

## Partie 1 : la recherche-action : nature et enjeux

### « DE L'ACTE À LA PENSÉE »

Jean FOUCAMBERT

Supposons un enseignant assuré de bien enseigner la lecture telle qu'on l'enseigne et préoccupé de la médiocrité des usages et des rapports à l'écrit de quatre élèves sur cinq parvenus en sixième. Que penserait-il ? Qu'il est bien difficile, sinon d'apprendre à lire - puisque ses élèves y parviennent, hormis une infime minorité qu'il fait redoubler- du moins de bien lire lorsqu'on a appris comme on doit apprendre ? Que ses collègues à qui il passe ses élèves au-delà de l'apprentissage initial ne savent guère s'y prendre ? Que le mal vient des parents et qu'on ne saurait enseigner la lecture aux enfants s'ils ne jouissent chez eux de conditions favorables ? Que les humains ne sont décidément pas tous égaux devant la lecture et qu'il n'y a pas qu'en mathématique ou en langue qu'on se heurte, comme en musique ou en danse, à la réalité des dons ? Qu'une maladie étend ses ravages ? À moins qu'il ne se demande, comme les enseignants de mathématique ou de langue vivante voici quelques années, si les méthodes qu'on continue d'utiliser dans la foulée de l'alphabétisation historique ne manquent pas, à leur insu, la spécificité d'un outil de pensée ?

Comme il se tient informé des débats sur la psychologie de la lecture, il n'ignore pas que la méthode qu'il utilise dépasse l'opposition entre partisans du «bottom up» et du «top down». À l'insoluble question de savoir si la lecture est un processus qui part de l'objet ou du sujet, voici une trentaine d'années que l'accord s'est fait autour du moment «dialectique» qui dépasse ces deux mouvements dans un troisième qui leur est irréductible. Encore sent-il qu'il faut rester modeste quant à la réalité de ce qui se dialectise. Du côté du sujet, du «top down», on ne sait pas grand chose de la «devinette psycholinguistique» et surtout on ne sait pas faire grand chose pour passer des hypothèses sémantiques à l'anticipation de formes écrites : dans le meilleur des cas, on en revient à expliciter oralement des possibles qu'on vérifie à travers du décodage. Du côté de l'objet, du «bottom up», on reprend sans les discuter vraiment les attendus phonocentristes : l'écrit serait d'abord une notation de l'oral et c'est à partir de cette fonction que le questionnement sémantique peut se vérifier. Ce qui descend du sujet, c'est du

sens et ce qui monte de l'objet, c'est du son. Dans les proportions paritaires des meilleurs pâtés, une alouette, un cheval. Aussi pressent-il que la modélisation de la lecture souffre de ne pas s'être préalablement donné le moyen de décider si une langue écrite, quelle qu'elle soit, peut s'utiliser et s'apprendre dans l'ignorance ou dans l'absence d'une langue orale qui lui correspond. Non pas décider si c'est plus facile ou plus efficace de l'apprendre dans cette ignorance ou cette absence, mais simplement, de rechercher si c'est possible. Il se demande si la modélisation de la lecture ne prend pas implicitement appui sur des caractéristiques limitées à certains systèmes d'écriture plutôt que sur les spécificités transversales à l'ensemble des langues écrites. Ce qui monte de l'objet graphique est-il suffisant pour informer ce qui descend du sujet lecteur ou doit-il être nécessairement complété par une source linguistique extérieure à l'écrit ? Pourquoi n'invoque-t-on jamais le moindre recours à la correspondance entre graphèmes et phonèmes pour décrire les processus à l'œuvre à l'oral et leur apprentissage alors qu'on ne semble pouvoir s'en passer pour l'écrit ? Cette hétéronomie unilatérale affirmée dans nos systèmes alphabétiques l'intrigue. Comment a-t-on établi la preuve que l'écrit, de manière générale, n'est pas un système linguistique, du fait que son usage ferait appel, ne serait-ce que pour son apprentissage, à des recours langagiers extérieurs ? Ce qu'on modélise de la lecture ne serait-il pas, en dernière analyse, le reflet de la manière dont on croit devoir l'enseigner dans nos pays ? Parce qu'on ne saurait pas faire autrement ?

Pour autant, quelle que soit la nature d'une langue écrite, quelle est néanmoins l'utilité d'une langue «préalable» lors de l'apprentissage de la lecture ? Les messages écrits étant généralement, au moment de leur réception, plus décontextualisés que ceux qui s'échangent à l'oral, ne peut-on supposer qu'un système linguistique antérieur offrira des commodités pour parler avec un débutant de ce qu'il rencontre à l'écrit. Pour autant, ce recours - fort utile à l'exploration sémantique et à l'élaboration métalinguistique - ne saurait se confondre avec l'enseignement d'un principe de transcoding dans le but de transformer un message écrit en message oral afin de le comprendre ? On en revient là à la question de l'autonomie des apprentissages linguistiques. Ce qui caractérise notamment le premier, celui de l'oral de la langue «maternelle», c'est bien qu'il se construit, sans possibilité de recours linguistique extérieur, mais grâce à de multiples échanges (non linguistiques) qui contextualisent, accompagnent, finalisent et sanctionnent les messages. Quelles preuves a-t-on aujourd'hui que ce dispositif initial ne saurait fonctionner de la même manière pour une langue écrite en renforçant, cette fois, les échanges non linguistiques par des échanges linguistiques qui joueraient ce rôle nécessaire

de contextualiser, accompagner, finaliser et sanctionner les messages écrits ? Après tout, si langue écrite et langue orale ni ne produisent ni ne communiquent «la même chose», pourquoi la langue écrite ne se construirait-elle pas, comme la langue orale, en apprenant à manier directement le langage d'une forme de pensée spécifique ? Pourquoi la rencontre de l'écrit, comme n'importe quel autre apprentissage linguistique, ne pourrait-elle se faire à partir de la compréhension des messages vers la découverte du code dans lequel ils s'élaborent ?

La majorité des professionnels de la prescription pédagogique affirment que toute investigation en cette affaire est inutile car ils détiennent de source sûre qu'on ne saurait apprendre à exercer la lecture sans recourir à la correspondance entre graphèmes et phonèmes afin de mêler les anticipations sémantiques et contextuelles à l'identification de la forme orale des signifiants écrits : ramener l'inconnu d'un code linguistique au connu d'un autre et non le rencontrer à partir de la compréhension sociale des messages. L'identification successive des mots qui serait nécessaire à la compréhension d'un message écrit passerait donc par l'apprentissage de la vérification de leur signification au niveau de l'oral. Ce qui est une manière de décider qu'une langue écrite ne saurait au moins s'apprendre dans l'ignorance d'une langue orale qui lui correspond ! Depuis quand un postulat devrait-il reposer sur un dispositif expérimental ? Le mettre en doute revient dès lors à s'enfermer dans l'idéologie...

Supposons malgré tout que la préoccupation de cet enseignant l'emporte sur le confort professionnel de toute vérité révélée. Comment y aller voir de plus près ? De quels travaux expérimentaux partir ? Il trouvera bien quelques descriptions pédagogiques d'un «top down» accordant, comme il se doit, la priorité au questionnement sémantique mais restant très évasives sur l'approche de la notion même de code graphique. En ne donnant pas la priorité au «bottom up», on est aussi dispensé de le définir, entretenant ainsi l'illusion que, si on s'en préoccupait, on travaillerait comme tout le monde sur les correspondances grapho-phonologiques auxquelles on aboutira après un plus ou moins long détour. En aucun cas, il n'est question du code graphique mais bien plutôt d'un intercode dans lequel ne fonctionne ni l'oral ni l'écrit, un système de notation à partir des unités distinctives de l'oral. Il trouvera également quelques évaluations comparées entre des méthodes phoniques et non phoniques, voire «globales», sans beaucoup plus de précisions sur leur manière de procéder. On ne saura guère par quoi est concrètement remplacée l'absence d'enseignement du système de correspondance grapho-phonologique.

Faire découvrir le fonctionnement du code graphique à partir de la compréhension sociale des messages écrits,

voilà qui suppose pourtant une organisation de la vie d'un groupe hétérogène autour de textes dont les individus ont déjà besoin, alors qu'ils ne savent pas encore lire, pour se penser et vivre ensemble ; voilà qui implique qu'on n'en diffère pas le recours en s'appliquant à déchiffrer d'abord des doublons de l'oral. Voilà qui exige de rencontrer l'écrit au moment précisément où l'oral échoue. Voilà qu'on rencontre le langage d'une raison nouvelle qui ne saurait se concevoir en dehors de ce langage. On voit combien cette piste s'éloigne notamment du discours actuel sur la compréhension de l'écrit, séparable du traitement des mots mais évaluable à l'aune de la compréhension de l'oral. Sans doute peut-on supposer qu'un bilingue parfait ne comprendrait pas de manière bien différente la même (?) conversation selon qu'elle se déroule dans une langue ou dans l'autre car toutes deux mettent en œuvre la « même raison ». En revanche, saurait-on comparer, pour ce même individu, sa compréhension du langage mathématique dans une démonstration à celle dont il témoigne à l'oral, ou à l'écrit de sa langue maternelle dans une conversation ou un article de journal ? Sous quelle forme existerait la « chose » à comprendre qu'on pourrait indifféremment exprimer ? Autant de langages qui permettent et résultent du besoin d'opérations intellectuelles spécifiques entre lesquelles il peut exister comme des métaphores, voire des équivalences, mais en aucun cas des identités. La question pédagogique consiste alors à se demander s'il est préférable de miser d'emblée sur cette spécificité ou si elle émergera plus fructueusement de la transposition initiale d'un langage pour simuler les fonctions d'un autre. Quelles preuves a-t-on recherchées que les difficultés observées en lecture à moyen terme ne proviennent pas de ce qu'on prétend former à la compréhension de l'écrit en la rabattant d'abord sur celle de l'oral, donc en ignorant d'abord pour l'essentiel ce pour quoi l'humanité s'est dotée de l'écriture ?

Si les conditions d'un apprentissage linguistique ne sont jamais vraiment décrites du côté des messages, les processus ne sont guère davantage inventoriés du côté du code interne. Comment s'isolent progressivement les unités de base de ce code graphique qui, pour se définir sur le même principe que les phonèmes, sont les plus petits éléments dont la variation dans la chaîne écrite en transforme la signification ? Là encore, on part de loin, ne serait-ce que par l'habitude de dire qu'il y aurait en français 36 phonèmes auxquels correspondent plus d'une centaine de graphèmes... Ne serait-on pas en train de réduire le graphème à la graphie d'un phonème ? Un code, c'est aussi une combinatoire, les règles d'assemblages directement signifiants de ces éléments en séquences au sein des mots et entre eux. Nul doute que cette découverte par l'apprenti du code ne fasse émerger

une nouvelle forme de conscience linguistique, une conscience graphique, équivalente pour l'écrit de ce qu'est la conscience phonologique pour l'oral. À quelles conditions aujourd'hui les recherches de psychologie sur la genèse de la conscience graphique se sont-elles développées ? Certains aspects des travaux d'Emília Ferreiro sont, en ce domaine, assez révélateurs des représentations de ce que le chercheur se donne à observer. L'écriture comme transcription ou comme langage. Demanderait-on à un enfant d'inventer la forme russe d'un mot français ? La forme même du questionnement révèle combien est forte la représentation attendue de l'écriture comme un système de notation de la forme orale des mots. Le poids de cette réduction se renforce encore de la quasi unanimité des investissements familiaux, préscolaires et scolaires qui reposent sur l'enseignement du principe alphabétique : les investigations psychologiques naturalisent cette genèse en ne se donnant pas les moyens d'en faire varier les conditions.

On se trouve donc, pour la pédagogie comme pour la psychologie, devant un questionnement méthodologique : l'esprit scientifique exigerait qu'elles empruntent une démarche des sciences dites dures, celle qui contrôle, notamment en physique ou en biologie, le travail systématique d'intervention sur le réel afin d'aller chercher au delà de l'expérience commune ce qui relève de la structure cachée des phénomènes. La démarche scientifique procède de cette transformation des conditions ordinaires de la réalité pour la comprendre et nul ne songerait, après coup, à qualifier d'idéologie Pasteur pour avoir fait varier artificiellement la présence d'oxygène autour des levures ou Joliot-Curie pour avoir bombardé de l'aluminium au moyen de rayons X. Dans ces disciplines, la recherche est action : il n'y a, en amont de l'établissement final de la preuve, aucune extériorité possible du chercheur, lequel tâtonne méthodiquement afin d'élaborer les dispositifs qui lui permettront d'observer ce qui ne saurait se voir « à l'œil nu ». Il est évident qu'il devrait en être de même pour la recherche pédagogique, laquelle échoue à expliquer tant qu'elle décrit l'existant sans s'engager dans la variation contrôlée des conditions mêmes de l'existence. Et il faut s'amuser d'observer que le souci problématique de conquête de légitimité scientifique a conduit les chercheurs en « science » de l'éducation à faire de leur non intervention dans le réel une vertu heuristique alors qu'elle est partout ailleurs la condition de la découverte et à se démarquer du terme même de recherche-action jugé compromettant alors qu'il décrit le quotidien du travail dans les disciplines scientifiques de référence.

Revenons-en à cet enseignant que les bizarreries résistantes de la réalité étonnent et qui ne se résigne pas à les attribuer à un ordre mystérieux du monde avant d'être aller s'assurer de

ce qui les fait être ce qu'elles sont. Rien ne pourra faire que sa formation initiale au delà du baccalauréat auprès d'enseignants universitaires experts en méthodologie scientifique dans leur propre discipline puis son passage dans un institut spécialisé ayant une mission de recherche et de formation en éducation ne l'aient durablement conduit à une maîtrise méthodologique qu'on attend d'un étudiant de DEA puis de thèse. Habitué par 5 ou 6 ans de formation universitaire à travailler en équipe pluridisciplinaire, il est prêt à se confronter à la nécessité pratique de faire évoluer, sur une période assez longue, les conditions de rencontre de l'écrit afin d'observer ce qu'il en est du rapport de l'apprenti au code graphique lorsqu'on l'aborde directement comme un code linguistique et non comme le système de notation d'un code linguistique.

Vaste et long travail d'invention et de réajustement dont le mouvement est en tous points comparable à l'élaboration des dispositifs grâce auxquels Pasteur ou Joliot ont conduit leurs recherches. Et dans le respect d'une déontologie qu'on invoque seulement dans le cadre expérimental, comme s'il était établi que l'échec, dans les conditions ordinaires, est imputable à l'élève. Il faut s'attendre à ce que, même en ne partant pas de rien, une recherche pédagogique s'étale ainsi en continu sur une douzaine d'années, jusqu'à ce que les effets en soient évaluables au moins à moyen terme et que la démarche en soit codifiée et reproductible. Alors on aura contribué à mieux distinguer ce qui relève des processus de traitement de toute langue écrite, des spécificités introduites par une langue alphabétique et de ce qui résulte des présupposés de l'enseignement. Qui aura recherché, qui aura agi ? Qui conçoit, qui exécute ? Vaines questions pour qui s'est trouvé durablement embarqué dans cet intellectuel collectif. Une chose est assurée, c'est que l'intérêt de ce qui se découvrirait au plan de la pédagogie et de la psychologie est directement lié à l'élaboration du dispositif expérimental qui permet d'inventer une variation stable de la pratique.

On tente aujourd'hui de réintroduire et de légitimer la recherche-action comme dispositif de formation des enseignants. C'est lui faire grande injustice. La recherche-action est un dispositif de recherche, en sciences de l'éducation, comme en physique, en biologie ou en médecine. Et c'est seulement parce qu'elle est ce dispositif nécessaire de recherche scientifique qu'elle est aussi un dispositif de formation. Simple-ment parce qu'elle restitue au travail humain son unité : transformer le monde en même temps que ceux qui le transforment.

*Jean FOUCAMBERT*