

COURRIER

En réaction à l'article sur la méthodologie d'apprentissage présenté par Jean Le Gal dans *L'Éducateur* n° 4 de janvier 1987 : Savoir écrire nos mots.

Comment apprécier l'orthographe totale d'un travail d'enfant ?

J'approuve l'ensemble de votre démarche tâtonnante, mais soucieuse de résultats contrôlés, je puis vous aider sur un point où vous avouez ne pas avoir trouvé de solution objective : comment apprécier l'orthographe totale d'un travail d'enfant ?

J'ai fait expérimenter pendant un tiers de siècle des épreuves forgées à l'aide de l'échelle D.B., puis du V.O.B. (Vocabulaire orthographique de base), après avoir cherché moi-même dans mes classes de sixième à la seconde les moyens de parvenir à une structuration de l'enseignement du vocabulaire et de l'orthographe.

Vu vos effectifs restreints et leurs disparités, une évolution générale des acquisitions successives des élèves normaux du degré élémentaire à peu près jusqu'à la fin de la sixième, ne pouvait vous être d'un grand secours. L'échelle donne des moyennes, établies à partir des performances totales, réparties sur neuf années pour une moyenne d'environ deux cents garçons et filles, année par année. Seules, plusieurs performances d'un même enfant sur un même mot, pourraient fournir les éléments d'une moyenne le situant par rapport aux performances des effectifs normaux de nos classes. Il y faudrait des années de récolte de documents tels que ceux que vous analysez ; encore y aurait-il les problèmes psychoneurologiques qui perturberaient la stabilité des rendements de chacun.

Le problème mériterait une enquête à l'échelon régional au moins, une bonne année durant, quitte à passer des mois à en relever les résultats et à rechercher les plus efficaces. Or, il faut au moins deux générations de maîtres formés pour qu'une recherche aboutisse dans les classes, encore faut-il, en outre, des maîtres motivés pour que les résultats de la recherche soient consciencieusement pris en compte par le tout-venant des candidats à l'enseignement ! On en est loin.

J'ai systématiquement appliqué la technique suivante : sur 100 mots quels qu'ils soient, il faut, au minimum, un rendement moyen de 50 % de mots correctement écrits (accents, signes, majuscules, orthographe d'usage, orthographe de règles et formes verbales) ; il faut donc que le texte ne com-

porte pas plus de 16,5 % d'erreurs de toute sorte, si vous ôtez 3 %, systématiquement, pour tout mot inexact (et il faut savoir être impitoyable dans le jugement dichotomique) à 17 erreurs × 3, vous avez le rendement de 49 %. L'important est alors de faire le bilan des types d'erreurs et du nombre des erreurs identiques : je les classe de la façon suivante (j'écris le texte dans la marge de gauche et relève les erreurs sur les colonnes) :

erreur d'oreille : obligeait/é	erreur de signes : obligé	usage : aubligé
accord : obligez	sens : l'a/la/là	

et je récapitule, pour chaque enfant, et pour l'ensemble de mon effectif, en pourcentage de correction pour chaque type d'erreur. J'ai ainsi des données statistiques précises à chaque épreuve de l'année et à date déterminée dans l'année. Cela me constitue une banque de données qui me permet de hiérarchiser l'ordre des urgences de redressement pour chacun comme pour ma classe. En effet, l'échelle D.B. permet, à partir de moyennes sur un fait précis de grammaire ou de vocabulaire, de donner l'âge moyen d'acquisition d'une notion ; à partir d'une donnée solide, il est possible d'extrapoler et en dessous et au-dessus d'un âge déterminé, d'un niveau scolaire déterminé. Là encore, s'il y avait coordination méthodique de la recherche, on aurait très vite des données sûres permettant de dire, ceci est prématuré, ceci est, au contraire, une preuve de retard par rapport au développement piagétien normal.

L'individualisation des redressements serait ainsi programmable, sans perte d'efforts ni de temps.

Je vous livre cela à expérimenter.

Je le repète, le pourcentage global de correction incorporera peut-être 9 fois a - à, mais le bilan individuel nous montrera la plupart du temps, qu'à date déterminée, il y a un type d'erreurs à soigner avant tout autre ; ce type soigné, le pourcentage de réussite s'améliore très vite et l'enfant reprend confiance, parce qu'il a eu des succès sur ce point précis. En suivant la hiérarchie des erreurs redressables (1) le succès se confirme. Le fichier autocorrectif P.E.M.F. m'a servi de ce point de vue jusqu'en classe de troisième.

François TERS

(Auteur avec Mayer et Reichenbach de « L'échelle Dubois-Buyse » - O.C.D.L. - Paris et Programme de vocabulaire orthographique de base, Éditions Messeiler, Neuchâtel.)

A propos du phénomène d'intériorisation mentale utilisée dans la technique de mémorisation mise en œuvre

Il y a incontestablement similitude et une fondamentale convergence. Cela montre que l'idée de ce que nous découvrons est dans l'air, que la conscience est mûre pour l'accueillir. Un immense progrès pédagogique est en voie d'éclater.

Il y a aussi une extraordinaire conjoncture qui fait que ce que nous dégagons par analyse mentale, par observation intérieure, est susceptible, en raison des progrès de l'observation du cerveau en activité, de recevoir confirmation, vérification physiologique.

Je rejoins tout ce que vous dites. Vous trouverez dans « Les profils pédagogiques » et dans « La pédagogie des moyens d'apprendre » (Éditions du Centurion, Collection Païdo-Guides) des renseignements sur la pédagogie de la gestion mentale, sur certaines de ses bases et sur plusieurs de ses prolongements.

Extrait d'une lettre

d'Antoine de La Garanderie

Le traumatisme esthétique

à propos de notre processus d'écriture-correction qui respecte le texte initial de l'enfant.

Un formateur du G.R.E.T.A. a observé que des jeunes de 16-18 ans qu'il a en stages d'insertion n'aiment pas quand des corrections viennent en surimpression sur leur propre écriture. Ils le ressentent comme une atteinte à l'esthétique de leur écriture. On peut penser qu'il peut en être de même pour les enfants, même s'ils ne protestent pas, habitués qu'ils sont au non-respect de leurs productions.

Jean Le Gal

Et l'informatisation ?

J'ai aussi un carnet d'orthographe où chaque enfant peut avoir sa liste personnelle de mots à mémoriser. Mes petits enfants parisiens (C.P. et C.M.2) s'en servent tous les deux et le trouvent super (il est informatisé).

(1) Une notion est enseignable quand 50 % de l'effectif atteint un rendement de 65 %. Quand 67 % de l'effectif atteint 75 % sur un point, il faut passer à une autre notion ; il faudra encore à peu près cinq années pour atteindre 100 % de rendement, mais, ici, la lecture et la pratique de l'écrit renforcent rapidement ce qui est au seuil de l'acquis.

PRINCIPE :

« LE STUDIOMÈTRE »

On dresse une liste de ses mots fautifs (collection qui « s'enrichit » à chaque nouvelle faute : déculpabilisation).

On les lui dicte. Chaque fois qu'il l'écrit « juste », une croix.

Dix croix : on efface.

On vise 300 mots pour un certificat d'études (largement suffisant, jamais atteint dans une année).

APPLICATION SUR ORDINATEUR

La liste s'allonge en « DATA ».

Le programme présente chaque mot « un certain temps » qui peut être mesuré en début de programme.

L'enfant est sollicité pour récrire le mot qui vient de s'éteindre. L'ordinateur n'accepte que la bonne lettre.

Mot bien écrit... au suivant...

En fin de liste, on peut avoir une évolution :

- nombre de « tâtonnements »... (?)
- temps global... (?)

Mais ce n'est pas indispensable.

LES LISTES INDIVIDUELLES

La DATA comprend le nom de l'élève, les mots qu'il veut mémoriser, *.

Quand l'enfant appelle le programme et donne son nom, l'ordinateur saisit les listes de chaque élève et cherche le nom donné. Dès qu'il l'a trouvé, il prend un à un les mots de la liste jusqu'à * où il s'arrête.

Pour allonger ou raccourcir la liste, passer en programmation sur les lignes de programme, modifier et, évidemment, sauvegarder après toutes modifications.

100 DATA JEAN, BICYCLETTE, TECHNIQUE, ...

...
110 DATA ELEPHANT, ...

120 DATA, EPINARD, *

200 DATA MONIQUE, CHRYSANTHEME, APLANIR...

Jean Méric (11 juillet 86)



En réaction à l'article : Lois, transgression, sanction, pouvoir, L'Éducateur n° 4, p. 8.

Les lois dans la classe coopérative

Une première remarque : je considère qu'il n'existe pas de schéma institutionnel autogestionnaire et qu'il appartient à chaque collectivité de trouver les voies de la prise en main par ses membres de leur vie et de leur travail. Il me paraît contradictoire de pratiquer la coopération et de parler de lois obligatoires correspondant à des orientations idéophilopolitico-pédagogiques. En accord avec le projet coopératif d'éducation (O. C. C. E.), je pense que :

Les contrats s'élaborent en exprimant

des règles de vie, mais l'authenticité de la coopération se mesure moins à l'exercice des lois qui régissent l'activité ou à leur contenu, qu'à la manière dont elle a fait surgir ces lois comme lui paraissant nécessaires pour résoudre une situation nouvelle pour laquelle l'exercice de lois anciennes s'était révélé inefficace, inadéquat. Ceci dans un processus jamais vraiment terminé où mûrit la relativité provisoire des solutions successives imaginées pour être substituées aux règles de vie antérieures désormais dépassées.

Les règles de vie naissent au fil des besoins, des conflits au sein du groupe-classe. C'est à partir de la vie de la classe que les enfants, avec l'aide de l'adulte, prennent conscience de la nécessité de règles de vie, de la nécessité aussi de responsables.

Applications des lois. Transgressions des lois

Il existe différentes sortes de lois ; celles que tu assimiles à des lois « éthiques » : le respect de l'autre, le refus de la violence, le respect du matériel, et qui me paraissent nécessaires au fonctionnement démocratique du groupe, qui ne doivent pas être rendues obligatoires, par la conviction, au nom de l'éthique personnelle de l'adulte mais par les nécessités de la vie et de l'organisation du travail.

Il faut donc accepter les lois du tâtonnement expérimental au niveau du fonctionnement coopératif du groupe, avec les recours-barrières ; on n'attend pas toujours le conseil pour régler la bagarre. Le maître intervient mais il sait aussi qu'il demande à évoquer le problème au conseil.

Et cela est encore plus évident dans la classe spécialisée qui regroupe des enfants difficiles. La prise de conscience des règles de vie est lente. Elle admet les transgressions.

Ces transgressions sont involontaires, l'enfant perturbé est indisponible.

Ces transgressions sont volontaires, l'enfant refuse l'activité qu'il a choisie ou la loi qu'il a votée et acceptée.

Mais que veut dire « acceptée » par l'enfant ?

Les niveaux de compréhension sont très divers et certains votent sans voir l'implication de leur choix.

Ici se pose le problème du statut. Est-il identique pour tous ? ou bien doit-on admettre un statut particulier pour certains, afin qu'ils ne soient pas écrasés par la loi du groupe ?

La loi peut être transgressée par l'ensemble du groupe, signe qu'elle n'est pas bien adaptée à la vie du groupe. Elle doit donc être abandonnée.

Enfin, la loi ne peut être immuable, figée, car elle risque de devenir contraignante, l'application ne peut être systématique ; le cadre institutionnel ne peut être figé définitivement.

En définitive, au-delà des techniques ou procédés pédagogiques, ce qui compte,

c'est d'être à l'écoute de l'enfant, c'est d'être disponible, à l'écoute des réalités et des désirs du groupe et des individus. C'est aussi éviter de donner des modèles dont les enfants n'ont nul besoin, en un mot, faire confiance.

En conclusion, les lois faites pour et par le groupe ne sont pas l'instrument de domination d'une minorité élue et s'accaparant le pouvoir.

Elles protègent l'individu contre le groupe et le groupe contre les individus qui veulent lui nuire. Elles sont un garant contre les prises de pouvoir caractéristiques de l'adulte ou le débordement de son rôle car si l'adulte ne se soumet pas à la loi, personne ne croit à la coopérative. La loi est là pour tous.

Pouvoirs

On peut discuter en long et en large sur cette question.

Ce qui nous est essentiel, c'est de faire le maximum pour que l'enfant prenne des responsabilités, des initiatives et ait envie de prendre toute l'autonomie dont il est capable.

Comment ? en agissant plutôt sur les outils, les structures, les situations éducatives qui sollicitent chacun.

Ce pouvoir n'appartient plus au maître seul, il se partage, au niveau des projets individuels et collectifs au niveau de l'organisation, au niveau de la décision. Mais on ne peut demander aux enfants de prendre des responsabilités qu'ils ne sont pas en mesure d'assumer.

Dans le contexte institutionnel et politique qui est le nôtre, notre pédagogie n'est qu'une réponse partielle à l'autoritarisme institué, un moyen de se créer l'illusion que le pouvoir est partagé.

Il n'y aura pas de pouvoir collectif et donc de vrai pouvoir des enfants à l'intérieur des seuls murs de la classe. Tant que chacun restera dans sa classe, gardera ses élèves pendant plusieurs années, il ne pourra se créer qu'une structure de dépendance de l'enfant par rapport à l'adulte.

L'équipe pédagogique coopérative (sans maître-directeur) permettant des décloisonnements à certains moments de la journée, vise à mieux développer l'autonomie et l'habitude de la coopération au sein de l'école.

Quelle suite ?

Ne pas limiter les échanges entre classes spécialisées, les étendre à toutes les classes de la maternelle au collège.

Pour quoi faire ? Pour mieux cerner les attitudes et surtout pour évaluer l'impact des techniques et procédés utilisés dans la classe Freinet, ce que peuvent faire les enfants au niveau des responsabilités, de leur capacité d'organiser, de décider et d'appliquer, non pas en faisant un catalogue des règles de vie mais en sachant comment elles s'établissent.

P. YVIN
Saint-Nazaire