d'apprentissage des enfants et création d'une nouvelle feuille.</p>

L'observation de ce tableau met en évidence la multiplicité des causes d'évolution :

- observation des enfants qui modifient spontanément la technique et proposition de généralisation de ma part ;
- proposition d'un enfant qui a fait un essai qui lui paraît intéressant (place de la créativité personnelle) ;
- discussion des résultats au conseil ;
- prise de connaissance par moi-même de travaux d'autres chercheurs ;
- analyse de ma part des stratégies d'apprentissage des enfants et utilisation d'une possibilité nouvelle donnée par la feuille d'apprentissage modifiée (elle a plus de cases que la précédente), pour le réapprentissage immédiat. Ceci montre d'ailleurs l'interrelation entre les différents facteurs.

Cette évolution se situe à l'intérieur d'une stratégie globale qui est elle-même le résultat des observations menées dans notre classe, en particulier en ce qui concerne l'organisation et la mémoire des activités personnelles, qui a fait l'objet d'un compte rendu par ailleurs (2).

Aux conseils de bilan de fin d'année, nous accueillons nos futurs nouveaux camarades et aux conseils de rentrée, les anciens présentent à nouveau nos différentes activités, techniques, outils, règles de vie.

En ce qui concerne l'expression écrite et l'apprentissage orthographique, en septembre 1976, j'ai moi-même défini l'objectif que je souhaitais voir adopter : l'assimilation par les nouveaux, avec l'aide des anciens et la mienne, des procédures, techniques et outils présentés et, dans un deuxième temps, une participation de chacun, aux modifications nécessaires, par ses réflexions et ses propositions au conseil. Ce processus permanent d'évolution s'appuyant sur un principe fondamental né lui aussi de notre pratique : les modifications proposées concernant un des aspects de l'apprentissage des mots (objectif à atteindre, moyens d'action, temps de travail, planification quotidienne et hebdomadaire, moyens d'évaluation...) ne doivent pas perturber l'ensemble qui *doit garder un optimum de cohérence et une certaine stabilité*. Les observations menées antérieurement m'ont en effet fait prendre conscience qu'un processus apparent de simplification peut, contrairement aux espérances, rendre la tâche plus difficile ou l'efficacité moins grande. Toute modification nécessite un temps de tâtonnement, plus ou moins long suivant les enfants, pour être intégrée dans

(1) J. SIMON *La langue écrite de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1973. Afin d'atteindre une expression écrite aisée, j'ai pensé que l'acquisition des objectifs orthographiques devait être étroitement liée à cette expression, or les observations de Jean SIMON, menées sur le comportement des enfants au cours de l'acte d'écrire, mettent en évidence un accompagnement vocal, comme si la pensée à exprimer devait nécessairement passer d'abord par une formulation verbale. Son analyse l'amène à dégager quatre stades (voir p. 128 de son ouvrage). Il cite aussi d'autres travaux qui montrent que les stimuli issus de l'ensemble phonatoire influent sur l'orthographe. J'ai donc pensé que lier l'acquisition des automatismes orthographiques à l'expression écrite, impliquait que soit établie, au moment des apprentissages, une liaison conditionnelle entre stimulus articulatoire, stimulus sonore, stimulus visuel et réponse graphique. Ainsi la prononciation du mot, au moment de l'acte d'écrire, provoquerait l'apparition de l'image visuelle intériorisée et la mise en œuvre de la mémoire graphique... la main écrit et l'œil contrôle.

N.B. J'ai aussi intégré la prononciation dans *toutes les copies*, qui suivent donc le même processus :

- Visualisation-prononciation du mot ou de la phrase ;
- Transcription de mémoire en prononçant ;
- Contrôle visuel par comparaison avec le modèle.

(2) J. LE GAL, Organisation et mémoire des activités dans une expérience d'autogestion, in «*Chantiers dans l'Enseignement Spécial*», 7, 8, novembre-décembre 1976, AEMTES, 22 rue Miramont - 12300 Decazeville.

les automatismes. Or, j'ai remarqué que les plus mûrs, qui ont assimilé les premiers les procédures et les techniques, proposaient des modifications, alors que leurs camarades en étaient encore au stade des tâtonnements. Ces propositions, généralement bien présentées par leurs auteurs, sont adoptées par le conseil... et les plus «faibles» ou les plus lents n'en finissent pas de tâtonner, dépensant leur énergie à maîtriser les moyens, au lieu de la consacrer à l'acquisition elle-même. Je suis arrivé ainsi à la notion de *tâtonnement normal*, tâtonnements nécessaires aux maîtrises qu'impliquent notre méthodologie et qu'on ne peut réduire (capacité de découvrir une erreur, capacité de mémorisation immédiate lors des copies, attention, concentration, rigueur...), et à la notion de *tâtonnement «anormal»*, tâtonnements nécessités par des difficultés qu'il est possible de réduire par un processus de simplification des techniques et des outils proposés (simplification des codages ; changement des feuilles d'apprentissage ; modification des réapprentissage...).

Après cette trop rapide incursion dans la démarche méthodologique générale de notre recherche, je vais présenter, de façon succincte et dans l'ordre chronologique, les *éléments principaux* qui se sont dégagés des trois phases successives que nous avons vécues.

## I. - Première phase

- 1974-1975, étude expérimentale sur les situations d'apprentissage.

Cette phase a fait l'objet de la précédente B.T.R. «**Savoir écrire nos mots**», je ne reviendrai donc pas sur les éléments qui y sont contenus, je vais simplement préciser les points qu'une analyse plus approfondie a permis d'éclairer, autour de deux questions principales :

- 1) Quelle situation d'apprentissage choisir ?
- 2) Est-il possible de limiter et de hiérarchiser notre objectif ?

### 1. Quelle situation d'apprentissage choisir ?

Au terme de l'analyse qui m'a amené à étudier le fonctionnement de la mémoire, l'oubli, les causes de la rétention de certains mots dès le premier apprentissage, la mise en action de plusieurs mémoires, en faisant appel aux travaux de A. Binet au début du siècle (1) et à ceux de J. Piaget et B. Inhelder (2), j'ai examiné nos deux situations d'apprentissage expérimentales, afin de dégager les éléments qui ont semblé positifs, ceux qui ont pu gêner l'apprentissage et les améliorations à apporter pour une efficacité plus grande et une meilleure adaptation aux objectifs généraux et spécifiques que nous poursuivons.

Il s'est dégagé plusieurs principes :

— la mémoire réognitive présentant en son apparition une avance considérable par rapport à la mémoire d'évocation, *nous n'apprenons, sur le plan orthographique, que des mots qui sont connus sur le plan lexique* (mots reconnus d'emblée, sans déchiffrage) ;

— *tout mot nouveau, avant d'être soumis à une mémorisation orthographique méthodique, devra être connu sur le plan sémantique, auditif, lexique et articulatoire ;*

— *il faut éviter de faire apprendre des mots déjà connus : c'est là un principe évident et pourtant l'analyse des méthodes proposées par divers auteurs montre que c'est là une pratique courante pour les mots du lexique commun, (mots extraits des textes collectifs comme dans nos classes ou mots de listes extraites d'échelles orthographiques), tous les enfants apprennent les mêmes mots.*

En fonction de ces principes, j'ai alors tenté de voir comment nous pourrions utiliser et organiser nos deux situations d'apprentissage.

**a) La situation-visualisation en groupe.** Liée aux activités collectives d'expression orale et d'expression écrite, elle serait incluse dans un ensemble de procédures qui auraient pour objectifs d'annexer les mots du lexique commun, sur les plans sémantiques, auditif, visuel, articulatoire et manuel. Cette première visualisation méthodique aurait pour but premier de permettre une reconnaissance ultérieure du mot mais, dans notre classe, une seule approche ne suffit pas, aussi il sera nécessaire de programmer des exercices de reconnaissance, à partir des étiquettes affichées au tableau mural. Puis les mots seraient dictés (dictée-filtre en mémoire à *long terme*) afin de ne transcrire sur le carnet-répertoire personnel des mots à apprendre, que ceux dont la graphie n'est pas connue. Notre processus suivrait ainsi les étapes de l'évolution de la mémoire définies par J. Piaget : de la reconnaissance à la reproduction par copie, de la reproduction par copie à l'évocation à la dictée ou en expression écrite.

(1) A. BINET «A propos de récentes expériences de psychologie sur la mémoire de l'orthographe», Bulletin Binet-Simon, 46, avril 1908, p. 104-108.

(2) J. PIAGET, B. INHELDER, *Mémoire et intelligence*, Paris, P.U.F., 1968.

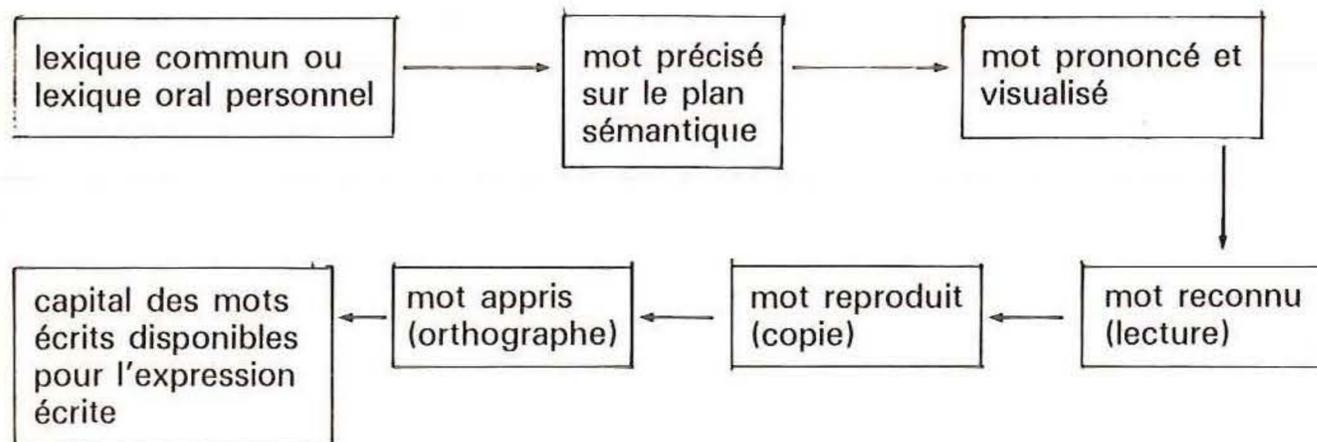
La programmation dans le temps serait :

- première semaine : présentation des mots avec notre technique de visualisation ;
- deuxième semaine : affichage et reconnaissance, puis les étiquettes sont enlevées ;
- fin de la troisième : dictée-filtre et transcription sur le répertoire des mots non connus.

**b) La situation visualisation-copie individuelle.** Elle aurait pour objectif l'annexion orthographique des mots inscrits sur le carnet-répertoire :

- mots du lexique commun erronés à la dictée-filtre ;
- mots erronés des écrits rédigés en équipes ;
- mots du lexique personnel erronés dans les textes et lettres ;
- mots personnels nouveaux apparus au cours de la mise au point des textes avec moi, mais faisant partie du lexique oral de l'enfant.

Elle participerait à la fois à une pédagogie préventive (mots nouveaux du lexique commun et du lexique oral personnel) et à une pédagogie des «manques». Tout mot nouveau suivrait le schéma suivant :



Les mots prélevés sur le carnet-répertoire seraient transcrits sur une feuille spéciale mise au point aux conseils de fin d'année (cf. B.T.R. p. 126) après que deux propositions aient fait l'unanimité :

- pouvoir inscrire sur la même ligne le mot-modèle, le mot copié et le mot autodicté ;
- faire les dictées de bilan à court et à long terme, sur cette même feuille.

Mot-modèle	mot copié mot recopié s'il y a une erreur	mot autodicté
------------	--	---------------

## 2. Est-il possible de limiter et de hiérarchiser notre objectif ?

En 1974-1975 j'avais limité l'objectif en proposant d'apprendre seulement les mots «urgents» et cela en me référant au dictionnaire orthographique de PIERRE et LOBSTEIN (cf. B.T.R. p. 30) mais cette solution ne me satisfaisait pas, aussi j'ai entrepris de constituer un Vocabulaire Orthographique de

Base de la classe. Devant l'ampleur de la tâche, j'ai dû abandonner (1).

La constitution d'un V.O.B. aurait permis de limiter l'objectif mais il n'aurait pas apporté une garantie d'efficacité de l'apprentissage, or dans un apprentissage personnalisé, lié à l'expression écrite et motivé par elle, il s'agit de proposer à chaque enfant, ce que dans le domaine du nécessaire il lui est possible d'acquérir, le «nécessaire» étant le corpus de mots qu'il utilise fréquemment, le «possible» étant le programme lié à ses capacités d'acquisition.

Mais comment savoir qu'un mot donné présente une difficulté trop grande pour un enfant donné ?

Il était tentant de se référer à l'échelle Dubois-Buyse qui offre toutes les garanties d'une recherche objective, qui est largement utilisée dans les classes, préconisée par divers auteurs et facile à utiliser. Mais j'ai voulu contrôler si les résultats obtenus par les enfants tant lors de notre expérience qu'à la dictée pré-expérimentale (liste des mots : B.T.R. p. 20) étaient en corrélation avec l'échelle D.B. Des analyses et calculs statistiques effectués, j'ai conclu qu'il y avait effectivement corrélation entre le classement établi par l'échelle D.B. et le pourcentage de mots bien écrits par les enfants mais que lorsqu'on examine le problème en se centrant sur chaque mot, pris dans sa singularité, et sur chaque enfant, il paraît difficile de dire si un mot donné peut être appris par un enfant donné. Or c'est cette réponse qui importe dans notre méthodologie.

C'est pourquoi, en attendant de nouvelles données, j'ai décidé de ne pas tenir compte du degré de difficulté du mot, mais seulement du critère «urgence», pour établir, en 75-76, les programmes personnalisés.

(1) J'ai ensuite définitivement abandonné ce projet en 1976, lorsque j'ai disposé du répertoire créé et diffusé par l'I.C.E.M. : «J'écris tout seul». Il comprend 3 600 mots environ et les mots retenus sont ceux utilisés par les enfants (dépouillement systématique des textes et des lettres).  
Ce répertoire nous a servi de V.O.B. pour les mots du lexique commun.

## II. - Deuxième phase

- 1975-1976, pédagogie tâtonnante de l'orthographe et recherche sur le développement des capacités de mémorisation visuelle.

### A. - Pédagogie tâtonnante de l'orthographe

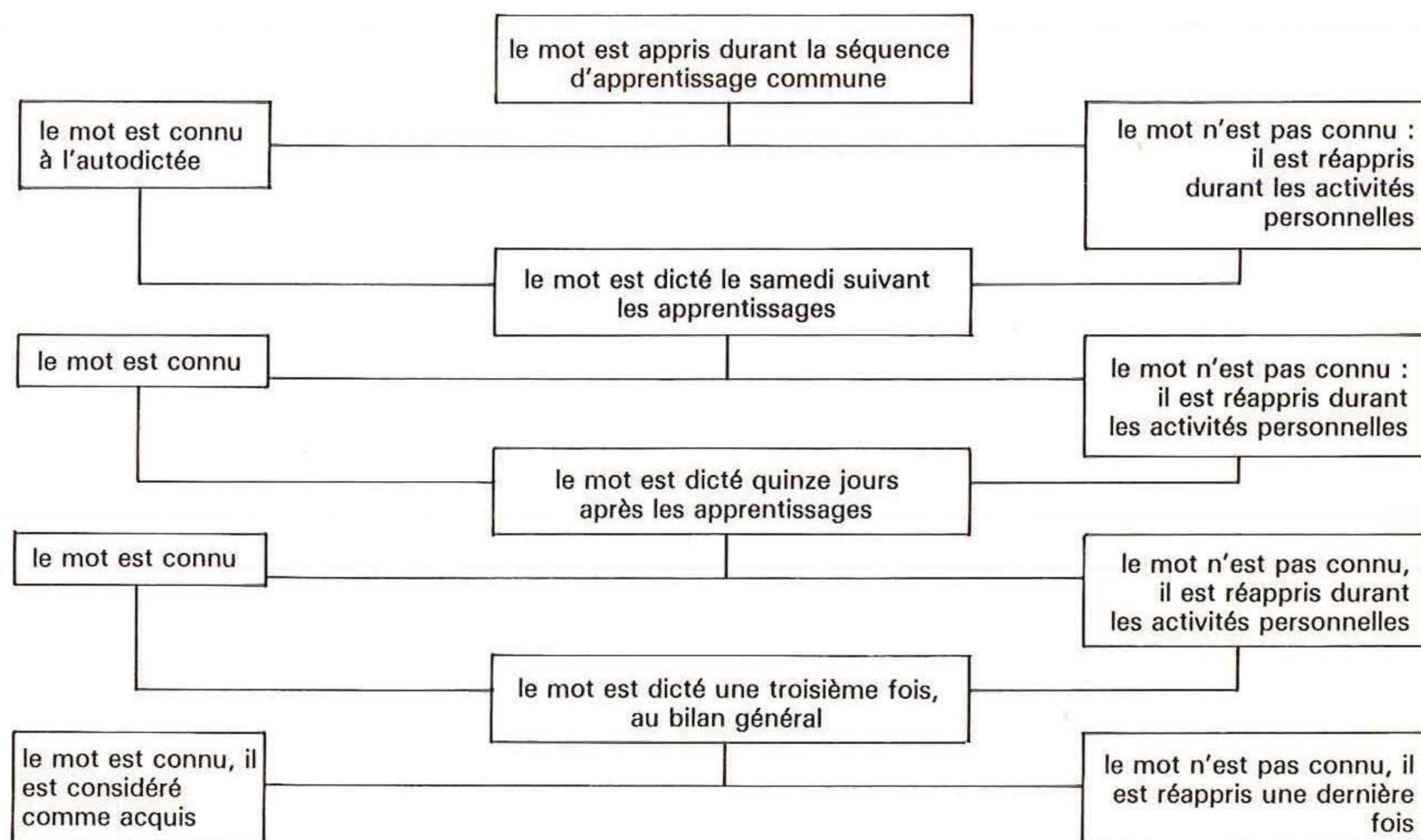
Le praticien est bien placé pour apprendre que des conclusions d'une recherche, pourtant faite sur le terrain, à leur mise en œuvre, il existe de nombreux obstacles.

Le premier que j'ai rencontré, en septembre 1975, a été dressé par l'administration qui n'a pas créé les classes nécessaires pour accueillir tous les enfants de 12 ans en S.E.S. J'ai donc eu, pendant plusieurs jours les «partants» et les nouveaux. Il a fallu attendre le 15 octobre, pour avoir un effectif de 13 enfants issus de 8 classes différentes et de niveaux divers.

Nous avons consacré le premier trimestre, principalement, aux activités fonctionnelles (expression écrite et orale, correspondance...) et aux activités susceptibles d'amener la création d'un groupe coopératif. Nous avons cependant mis en place :

- notre processus d'expression écrite qui tient compte des deux temps successifs, le temps du jaillissement et le temps de la réflexion (cf. B.T.R. p. 65 et p. 125) ;
- l'apprentissage des mots du lexique commun, le carnet-répertoire qui a nécessité une initiation au classement alphabétique.

Au deuxième trimestre, nous avons mis en place, notre processus d'apprentissage des mots des carnets-répertoires personnels, chaque mot suivant le trajet ci-dessous :



Au fil des semaines, la situation d'apprentissage a subi une évolution, au niveau de chaque facteur. Au terme de cette année d'expérimentation, le conseil souhaite conserver les processus et les outils mis en place, mais démarrer plus vite les apprentissages méthodiques : afin d'avoir plus rapidement un stock de mots non-connus, il sera appris plus de mots du lexique commun, durant les premiers mois.

Pendant les vacances, je procède à une analyse des différentes données recueillies :

— 605 mots ou formes verbales différents ont fait l'objet d'un apprentissage systématique, dont 87 mots du lexique commun. A première vue, le nombre de «mots communs» apparaît comme minime par rapport à l'ensemble, mais l'examen des «programmes individuels» fait apparaître que tous les enfants, sauf une, ont mémorisé plus de «mots communs» que de mots personnels.

— La comparaison des réussites au classement selon l'échelle Dubois-Buyse m'amène à des conclusions en accord avec celles qui sont ressorties des analyses antérieures : IL NE PARAÎT PAS POSSIBLE, DANS NOTRE CLASSE, DE SE SERVIR DE CETTE ECHELLE, POUR DECIDER SI UN MOT DONNE PEUT ETRE APPRIS PAR UN ENFANT DONNE, OU PAR TOUS LES ENFANTS EN CE QUI CONCERNE LES MOTS DU LEXIQUE COMMUN. Je proposerai donc un principe fonctionnel : tout mot non-connu après deux réapprentissages sera considéré comme trop difficile, pour le niveau actuel de maturation de l'enfant.

La lecture de l'ouvrage de Jean SIMON (*La langue écrite de l'enfant*) m'amène à envisager des modifications (cf. tableau de l'évolution de notre technique d'apprentissage par visualisation-copie).

D'autre part, je procède à un examen des résultats obtenus par chaque enfant qui me permet de dégager en particulier, l'influence des facteurs affectifs, et du niveau en lecture, ce dernier facteur devenant plus important en 1976-1977, du fait de l'arrivée dans notre classe d'un fort contingent de non-lecteurs.

## B. - Recherche sur le développement des capacités de mémorisation visuelle

L'activité d'apprentissage orthographique des mots, qui a pour objectif l'acquisition de connaissances et d'automatismes nécessaires à une expression écrite aisée et correcte, doit aussi développer les aptitudes

impliquées par cet apprentissage et, en particulier, la mémoire visuelle.

J'ai choisi pour tester le développement de la mémoire, une expérience classique avec deux listes aléatoires de 10 mots non connus des enfants et présentés auditivement et visuellement, à trois reprises successives, au cours de deux épreuves : la liste 1 au mois de janvier, la liste 2 au mois de mars.

Le processus suivi a été celui d'une étude expérimentale : hypothèse, expérience, analyse quantitative et analyse qualitative des données recueillies, conclusion.

Il ressort de l'analyse qu'il y a eu une progression significative des capacités de mémorisation visuelle et nous pouvons raisonnablement penser que ces progrès attestés par l'épreuve d'apprentissage par listes, mais aussi par les résultats des mémorisations avec notre technique de visualisation-copie, par les copies de mots et de phrases, sont dus à un développement de la perception, de la mémoire, des schèmes opératoires, de l'attention... Mais il n'est pas possible de préciser lequel de ces facteurs a le plus évolué.

J'ai aussi cherché à savoir, pourquoi certains mots ont été mieux retenus que d'autres...

Cette analyse fait apparaître plusieurs éléments intéressants pour notre pratique d'apprentissage :

1) Il existe sans doute un facteur «difficulté orthographique du mot» qui intervient dans le fait que certains mots sont mieux retenus que d'autres, mais celui-ci semble très fluctuant, et, en particulier dépendant du milieu socio-culturel de l'enfant, de la pédagogie de la classe qui font que certains mots sont plus familiers que d'autres. L'examen des réussites individuelles montre qu'un mot difficile pour un enfant ne l'est pas pour un autre. C'est pourquoi je me demande s'il est possible de concevoir une échelle des difficultés orthographiques (Dubois-Buyse ou autre) qui soit valable pour toutes les régions parlant la même langue, pour toutes les classes, alors qu'elles pratiquent des pédagogies différentes, et pour tous les enfants.

2) La meilleure rétention de certains mots est un effet de la méthodologie utilisée : la place du mot dans la liste a une influence sur sa mémorisation, les mots du début sont mieux retenus que les autres (effet de primauté).

3) Sur les neuf mots les mieux retenus, sept sont des *mots concrets familiers* du langage oral des enfants de la classe, ce qui confirme les résultats obtenus par différents chercheurs.

4) Des mots nouveaux sont apparus, correctement écrits au rappel, après chacune des trois présentations, mais proportionnellement ce sont les mots acquis dès la première présentation qui sont ensuite les mieux restitués, en mémoire à long terme.

5) Après la première présentation, les résultats enregistrés ne dépassent pas six mots. Cette limitation semble normale si l'on en croit Stéphane EHRLICH et Alain LIEURY (1) : la capacité de la mémoire immédiate est limitée à sept éléments.

6) Mais après les autres présentations, quelques enfants dépassent ce nombre.

Or George MILLER montre, dans un article célèbre : *Le nombre magique 7*, que la mémorisation contrairement à certains processus perceptifs, n'a pas pour limite une quantité donnée d'information, mais un nombre donné de symboles distincts.

Pour dépasser un rappel de sept mots, d'une liste de mots non structurée, il a donc fallu que chaque enfant, de façon consciente ou inconsciente ait structuré le matériel à apprendre.

J'envisage plusieurs modifications mais ce sont les travaux de George MILLER qui ouvrent les perspectives les plus importantes : pour augmenter l'efficacité de notre pratique, pourquoi ne pas introduire sur nos feuilles d'apprentissage des groupes de mots et de courtes phrases ?

Mais cela pose plusieurs problèmes :

1. Pour augmenter le nombre de mots non connus extraits d'un texte ou d'une lettre, appris par un apprentissage par phrase, il faut que cette phrase soit composée de plusieurs mots non connus, or

(1) S. EHRLICH, *Apprentissage et mémoire chez l'homme*, Paris, P.U.F., 1975.  
A. LIEURY, *La Mémoire*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1975.

cela oblige à les sortir de leur contexte pour composer des phrases nouvelles, comme le montre le texte ci-dessous :

il était une fois un petit garçon . il était  
un t ligent . il allait tout les jour a l' cole  
avec sont frere . il était heureux de all  avec  
sont frere . lelendemain matin il se réveille  
et il sabille . et il boi du chocolat . et il  
prend son cartable et il s'en va . sont frere  
aime une fille qui s'appelle natalie .

Si nous conservons les mots dans leur contexte, l'enfant apprendra :

«il était <i>intelligent</i> »	«il se réveille»
«il était <i>heureux</i> »	«il s'habille»
«aller avec <i>son</i> frere»	«il boit»
«le <i>lendemain</i> matin»	«il s'en va»

Mais il serait possible aussi de composer de nouvelles phrases :

«son frere était *intelligent*»  
«il était *heureux* d'aller à l' cole»  
«tous les jours, il boit»  
«le *lendemain*, il se réveille »  
«il s'habille et il s'en va».

Mon objectif n'est pas de faire accumuler un capital de mots mais que l'enfant sache les utiliser correctement en *situation d'expression écrite*, il me paraît donc important de les conserver dans leur contexte sémantique et syntaxique.

2. Les mots isolés et les formes verbales non connus, recueillis dans les textes et lettres personnels, étaient transcrits sur un cahier répertoire, où ils étaient classés par ordre alphabétique. L'introduction d'expressions, de groupes de mots et de courtes phrases, rendrait impossible ce classement et il suppose donc l'abandon du cahier répertoire.

Ce classement permet une assimilation progressive de l'ordre alphabétique mais alourdit fortement notre processus de démarrage car il nécessite des exercices d'entraînement. Par ailleurs, il est une cause d'erreurs et il mobilise temps et énergie, au moment de la transcription des mots.

Or quel est l'objectif principal du répertoire des mots non connus ?

Il est destiné à être un recueil dans lequel l'enfant viendra puiser pour constituer ses feuilles d'apprentissage. Il doit donc permettre une transcription aisée et rapide de ces mots, d'une part de la feuille de correction du texte au répertoire, et d'autre part du répertoire à la feuille d'apprentissage.

En restant fixé sur le classement par ordre alphabétique, qui avait sa raison d'être lorsque le carnet servait aussi de dictionnaire au moment de la rédaction des textes, je n'ai pas vu qu'une *simple liste par ordre chronologique* serait un outil plus simple mais aussi plus opérationnel (1).

Ceci esquisse une théorisation de l'outil éducatif : un bon outil doit permettre d'atteindre l'objectif pour lequel il a été crée, rapidement et efficacement ; il peut servir des objectifs secondaires si ceux-ci ne compliquent pas la tâche et ne rendent pas l'outil moins opérationnel pour l'objectif principal.

Cette année d'expérimentation et de recherche nous a donc apporté des éléments à la fois de consolidation des conclusions antérieures (par exemple la non-utilisation de l'échelle Dubois-Buyse) et de changement, qui vont être intégrés aux expérimentations des années 1976-1977 et 1977-1978.

Un facteur fondamental est d'ailleurs intervenu, celui de mon temps de disponibilité : ce n'est qu'en juillet 77 que je pourrai mener l'analyse des données de notre expérience sur la mémoire. Pour terminer mes travaux de recherche, j'ai été amené à demander par voie hiérarchique à M. HABY , puis par voie directe à M. BEULLAC, deux semaines de congé à valoir sur mon temps de formation continu e. Ce dernier m'a fait savoir «*qu'aucune des positions r glementaires en vigueur ne permet d'accéder à votre requête*». Quant   M. HABY, qui dans L'EDUCATION n  267 du 15 janvier 1976, soulignait «*l'intérêt qui pourrait exister, pour un instituteur   acquérir des compétences*

(1) L'utilisation de cette liste a montré ses nombreux avantages : transcription facilitée ; contrôle de reconnaissance des mots sur le plan lexique aisé à assurer ; découverte d'analogies grâce à la contiguité des mots ; numérotage des mots et groupes de mots qui permettra de mieux suivre leur itinéraire.

complémentaires, par exemple une licence ou un doctorat concernant la formation spécifique du 1er degré...», j'attends toujours sa réponse. Notre ministère, si généreux en directives, est fort avare lorsqu'il s'agit de donner aux instituteurs les moyens de formation et de recherche nécessaires pour qu'ils assument mieux leur fonction éducative.

### III. - Troisième phase

- 1976-1977 et 1977-1978, perfectionnement de nos pratiques.

**1. L'année 1976-1977** va permettre l'évolution de nos pratiques et sera surtout marquée par le *changement de notre feuille d'apprentissage* (ci-dessous). A la suite de l'analyse des différentes observations faites au cours de la première période d'apprentissage personnalisé, de novembre à février, devant les difficultés rencontrées par quelques enfants, je songe à proposer une dictée sur bandelettes de papier pour faciliter les corrections et un réapprentissage immédiat des mots erronés à l'autodictée.

C'est alors que brusquement me vient l'idée de dissocier feuille d'apprentissage et feuille de dictée. En utilisant la même grille pour apprentissage et dictée, il serait possible d'éviter un transport spatial lors de la correction (cf. page 12), de permettre un réapprentissage immédiat après l'autodictée et les dictées et de supprimer la liste récapitulative des mots appris (liste servant à l'enfant qui dicte, la dictée se faisant par groupe de deux).

Ici encore il apparaît que l'outil le plus simple et le plus efficace, n'est pas celui qui nous est venu à l'idée le premier.

1976-1977 : feuille d'apprentissage deuxième période, Irène

colonne des  
mots-modèles

colonne de la copie

colonne de  
réapprentissage éventuel

colonne pour  
l'autodictée

1	L	il jette	il jette			il jette
1	L	aller	aller			aller
1	I	on creuse	on creuse			on creuse
1	L	j'aperçois	j'aperçois			j'aperçois
1	I	longtemps	longtemps			longtemps
1	L	un champignon	un champignon			un champignon

### Principe de la correction

La feuille de dictée est posée sur la feuille d'apprentissage, de façon à ce que les mots-modèles et les mots écrits à la dictée se trouvent sur la même ligne.

Si le mot est juste, il est codé par une croix (+) sur la feuille de dictée et par un trait vertical (|) sur la feuille d'apprentissage (ces codes ont été décidés par les enfants au conseil de la rentrée).

Si le mot est erroné, il est réappris immédiatement avec la technique de visualisation-copie.

Feuille d'apprentissage			Feuille de dictée		
2		août	Feuille d'apprentissage	2 +	<del>août</del> août
2		-c'est		2 +	-c'est
2		cueillis atterrir		2	atter atterrir
2		cueillis		2 +	cueillis
2		du caramel		2 +	du caramel
2		la veillette		2 +	la veillette

**2. L'année 1977-1978** Nous adoptons la liste chronologique des mots à apprendre en remplacement du répertoire par ordre alphabétique : chaque mot, groupe de mots ou courte phrase est inscrit sur une ligne numérotée et la transcription sur les feuilles d'apprentissage est faite en suivant l'ordre chronologique.

#### Liste des mots

1	un ballon
2	avec mon frère
3	j'écris une lettre
4	j'ai joué aux billes
5	après

#### feuille d'apprentissage

1	un ballon
2	avec mon frère

Nous modifions le réapprentissage des mots erronés à la dictée, en le simplifiant : **tout mot erroné est réintégré dans les apprentissages de la semaine suivante.**

Chaque mot ou groupe de mots étant numéroté, nous décidons d'utiliser les grilles des fichiers de calcul auto-correctif pour visualiser les réussites individuelles.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Au terme de ces deux années d'expérimentation, avons-nous trouvé des solutions satisfaisantes ? Nous avons décidé, au conseil de bilan de fin d'année, de les reconduire intégralement, mais répondent-elles aux questions que je me posais avant de démarrer cette recherche ?

**Notre objectif** est maintenant bien déterminé : nous portons notre effort, à la fois sur le **lexique commun** à la classe, qui est limité par référence au répertoire «*J'écris tout seul*» et à un nombre tenant compte d'une surcharge de mémorisation éventuelle, et sur le **lexique personnel** qui n'est pas limité. Nos analyses ayant montré qu'il n'était pas possible, dans notre classe, de nous appuyer sur l'échelle Dubois-Buyse, pour déterminer si un mot donné pouvait être appris plus ou moins vite qu'un autre, par un enfant donné, nous ne hiérarchisons, ni le lexique personnel, ni le lexique commun : les mots sont intégrés dans notre liste par ordre chronologique de leur apparition dans les activités.

**Nos moyens d'action** se sont affinés progressivement, suivant la ligne d'efficacité, rapidité et simplicité que j'avais définie au départ de mon projet :

— **efficacité** : à part les apprentis-lecteurs, les autres enfants ont épuisé chaque année, leur capital de mots non connus. Il ne m'a pas été possible de calculer, pour tous les enfants, le taux de rétention l'année suivant les apprentissages. En novembre 1977, Dali, Denis, Honoré et Irène ont accepté d'établir ce bilan avec moi. Les résultats sont consignés dans le tableau ci-dessous :

	nombre de mots appris	mots connus en novembre	%
Dali	93	46	49
Denis	144	105	72,9
Honoré	123	83	65
Irène	172	140	81,4

En novembre 1978, j'ai fait le même bilan avec Irène, pour ses mots de 1977-1978 : sur 118 mots ou groupes de mots appris, elle en connaît 98, soit 83 %. Le pourcentage est légèrement plus élevé qu'en 1976-1977. 98,3 % de ces mots étaient connus à deux dictées, la perte est de 15 % environ.

Pour ces enfants, qui ont de nombreuses difficultés en apprentissage, ces résultats **me paraissent convenables**. Je n'ai aucun moyen d'évaluation pour les situer de façon plus objective.

Evidemment, le véritable test de l'acquisition orthographique, pour notre objectif centré sur l'expression écrite, c'est l'écriture spontanée des enfants. Mais là non plus, je ne dispose pas d'un moyen d'évaluation objectif. L'examen des textes montre cependant une nette amélioration, à laquelle ont certainement contribué nos pratiques orthographiques. D'autres sources d'apprentissage sont intervenues, puisqu'en 1977-1978, Irène, par exemple, a utilisé 276 mots nouveaux dans ses textes, or 51 seulement étaient erronés. Nos pratiques de visualisation des mots du lexique commun, les copies avec visualisation et transcription de mémoire et les lectures ont dû jouer aussi un rôle important, d'où la nécessité de maintenir la pluralité des techniques.

— **Rapidité** : En ce qui concerne le lexique commun, je présente au maximum 10 mots ou expressions, groupes de mots, phrases, par semaine, au moment de la plus grande intensité, c'est-à-dire, au premier trimestre. Ce travail requiert :

- dix minutes au maximum pour la présentation ;
- cinq à dix minutes, suivant les enfants, pour les contrôles de reconnaissance ;
- dix minutes pour la dictée-filtre et la copie des mots non-connus sur la liste des mots.

Pour l'apprentissage méthodique des mots de la liste par visualisation-copie individuelle, la durée annuelle a été, pour les enfants du plus haut niveau, de huit semaines au deuxième trimestre et de une à deux semaines, au troisième. Les autres ont travaillé, avec moi, durant huit semaines environ. La durée hebdomadaire, après la période des tâtonnements, a été de :

- quinze minutes pour la copie des mots sur la feuille d'apprentissage ;
- dix minutes pour ceux qui ont moins de cinq mots et quinze environ pour les autres, pour la séquence d'apprentissage ;
- trente minutes pour la dictée 1 ;
- trente minutes pour la dictée 2.

Nous pouvons considérer, qu'avec le temps de tâtonnement et le temps de constitution de la liste, nous avons consommé au maximum, une trentaine d'heures dans l'année, pour les enfants du niveau cours élémentaire. Pour les autres, le dictionnaire illustré servant de liste et faisant aussi partie de l'apprentissage de la lecture, je n'ai pas comptabilisé.

L'introduction de groupes de mots et de courtes phrases a allongé un peu la durée de la séquence mais, par ailleurs, elle a permis une rentabilité plus grande.

— **Simplicité** : Nous avons progressé dans le sens d'une simplification, afin que la procédure et la technique d'apprentissage, soient rapidement maîtrisées. Nous avons éliminé des causes de difficultés anormales, en particulier, par l'introduction de la liste au lieu du répertoire, par les nouvelles feuilles, par la réduction du codage...

Il demeure les tâtonnements nécessaires, pour accéder aux maîtrises qu'impliquent notre méthodologie : la capacité de découvrir une erreur, la capacité de mémorisation immédiate lors des copies, l'attention, la concentration et la rigueur... et d'autre part, il m'est impossible de supprimer des actes «aberrants» tels que : Bernard qui un jour code ses réussites à deux dictées (D1 et D2) par ( $\perp$ ) au lieu de (+), alors que nous n'avons jamais utilisé ce code, et qui me dit : «*moi, je peux pas remplir ma grille des mots justes, j'ai pas de croix !*» Il n'a aucune explication pour sa modification. Un certain nombre d'erreurs ont aussi pour cause des attitudes parfois passagères de laisser-aller, par exemple, pose de la feuille de dictée loin de la feuille d'apprentissage, calligraphie peu soignée... Nous les examinons au conseil.

N.B. En 78-79, nous avons démarré, comme les enfants l'ont demandé, au mois de janvier, avec les mêmes procédures, techniques et outils que cette année. Actuellement (mars 79) aucune modification nouvelle n'a été proposée.

## Conclusion

En mettant un terme, provisoirement, à une recherche qui dure depuis cinq années, je ne peux que me demander si l'orthographe valait un tel effort, alors qu'il y a, par ailleurs, tant de problèmes à résoudre.

La meilleure réponse vient sans doute des enfants qui, aujourd'hui, travaillent avec plaisir et efficacité «aux mots», les mots dont ils ont besoin pour que leur expression et leur communication écrites soient plus aisées, plus rapides et moins dépendantes de ma tutelle correctrice.

Mais il faut reconnaître que l'orthographe n'est pas le terrain privilégié de leurs réussites, peut-être est-ce pour cela que leurs succès, aussi minimes soient-ils parfois, prennent tant d'importance pour eux.

En présence des mots nécessaires à leur expression, ils ont trois niveaux de comportement :

- 1) Ils restituent sans effort ce dont ils ont besoin, grâce à leurs automatismes lexiques, graphiques, et orthographiques ;
- 2) Ils recherchent, par la réflexion ou dans les outils mis à leur disposition, et trouvent ce qui leur manque ;
- 3) Ils ne trouvent pas et lancent un appel à l'aide.

J'ai choisi de situer nos recherches, au premier niveau, celui des automatismes orthographiques, tout en ne négligeant ni le deuxième, ni le troisième :

- Nous avons travaillé sur les ensembles de mots, découvert des analogies phonétiques, sémantiques, morphologiques, grammaticales ;
- Nous avons appris à nous servir du répertoire «*J'écris tout seul*» et, pour les plus élevés en niveau, sur le dictionnaire ;
- Nous avons organisé un réseau d'entraide mutuelle.

**Je ne vois aucune incompatibilité entre ces différents travaux** : il est fort possible de mettre en œuvre dans la même classe, des pratiques permettant d'acquérir des automatismes, qui seront les matériaux de l'écriture spontanée, et des pratiques qui donneront une méthode de recherche des mots non-connus, au moment de l'acte réfléchi.

La méthodologie, à laquelle nous avons abouti, est le fruit de la nécessité et du hasard, elle ne peut donc être que singulière. Elle est l'aboutissement de nombreux tâtonnements, dans lesquels sont intervenus à la fois nos recherches, nos essais de techniques et d'outils, nos observations, nos réflexions, les conflits et les échecs individuels, mes lectures et mes idées personnelles : un autre éducateur, avec d'autres enfants, poursuivant le même objectif, aurait abouti à une autre pédagogie.

Celle-ci est la nôtre et je n'entends pas porter au niveau d'une théorie valable dans tous les cas, les résultats de nos recherches. Ils sont fondés pour notre classe et nos expériences.

Néanmoins, je pense qu'ils peuvent apporter à d'autres éducateurs des pistes de réflexion, ouvrant à la remise en cause de leurs propres pratiques, en particulier dans le domaine d'un apprentissage personnalisé lié à l'expression écrite et dans celui de la détermination d'un objectif.

Et peut-être, l'aspect le plus important est-il le fait qu'un praticien, ait utilisé les moyens et les techniques de la recherche pour tenter de résoudre les problèmes qui se posent dans sa pratique quotidienne.

Mais pour que tout praticien puisse sortir de son rôle d'exécutant, pour devenir un novateur compétent et lucide au service des enfants et d'une pédagogie scientifique, ou à tout le moins rationnelle, trois conditions m'apparaissent comme nécessaires :

- 1) La nécessité d'une formation à la recherche sur le terrain ;
- 2) Un crédit-temps pour pouvoir organiser une recherche-action dont les résultats seront immédiatement investis dans la pratique ;
- 3) Une relation coopérative entre chercheurs et praticiens-chercheurs sur le terrain.

Cette voie permettrait des changements véritables car les innovations seraient voulues, adaptées aux populations concernées et aux objectifs globaux poursuivis et donc *appliquées*.

Dans le vaste domaine de la pédagogie de l'orthographe, je n'ai défriché qu'un petit morceau de terrain. Il reste beaucoup à faire et en ce qui me concerne, mon objectif sera maintenant, de réaliser une synthèse cohérente de mes pratiques dans les trois domaines : l'apprentissage du code grapho-phonétique ; l'apprentissage des mots et l'orthographe grammaticale, afin de constituer un ensemble de pratiques qui soit, comme pour les mots, efficace, rapide et simple.

Jean Le Gal

## A PROPOS DES B.T.R. N° 21 ET 31

*«Pour l'enseignement des sciences : une pédagogie de la curiosité» et «Des enfants qui recherchent».*

Jacques Heurtaux Annie et Pierre Péguin

En lisant les numéros 21 et 31 des suppléments à L'Éducateur j'ai éprouvé beaucoup d'intérêt, un plaisir certain et en même temps un curieux sentiment par rapport à la démarche des enseignants qui me paraissait un peu (à peine) décalée par rapport à ce que je croyais être la pédagogie Freinet. Intrigué par ce sentiment, j'ai essayé d'en comprendre l'origine. Il me semblait que quelque chose clochait par rapport à l'académisme (car il y a aussi une académie des sciences, hélas !).

Dans un texte libre un enfant déclare *«Une plume blanche, moi ça me fait rêver»*. Ça passe ou ça ne passe pas, ses camarades choisissent son texte ou en préfèrent un autre, mais la valeur de vérité de la phrase n'est pas mise en cause. Personne ne lui dit c'est vrai ou c'est faux.

Un autre enfant déclare *«La lune c'est comme une orange, c'est rond et il y a des petits trous dessus»*. Les réactions des autres peuvent être diverses. Quelqu'un peut lui répondre *«Oui mais ça n'est pas du tout la même couleur»* ou *«Non parce que ça n'est pas du tout la même couleur et les trous ne sont pas pareils»* ou encore *«Oui c'est vrai toutes les deux sont à peu près sphériques avec de petites irrégularités de surface»*, etc. Ce qui est en question ça n'est pas vraiment la valeur de vérité de la phrase : «Trois plus deux ça fait sept» serait discuté de toute autre façon. Ce qui est en question c'est la qualité de la représentation, son degré de conformité au réel, et les services qu'elle peut rendre dans un projet déterminé. Si on s'intéresse à la couleur ou à la masse, le modèle «orange», n'est pas très adapté. Par contre si on s'intéresse à la géométrie et qu'on veut faire comprendre que la lune n'est pas une tache sur le ciel, ni un disque, alors le modèle n'est pas si mauvais.

Des enfants qui recherchent, ce sont des enfants qui élaborent leur représentation d'un petit morceau du monde. Qui décide que cette représentation est acceptable et en fonction de quels critères ? Il me semble qu'à travers les textes publiés dans ces deux numéros (B.T.R. n° 21 et 31), textes des enfants, commentaires des maîtres et commentaires des commentaires, on voit apparaître quelques éléments de réponse :

- Une bonne représentation doit permettre l'échange : si un enfant ne comprend pas ce qu'un autre veut dire, la formulation est remise en chantier.
- Une bonne représentation doit permettre de prévoir le résultat de certaines actions : pourra-t-on prévoir qu'un objet flotte ou non simplement en disant qu'il est en bois, en fer ou en ciment ?
- Une bonne représentation doit recevoir le consensus des adultes : si le maître doute, l'enfant doute. Si Monsieur l'Ingénieur du Palais de la Découverte confirme, alors ça va.

Les deux premiers critères sont généralement reconnus comme spécifiques de la représentation scientifique : caractère social de la connaissance, adéquation au réel et pouvoir prédictif.

Il me semble que le troisième est aussi un critère assez général de la représentation scientifique. Qui aurait l'idée de proposer à un enfant d'écrire à un poète confirmé pour savoir s'il est correct de dire *«Une plume blanche, moi ça me fait rêver ?»* Sans doute l'enjeu n'est pas le même. Pourtant il s'agit dans les deux cas de respecter et de favoriser l'expression de l'enfant. Pourtant les avatars de l'imaginaire sont aussi lourds de conséquences pour l'individu que les défauts de la connaissance scientifique. Depuis trente ans que je travaille dans les milieux de la physique, j'ai vu un grand nombre d'énoncés passer du statut de vérité scientifique à celui de formulation incorrecte, y compris des énoncés tout à fait fondamentaux et récents comme ceux de la mécanique relativiste : quand j'étais étudiant j'ai appris que Einstein avait montré que la masse d'un corps variait avec sa vitesse et devenait infinie si cette vitesse tendait vers la vitesse de la lumière. Une telle formulation est considérée de nos jours (et en particulier par le ministère de l'Éducation Nationale et son corps d'inspecteurs) comme parfaitement irrecevable. Un étudiant de maîtrise qui décrirait la structure de l'atome comme le fait Monsieur Rumbé dans sa réponse à Christophe (1) aurait de sérieux problèmes avec un jury d'examen.

(1) Voir B.T.R. n° 31 page 31.

Je ne dis pas que Monsieur Rumbé a tort, je dis simplement que **les représentations scientifiques comportent une part d'arbitraire. Cette part dépend beaucoup de la situation où elles interviennent** : une physique «dépannée» comme la physique d'Aristote reste une très bonne physique de la vie quotidienne. Donner aux représentations scientifiques un caractère d'absolu c'est en faire un dogme et se condamner à la nécessité de recourir pour «*savoir si c'est vrai*» à cette nouvelle église qui a ses prêtres et ses autorités : le monde des scientifiques.

Pour moi une bonne représentation scientifique dans une classe de C.M.2 c'est celle qui permet aux élèves et au maître d'échanger sur une situation physique rencontrée (ou créée «pour voir») et de rendre compte de cette situation de façon satisfaisante, en particulier en pouvant prédire le résultat de certaines actions. Une bonne représentation c'est aussi une représentation qui connaît ses limites c'est-à-dire qui précise un peu **son domaine d'application**. Qu'est-ce que la notion de molécule apporte à Philippe dans son étude des gouttes d'eau ? Dans ce contexte rien d'autre que l'idée qu'il y a quelque part des hommes qui possèdent une vérité sur ses propres rapports avec l'eau.

L'autorité du cordonnier en matière de chaussures dont parlait Kropotkine est une autorité dont chacun peut faire l'épreuve.

L'autorité du scientifique expliquant à partir de modèles microscopiques comment se comporte une goutte d'eau n'est pas contrôlable par les enfants du C.M.2. Ils sont acculés à un acte de foi. Leur maître aussi parfois. Peut-être est-ce acceptable ou nécessaire, encore faut-il ne pas laisser entendre qu'une telle situation développe leur sens critique. De nos jours la transmission des connaissances scientifiques repose pour l'essentiel sur des arguments d'autorité et la plupart des scientifiques ont acquis au cours de longues études la docilité requise pour faire une carrière honorable dans l'Université ou la Recherche. Il serait dommage que cet apprentissage de la docilité commence à l'école maternelle.

*Jacques HEURTAUX (Universitaire honorable)*

La lecture de L'Éducateur Supplément B.T.R. n° 21 et 31 nous a beaucoup intéressés et nous a donné envie de préciser nos idées dans le petit commentaire ci-dessous. Ajoutons que nous sommes des scientifiques.

Nous aimons bien cette démarche qui consiste à partir de choses vécues, à stimuler l'observation. Aussi nous ne nous étendons pas sur la base de ce travail avec lequel nous sommes en accord. Nous voudrions plutôt proposer des idées pouvant éventuellement aider à la réflexion sur le sujet.

— **La dispersion** : Les jeunes sont sollicités par beaucoup de choses, ils se dispersent beaucoup. Il faudrait donc beaucoup de maîtrise et se fixer (au vol ?) des objectifs simples et clairs, choisir un fil conducteur, pour ne pas se laisser entraîner à des observations éparpillées et trop superficielles.

— **La curiosité** : Qualité essentielle à préserver. La réponse à la curiosité naturelle des enfants ne doit pas leur enlever le désir d'approfondir. Par la télévision, ils ont une information superficielle sur beaucoup de choses, et cela leur donne le sentiment de tout savoir. Peut-être faudrait-il veiller à ne pas satisfaire à bon compte leur curiosité, mais au contraire les encourager à creuser, à se poser des questions, à faire des analogies ?

— **L'analyse scientifique** : C'est une démarche basée sur la logique que l'approfondissement d'un thème peut permettre de développer. Mais cela ne risque-t-il pas de faire perdre le sens d'une approche plus globale, intuitive, poétique ? Pour nous qui avons une formation scientifique cela nous pose des questions auxquelles on est bien embarrassé pour répondre.

— **L'acquisition de connaissances de base** : Ce n'est pas ce qu'il y a de plus important, mais cette méthode de travail peut permettre aussi d'acquérir des connaissances de base (à définir ? Un exemple, les états de la matière : solide, liquide, gaz, glace, eau, vapeur d'eau).

*Annie et Pierre PEGUIN*

**Adressez-nous les opinions des lecteurs non enseignants  
ou enseignants avec qui vous avez ouvert un dialogue.  
Etendons le débat !**

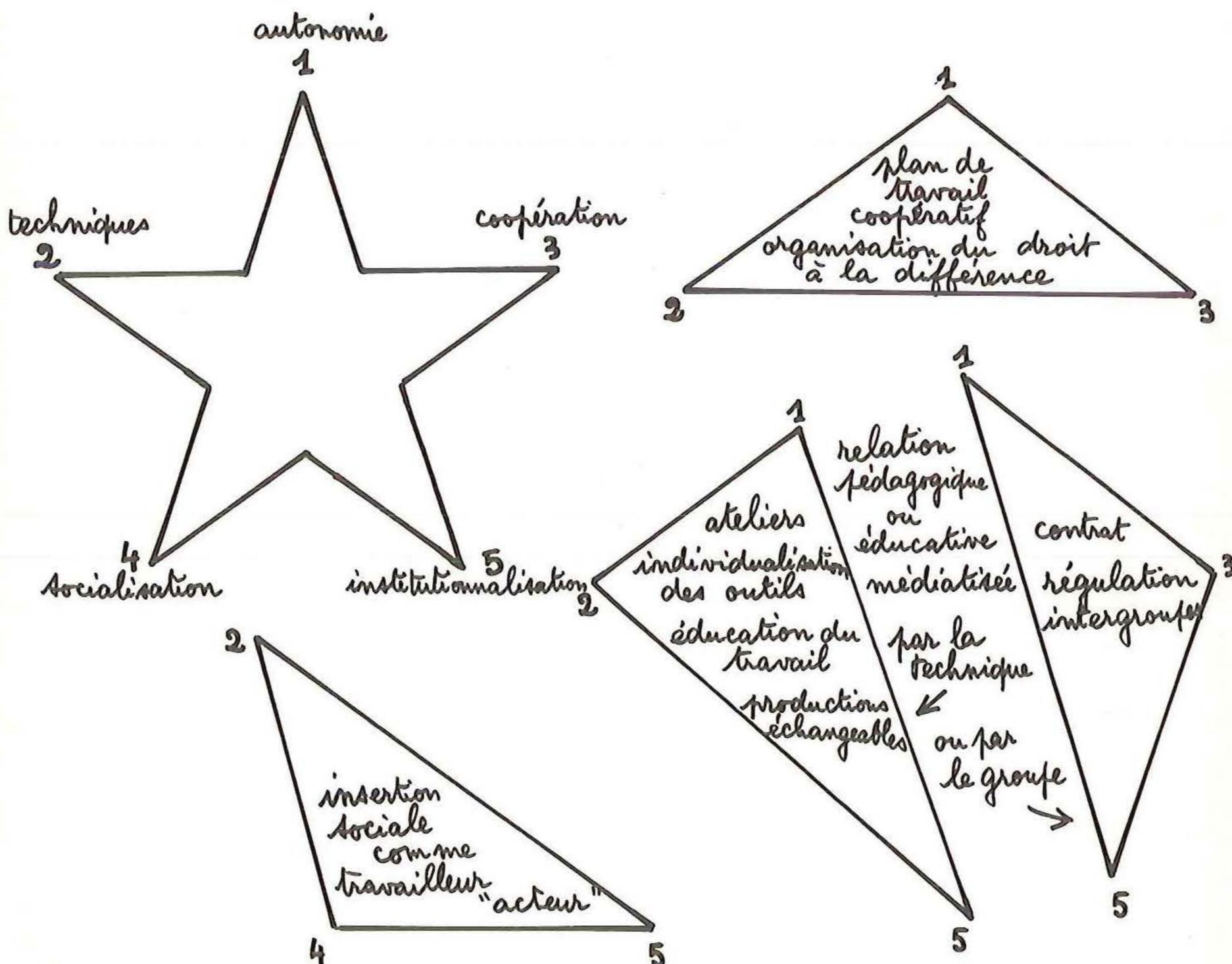
**Merci !**

# EST-CE LA BONNE ÉTOILE ?

Jean Roucaute - Georges Lerbet

Il m'est souvent arrivé d'être perplexe pour présenter les techniques Freinet à un éducateur qui n'envisageait pas de lire plusieurs ouvrages, ou qui était gêné par le style imagé de Freinet. Je me suis aussi rendu compte qu'une technique isolée, glanée dans une publication, une visite ou un stage, pouvait être "récupérée", lorsqu'elle était intégrée par l'éducateur dans une pratique d'ensemble qui en dénaturait l'esprit. D'autre part, je me suis beaucoup interrogé sur ce que voulaient dire certains en affirmant qu'ils étaient Freinet à 20, 30 ou 60 %. Enfin, éducateur dans des structures très variées, j'ai été amené à actualiser, à transposer en actes, des techniques difficilement adoptables telles quelles.

Pour m'y retrouver, je me suis construit une sorte de boussole, un guide de réflexion en forme "d'étoile". Sans doute cela correspond-il à mes goûts symboliques personnels ! D'autres, selon leur tempérament, utilisent d'autres schémas. Mais certains camarades ayant été intéressés par cette "étoile", peut-être peut-elle servir de point de départ à une réflexion commune pour élaborer quelque chose de mieux.



Une synthèse, non une addition

Pour des raisons de simplification, j'utilise l'indicatif présent mais il est évident que je n'énonce que des hypothèses, certes vérifiées par une longue pratique, mais que des éléments nouveaux peuvent modifier et même bouleverser.

L'éducation est une construction qui s'appuie sur cinq fondements, que symbolisent les cinq points de l'étoile. Dans la littérature Freinet classique, cela peut s'appeler : 1) le texte libre - 2) l'imprimerie à l'école - 3) la coopérative - 4) la correspondance scolaire - 5) la part du maître.

Toute hypertrophie d'un "pilier", toute atrophie d'un autre, déséquilibre l'ensemble et le dénature. Il ne s'agit donc pas d'ajouter des "techniques" (pédagogiques, de vie, de maîtrise d'outils, etc.) mais de maintenir une synthèse en équilibre viable.

Les cinq éléments sont irréductibles l'un aux autres, et divers travaux théoriques, hors de l'I.C.E.M., nous aident à les préciser, à les nuancer, à mieux les maîtriser. Le mérite de Freinet, praticien, a été d'en réaliser une synthèse éducative.

### Cinq points d'ancrage

- 1) Autonomie. Toute éducation est un processus individuel, à centrer sur l'élève (Rogers) selon les possibilités et processus précis (Piaget) où interviennent l'inconscient et les pulsions qui le sous-tendent (Freud). Il ne suffit pas de "motiver", il faut partir de la libre initiative de l'élève, de son dynamisme propre, seul moteur de son tâtonnement. En résultent : remise en cause de la "norme" et du moule, individualisation et respect de la "nature" de chacun.
- 2) Techniques. Maîtrise d'outils, de processus ou de procédures, aboutissant à un "produit" qu'on peut utiliser, communiquer ou échanger. Ces techniques peuvent être matérielles, intellectuelles (techniques d'analyses...), ou les deux, comme l'imprimerie exprimant par le texte libre un témoignage personnel.
- 3) Coopérative. Toute éducation instituée entraîne une cohabitation, une coexistence, une co-utilisation de matériel ou de locaux, et éventuellement une co-production. Des sous-groupes se forment et il est nécessaire pour la coexistence, ou l'organisation du travail, de réguler les relations inter-groupes. L'éducation moderne considère que les élèves doivent participer activement à cette régulation : le grand groupe fonctionne en "coopérative". Toutes les recherches en psychosociologie (en particulier Lewin et son école) précisent et enrichissent ces pratiques.
- 4) La correspondance scolaire. Le groupe d'éducation n'est pas isolé. Il s'insère dans une réalité sociale. D'autres groupes vivent et travaillent différemment. La socialisation ne peut être simplement livresque ; pour comprendre les livres d'économie ou de politique il faut d'abord communiquer avec d'autres : participer à un débat avec des résistants avant "d'analyser" la dernière guerre. La communication la plus facile est celle qui s'établit avec des correspondants de même statut (même âge, etc.). Puis les enquêtes, les voyages, les invitations prennent le relais. Ce qui aboutit à un "humanisme" passant par les hommes et pas seulement par les mots ou les images des médias. Il s'agit d'un véritable processus de socialisation.
- 5) L'instituteur est "institué" par son salaire, par des règlements, par une hiérarchie, pour "structurer" (instruction) l'esprit de ses élèves en vue de les intégrer à ce qui est institué par la société. Tous les éducateurs, individuels ou collectifs, sont des "instituteurs", des relais entre le groupe d'élèves et les institutions. Nier ou mal assumer cette liaison avec l'institution déséquilibre l'éducation. La "part du maître" suppose que l'éducation soit maîtrisée par celui ou celle qui en est chargé.

### Un filet de relations structurées

Il faudrait bien sûr développer les cinq points précédents. Ils représentent déjà des repères pour situer ce qui peut équilibrer un ensemble éducatif. Mais il ne s'agit que des fondements ; la construction suppose que toutes les relations entre ces cinq points soient structurées.

Ainsi pour ne prendre que quelques exemples :

Relation 1-2. C'est tout l'effort de l'I.C.E.M. pour produire des "outils" permettant l'individualisation du travail.  
Relation 1-2-5. Le "maître" est d'abord un "entrepreneur en éducation" mettant en place les "ateliers" qui permettront à chacun et à tous de progresser, agissant sur l'infrastructure de la classe et non pas proclamant la "norme".

Relation 1-2-3. C'est l'organisation du droit concret à la différence, dans les rythmes, dans les formes, dans les productions. Un simple vote majoritaire ne suffit plus, il faut diversifier, coordonner, harmoniser et non plus dicter, quel que soit le "dictateur".

Relation 2-4. Multiple. Les produits réalisés doivent être échangeables, c'est la "trace" qui n'est pas que bavardage, le document qui n'est pas que point de vue. Mais ce sont aussi les techniques qui permettent d'agir sur le monde, de le "produire" et pas seulement de le contempler.

Relation 2-4-5. Cela donne une difficile responsabilité à l'éducateur de majeurs : déterminer les moyens que les institutions offrent aux individus et aux groupes pour agir dans la société, et entre autres pour "l'instituer" donc transformer les institutions elles-mêmes.

Et l'on pourrait ainsi continuer toutes les combinaisons possibles entre ces cinq éléments.

### Un outil pour tester les déséquilibres

Cette étoile permet aussi de tester ce qui peut compromettre la réussite éducative. Ainsi, par la fragilité d'un fondement. Quelques exemples : point 3. Si les tensions inter-groupes ne sont pas maîtrisées, un groupe impose ses volontés et ses censures. Point 4. Par manque de liaisons humaines avec la réalité sociale, une éducation trop livresque peut amener à de simples jongleries sur des mots à la mode.

Ou bien l'hypertrophie d'un élément. Une éducation limitée à la culture du Point 1 mène à un exhibitionnisme capricieux. Un Point 3 isolé des autres donne un phalanstère a-social cultivant la "groupite" qui fleurit dans certains secteurs de la pratique psycho-sociologique ! Le Point 2 hypertrophié produit une formation "technique" où l'individu devient un prolongement de l'outil.

Ou une mauvaise liaison triangulaire. Ainsi pour 1-3-5 si le "maître" établit une relation avec chaque élève sans favoriser, permettre, organiser le développement coexistenciel, il crée de grands risques de dépendance affective des élèves à son égard, qui marquera leur socialisation ultérieure. Chacun peut ainsi définir pour chaque relation entre les cinq points les risques de gauchissement de l'éducation.

### L'équilibre psycho-institutionnel de l'éducateur

Une particularité de la cinquième pointe de l'étoile, c'est qu'elle est un centre de régulation de l'ensemble,

un peu comme le cerveau chez les animaux.

C'est l'éducateur qui représente l'institution ou les institutions dont il dépend pour sa rétribution et sa carrière. Selon l'idée qu'il se fait de son "devoir", il peut par exemple transmettre une empreinte sexiste alors qu'il est mandaté pour maintenir "l'égalité dans les différences". Mal dans sa peau, en révolte contre une institution dont il fait "un tigre de papier", il peut cultiver chez ses élèves ou ses enfants une "angoisse sociale" qui les marquera longtemps.

Mais alors ? Il nous faudra bien sûr préciser la nature de ces institutions éducatives, multidimensionnelles, contradictoires, riches comme la vie que l'éducateur fait entrer à l'école et à laquelle il intègre celle-ci.

Il nous faudra aussi défricher la notion "d'éducateur collectif" (proviseur, intendant, personnels non enseignant et enseignant) qui, pour des élèves de plus en plus nombreux, a remplacé le "maître".

Mais dans la mesure où le respect de chaque élève, comme la mise en place des régulations inter-groupes, des dispositifs d'apprentissage des techniques ou des structures de "correspondance" dépendent de l'action de l'éducateur, toute éducation instituée dépend finalement de la maîtrise éducative de celui-ci. Toute action éducative repose en fin de compte sur l'équilibre psycho-institutionnel du "maître", au sens artisanal du mot.

#### Lucidité ou pouvoir être

Cette notion se précise si l'on applique ce test-étoile à la formation des éducateurs.

Dans les cadres fixés par les institutions, un éducateur ne peut être épanoui et épanouissant que si :

- 1 - Sa personnalité profonde est exprimée et non "normalisée"
- 2 - Il a acquis les techniques nécessaires à sa fonction éducative (techniques de travail, de production, d'analyse, de régulation inter-groupes, etc.)
- 3 - Il participe à un collectif éducatif
- 4 - Il est citoyen conscient et actif (voir l'article numéro 2 du CREU sur les activités sociales de Freinet)
- 5 - Il sait analyser sa situation institutionnelle, son contrat et sa marge de liberté.

Bien sûr tout ceci ne représente pas une norme, ni même un objectif, mais une orientation, une tendance, une perspective de structure d'équilibre.

Au niveau individuel cela signifie que chaque éducateur tend, selon sa formation, à équilibrer les cinq points en fonction de ses possibilités.

Mais au niveau collectif cela suppose que l'on ne croie pas qu'il suffit de "faire voir", "d'élucider", de "faire prendre conscience" aux éducateurs de ce qu'ils "devraient" faire ou de leurs insuffisances. Cette perspective "voyeuriste" ne peut qu'accabler et cultiver l'impuissance.

Comme les élèves, les éducateurs doivent trouver des structures facilitant leur "tâtonnement expérimental" leur maîtrise progressive et pratique des techniques pédagogiques. Mais dans leur cas il n'y a pas de "maître" : la cinquième pointe de l'étoile ce sont les institutions de co-formation qu'ils animent, comme l'I.C.E.M. par exemple. C'est là, pour reprendre une formule UNESCO, que l'éducateur "apprend à être" ou plus exactement qu'il se donne les moyens de "pouvoir être".

Le commentaire de cette étoile nous amène à de nombreuses questions. Mais elle apporte peut-être quelques perspectives de réponse qui pourraient se préciser dans des articles spécifiques.

Et vous, comment vous repérez-vous dans les dédales de l'éducation, pour déterminer les choix qui s'offrent à vous et les solutions que vous adoptez ?

Jean ROUCAUTE

## DE LA BONNE ETOILE AU FAIT EDUCATIF

Georges Lerbet      Université de Clermont II

En formulant le projet d'organiser de façon symbolique la pédagogie inspirée de l'œuvre de Célestin Freinet, Jean Roucaute propose une étoile dont il pense interrogativement qu'elle peut être positive. Recourir à un tel assemblage du savoir distribué comme une bonne forme risque cependant d'en faire un objet de contemplation qui illumine le lecteur tant il le rend prégnant selon l'expression des gestaltistes. Cet objet peut être si prégnant même qu'il peut devenir une sorte de Gnose pédagogique quasiment triangulable comme nous y invite du reste l'auteur.

Pour ne pas se laisser engager dans cette voie séduisante et généreuse dans laquelle pourrait malgré tout se dissoudre le sens critique, il importe donc en premier lieu de repérer les éléments significatifs du discours et de les interroger avec toute la rigueur possible.

Cela étant, avec le concours de la méthode structuraliste, il peut devenir adéquat de les situer par rapport à une approche plus exhaustive et d'envisager ensuite la pertinence de cette approche en fonction de sa cohérence pour déboucher sur une modélisation plus abstraite dans la quête de l'intelligibilité des données éducatives.

### 1. LE SCHEMA INITIAL

Jean Roucaute propose donc une étoile à cinq branches au sommet de chacune desquelles, il situe "cinq points d'ancrage" qui sont autant de fondements de l'éducation et qui correspondent selon lui, dans la littérature Freinet, à cinq aspects que l'on pourrait nommer cinq émergences.

L'ensemble de cette approche peut se résumer dans le tableau suivant :

pôles	émergence chez C.F.	fondements de l'éducation selon J.R.
1	texte libre	autonomie
2	imprimerie à l'école	techniques
3	la coopérative	coopération
4	correspondance scolaire	socialisation
5	la part du maître	instituteur

A partir de cela, J. Roucaute nous apprend que "toute hypertrophie d'un pilier" (je dis, un pôle) ou "toute atrophie d'un autre" est source de déséquilibre entre ces aspects irréductibles les uns aux autres et que ce déséquilibre "dénature" l'ensemble.

Ce souci de visée structuraliste liée à l'idée d'équilibre aboutit chez l'auteur à repérer un certain nombre de dyades polaires et à une sorte de "triangulation" (triades) lorsque les pôles sont envisagés par trois.

Il en découle toute une analyse fort intéressante dans la perspective d'une méthodologie de l'appréhension du déséquilibre.

C'est ainsi que certains aspects sont relevés en particulier le problème de l'équilibre psycho-institutionnel des éducateurs et les conséquences que cela peut avoir dans la perspective de leur authentique formation.

Certes de telles analyses ont un intérêt évident dans la mesure où elles participent à accroître l'éclairage sur les problèmes spécifiques posés par l'éducation moderne. Cependant au-delà de ces aspects parcellaires, je voudrais tenter d'examiner les implications épistémologiques que le modèle de J. Roucaute présente de façon plus générale.

## 2. POUR UNE APPROCHE PLUS EXHAUSTIVE

Sans analyser les dyades mais en m'en tenant aux triades, je remarque que J. Roucaute en relève quatre dans un ensemble de dix ( $\frac{5!}{3!2!}$ )

Ces triades qui, selon lui, déterminent chacune "un plan" sont les suivantes :

- 123 Plan du travail coopératif organisation du droit à la différence
- 135 Relation pédagogique ou éducative médiatisée par le groupe (constat régulations inter-groupes)
- 125 Relation pédagogique ou éducative médiatisée par la technique (ateliers, individualisation des outils, éducation du travail, productions échangeables)
- 245 Plan de l'institution sociale comme travailleur acteur.

Avant de poursuivre comme cela me paraît intéressant de caractériser les autres "plans", je voudrais souligner combien je ne suis pas persuadé que le plan 135 régule l'intergroupe, mais semble réguler l'intragroupe si le groupe est entendu comme groupe-classe.

De même, le 245 me paraît correspondre davantage à une sorte d'hétérodidaxie socialisatrice "externe" qu'à tout autre chose.

Quant aux autres plans non évoqués par l'auteur, ils peuvent, me semble-t-il, se caractériser ainsi :

- 124 Socialisation productrice
- 134 Socialisation instituante
- 145 Relation pédagogique socialisante "externe"
- 234 Collectivisation productive
- 235 Institutionnalisation productive intragroupe
- 345 Institutionnalisation socialisatrice (2)

A l'évidence cet ensemble triadique ne donne pas entière satisfaction. Par exemple le 234 semble ne pas être de même ordre que le 134 ou le 124.

Il appert donc que l'approche extensive des triades de l'étoile de J. Roucaute conduit à interroger la problématique même qu'elle tente de décrire.

Comme l'auteur, je suis soucieux de dégager une "éducation" équilibrée, comme lui je suis sensible au risque de déséquilibre, mais je me demande si le modèle même de l'étoile avec sa forte prégnance perceptive et sa recherche symbolique - c'est-à-dire deux constituants percept et image qui sont de l'ordre du figuratif - ne constituent pas une sorte d'écran vis-à-vis d'une modélisation heuristique plus opératoire pour reprendre la terminologie de J. Piaget.

J'en viens donc à me demander si les pointes de l'étoile sont sur le même plan pour mieux dire si les pôles sont tous de même ordre ou mieux s'ils ne mêlent pas des degrés différents d'intégration et surtout s'ils ne se situent pas selon des points de vue différents.

J'en veux pour preuve la difficulté qu'il y a à se placer du point de vue du sujet apprenant (autonomie) conjointement à celui des techniques et de la société globale transformée en processus (socialisation).

Il y a là une hétérogénéité des approches qui provoque d'évidentes distorsions.

(2) Je distingue socialisant qui engage directement le sujet de socialisateur qui concerne une fonction non directement focalisée sur un individu.

### 3. LE MODELE DU FAIT EDUCATIF

Pour pallier cela(3) je suppose que nous tentions de clarifier un objet et pour ce faire de définir un fait éducatif.

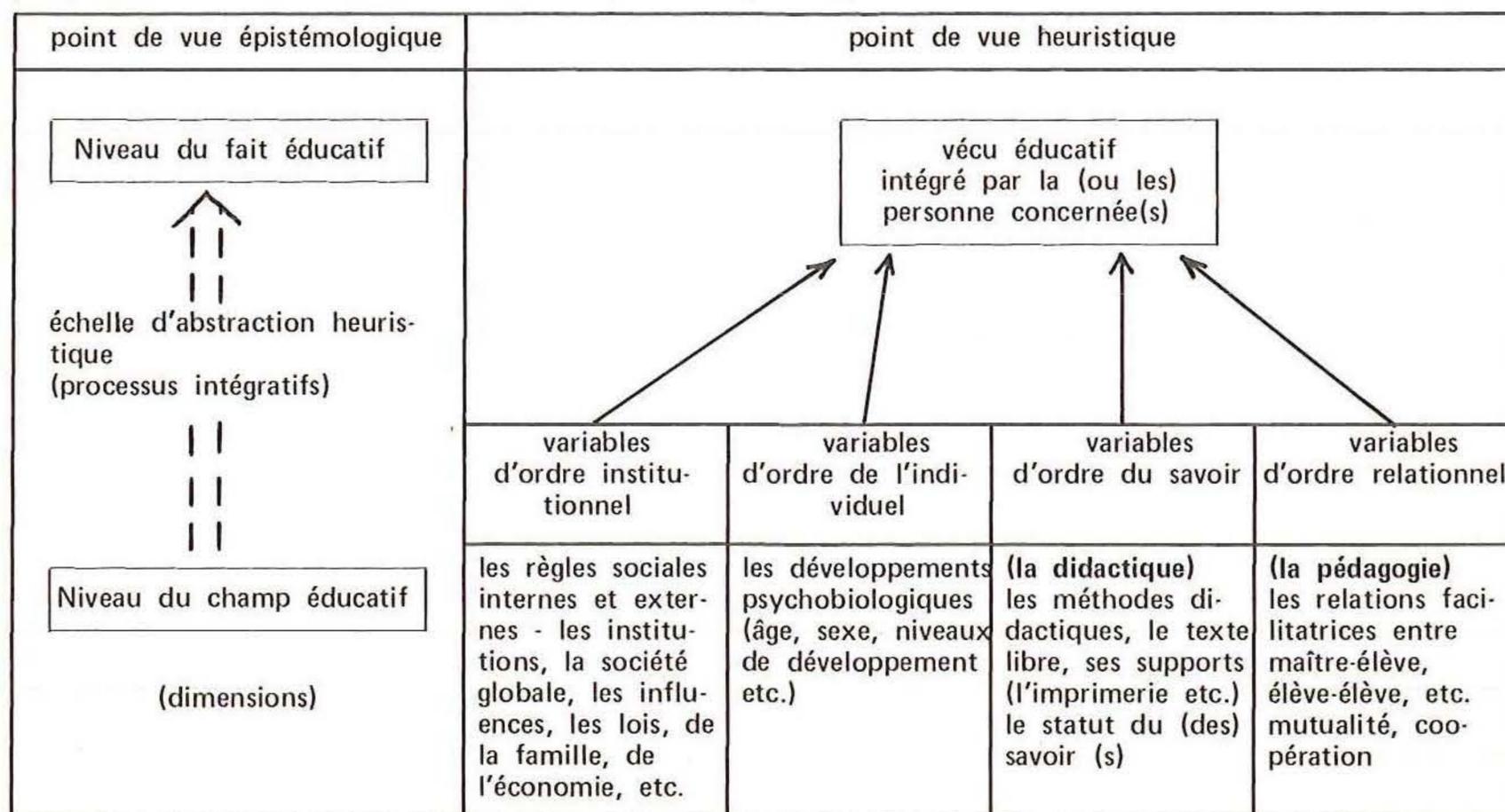
Par ce fait éducatif, j'entends ce qui constitue l'intégration vécue par une (ou des) personne(s) engagée(s) dans une action éducative (par exemple élèves, maîtres, parents, etc.).

Ce fait peut être appréhendé selon quatre dimensions (le champ éducatif) qui, pour le chercheur, constituent des composantes objectives d'un autre ordre que celui de leur intégration par les (ou la) personne(s) concernée(s) et intéressant, en dernière analyse, le dit chercheur.

Ces dimensions du champ sont les suivantes :

1. ce qui procède des individus avec, comme support conceptuel les données des sciences bio-physiologiques et psychologiques principalement.
2. Ce qui procède des institutions prises au sens large avec comme support conceptuel les données des sciences juridiques, économiques et sociologiques principalement.
3. Ce qui procède du savoir avec, comme support conceptuel, les apports des sciences épistémologiques, logiques et linguistiques surtout.
4. Enfin ce qui procède de la relation, c'est-à-dire en s'appuyant sur les concepts de la psychologie sociale pour décrypter les rapports entre les individus.

Ces éléments posés, la forme du modèle du fait éducatif peut s'actualiser et permettre de développer schématiquement l'analyse d'un fait éducatif constitué par le vécu éducatif de personnes fréquentant une classe inspirée par l'œuvre de C. Freinet selon les composantes que suggère J. Roucaute.



A partir de ce schéma, il apparaît que pour le chercheur il devient nécessaire de tenter de pondérer dans le(s) vécu(s) personnel(s) les éléments intégrés de façon manifeste ou latente de toutes les variables appréhendables par ailleurs plus ou moins objectivement par le recours aux diverses sciences applicables à l'éducation.

Ainsi traiter un fait éducatif signifie-t-il qu'on opère par une analyse à deux niveaux :

1. Un niveau que, faute de mieux, je qualifie d'objectiviste et qui concerne l'approche des différentes composantes du champ éducatif.
2. Un niveau plus personnaliste (4) qui s'efforce par des méthodes comme, par exemple, l'entretien non-directif, l'interview clinique de type piagétien, l'analyse systématique, etc. de chercher à comprendre l'univers éducatif de la personne considérée en continuité.

C'est cela qui constitue, pour moi, authentiquement le fait éducatif, fait dont l'actualisation permet de comprendre comment dans des champs éducatifs proches des pratiques sont intégrés positivement ou négativement par des personnes différentes.

Il n'y a là à n'en pas douter une approche qui peut économiser le risque de récupération de certaines de ces pratiques dans la mesure où elle montrera que le discours que l'on tient à leur endroit ne constitue pas forcément ce qu'elles sont vécues comme fait éducatif. En effet, cette réduction du risque n'est possible que parce que, précisément, la distinction du niveau du fait éducatif de celui du champ éducatif permet aux chercheurs, outre des validations intra niveau, des validations réciproques (inter) qui renforcent la découverte de cohérences et, du même coup, accroissent l'intelligibilité générale de l'éducation.

(3) J'ai déjà exposé cela à plusieurs reprises. Cf. mon intervention au Congrès international des Sciences de l'Éducation en juillet dernier, et *l'égalité des chances*, ouvrage à paraître prochainement.

(4) C'est un niveau où l'on considère que toute appréhension synchronique n'est que l'aspect cardinal d'un diachronisme personnel s'inscrivant dans la chaîne du vécu d'un développement en perpétuelle construction en une relation dialectique moi-monde.

# SCIENCES, CULTURES ET PRATIQUES EDUCATIVES

Jean Roucaute

L'analyse de G. Lerbet présente plus de concordance avec "l'étoile" qu'il n'y paraît. Seule l'implication diffère. G. Lerbet s'intéresse à la "situation" et au "fait" éducatifs tels que le chercheur peut les appréhender.

L'Etoile considère les préoccupations du praticien, l'éducation en tant qu'action. Depuis un an et demi elle a suscité de nombreuses discussions, elle a été l'occasion de réflexions et d'études. Sa formulation a été contestée et il serait utile qu'un nouveau texte, collectif, l'actualise. Ce qui suit ne représente qu'une contribution à ce travail.

Il s'agit d'un choix, opéré par des praticiens de l'éducation, qui se fixent pour objectif le respect de cinq priorités ou si l'on préfère cinq directions d'action. Ils essaient de réaliser une synthèse dynamique de ces cinq impératifs et pour ce faire cherchent des pratiques éducatives qui, sans aller à l'encontre de l'un deux, font progresser leur action dans une ou plusieurs directions.

Les sciences de l'éducation peuvent aider à affiner les méthodes et procédés à mettre en œuvre pour atteindre cet objectif. Elles peuvent aussi donner des arguments pour "justifier" ces priorités. Cependant, celles-ci ne sont pas un produit de la science, mais une intuition liée à une implication sociale (voir à ce sujet l'article de G. Avanzini). Sans doute expression d'une culture, ce choix entraîne la culture de certaines aptitudes et potentialités chez ceux qui en dépendent et de ce fait produit ou reproduit une certaine culture.

Comme toute intuition sociale elle s'est nuancée en se réalisant. Surtout, les formes d'application de ces principes se sont adaptées aux diverses circonstances et aux divers milieux socio-techniques. C'est pourquoi il n'y a aucun culte de la personnalité à nous réclamer de Freinet, ni aucune référence à un dogme. Nous nous sentons héritiers d'une même inspiration, même si nous rejetons certaines déclarations de Freinet qui, scientifiquement, semblent actuellement mal adaptées à promouvoir cette culture. En cinquante ans, notre société a évolué, les sciences psycho-sociales ont considérablement progressé : pour mieux réaliser notre idéal il est possible et nécessaire d'entreprendre diverses expériences méthodiquement préparées et de développer les échanges d'hypothèses, de méthodes ou d'observations au sein de cet immense laboratoire de "techniques de vie" qu'est l'I.C.E.M. mais aussi avec ceux qui tâtonnent et progressent hors de l'I.C.E.M.

## UNE PRATIQUE COHERENTE POUR REALISER CINQ OBJECTIFS

1. Cultiver l'autonomie de chacun - susciter et respecter l'initiative individuelle et les rythmes de chacun - faciliter l'élucidation des désirs par l'expression individualisée - accepter, respecter et même cultiver les différences (conçues comme complémentarités et non inégalités).
2. Faciliter l'acquisition de la maîtrise de techniques multiples et variées manuelles, corporelles, intellectuelles, esthétiques, etc. - pédagogie de la découverte, du travail et de la réussite, et non imitation.
3. Vivre coopérativement (non par juxtaposition de situations préceptoriales).
4. Nouer des relations personnelles avec des correspondants de milieux et pays divers.
5. Assumer les contraintes de sa situation institutionnelle en cultivant au maximum sa marge de liberté.

Il est facile de montrer que chaque objectif, pris isolément peut aboutir à des aberrations. Le premier peut donner des élèves associaux et une classe invivable. Le second peut mener à un technicisme inhumain, le troisième à un totalitarisme, etc.

De même pourrait-on dire : il est nécessaire de dormir pour vivre mais si c'est le seul objectif qu'on se fixe on meurt de faim par exemple !

Comme le développe G. Lerbet, les sciences des divers "ordres" concernés peuvent considérablement aider à mieux comprendre les possibilités d'action du praticien pour atteindre ses objectifs. Chaque science a ses méthodes et ses contingences, dont celle en particulier d'isoler un type de phénomènes des ensembles concrets dans lesquels ils existent. Il y a là un débat à poursuivre sur le concept d'intégration. Lerbet distingue un niveau "objectiviste" et un "personnaliste". Dans ses quatre ordres du tableau "objectiviste" je n'arrive pas à placer le phénomène éducatif, synthétique, au sein duquel agit le praticien : le fait que dans un cadre institutionnel des relations entre individus divers modifient les "pouvoirs" (je préfère ce terme à savoir, ce qui mérite un autre débat) de chacun et du groupe. Pour le praticien ce qui importe c'est que "la science" lui indique ses possibilités d'actions et leurs liaisons avec tels effets probables.

## CHERCHEURS ET PRATICIENS

C'est ce qu'analyse G. Avanzini (1) dans un article qui exprime, me semble-t-il, très clairement la position générale des universitaires en Sciences de l'Education. Ce qui peut nourrir de nombreux débats.

Tout d'abord celui qui n'est pas abordé : les enseignants, les formateurs existent, l'éducation d'état est la plus grande entreprise. Sans aller chercher Illitch, tous les auteurs français considèrent que le résultat en est

déplorable. Je ne sais pas si l'on peut parler d'évaluation "scientifique" mais il s'agit d'une invalidation par consensus social !

D'autre part tout ancien élève constate que ses "maîtres" différaient sensiblement dans leur façon d'enseigner : il est donc difficile de parler d'innovation quand il n'y a pas de "modèle" traditionnel. (Le fait que la même structure idéologique ou culturelle puisse se manifester dans des apparences diverses est encore un autre sujet de débat). Mais dans la mesure où généralement on reproche à notre école de suinter l'ennui on pourrait considérer qu'arriver à "s'amuser" à l'école est déjà un succès - que plébisciteraient tous les étudiants que je connais. A la "science" d'analyser les fins auxquelles aboutissent l'ennui et le plaisir, la culpabilisation et la gratification !



Tout en étant totalement d'accord avec ce qu'exprime G. Avanzini je développerai des nuances sur trois points : généralisation, évaluation, recherche-action.

Des milliers d'éducateurs réfléchissent sur leur pratique, ses formes et ses résultats. Il y a là un chantier d'expériences qui jusqu'à maintenant n'est structuré que par les mouvements pédagogiques. Que font les "scientifiques" pour rendre ces échanges plus "scientifiques" ? (voir à ce sujet les propositions de l'A.C.E.S.E. (1).

Les méthodes, procédures et structures de la recherche-action éducative sont encore à élaborer, en coopération entre éducateurs aux prises avec les urgences quotidiennes et chercheurs disposant du "recul" et du temps nécessaires aux élaborations et conceptualisations. Comment améliorer l'efficacité des échanges réalisés entre praticiens et comment les élargir ? Les analyses d'organisation, habituellement plus centrées sur les entreprises que sur l'éducation, sont ici fort utiles (voir l'ouvrage de Crozier et Friedberg).

Les premières constatations permises par les échanges actuels tendent à illustrer la difficulté des généralisations ou plus exactement la différence entre les structures culturelles généralisables et les pratiques qui en découlent qui, elles, sont profondément marquées par l'éducateur qui les met en œuvre et le groupe qui les vit. Ce qui rend difficile aussi bien les observations que la communication ; autres problèmes à approfondir...

Enfin parler de validation, d'évaluation suppose qu'on se soit mis d'accord sur la nature des résultats à atteindre. Sans doute peut-on prévoir scientifiquement que telles actions, dans telles conditions entraîneront tels faits ou phénomènes. Et encore ! Ce n'est possible que pour certains processus car en éducation l'action d'une variable dépend du système d'action dans lequel elle est incluse et il y a peu d'études en termes de système. On ne peut pas, de ce fait, se passer d'un vaste réseau d'expérimentation comparée. On en revient à l'organisation des échanges d'observations dans un tissu de recherches-actions.

Mais les discussions sur les réformes de l'éducation ont prouvé, au cours des dernières années, que non seulement l'accord ne se réalisait pas sur des objectifs communs mais qu'il n'existait pas non plus sur les procédures pour les dégager ou sur le sens concret à donner aux concepts utilisés.

Comment peut-on alors parler d'évaluation ? Il serait utile à ce sujet d'engager un débat sur les limites de la portée de quelques évaluations qui ont été tentées ici ou là.

Peut-être est-il plus facile, en termes de communication, de parler non d'évaluation (faute de critères socialement généralisables) mais d'outils ou de techniques. Certes cela n'empêche pas les "théoriciens" de continuer leurs travaux mais cela permet une coopération entre eux et les praticiens et cela améliore celle entre praticiens.

Par exemple autour du magnétophone : quelles utilisations peut-on en faire ? Dans quel contexte ? A quelles conditions ? Et là où les scientifiques peuvent être précieux c'est pour déterminer quels effets à court et plus long terme peut-on en attendre selon le système éducatif dans lequel le magnétophone a été utilisé (en cours ou en interviewes extérieures, à titres individuel ou collectif, avec quelle préparation, en utilisation répétitive ou créative, etc.).

Ou bien, pour reprendre l'étoile, quelles sont les techniques de formation possibles pour progresser à la fois dans l'autonomie des étudiants, leur maîtrise de techniques d'analyses (géographiques par exemple) et leur aptitude à travailler en groupe (triade 1-2-3). On peut ainsi définir une multitude de questions que les praticiens sont susceptibles de poser aux chercheurs. C'est en intégrant leurs connaissances "fondamentales" dans de telles réponses que ceux-ci pourraient alors plus facilement dialoguer avec ceux-là.

Qu'en pensent les uns et les autres ? Quelles expériences déjà éprouvées peut-on exposer pour étayer ce débat sur la réalité ?

Avril 1978

(1) Dans : Revue du CREU numéro 8.

# ONT PARU

DANS

L'ÉDUCATEUR

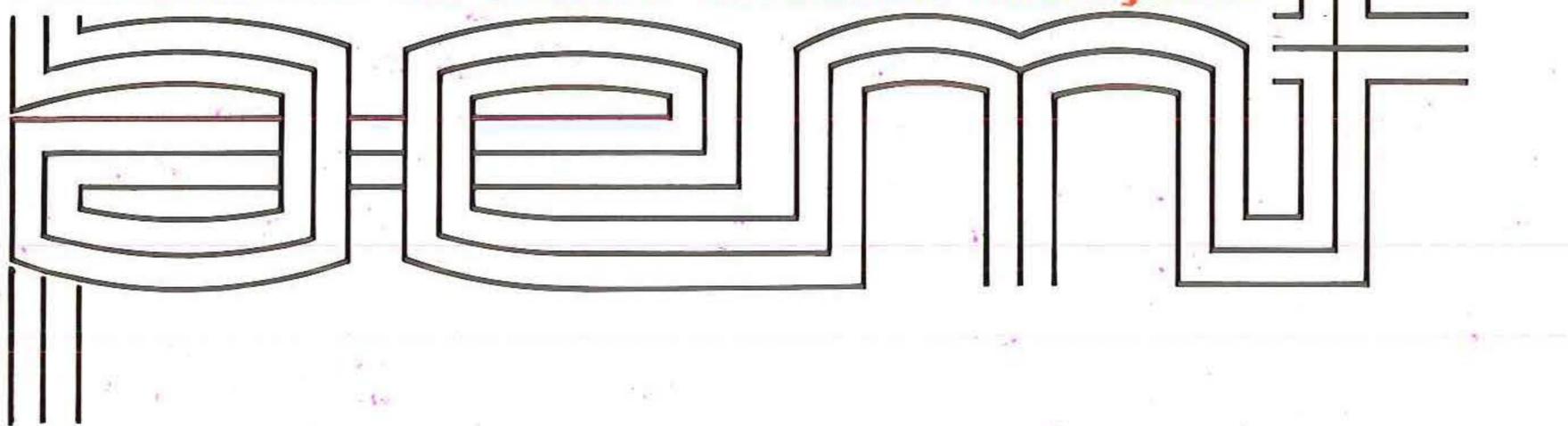
PÉDAGOGIE FREINET

REVUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

- N° 1: *Vers une méthode naturelle d'imprimerie*
- N° 2: *1 000 poèmes en un an*  
I. Le premier trimestre
- N° 3: *Textes libres ordinaires de Patrice*
- N° 4-5-6: *1 000 poèmes en un an*  
II. Le deuxième trimestre
- N° 7-8: *1 000 poèmes en un an*  
III. Le troisième trimestre
- N° 9-10: *De la parole qui surgit parfois...*
- N° 11: *Un maître, des enfants... plus tard*
- N° 12: *Pratique de la pédagogie Freinet et affectivité*
- N° 13-14: *Des moments privilégiés ?*  
*Vers une psychologie sensible à l'école maternelle*
- N° 15: *La fonction symbolique au C.M. : les globules*
- N° 16-17: *Créativité et pédagogies comparées*
- N° 18-19: *Dans les traces du tâtonnement expérimental*
- N° 20: *Echanges à propos de la B.T.R. n° 3*
- N° 21: *Pour l'enseignement des sciences : une pédagogie de la curiosité*
- N° 22: *Fonction équilibrante du dessin libre à l'école maternelle*
- N° 23-24: *Parcours pour une «mathématique naturelle»*
- N° 25: *En 1977, des perspectives du tâtonnement expérimental*
- N° 26-27-28: *Savoir écrire nos mots*
- N° 29: *Perception et tâtonnements à l'imprimerie en maternelle*
- N° 30: *Eduquer avant de rééduquer ?*
- N° 31: *Des enfants qui recherchent*
- N° 32: *2 cas : • Séverine d'Haroué*  
*• Frédérique: «J'ai peur d'être responsable!»*
- N° 33-34: *Aspects de la vie affective et du dessin de l'enfant*
- N° 35: *Savoir écrire nos mots (suite)*  
*Est-ce la bonne étoile ?*



# PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE



<b>BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL (BT)</b>  magazine pour les 10-16 ans - 40 pages abondamment illustrées - photos en couleurs <b>15 numéros par an</b> <b>79<sup>F</sup></b>	<b>DOCUMENTS SONORES DE LA BT</b>  disques 33 t. 17 cm le contact direct d'enfants <b>4 numéros par an</b> <b>49<sup>F</sup></b>
<b>B.T. avec son SUPPLEMENT (SBT)</b>  BT ci-dessus + supplément de 24 pages maquettes, observations, documents... <b>10 numéros par an (+ 15 BT)</b> <b>114<sup>F</sup></b>	<b>L'EDUCATEUR</b> la revue de la pédagogie Freinet des comptes rendus, des synthèses, des tech- niques... <b>10 numéros par an</b> <b>73<sup>F</sup></b>
<b>FICHER DE TRAVAIL COOPERATIF</b>  100 fiches 17 x 22 toutes disciplines pour le travail individualisé et la recherche <b>2 livraisons de 50 fiches</b> <b>46<sup>F</sup></b>	<b>L'EDUCATEUR AVEC SUPPLEMENT</b>  la revue ci-dessus + supplément avec docu- ments nés dans les classes et recherches <b>5 numéros par an (+ 10 Educ.)</b> <b>129<sup>F</sup></b>
<b>BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL JUNIOR</b>  magazine pour les 6-10 ans - 32 pages abondamment illustrées - photos en couleurs <b>15 numéros par an</b> <b>66<sup>F</sup></b>	<b>ART ENFANTIN ET CREATIONS</b>  la revue témoignage des réussites des enfants : peinture, musique, poésie... <b>4 numéros par an</b> <b>64<sup>F</sup></b>
<b>BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL 2<sup>d</sup> DEGRE</b>  magazine mensuel pour le Second Degré et les adultes - 48 pages 15 x 23 <b>10 numéros par an</b> <b>60<sup>F</sup></b>	<b>ART ENFANTIN ET SUPPLEM. SONORE</b> la revue ci-dessus + 2 disques 17 cm 33 t. de chants, musiques libres d'enfants et d'adolescents <b>88<sup>F</sup></b>
<b>BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL SONORE</b>  1 disque 45 t. 12 dias. 1 livret - tous niveaux des documents, des témoignages... <b>4 numéros par an</b> <b>145<sup>F</sup></b>	<b>LA BRECHE</b>  la revue de la Pédagogie Freinet au Second Degré, autour de la pratique quotidienne <b>10 numéros par an</b> <b>56<sup>F</sup></b>

Abonnements à P.E.M.F. - B.P. 282 - 06403 CANNES CEDEX  
 C.C.P. : P.E.M.F. 1145-30 D Marseille

La rédaction de *L'Éducateur* est assurée entièrement par des rédacteurs bénévoles, praticiens de l'Éducation, désireux d'échanger sur leur pratique et sous leur responsabilité. La mise en forme de la revue est confiée à une équipe de bénévoles : Annie BARD, Annie BELLOT, Louis OLIVE, Maggy PORTEFAIX, Germain SHAFFTER. Responsable de la rédaction : Xavier NICQUEVERT. Responsable de la publication : Guy CHAMPAGNE. © I.C.E.M. 1978.

N° d'édition : 1160 - N° d'impression : 4517 - Dépôt légal : mai 1979 - N° C.P.P.A.P. : 53280 - Imprimerie C.E.L. Cannes.