

recherche

Ce texte s'inscrit dans la série d'articles (*) présentant les outils dont les enseignants engagés dans la recherche-action AFL / INRP Usages experts de l'écrit au cycle 2 se sont dotés pour se décrire, décrire leurs pratiques et évaluer leur action. Ceci dans le but principal d'alimenter la réflexion d'équipes d'école, de circonscription ou de recherche-action sur la réalité observée.

(*) *Qu'est-ce qu'on a fait des BCD*, A.L. n°79, sept.02, pp.68-74 - *Regards sur l'hétérogénéité*, n°81, mars 03, pp.60-71 - *École et parents*, n°83, sept. 03, pp.15-20 - *Les résultats d'une recherche-action à propos d'une épreuve d'orthographe*, n°84, déc. 03, pp.47-58.

Pour faire le portrait d'un exercice

Nous présentons ici quelques extraits du traitement de 2 instruments destinés à décrire le fonctionnement des exercices dans les classes expérimentales de cycle 2. Dans une première partie, on regardera les exercices en général, quelle que soit la discipline dans laquelle ils sont proposés, dans une seconde partie, on s'intéressera à la manière d'utiliser ELMO International, un exerciceur pour la lecture, ce qui n'est évidemment pas sans rapport avec la sortie récente d'EXOGRAPHIX et l'article précédent (pp.46-52) qui le présente.

■ 1. Les exercices en général

1.1. Point de départ

226 séquences d'exercices ont été décrites provenant de 18 classes de cycle 2, également réparties sur les 3 années du cycle.

1.2. Entre demi-journées et supports

	Sur papier	Sur ordinateur	À l'oral	Autres supports	Lignes
Le matin	57 %	12 %	7 %	2 %	79 %
Le soir	18 %	2 %	0.5 %	0.5 %	21 %
Tous Groupes	75 %	15 %	7 %	3 %	100 %

(autres supports : fichier, ardoise, puzzle, etc.)

La matinée semble le moment propice pour s'exercer ; le papier le support le plus utilisé.

1.3. Entre lieux et durée

	% d'exercices se déroulant en...	Durée moyenne en mn
BCD	3 %	22,14
classe	92 %	18,41
Salle informatique	2 %	15,00
Autre lieu	3 %	34,17
Tous Groupes	100 %	18,89

La quasi totalité des exercices se déroule en classe.

1.4. traits dominants

Ces constats ne présentent pas en eux-mêmes un intérêt direct, sauf d'attirer l'attention sur les questions. Si des équipes d'enseignants ou des formateurs voulaient « objectiver » un volet important des pratiques pédagogiques (elles occupent en moyenne dans les classes observées environ une heure par jour), comment s'y prendraient-ils ?

- 75% des exercices concernent le français ; 18% les mathématiques ; 7% les autres disciplines
- L'enseignant est « impliqué » dans l'existence de 78% des exercices ; 13% sont pris directement dans un manuel
- 71% des exercices attendent une résolution individuelle ; 18% une résolution collective ; 11% nécessitent les 2 démarches
- 35% des exercices ont même forme et même fond qu'un exercice déjà fait ; 33% ont soit la même forme soit le même fond qu'un exercice déjà fait ; 21% ont déjà été faits à l'identique (ils sont donc « refaits ») ; 11% sont nouveaux dans la forme et le fond.

■ L'écrit est utilisé en moyenne dans 20 % des exercices pour finaliser l'exercice ou en contextualiser le support ; cette proportion est de 9 % en GS, 17 % au CP et 53 % au CE1.

■ 46 % des exercices sont introduits après une mise en contexte complète (origine, intention, réseau, importance, etc.) ; 17 % sans aucune mise en contexte.

■ 52 % des exercices sont avant leur exécution précédés d'une élucidation complète (exploration, lecture, discussion, conseils d'utilisation, etc.) ; 15 % sans aucune élucidation.

■ Les verbes de la consigne : il y a pour les 226 exercices 64 verbes différents qu'il est possible de regrouper sous l'action de :

	pour	Employés
chercher	Cherche, retrouve, choisit, identifie...	67 fois
écrire	Écris, copie...	43 fois
divers	Réponds, dessine, découpe, corrige,...	42 fois
ordonner	Ordonne, reconstruis, complète,...	26 fois
classer	Classe, mesure, calcule,...	24 fois
lire	Lis, conjugue, accorde, relis,...	13 fois

■ la moitié des exercices n'ont pas d'autre durée que celle nécessaire individuellement pour l'achever ; individualisation oblige ; le tiers des exercices s'effectuent parmi d'autres au cours d'une plage horaire déterminée ; le 1/7 à l'intérieur d'une durée imposée

■ 41% des exercices s'effectuent pendant un temps banalisé pour faire les exercices ; 33% au cours du temps consacré à la discipline ; 26% au moment que choisit l'élève au lieu de faire autre chose.

■ 72% des exercices bénéficient d'une manière ou d'une autre d'un recours, soit sous la forme d'une demande à un autre élève de son choix, soit sous la forme d'une demande à un adulte désigné, soit les deux ; il n'y a que (il y a) 16% des exercices pour lesquels un élève joue le rôle de moniteur et de responsable ; 57,3% des exercices bénéficient de la mise en place explicite d'aides matérielles à leur exécution.

■ 14% des exercices ne font pas l'objet d'une correction ; parmi les 86% qui font l'objet d'une correction, les 2/3 sont corrigés immédiatement ; parmi les 86% qui font l'objet d'une correction, 78% le sont par auto-

correction, 14% sont corrigés par l'enseignant ; 8% par un autre élève.

■ 84% des exercices sur support durable sont conservés systématiquement dans un cahier ou un dossier personnel ; 53% sont indexés, archivés, récupérables, au niveau de la classe.

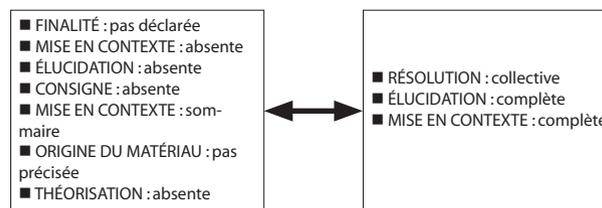
Nous évoquions au début de cette partie, l'intérêt de ces données ainsi recueillies. Par exemple, on apprend que, dans les classes observées, 11% des exercices sont nouveaux dans la forme et le fond. Et alors ? S'est-on souvent posé la question, dans les animations pédagogiques, de l'évolution du parc d'exercices au cours de l'année, de la nature de ces évolutions, de leur raison, de l'implication des élèves dans des changements qui doivent bien avoir un rapport avec ce qu'il devient nécessaire d'exercer, donc dans l'évolution d'un apprentissage ?

1.5. Analyse factorielle

Les traits précédents ne correspondent qu'à un échantillon des réponses aux 22 questions posées pour décrire les exercices. Ces 22 questions distribuèrent l'information entre 62 modalités. Une analyse factorielle des correspondances permet de regrouper et de synthétiser l'information et, en quelque sorte, de redéfinir après coup comment il aurait fallu organiser les questions pour en poser le moins possible et aller à l'essentiel. L'analyse montre que 40 axes (facteurs) suffisent pour rendre compte de l'information totale apportée par les 62 modalités. Nous nous intéresserons ici aux 4 premiers axes qui à eux seuls regroupent déjà près du tiers de la variance totale.

1.5.1. Axe 1

Un axe est construit par l'opposition de 2 pôles dont chacun coagule de manière singulière un certain nombre de modalités. L'interprétation consiste alors à trouver quel est ce « principe général », ce facteur auquel ces 2 pôles appartiennent (ils parlent de la même chose) mais dont ils constituent chacun un aspect diamétralement opposé.

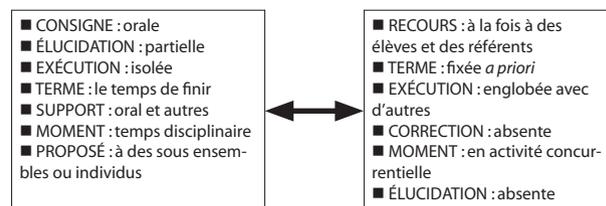


Ce qui frappe ici, c'est, à gauche, les exercices pour lesquels il n'y a aucun accompagnement, aucun environnement pédagogique, donc aucun besoin fonctionnel d'un rappel ou d'une intervention extérieure pour que l'élève l'exécute et à droite des exercices très accompagnés, très expliqués, même résolus ensemble par le groupe auquel l'enseignant participe. Ce sont évidemment les exercices qui sont décrits ici et non les classes ; il n'y a aucun jugement de valeur sur ce qu'il convient de faire et on peut tout à fait imaginer qu'un même enseignant joue avec cette possibilité : certains exercices, très habituels (la modalité 'ordinateur' n'est pas loin d'être présente à gauche), demandent peu d'explicitation, « marchent » tout seuls, font partie du rituel, du quotidien des individus tandis que d'autres sont des « événements » collectifs et requièrent beaucoup plus d'attention.

Au fond, cet axe parle du statut de l'exercice, à travers la nécessité qu'il soit accompagné ou non. Il est essentiellement tiré à gauche (coordonnée à -1,36) car à droite les modalités ont du mal à « sortir du paquet » (coordonnée à 0,86). On pourrait dire que ce premier axe étire les exercices, depuis, à droite, une majorité qui fait de son déroulement un moment accompagné, interactif dans lequel le groupe est présent même si l'effectuation est individuelle jusqu'au groupe (qui s'extrait à gauche) de ceux qui « marchent » tout seuls avec un élève qui sait ce qu'il vient en faire.

1.5.2. Axe 2

La grande règle de toute analyse factorielle, c'est que les facteurs successifs sont totalement indépendants les uns des autres, ce qui n'est pas le cas des variables de départ. Il faut donc aborder l'axe 2 en se disant que toute la variance (la différence, la variation) introduite entre les exercices par la prise en compte de leur statut a été absorbée par l'axe 1 ; on ne reviendra donc plus là dessus et l'axe 2 décrit désormais une source de variation plus faible qui n'a strictement par construction rien à voir avec lui, même s'il lui arrive de reprendre les mêmes modalités.



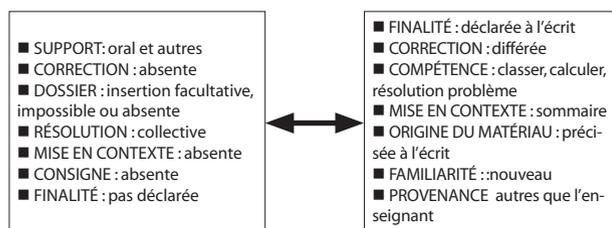
L'axe 2 est assez symétrique (les coordonnées aux pôles droit et gauche sont plutôt équilibrées). On peut observer que deux variables (TERME et EXÉCUTION) voient leurs modalités s'opposer d'un pôle à l'autre. À gauche, l'exécution de l'exercice est seule en cause (exécution isolée) et on prend le temps de le finir avant de faire autre chose ; à droite, l'exécution est englobée dans un moment décroché dont la durée ne s'achève pas nécessairement avec sa résolution. On voit bien à gauche l'exercice constitutif d'une séquence dont il est le centre, ce qui explique bien que la consigne soit orale, ainsi souvent que le support et que l'élucidation soit sommaire puisque l'exercice arrive, en quelque sorte, en situation. À droite, l'exercice s'exécute en concurrence avec d'autres activités, ce qui explique à la fois que la correction soit absente (il n'est pas question maintenant de les corriger tous) et qu'on puisse se faire aider pour le mener à bien en ayant recours à des camarades ou à des experts.

Si on regarde les modalités qui sont encore attirées par chacun des 2 pôles, on voit à gauche que l'exercice est pris sur un temps disciplinaire et qu'il s'adresse plutôt à un sous ensemble (sans doute avec lequel on travaille en ce moment) qu'à la classe ; et à droite qu'il est pris sur un temps concurrentiel ouvert à d'autres exercices ou d'autres activités, que l'élucidation en est absente (l'exercice fait sans doute référence à quelque chose qui s'est passé largement en amont ou qui fait partie d'un plan ou d'un contrat car il est disponible pour la classe entière).

Si bien que cet axe permet sans doute de caractériser un exercice selon son degré d'intégration et d'appartenance à un moment pédagogique ou son degré d'indépendance, de décrochage. À gauche, ce serait l'exercice partie prenante d'une séquence, type exercice d'application, à droite, l'exercice décroché, un peu systématique, d'entraînement, par exemple.

1.5.3. Axe 3

Dans une analyse factorielle, les axes apparaissent dans leur ordre décroissant d'importance. Ici l'axe 1 explique à lui seul 10% de la variance totale ; l'axe 2 : 8,5% ; l'axe 3 : 7% (soit un peu plus encore que le poids moyen de 4 modalités initiales réunies ; et l'axe 4 : 6%.

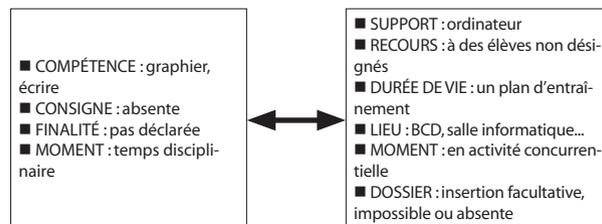


On repère facilement à droite un bloc de modalités qui caractériseraient assez bien les contraintes liées aux exercices de math, surtout sous la forme de fiches ou de cahiers, quasiment tout y est. À gauche, il est plus difficile de repérer une structure, c'est quelque chose d'assez informel, avec tous les supports sauf l'écrit, sans possibilité de correction, sans insertion dans un dossier, sans consigne et sans finalité déclarées, avec, ce qui peut mettre sur la voie, une résolution collective. Si on projetait les domaines disciplinaires sur cet axe, on constaterait que ce sont là des exercices proposés en EPS ou en art et là, on comprend mieux. Reste néanmoins à trouver la nature de ce qui s'oppose entre ces 2 pôles. À la fois, les modalités de gauche et de droite doivent être prises ensemble pour trouver de quoi « parle » cet axe et doivent être distinguées pour repérer la manière dont elles s'opposent « polairement ». Le va-et-vient entre 'ça parle de la même chose' et 'ça se repousse' peut aider dans la formulation d'une hypothèse. Prenons donc le risque. Ce qu'il y aurait de commun, c'est qu'il s'agit d'exercices bien typés, à droite, la fiche de math, à gauche l'entraînement collectif en chant ou en éducation physique. Ce qui s'opposerait, c'est le côté didactique à droite, centré sur une progression des notions et leur isolement, tandis qu'à droite, on semble être du côté de l'exercice de quelque chose de plus global, d'un comportement qui met simultanément en œuvre de multiples notions. Peut-on dire alors que cet axe porte sur la nature de ce qui est exercé à travers l'exercice, à droite des connaissances disciplinaires, des savoirs, à gauche des comportements, des savoir-faire ?

1.5.4. Axe 4

On voit à travers l'axe précédent que si la contribution des différentes modalités initiales à sa constitution est « objective », l'interprétation de ces contributions pour trouver « ce que cela signifie » ne va pas de soi, qu'elle reste, quoi qu'on en ait, une interprétation dont la qualité et l'intérêt dépendent de la perspicacité du groupe

qui la fait et qu'il arrive fréquemment qu'on échoue à expliquer de quoi « parle » un axe, ce qui ne fait pas disparaître la réalité mathématique de son existence.



On repère bien à droite un bloc de modalités qui caractérisent sans peine des exercices informatisés ayant comme support l'ordinateur, plutôt dans un lieu autre que la classe, insérés dans un plan d'entraînement, avec des recours possibles à d'autres élèves ; 2 autres modalités, un peu plus éloignée confirment cet ensemble : activité concurrentielle (au moment où on l'exécute, on pourrait faire autre chose) et insertion impossible dans un dossier.

À gauche, on se trouve dans l'archétype de l'exercice traditionnel, l'exercice de copie, d'écriture, de calligraphie, pour lequel il n'y a évidemment nul besoin de consigne ou de finalité réexplicitée ; un peu plus éloignée, le fait de se situer dans un temps traditionnellement disciplinaire.

Ce quatrième axe pourrait bien être alors celui qui parle de la nature des exercices depuis ceux qui se déroulent dans une forme, un moment et un support traditionnels et ceux qui font appel à des technologies, des fonctionnements et des organisations plus nouvelles.

1.6. En bref

Une analyse factorielle des correspondances réorganise les données recueillies en exploitant les relations entre les modalités, celles qui, à travers les individus observés (ici les exercices), se retrouvent le plus massivement ensemble et opposées systématiquement à d'autres également proches entre elles, puis celles qui, les effets de ce premier facteur étant soustraits, créent le couple regroupements/oppositions désormais le plus massif, etc. Pour autant, bien entendu, cette réorganisation n'est jamais que celles des données initiales qu'elle permet de rendre plus interprétables, plus synthétiques, plus lisibles. La portée de ce qu'elle explique (sa généralisation) ne dépend que, d'une part de la représentativité

de l'échantillon observé (ici les classes et leur manière de se servir des exercices) et, d'autre part de la pertinence et de l'exhaustivité des questions de départ.

Il n'est guère original de dire qu'on fait ou qu'il faut faire des exercices. Ce qu'il faut objectiver c'est ce qu'on fait quand on fait des exercices et ce que « ça » fait faire. Ce travail attire l'attention sur quatre questions qui pèsent, cumulées, pour un tiers du questionnaire total :

- Quelle est l'autonomie de l'élève devant l'exercice
- Quelle est l'autonomie de l'exercice par rapport à « la leçon »
- L'exercice est-il plutôt centré sur des opérations ponctuelles ou sur des savoir-faire plus globaux
- Quel est le degré de complexité du support de l'exercice et de son fonctionnement

Ces 4 entrées ne définissent pas une norme, bien au contraire. Il faut les considérer finalement comme 4 curseurs se déplaçant chacun entre 2 pôles sur 4 axes différents. À défaut de pouvoir mettre en relation les pratiques des classes en ce domaine et les performances scolaires des élèves, il faut sans doute penser que toutes les formes d'exercice et les conditions de leur déroulement sont judicieuses pour peu qu'elles correspondent à la spécificité des objectifs qu'ils se fixent. Ce qui plaide évidemment en faveur de la diversité. D'où la nécessité de se donner les moyens d'observer que cette diversité est aussi réelle qu'on le croit quand on ne se donne pas les moyens d'un retour réflexif sur ses pratiques.

■ 2. Usage d'Elmo international

Il s'agit ici de l'observation de l'utilisation du logiciel Elmo International, développé par l'AFL. Ce logiciel est essentiellement un exerciceur et permet l'entraînement des élèves de cycle 2 sur des exercices fabriqués à partir d'un texte propre à la classe. Il s'agit donc d'un logiciel « ouvert ». La présentation rapide de cette étude offre un intérêt particulier au moment où l'AFL lance aujourd'hui le logiciel EXOGRAPHIX développé à partir de l'expérience acquise précédemment.

2.1. Point de départ

L'observation a porté sur 31 classes de cycle 2 du dispositif expérimental de l'INRP.

- 30 enseignants dispose du logiciel sur 1 ou plusieurs postes, soit dans la classe soit dans une salle informatique. Le 31^{ème} n'en dispose qu'à la BCD (sur 3 postes).
- Au total, il y a 138 ordinateurs sur lesquels est installé ELMO INTERNATIONAL pour les 31 classes, soit en moyenne 4,45.
- L'usage le plus fréquent est de 2 à 3 passages par semaine. Il n'y a manifestement aucune relation entre la fréquence des passages et le nombre d'ordinateurs à disposition.
- ELMO INTERNATIONAL est en accès permanent : dans 8 classes sur 31 ; en créneaux décidés par l'enseignant : dans 18 classes sur 31 ; en créneaux décidés par l'équipe d'école : dans 7 classes sur 31. Ces 3 modes d'accès sont plutôt exclusifs les uns des autres. En fait, une classe déclare pratiquer à la fois l'accès permanent et par un créneau décidé par l'enseignant ; une autre combine un créneau décidé par l'enseignant et un créneau décidé au niveau de l'école ; les autres n'ont qu'un seul type d'accès.
- ELMO INTERNATIONAL est par ailleurs en activité concurrentielle dans 13 classes (c'est, au moment où l'élève l'utilise, une activité parmi d'autres) sur 31 et donc exclusive dans 18 (c'est la seule activité possible à ce moment là).

2.2. L'accompagnement

- Il ressort clairement que, lors de l'utilisation d'ELMO INTERNATIONAL, l'enfant est le plus souvent seul, puis assisté par l'enseignant, beaucoup moins fréquemment par un enfant du même cycle ou un aide-éducateur, exceptionnellement par un enfant d'un autre cycle ou un parent.
- L'aide éventuellement apportée concerne (cumul possible) : l'utilisation matérielle de l'ordinateur dans 68% des classes ; la compréhension des consignes dans 58% ; la résolution de l'exercice dans 55%.

2.3. L'organisation du passage

- Dans 28 classes, il y a généralement 1 seul élève par poste de travail, dans 3 classes 2 élèves. Dans aucune plus de 2.
- C'est la semaine qui est l'unité la plus usitée par l'enseignant pour planifier les venues.

■ On garde une trace de la venue des élèves : par consultation des bilans établis par le logiciel dans 61% des classes ; sur une liste d'émargement dans 45% ; par l'inscription sur une liste dans 23% ; par la tenue d'un contrat dans 13%.

2.4. Les supports de l'entraînement

■ Les textes proviennent au minimum de la leçon de lecture dans toutes les classes ; mais ils peuvent provenir également d'écrits référents de l'école, de la classe dans 29% des cas ; de textes explorés en classe en dehors d'une leçon dans 29% des cas ; de textes écrits par les enfants dans 19%.

■ La fréquence des types d'écrit utilisé comme support de l'entraînement :

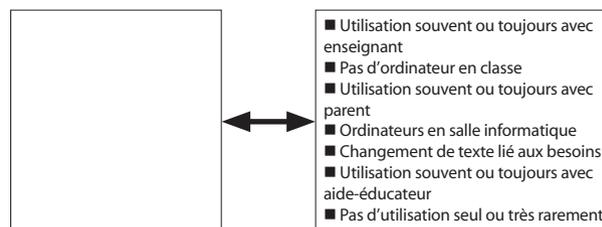
	% de classes utilisant	Indice de fréquence d'utilisation
Album	100 %	100
Documentaire	68 %	53
Liste de mots	42 %	35
Poésie	39 %	30
Écrits référents	32 %	29
Texte prescriptif	32 %	28
Texte élèves	26 %	25
Correspondance	19 %	19
Article de presse	16 %	15

■ C'est manifestement autour de la leçon de lecture que tourne la rotation des textes supports des exercices et en général sur une périodisation assez longue (seulement dans 20% des classes que le rythme du renouvellement est inférieur à la quinzaine).

2.5. Analyse factorielle

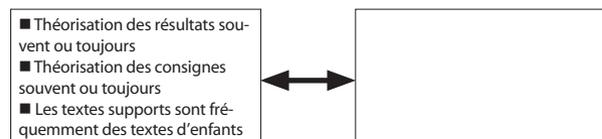
Comme pour l'enquête précédente portant sur les exercices en général, les variables dans leur quasi-totalité sont qualitatives. Nous utiliserons donc là aussi l'analyse des correspondances multiples sur 40 variables et 90 modalités et retiendrons les 4 premiers facteurs qui à eux seuls expliquent plus de 45% de la variation totale.

2.5.1. Premier axe



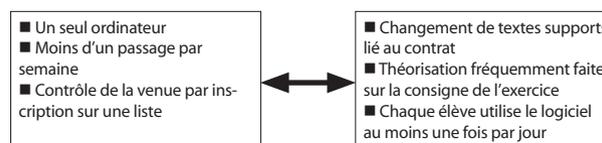
L'axe 1 est entièrement construit sur une configuration de modalités à droite qui définit sans ambiguïté un type d'implantation des ordinateurs et les contraintes d'utilisation qui en découlent. L'absence d'ordinateurs en classe oblige à venir dans une salle informatique, donc à y être accompagnés, sans doute avec un fonctionnement un peu rigide. Au fur et à mesure qu'elles s'éloignent de ce pôle vers la gauche, les classes s'éloignent de ce type de fonctionnement sans que se dessine un mode alternatif (d'où l'absence de modalités descriptives au pôle situé à gauche).

2.5.2. Deuxième axe



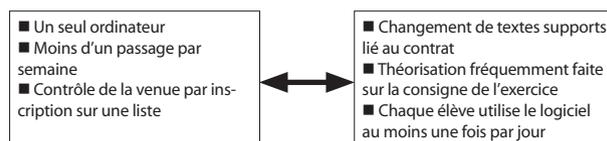
Là encore, l'axe est entièrement défini par une configuration de modalités à un pôle, lequel définit cette fois, non une contrainte d'utilisation mais une préoccupation nettement pédagogique qui est (par construction des axes) strictement indépendante de la position sur l'axe précédent ou suivant. Il s'agit ici de la volonté (possibilité ?) de ne pas s'en tenir à l'exécution des exercices sur ELMO INTERNATIONAL mais de réfléchir avec les élèves sur les raisons de ces exercices et sur les processus qu'ils exercent. Au fur et à mesure que les classes s'éloignent de ce pôle vers la droite, elles s'éloignent de cette pratique sans, là encore, que se dessine une pratique clairement opposable.

2.5.3. Troisième axe



Cet axe tourne autour de la fréquence d'utilisation du logiciel. À gauche, la conjonction entre un seul ordinateur et une fréquence faible d'utilisation par les élèves ainsi qu'un mode de suivi un peu extérieur au fonctionnement du logiciel lui-même. À droite, l'utilisation quotidienne avec le fait qu'elle soit bien intégrée dans l'organisation pédagogique (contrat et théorisation des consignes, ce qui peut s'interpréter comme une élucidation des objectifs).

2.5.4. Quatrième axe



Ce facteur dit manifestement quelque chose du côté des supports d'exercice, sans que l'opposition entre les deux pôles soit aisément identifiable. À gauche, on peut penser qu'on utilise des supports plutôt liés à la vie de la classe, à son fonctionnement ; à droite, le refus du documentaire et le recours à la correspondance ne construisent pas une pratique clairement opposable. Ce qui est au moins assuré, c'est qu'il s'agit bien d'un facteur qui se préoccupe des supports... Aussi peut-on aller y regarder d'un peu plus près en comparant les déclarations des 7 classes qui se trouvent les plus éloignées de part et d'autre de cet axe. Par rapport à chaque type d'écrits, on obtient le nombre de classes (sur 7) qui l'utilisent :

	Les 7 classes les plus à gauche de l'axe	Les 7 classes les plus à droite de l'axe
Textes prescriptifs	5	1
Textes documentaires	7	2
Textes de poème	7	4
Correspondance	1	4
Textes d'élèves	2	2
Liste de mots	6	2
Article de presse	3	0
Écrits référents de la classe	5	0
rappel Textes d'album	7	7

Les choses sont alors assez claires. La totalité des 31 classes déclare utiliser l'album et toutes en première

position ; de fait cette variable n'est pas prise en compte dans l'analyse puisqu'elle n'est source d'aucune variation. La question vient donc après : au delà de ces textes d'album, quels sont les autres textes utilisés ? On peut faire au moins 3 remarques :

- les classes à gauche de l'axe témoignent d'une grande variété de supports d'exercices, en moyenne chaque classe utilise, outre l'album, un peu plus de 5 supports différents. À droite de l'axe, les classes utilisent en moyenne, outre l'album, un peu plus de 2 supports différents.

- Cette différence est la plus forte pour le documentaire, les écrits référents, les textes prescriptifs, d'où leur poids aux extrémités des axes

- Cette différence n'existe pas en ce qui concerne les textes d'élèves (d'ailleurs globalement peu utilisés) et s'inverse pour ce qui concerne le recours à la correspondance qui apparaît de ce fait comme un support assez caractéristique des classes à droite de l'axe.

Ce zoom confirme que ce quatrième facteur différencie bien les écoles sur l'ampleur et le type de recours aux différents supports d'exercices et montre la puissance de ce type d'analyse dans l'investigation de données. Si on voulait aller plus profond, il resterait à comprendre (car statistiquement ce n'est pas un hasard) pourquoi ce recours diversifié à des supports au delà de l'album est le fait de classes dont les élèves utilisent ELMO INTERNATIONAL moins d'une fois par semaine...

2.6. En bref

Comme pour l'analyse précédente, on voit que celle-ci organise de manière assez significative l'information recueillie par les questions. Là encore, cette organisation est relative aux questions elles-mêmes et aux spécificités des classes qui y ont répondu dont on n'a pas trop de raisons de penser qu'elles constituent un échantillon représentatif des cycles 2 des écoles en France. Pour autant, ces 4 premiers facteurs hiérarchisent et unifient des préoccupations qu'il faut sans doute avoir à l'esprit pour décrire et comprendre le rapport actuel des enseignants à l'informatique ; rappelons-les :

- le premier facteur parle de l'intégration ou de l'extériorité de l'informatique par rapport à la classe

- le second parle, à travers la théorisation, de l'intégration ou de l'extériorité des entraînements par rapport à la pédagogie
- le troisième facteur parle de la fréquence d'utilisation du logiciel par les élèves
- le quatrième de la diversité des types de textes sur lesquels ils s'entraînent.

■ 3. Pour conclure

La présentation rapide de ces deux outils de recherche à propos des exercices, le premier dans leur existence générale, le second centré sur l'emploi d'un logiciel dans l'entraînement à la lecture n'avait pas pour objectif de dresser un état des lieux puisqu'ils étudiaient un ensemble de classes expérimentales. Cette présentation souhaite attirer l'attention des enseignants et des chercheurs sur un aspect de la pédagogie dont on semble d'autant moins contester l'importance (les maîtres font faire des exercices, ils donnent même des « devoirs », les parents en redemandent et les éditeurs vendent livrets, fichiers divers et devoirs de vacances) qu'on ne se soucie guère d'aller voir plus avant comment « ça » se passe. On ne saurait pourtant douter que la réalité des exercices (leur fabrication, la manière dont ils sont pris en charge par le groupe, etc.) est un des meilleurs révélateurs de la réalité pédagogique ; aussi faut-il s'étonner de leur « externalisation », comme on dit aujourd'hui pour les entreprises qui se contentent d'assembler des éléments produits ailleurs.

Comme pour les comptes-rendus de recherche précédemment parus dans cette revue, celui-ci n'a pas d'autres ambitions que de convaincre les acteurs qu'il est possible, et nécessaire, de mettre en place des recherches sur leur action et que cette production d'outils d'objectivation, sur un domaine lourd de conséquences, est la meilleure aide à la théorisation de leurs pratiques, théorisation sans laquelle ils se laissent enfermer dans un statut d'O.S. ou d'artistes...

■ Jean FOUCAMBERT

♦ « Le professeur savait que leurs rires et leurs sarcasmes le poursuivraient, le jour où il prendrait la fuite, humilié, tête basse, privé de son gagne-pain. L'école était située dans le quartier de la ville où habitait la partie la plus aisée de la population. Les garçons étaient bien nourris et bien habillés. Lui-même était d'origine pauvre. Il sentait à quel point, quand on en jouit depuis l'enfance, l'aisance matérielle procure liberté de mouvement et confiance en soi, et qu'on ne pouvait la remplacer par le moyen de l'éducation, ni même par la culture et la sagesse. Il craignait que ce ne fût là la première prise qu'il offrirait aux garçons. Il lui semblait que leurs regards posés sur lui scrutaient ses mouvements et ses habits. »

in *Marginales 2*, **Hermann Ungar**, *La classe*, Ombres, 1987

(voir présentation p.15)