

## L'ACTION DES OUTILS DANS LA RECHERCHE. LES OUTILS DE LA RECHERCHE-ACTION. LA RECHERCHE D'OUTILS POUR L'ACTION.

Dans la perspective de pouvoir retirer quelques informations d'une expérimentation qui dure trois ans et portait au départ sur 80 classes, il n'est pas rare que les chercheurs en pédagogie investissent de l'énergie dans le développement d'outils d'observation des pratiques des enseignants et des élèves, dans leur mise en œuvre et dans l'analyse de leurs résultats. On se placera ici dans une autre perspective : quel est l'effet du partage de la prise en charge de cette préoccupation par les enseignants eux-mêmes sur et avec lesquels la recherche se fait ? On reconnaît souvent une recherche-action au scepticisme qu'elle provoque chez les expérimentalistes qui aiment que les rôles soient préalablement écrits et que personne, du côté de la mesure qui permet l'établissement de la preuve, ne soit juge et parti. On reconnaît la même recherche-action au tournis qu'elle provoque chez ses participants qui ont l'illusion de se retrouver au théâtre, sur la scène pour assister à une pièce qui se jouerait dans la salle et où des acteurs réagiraient en temps réel à leurs réactions sur scène. Mieux vaut convenir alors qu'ils sont tous acteurs d'une pièce qu'ils composent en la jouant. Ce qui rend incertaine la rencontre d'un déroulement identique dans d'autres circonstances, contrevenant alors à la règle de réitération de l'expérimentation constitutive de certaines démarches scientifiques.

Pour ne pas s'y perdre complètement, rappelons la question de départ : que se passe-t-il lorsqu'un groupe d'enseignants accepte de se donner trois ans pour collectivement tenter de déplacer leurs pratiques dans une direction dont ils vont nécessairement découvrir chemin faisant qu'elle ne coïncide pas avec l'image qu'ils en avaient au départ puisqu'elle

se transforme par le fait même qu'ils la créent ? Interviennent dans ce groupe d'autres enseignants qui sont pour quelque chose dans l'invention de cette direction initiale mais qui pensent que le chemin qu'ils ont personnellement suivi pour cette découverte ne dit rien du chemin à emprunter pour se rapprocher d'un but désormais mieux repéré. Interviennent également des chercheurs qui voudraient bien savoir comment des enseignants apprennent, c'est-à-dire transforment en profondeur leur représentation et leur pratique dans un domaine explosif et surdéterminé de leur quotidien qui les met en déséquilibre avec eux-mêmes et avec leur environnement.

Pas vraiment de plan si ce n'est de rester dans le cadre général de ce qui pourrait exister au niveau d'une circonscription d'inspection avec moins d'une centaine d'enseignants de cycle 2 et des moyens humains et matériels nécessairement limités même si l'équipe de circonscription décidait de faire converger ses efforts pendant 3 ans sur l'apprentissage de la lecture et recevait l'aide d'enseignants chercheurs de l'IUFM, par exemple ; si ce n'est l'assurance mutuelle qu'on s'embarque ensemble avec l'acquis théorique de recherches antérieures, la certitude qu'on saura s'appuyer sur l'hétérogénéité du groupe, sur la diversité des compétences et des approches, tout en refusant de s'enfermer dans des rôles ; si ce n'est la décision de travailler sur l'explicitation et le réflexif en remettant au mieux l'information au centre pour en débattre, de se donner les moyens d'objectiver ce qui est en débat par des démarches d'observation et de recherche. Finalement des principes au niveau du collectif des adultes qui sont plutôt en cohérence avec ce que chacun imagine qu'il devrait se passer dans sa classe. Peut-être l'idée, chère à Claparède, qu'on enseigne mieux quand on est en train d'apprendre... Bref, une recherche-action.

Dès lors, la production d'outils apparaît à la convergence de 4 préoccupations : formaliser une problématique à un moment donné, se donner les moyens de produire un observable, comprendre le décalage entre ce qui est projeté et ce qui se réalise, construire un nouvel état de la problématique. Et ainsi de suite... On est bien là dans une démarche où ce qui s'objective par la recherche s'intègre à l'action pour la transformer, au grand désespoir de l'expérimentaliste qui appelle précisément variable ce qu'il s'attache à rendre fixe. On ne s'étonnera pas que les outils les plus avancés correspondent aux préoccupations les plus sensibles, celles qui constituent d'authentiques questions de recherche, au sens où les réponses n'existent pour personne, ni en théorie ni en pratique.

Nous nous proposons d'éclairer ici le rôle des outils d'objectivation (observation et évaluation) dans l'évolution de cette recherche-action. Nous évoquerons de manière différente 4 outils<sup>1</sup>.

- Le premier tente de décrire la pression des messages écrits auxquels les élèves sont confrontés dans l'école en dehors des « leçons de lecture ». Cet outil ayant été utilisé cette année dans sa forme définitive est présenté ici de telle manière qu'il peut être utilisé dans d'autres classes curieuses de voir comment « ça » se passe chez elles.

- On insistera, pour le second, sur les étapes collectives d'une élaboration. Il s'agit d'un outil non encore achevé destiné à découvrir un peu mieux ce que les élèves « voient » dans l'écrit ; identifier les savoirs techniques en jeu ; objectiver l'évolution des stratégies de classement d'un matériel écrit selon des critères sémantiques, morphologiques, alphabétiques, syntactiques, etc.

- Le troisième décrit l'état d'une évolution laborieuse afin de trouver les moyens d'observer, à intervalles réguliers, la manière dont un enfant sollicite concrètement les savoirs de son environnement pour comprendre un message qu'il ne sait pas encore lire.

- Enfin, le quatrième est destiné à mieux cerner comment se constitue la « culture de l'écrit » qui devient très vite un constituant essentiel de ce « capital questionneur » qui interagit avec le « message écrit » dans l'acte même de lire. Ce quatrième outil tente d'observer l'évolution de la manière dont un enfant traite la diversité de l'information portée par la première de couverture d'un livre. Cet outil, provisoirement achevé, est en cours d'utilisation et se présente sous la forme d'un logiciel<sup>2</sup>. Nous l'évoquerons ici à partir du témoignage d'un enseignant qui a participé à son élaboration.

À supposer que chacun de ces quatre outils apporte quelques éclaircissements à la problématique qui présidait à son élaboration, on mesurerait combien des questions en prise directe sur la pratique en train d'évoluer alimentent l'approche théorique de la lecture. Ce qui autorisera en conclusion à s'interroger à la fois sur le caractère scientifique, sur l'effet formateur et sur le pouvoir de transformation des pratiques au sein d'une recherche-action.

## 1. LES MESSAGES

L'orientation pratique dans laquelle les actuels acteurs de la recherche se sont engagés a été définie ou réaffirmée par les résultats des recherches précédentes conduites à l'INRP autour d'une pédagogie de la voie directe. On ne la redéveloppera pas ici si ce n'est pour rappeler la distinction entre les activités d'enseignement qui s'organisent autour de la leçon de lecture et les moments d'apprentissage, c'est-à-dire l'ensemble des rencontres au cours desquelles l'enfant est sollicité par son environnement comme utilisateur d'écrit et doit mettre en œuvre, avant de savoir lire, tous les moyens dont il dispose pour faire « quelque chose » de cet écrit. Au fond, toujours la même question : ce que vous enseignez est supposé venir en aide à ce qui s'apprend, mais comment vous assurez-vous des conditions nécessaires à cet apprentissage ? que se passe-t-il à l'occasion de ces multiples écrits qui, au quotidien, s'adressent à l'enfant comme s'il savait lire ? quels sont-ils, ces écrits de l'apprentissage ?

### 1.1. Démarrage

Le principe en a été décidé assez tôt dans la recherche, au cours du premier stage qui a suivi l'université « constituante » de 1998. En janvier 99, après 4 mois de fonctionnement, après les déplacements des enseignants d'une école à l'autre et les visites du groupe de pilotage INRP dans les différents sites, une première impression émerge : la « leçon de lecture » présentée en juillet 98 par les « anciens » de la recherche précédente, sinon comme leur testament, du moins comme l'aboutissement de leur démarche, est devenue la préoccupation majeure des nouveaux qui se concentrent sur les modalités d'un enseignement perçu comme une origine et non comme un accompagnement de l'apprentissage. En exagérant, il est à craindre qu'on soit en train d'essayer de transformer l'enseignement alors que l'apprentissage, qu'il est censé aider, n'a pas bougé.

Finalement, l'accent sera mis dans ce stage sur le principe de l'apprentissage linguistique repris dans les Actes de l'université d'été<sup>3</sup> selon lequel « c'est par le message qu'on

<sup>1</sup> L'effectif impliqué dans la recherche est d'environ 1 300 élèves répartis dans 70 classes. Ces élèves sont affectés par l'INRP de manière aléatoire dans chaque classe à chacun de ces quatre outils lors de leur utilisation finale, à raison de 4 ou 5 par outils selon l'effectif de la classe, les élèves restants étant soumis à un outil placebo d'égale solennité portant sur une évaluation traditionnelle de la lecture.

<sup>2</sup> Consultable sur le site de l'AFL.

<sup>3</sup> Publication INRP-AFL

accède au code ». D'où le souhait de pouvoir objectiver la manière dont, dans les classes, les messages sont communiqués, accueillis, traités et retournés (réinvestis) par et dans le groupe. « *Ce qui semble décisif dans ce type de fonctionnement, c'est bien tout ce que le groupe met en place pour que les messages (de la consigne de la fiche de math à l'album de littérature jeunesse) soient utilisables (compris) alors qu'on ne sait pas encore lire. Le chemin se fait alors de la compréhension (qui est assurée par le collectif) au fonctionnement du code (qui devient à terme un savoir individuel). Pour rompre nettement avec la question de savoir si lire, c'est comprendre ou c'est pour comprendre, il faut poser comme hypothèse que c'est parce qu'un individu comprend des messages écrits qu'il peut apprendre à lire. Cette compréhension du message écrit, antérieure à la lecture et nécessaire à son apprentissage, est portée par l'environnement qui reconnaît à l'apprenti un statut de déjà (et non de futur) utilisateur d'écrit<sup>4</sup>. Comment cela est-il réalisé dans les classes ? »*

Au cours du stage de mars 99, davantage centré sur les outils de la recherche alors que celui de janvier avait principalement opéré un retour réflexif sur l'action, un groupe s'efforce de partir de (à la fois prendre appui sur et de la distance avec) la pratique de chacun de ses membres pour classer les différents messages possibles qui s'introduisent et fonctionnent dans les classes ainsi que les circonstances dans lesquelles chacun d'eux est, d'une part, communiqué au groupe et accueilli par lui, d'autre part accompagné d'aides pour un usage individuel, qu'il s'agisse, hors de la présence de l'adulte, d'y revenir ou de s'en resservir pour produire autre chose. En quelque sorte, aller, pour voir, jusqu'au bout de cette proposition selon laquelle on apprend à lire par l'usage qu'on fait de l'écrit : au lieu d'enseigner un mécanisme général de lecture, rendre possible de lire des textes particuliers, notamment, comme pour tout apprentissage linguistique, en ayant recours à l'hétérogénéité des savoirs à l'intérieur du groupe.

## 1.2. Production et testage

En prenant appui sur les matériaux issus du travail du groupe, l'équipe INRP a produit une première version qui a été proposée pour essai à l'ensemble du dispositif. Cette version, comme l'outil dans sa forme définitive, comporte 2 parties : d'une part, une description des messages qui pénètrent dans le groupe pendant une période donnée ; d'autre part, une interrogation *a posteriori* des élèves pour observer le souvenir qu'ils en gardent.

### 1.2.1. Description des messages

Elle s'est faite à partir d'une fiche par message et sur des rubriques tentant de décrire :

- Le message lui-même (auteur, visée, forme, textualité)
- La manière dont il est introduit et intégré (affichage, archivage, etc.)
- Les aides sociales qui l'accompagnent (contexte, tuteurs, etc.)
- Les aides pédagogiques (travail systématique, reprise dans exercice, réactivation, etc.)

### 1.2.2. Questionnement des élèves

Il s'est fait à partir de 9 questions portant sur l'entrée du message dans le groupe et le travail auquel l'élève se souvient qu'il a donné lieu :

- Comment le texte est arrivé dans la classe
- Compréhension des intentions de celui qui a introduit ce message.
- Expérience des messages de même type.
- Compréhension des intentions de celui qui a produit ce message
- Capacité actuelle de comprendre ce message.
- Comment le message a été utilisé dans le quotidien du groupe
- Souvenir des aides qui ont permis d'utiliser ce texte.
- Quelle place tient encore ce message aujourd'hui.
- Comment ce message est mis en réseau avec d'autres pour former un univers de l'écrit.

et de 5 questions pour rendre compte de la manière dont ces messages, au-delà de l'information qu'ils apportaient, ont servi de matériau dans d'autres activités de la classe :

- Ont-ils eu une suite
- Ont-ils été réemployés dans un travail de réécriture
- Ont-ils été mis en réseau
- Ont-ils été à l'origine d'une action
- Ont-ils fait l'objet de citation

## 1.3. Les réactions

L'envoi de ce matériel dans toutes les écoles n'a suscité aucune passion excessive : on peut même affirmer qu'il

<sup>4</sup> Cette reconnaissance est ce qui fonde l'ensemble des pratiques « spontanées » que les milieux sociaux « favorisés » développent avec leur progéniture vis-à-vis de l'écrit. Cette reconnaissance est ce qui différencie un apprentissage linguistique, en situation de bilinguisme, de la manière dont on n'apprenait pas une langue étrangère autrefois à travers l'enseignement du thème et de la version.

n'a détourné personne de ses priorités. Les consignes ont semblé compliquées, écrites dans un jargon excluant, le moment mal venu, l'entreprise lourde, etc. Ce premier contact avec la mise au point d'un outil de recherche n'a pas fait exception à l'idée finalement confortable de la division des tâches : travailler avec la recherche, oui, mais faire de la recherche, s'il s'agit d'intégrer dans le quotidien d'une équipe pédagogique élargie le rapport aux outils d'objectivation de ses pratiques, faut voir... surtout qu'on a aussi à faire la classe. Pour autant, du fait de l'hétérogénéité du grand groupe, des réactions échangées sur la liste de diffusion, l'outil a été regardé, et à travers lui s'est enclenché un questionnement sur la réalité de la pression que les écrits exercent dans les classes.

Les résultats des passations ont été examinés par le groupe INRP, ce qui a permis à une quinzaine d'enseignants de la recherche de procéder, lors de l'université de juillet 99, à la mise au point définitive de l'outil. Celui-ci aura été passé une fois par trimestre dans chaque classe au cours de l'année scolaire 99-2000.

#### 1.4. L'outil message

C'est le seul que nous présentons ici<sup>5</sup> dans sa forme définitive. La réalité qu'il questionne est loin d'être une préoccupation spécifique à cette recherche : comment sont traités au cycle 2 les écrits qui ne sont pas directement ceux sur lesquels s'effectue l'investissement technique « de la méthode » ? Quels sont leur volume et leur diversité ? Sont-ils là en suspension dans l'espace pédagogique pour créer un contexte favorable à de l'immersion dans l'écrit afin de motiver l'enseignement et de réemployer les acquis ? Sont-ils là comme la matière sans laquelle il ne peut y avoir d'apprentissage et donc aucun enseignement (si on le définit comme ce qui vient aider l'apprentissage), la matière qui témoigne du statut inconditionnel d'utilisateur d'écrit que le groupe reconnaît à l'apprenti en lui en rendant immédiatement l'utilisation possible et nécessaire ?

Une étude systématique des résultats sera entreprise dans la troisième université d'été de juillet 2000 dont les résultats paraîtront d'ici quelques mois.

## 2. LES ÉTIQUETTES

Dans la logique du phonocentrisme qui inspire pratiques et recherches en lecture, il est en permanence fait mention de la conscience phonologique. Sans ouvrir à nouveau le débat, on pourrait accepter l'hypothèse que, si cette conscience phonologique s'enracine dans l'usage de la langue orale,

une fréquentation assidue de l'écrit devrait à sa manière faire émerger une conscience graphique. On pourrait même poser comme une seconde hypothèse que cette conscience graphique pourrait différer selon que l'enseignement donné pour aider l'apprentissage de la lecture privilégie la voie indirecte, comme c'est massivement le cas, ou tente, comme dans notre recherche, de développer directement la voie directe. Dans le premier cas, il est possible d'imaginer que la conscience graphique sera tentée de s'organiser autour des unités et de la combinatoire à l'œuvre à l'oral qui sont présentées à l'apprenti comme principe de base ; dans le second cas, elle pourrait s'organiser, par exemple, à partir des unités pertinentes pour l'œil dans son travail de différenciation des informations graphiques considérées entre elles au sein d'un système graphique qu'elles constituent et non par référence à un autre système.

On peut faire une troisième hypothèse, plus prospective que scientifique : les recherches sur la conscience graphique devraient se développer dans les années à venir en même temps, mais avec un léger décalage, que les pédagogues progresseront dans l'enseignement initial de la voie directe.

#### 2.1. Première investigation

À l'intérieur de la recherche-action, pour essayer de se donner quelques repères afin d'approcher la piste de la conscience graphique, un groupe s'est donné une fenêtre d'observation sur l'apprentissage initial en se demandant ce que les élèves « voient » de semblable dans les mots. Quels indices attirent le regard que portent les enfants sur le système de l'écrit dès lors qu'il ne s'agirait pas d'y voir (entendre ?) l'écriture d'un son ? Ce groupe a travaillé en juillet 99 sur l'intention exploratoire de présenter aux élèves une importante collection d'étiquettes et de leur demander de trouver le plus de raisons différentes de les mettre ensemble en essayant qu'à la fin il en reste le moins possible d'isolées. Deux opinions quant à ce qui devait se trouver sur ces étiquettes, pour les uns, des mots, pour les autres, des groupes de mots mais pas nécessairement au sens grammatical du terme. Les deux projets sont retenus dans l'intuition générale qu'il ne s'agit pas de la même approche. On commence par des mots. Le second projet n'a pas encore vu le jour.

<sup>5</sup> En annexe, nous reproduisons les consignes de passation et les fiches Message et Élève. L'ensemble est directement accessible sur le site de l'AFL sous la forme de fichiers texte qui permettent de les adapter pour d'éventuels essais dans des écoles que cette question intéresse.

Environ 120 mots sont prélevés de manière aléatoire dans une quinzaine de livres de jeunesse et présentés à des groupes de 3 ou 4 enfants de même cours depuis la GS jusqu'au CM2 en leur demandant de les assortir et d'en débattre pour en donner les raisons. Après chaque proposition, les étiquettes sont remises dans le lot et peuvent être réutilisées. Cette première étape, importante, a permis d'éliminer les mots qui ne trouvaient à s'assortir à aucun autre et ceux qui participaient uniquement à des principes d'assortiment déjà largement représentés. À la fin de cette élimination, il reste 55 mots susceptibles d'entrer dans plusieurs combinaisons.

## 2.2. Un outil à l'essai

En décembre 99, chacun de ces 55 mots est cette fois reproduit sur 8 étiquettes et un jeu de 440 étiquettes adressé à chacune des 43 écoles de la recherche afin d'être utilisé, individuellement cette fois, par 5 enfants de cycle 2. Plus de la moitié des sites répondent, donnant à analyser 1 360 assortiments proposés au total par 140 enfants.

### 2.2.1. Comment les enfants expliquent les regroupements

Ces assortiments sont d'abord observables sous 2 angles : d'une part, la raison que l'adulte<sup>6</sup> trouve en voyant ensemble les 3 étiquettes regroupées par l'élève, d'autre part, l'explication que l'élève a fournie et que l'observateur a transcrite sur la fiche descriptive de chaque assortiment. Le recensement des raisons trouvées par l'adulte fait appel à une bonne vingtaine de catégories, très inégalement représentées, celles données par les élèves à plus du double. En faisant subir à ces commentaires un regroupement dans des grandes catégories communes, on obtient le tableau suivant :

	adulte	enfants
autour de la lettre	654	624
longueur	102	121
accents, apostrophes	87	112
mots outils	81	25
mots famille sens	68	63
groupes de mots ; mots d'une histoire, d'une phrase	57	97
police, majuscule, italique	49	52
syllabes	36	11
nature accord	18	45
même son	-	18
«je les mets ensemble parce que je les connais»	-	17
échec ; sans commentaire	4	29
inapparent pour l'adulte, incohérent pour l'enfant	199	130

Pour éviter des contresens, rappelons que nous ne comparons pas des regroupements faits par des adultes à d'autres faits par des enfants mais les commentaires dont les enfants accompagnent les regroupements qu'ils ont opérés à ce qu'un adulte comprend de regroupements dont il n'est pas l'auteur. Par exemple, 199 fois l'adulte trouve qu'il n'y a aucune raison d'avoir mis ces mots ensemble, alors que les enfants fournissent seulement 130 commentaires ininterprétables ; 654 fois l'adulte trouve que des lettres sont communes entre les mots assortis par l'élève mais les élèves proposent une autre explication pour 30 de ces regroupements.

On pressent d'ailleurs que ces différences de points de vue pourraient mettre sur la piste de la construction progressive d'une « conscience graphique ». Ainsi, pour revenir aux 199 incohérences décréées par l'adulte, 33 sont expliquées par l'enfant à travers la possibilité que ces mots se retrouvent dans une phrase qu'il invente suffisamment pour que l'observateur qui le questionne ait enregistré sa réponse comme possible. Ce qui pourrait mettre encore sur la piste, c'est que ce type de réponse est rare chez les élèves de GS, fréquent chez les élèves de CP et « normalement » présent au CE1, comme si, en GS, le mot n'étant pas encore sémantiquement identifié, ne peut entrer dans une phrase ; ce qui devient possible au CP et dont on ne se prive pas mais qui se réduit ensuite dès lors qu'on peut regarder aussi le mot comme un objet graphique, quelque chose qui peut se décrire dans son fonctionnement codique et pas seulement comme élément d'un message. D'autres informations iraient dans ce sens, par exemple le fait qu'en GS les mots sont massivement assortis à partir de la présence d'une même lettre, ce qui est une manière énumérative de voir leurs éléments tandis qu'au CE1 leur description fait davantage appel à des catégories «abstraites», telles que leur nature, ou leur genre, leur nombre, leur construction, etc.. De façon très succincte, les GS centrent leurs observations sur des petits éléments d'ordre graphique (commence ou finit par la même lettre ; lettre double ; accents ; apostrophe ; police et style) alors que les CE1 réalisent des appariements de mots en constituant des familles d'ordre sémantique et syntaxique.

### 2.2.2. Les regroupements

On peut aussi tenter d'analyser les regroupements proprement dits et non ce que l'adulte y voit ou ce que l'élève

<sup>6</sup> il s'agit de la même personne pour l'ensemble des réponses

en dit. Le modèle se prête bien à une analyse des correspondances puisqu'on a un tableau de 1 300 lignes où, sur chacune, 3 étiquettes parmi 55 sont en relation. Par exemple, l'étiquette (*cuisiner*) a été prise 16 fois avec l'étiquette (*caravane*), 35 fois avec l'étiquette (*cuisine*), 53 fois avec l'étiquette (*cuisinier*), 19 fois avec (*donner*), 6 fois avec (*la*), 7 fois avec (*chien*), etc. Quelles sont les étiquettes qui s'associent le plus fréquemment et qui en excluent d'autres. Pourquoi ? La conscience graphique (qui s'explicité dans les commentaires proposés par les élèves) est peut-être précédée par une inconscience graphique qui fait qu'on a l'intuition que des mots vont ensemble sans pouvoir en livrer encore un commentaire.

### 2.3. Un nouvel outil

Un groupe s'est alors réuni 2 journées au mois de mars 2000 pour analyser ces résultats et mettre à la question une procédure de questionnement soupçonnée de favoriser les regroupements qui « sautent aux yeux » sans aller débusquer chez l'élève l'émergence d'une conscience nouvelle puisque les formes faciles sont bien accueillies et les autres, par définition difficiles à formuler. Le groupe est donc parti sur une autre piste. En capitalisant tout ce qui ressortait des analyses précédentes, y compris le non-dit que peut contenir le rapprochement de fait des étiquettes et qu'est venue éclairer l'interprétation d'une analyse de correspondances, il a semblé possible de recenser une vingtaine de « faits graphiques » par rapport auxquels la sensibilité des élèves semblait évoluer entre la GS et le CE1. Chacun de ces faits a été illustré par un tableau de 3 mots qui sera présenté individuellement à l'élève avec cette question : « *quelqu'un a trouvé que ces 3 mots allaient ensemble ; est-ce que tu vois pourquoi ?* » La passation se fait directement sur l'ordinateur avec enregistrement des temps de réponse et classification des explications proposées.

Le testage a lieu actuellement auprès de 150 élèves (mai 2000) afin que les résultats puissent être travaillés en juillet. Ceux-ci permettront de décider si l'outil doit être à nouveau transformé ou simplement amélioré en fonction de sa capacité à apporter à la recherche et à l'action des éléments de compréhension d'une réalité qui est à découvrir. On imagine bien, si cet outil « marche », l'intérêt qu'il y aura pour tous à l'utiliser comparativement auprès d'élèves rencontrant l'écrit à travers une pédagogie, soit de la voie indirecte, soit de la voie directe. Y aurait-il un effet de la pédagogie de la lecture sur la conscience graphique ? Comment le savoir sans faire « varier » la pédagogie ? Comment

faire varier la pédagogie sans l'implication des pédagogues dans la recherche ? Comment ne pas faire de recherche-action ?

## 3. LES INTERACTIONS

### 3.1. Préoccupation initiale

Le mot interactions, même au pluriel, peut prêter à confusion avec le processus de lecture précédemment évoqué. Lorsqu'on parle d'apprentissage linguistique, on évoque l'appropriation d'un langage à travers les processus de communication au sein d'un groupe. L'apprenti est impliqué dans un fonctionnement de messages qui le concernent déjà alors qu'il n'a pas encore les moyens techniques pour les traiter ou les émettre. C'est à l'intérieur du groupe qui les comprend et les produit, que l'apprenti trouve les aides pour en être effectivement destinataire. Par la médiation du groupe, il comprend les messages écrits avant de comprendre le fonctionnement du code graphique ; sa construction du code va donc se faire à partir de cette compréhension du message, une relation idéographique, et non à partir de la transposition du message écrit en un objet oral qui conduirait à la compréhension.

Cette approche linguistique se heurte à l'héritage social d'une alphabétisation qui ne souhaitait consacrer ni beaucoup de temps ni beaucoup d'argent au développement de conduites expertes dans l'écrit pour la masse des gens. D'où une quête rapide d'autonomie qu'il suffirait ensuite d'entretenir, voire de perfectionner. Cette autonomie se définit par la capacité de « lire » seul tous les mots successivement, en fait de les prononcer, afin d'ajouter leur signification pour comprendre le texte, pour peu que ces mots soient connus à l'oral. Cette démarche renforce les effets du monolinguisme contre le développement d'outils de pensée spécifiques aux langages qui les portent. Pour autant, l'entrée inverse par la voie directe souffre de points assurément obscurs et notamment la manière dont l'enfant s'y prend pour comprendre, grâce au groupe, les messages qui lui parviennent ainsi que l'évolution de cette manière vers une réduction progressive des recours. Assurément, cette construction de l'autonomie n'a pas le même sens d'une approche à l'autre. Lorsqu'on accroche l'écrit à l'oral, l'autonomie dans les messages écrits s'enferme dans la manière de penser avec l'oral et dans la connaissance antérieure des mots. Lorsqu'on élucide l'écrit par le message, le sens de tel mot non identifié d'un titre, par exemple, va se préciser par le corps de l'article, par l'échange avec le groupe, par les compléments d'information que le lecteur lui-même demande. Dans la réalité des

pratiques, on n'en a pas encore fini, face au mot de substituer l'autonomie par le texte à l'autonomie par l'oral.

En outre, cette découverte du sens des mots par le rôle qu'ils jouent dans le texte conduit aussi (on pourrait dire inévitablement), dans les langues alphabétiques, à l'établissement progressif de grandes catégories de correspondance entre des unités de l'écrit et de l'oral, puisque les unes et les autres se retrouvent dans des mots également connus à l'écrit et à l'oral. Mais le recours à ces correspondances n'est pas l'objectif de l'enseignement de la lecture puisque ce processus indirect ne semble pas actif chez le lecteur habile. Encore moins une évaluation de sa réussite. On peut toutefois considérer que si l'apprentissage par la voie directe s'est bien passé, un élève en fin de cycle 2 sera également capable d'oraliser des mots écrits qu'il ne comprend pas. À ce stade, quelques formalisations relèvent d'un enseignement continué de la langue grâce à une réflexion comparée sur le code graphique qu'on connaît parce qu'on sait lire et du code phonologique qu'on connaît parce qu'on sait parler. À ce stade, cette approche systématique risque moins de contaminer des processus de lecture établis, surtout si on en découvre, à travers l'orthographe, le caractère non prédictif en dehors de la prise en charge préalable de la signification des mots.

Il n'empêche que la difficulté à l'intérieur du cycle 2, pour les parents comme pour les enseignants, c'est bien de devoir quitter les repères liés aux performances autonomes de la voie indirecte (essentiellement pouvoir prononcer à la fin du CP n'importe quel mot écrit) sans disposer de repères informant sur le développement de la voie directe. Comment avoir accès aux processus que l'apprenti développe pour comprendre un texte ? L'idée est venue au cours du stage de mars 99 d'avoir accès indirectement à ces processus en observant, à intervalles réguliers et dans une situation fabriquée, la manière dont un enfant sollicite concrètement les savoirs de son environnement pour comprendre un message qu'il ne sait pas encore lire. Comment les relations entre les enfants, les relations de l'enfant au texte, les relations du groupe aux aides environnantes interagissent pour que se construise collectivement le savoir-lire d'un individu. Donc au moins autant interrelation qu'interaction.

### 3.2. Première réalisation

Un protocole permettant de déterminer des variables afin d'expérimenter une situation d'observation répétable d'un lieu à l'autre a été établi en juillet 99 :

*Un élève (E) est choisi par tirage au sort ; on lui demande de constituer un groupe en réponse à la consigne suivante : « Tu vas devoir présenter un texte à la classe (parler d'un texte à la classe), tu choisis 3 camarades parce que tu penses qu'ils vont pouvoir t'aider pour ce travail. »*

*L'observation doit avoir lieu dans un endroit calme où les enfants pourront disposer de toutes les aides habituelles. Idéalement ce serait la classe sans les autres élèves.*

*Il doit s'agir d'un message nouveau, non encore traité, comparable à ceux qui sont introduits au moment de l'observation.*

*Les élèves sont réunis autour d'une table ; un surligneur est à la disposition de chaque enfant. On énonce la consigne : « E va devoir présenter ce texte à la classe. Vous êtes là pour l'aider. Vous allez disposer de 10 minutes pour consulter le texte. Ensuite, de 15 minutes ensemble pendant lesquelles E vous demandera de l'aider. Vous serez enregistrés. »*

*Pendant ces 10 premières minutes, on isole E avec le texte ; les 3 autres élèves restent autour de la table également munis chacun d'une copie du texte, on ne leur dit rien de particulier, ils ont le droit de parler ensemble. Aucun enregistrement n'est effectué pendant cette période.*

*On réunit ensuite les 4 élèves autour de la table pour 15 minutes maximum enregistrées. L'adulte est en position d'observation, il intervient si nécessaire :*

*- Pour empêcher toute mise en sommeil du groupe.*

*- Pour inciter E et le groupe à communiquer :*

*. à E : « est-ce que tu en sais assez ? », « est-ce que tu veux savoir autre chose ? »*

*. aux trois autres : « avez-vous d'autres choses à dire à E ? »*

*- Pour indiquer le temps restant : toutes les 5 minutes.*

*Un ou 2 jours plus tard, on demande à l'élève E de présenter le texte à la classe. On n'enregistre pas. L'enseignant rédigera une note sur cette restitution en axant son analyse sur ce qui lui semble important d'une part et sur ce que ça lui inspire d'autre part.*

Voici un extrait du matériel issu des classes qui a été retranscrit dans un stage à la fin du mois de mars.

(...)

*Alexis : là, Maxime avait dit que c'est le mot «carnaval», [il vaut mieux annoncer à notre lecteur que le carnaval de l'école a lieu à la fin de la semaine, et que cela échauffe singulièrement certains esprits.]. Les enfants... pour les enfants... [il lit le texte ligne 2]*

*Maxime : [il reprend] « Les enfants... pour les enfants...*

*Léonore : Le vendredi 4 février... dans l'après-midi...*

*Alexis : Ben, là, on avait vu «de livres» [ligne 14]. C'est Maxime qui l'avait vu et puis il me l'avait dit. Regarde bien.*

*Léonore : Ben oui, c'est «de livres» mais on sait pas ce qu'il faut faire.*

*Alexis : Ben oui.*

Un temps.

*Alexis : «pour les enfants du cycle 2 CP CE1... [ligne 2]*

Maxime : ...une... Oh c'est quoi ça ? [ligne 3, difficultés sur le mot animation]

Léonore [en décomposant] une animation

Maxime et Alexis : une animation ?

Ensemble : Sur un...

Maxime : Y'a pas sur

Alexis : Ben si, il y est !

Maxime : C'est quoi ça [il montre le mot conte]

Alexis : il faut aller au carnaval tout beau. Avec du gel pour les vampires !

Léonore : Non, «un conte» [toujours ligne 3]

Alexis : un conte de quoi ? un conte de fées ? (...)

### 3.3. Mise au point

Le groupe a travaillé sur de telles transcriptions afin de préciser les consignes de passation qui avaient parfois été tirées du côté d'une évaluation de l'élève plutôt que de l'observation de la manière dont un groupe fonctionne et trouve collectivement le moyen de traiter un message. Les modifications ont été faites dans 5 directions :

Des modifications ont pour but de limiter l'activité de l'enseignant ou de l'adulte présent à la seule observation et relance du groupe.

Des compléments sont apportés quant au choix du message :

*Il doit s'agir d'un message nouveau, non encore traité, comparable à ceux qui sont introduits au moment de l'observation. Il doit répondre à plusieurs conditions :*

- le texte doit être d'une lecture suffisamment difficile pour justifier et nécessiter le recours aux aides
- le texte doit être en relation avec un projet pour justifier la présentation au grand groupe
- le document témoignera d'une écriture qui limite les possibilités de le restituer de manière linéaire. On pourra choisir des tableaux (inscriptions, tableaux d'activités modifications d'emploi du temps, etc.), listes (trousseau, matériel à préparer, etc.), affiches (expositions, spectacles, etc.), écrits prescriptifs (fiches de montage, recettes, etc.), programmes d'activités, etc.

aux modalités de retranscription :

*L'enseignant transcrit très exactement les paroles des enfants et de l'observateur. Pour identifier les enfants du groupe, on notera E pour l'enfant tiré au sort, A1, A2 et A3 pour les élèves qu'il choisit comme aide et O pour l'observateur.*

*- En italiques, les interventions orales de l'observateur (relance de temps et de l'activité du groupe)*

*- Entre crochets [...], ses observations notamment les mots ou zones du texte dont les enfants discutent sans que ce soit explicite à travers leurs propos enregistrés. On note également chaque fois qu'il est possible la ligne, la case ou la zone du texte dont il est question.*

*- Quand un enfant coupe la parole à un autre, on mentionne l'interruption par une barre oblique (/) en fin de phrase.*

à des compléments d'information sur la manière dont l'enfant a constitué le groupe qui lui apporte de l'aide :

*(...) Le commentaire comprend : l'analyse de la restitution de E à la classe, les explications que E donne pour choisir ses aides, l'avis de l'enseignant sur cette constitution (raisons du choix, caractéristiques des 4 enfants en classe) et ses remarques sur cette situation.*

À la comparaison entre ce que l'enfant sait traiter seul et ce qu'il sait du message après avoir travaillé avec d'autres sur le même message.

*(...) On réunit les 4 enfants. L'enregistrement démarre. C'est l'élève observé (E) qui prend la parole en premier pour dire aux autres ce qu'il pourrait dire du texte pour le présenter. »*

### 3.4. Perspectives

Lors de l'université d'été de juillet 2000, cet outil va connaître sa mise au point définitive pour être passé dans chacune des 80 classes par 4 ou 5 élèves à chacun des trimestres de la prochaine année scolaire, ce qui aboutit à un quadrillage dense du début de la grande section à la fin du CE1. Le traitement de ce millier d'observations pourrait faire apparaître des informations dont ni le scientifique ni le praticien ne dispose en ce moment : comment procède l'apprenti devant un texte ? comment utilise-t-il le groupe social hétérogène où il se trouve ? comment ces processus varient-ils d'un environnement pédagogique à un autre ? En bref, si c'est à plusieurs qu'on apprend à lire tout seul, mieux vaut encore que l'enseignant sache comment !

## 4. LES COUVERTURES DE LIVRES

Mars 1999, un stage qui a pour objet la production d'outils afin d'observer la construction éventuelle du code graphique chez les élèves des classes de la recherche. Cette commande est précédée d'un examen de quelques outils utilisés lors de la recherche précédente.

D'un travail de groupe émerge une question : lors de l'observation d'une couverture de livre, les élèves sont, *grosso modo*, capables d'identifier le type d'écrit auquel ils ont affaire, alors qu'ils ne sont pas capables d'en lire (déchiffrer ?) le titre ou les autres mentions. On peut supposer que la fréquentation assidue, par le jeune enfant, d'ouvrages





diversifiés, développe une culture écrite qui participe en retour à la constitution de cet horizon d'attente qui permet d'entrer dans les textes nouveaux. Comment et sur quels éléments se construit cette familiarité au niveau du message « graphique » structuré qu'est la couverture d'un livre ? comment l'appréhension, plutôt que la compréhension, de cette organisation d'informations crée-t-elle les conditions d'un traitement de l'écrit proprement dit ?

L'idée se précise alors de repérer les éléments qu'un jeune enfant utilise pour identifier, sans savoir le lire, à quel type d'écrit appartient l'ouvrage qu'il consulte.

#### 4.1. Description de l'outil

L'outil, dans sa version informatique, présente à l'écran, un rectangle blanc matérialisant une couverture de livre. Ce rectangle est divisé en neuf cases de taille identique. Les élèves vont choisir de découvrir, dans l'ordre de leur choix, chacune des parties de la première page de couverture.

À chaque découverte, ils vont devoir se prononcer quant au type d'écrit qu'ils pensent identifier. Pour ce faire, ils vont devoir choisir dans une liste comportant quelques types d'écrits (album, documentaire, magazine, dictionnaire, bande dessinée). À chaque fois, puisque la réponse est obligatoire, il sera demandé à l'élève de se prononcer sur le degré de certitude de sa réponse.

Dans tous les cas, chaque élève va devoir découvrir la totalité de la couverture et donc se prononcer neuf fois par couverture sur le type d'écrit qu'il croit reconnaître. Les mêmes élèves seront interrogés deux fois dans l'année et sur 2 ans. En GS, quatre couvertures leur sont présentées, en CP deux s'ajoutent puis quatre au CE1, soit au total 10

à ce niveau. Certaines couvertures peuvent avoir déjà été rencontrées, d'autres certainement pas ; certaines sont en français, d'autres en anglais ou en portugais. En GS, ces couvertures renvoient à de la fiction et du documentaire, en CP s'ajoute de la presse magazine et en CE1 des dictionnaires et de la BD.

#### 4.2. Exploitation et intérêt

Cette partie et la suivante sont la reprise du témoignage d'un des membres du groupe qui a en charge plus particulièrement cet outil.

Lors de la conception de l'outil, nous nous interrogeons sur la quantité minimale d'indices nécessaire à une reconnaissance fiable du type d'écrit, sur une possible hiérarchisation des indices entre eux, une évolution des éléments les plus importants en fonction de l'âge des élèves, de leur rapport à l'écrit, sur les différentes stratégies utilisées pour « découvrir » la couverture, etc. Bref, sur les différentes données observables, mesurables. Avions-nous adopté un point de vue de chercheur ?

Lorsque les passations d'essai ont commencé, l'analyse de départ est rapidement apparue décalée et les hypothèses que nous avons envisagées quant au traitement des indices par les élèves très « théoriques ». Certaines situations ont révélé le décalage qui pouvait exister entre ce que nous pensons que les élèves possèdent et ce qu'ils maîtrisent réellement ou du moins ce qu'ils sont capables de réinvestir. En particulier, il semble probable qu'existe, chez le jeune enfant, des éléments et une combinatoire qui constitue au moins les prémices d'un code graphique mais bien différent de celui de l'expert, plus empirique, plus ancré dans le vécu, cohérent avec leur expérience et leur vécu, très dépendant de ce que l'enseignant a permis qu'ils vivent.

Dans le même temps, de nombreuses questions se sont posées quant aux stratégies d'ouverture successive des cases pour identifier les couvertures. De l'élève qui suit systématiquement le même trajet d'ouverture à celui qui s'adapte en fonction des hypothèses fournies par la case précédente en passant par celui qui met en place une stratégie découlant de son analyse de la couverture précédente, quelle diversité ! Sans parler du fait que cette situation d'observation provoquée par la recherche est aussi une situation d'apprentissage pour l'élève.

### 4.3. le dispositif de recherche-action comme dispositif de formation

Dans la description de l'outil, de sa conception, des situations de passations, j'ai volontairement illustré mes attitudes face à la tâche : posture de chercheur lors de la conception, d'enseignant face au travail des élèves, puis d'enseignant-chercheur dans mon souhait de participer à une interprétation plus globale des données tout en analysant les conséquences de ma pratique de classe.

La possibilité d'adopter ces différents points de vue transforme la manière de travailler. En effet, rares sont les situations professionnelles où le praticien peut à la fois participer à une réflexion collective posant les jalons de pratiques innovantes, se former personnellement et évaluer l'état de sa pratique. Ce qui semble déterminant, c'est que les différents outils produits et mis en place, même si ce n'était pas leur but premier, sont aussi de formidables outils d'évaluation de sa propre pratique. Comment ne pas supposer que les démarches des élèves sont, dans leur globalité, d'abord le miroir de la pratique pédagogique ? L'obligation de les observer pour comprendre ce qu'ils font éclaire l'enseignant sur ce qu'il fait. L'implication dans la recherche améliore l'action.

On passe d'une pratique d'enseignement stabilisée à une pratique en évolution raisonnée où réflexion individuelle et collective s'épaulent à partir d'une meilleure objectivation des situations et de leurs effets. Cette évolution raisonnée conduit vers de nouvelles pratiques enseignantes qui révèlent ou suscitent de nouveaux processus d'apprentissage chez les élèves, ouvrant ainsi à la recherche des perspectives décalées que masque le plus souvent une réalité pédagogique homogène. On ne comprend que ce qu'on transforme pour peu que celui qui transforme produise les moyens d'objectiver sa variation. L'implication dans l'action améliore la recherche.

si l'action est l'outil de la recherche ou si la recherche l'outil de l'action.

Ce que nous aurions souhaité rendre sensible au cours de cette visite de chantier, c'est le rôle des outils dans ce rapport de la recherche et de l'action. Il semble bien que ce soit précisément leur mise en chantier qui décide du franchissement de la frontière entre innovation et recherche-action. Tout se joue dans cette nécessité (spontanée ou induite) de rendre observable, contrôlable par l'acteur ce qui lui semble à lui-même le sens de son action. Ensuite tout va de soi, même si rien ne vient tout seul. Car il n'y a de recherche-action que dans un collectif hétérogène de savoirs et de manières de voir. La production des outils est le lieu de la controverse, la scène où se dévoile l'implicite des idées et des actions reçues. On entre alors dans un mouvement qui ne cessera qu'avec la dissolution du groupe.

La confrontation que le groupe se donne à lui-même par ses outils d'objectivation est aussi ce par quoi la recherche-action est un dispositif d'apprentissage, un retour réflexif sur une pratique, l'exploration armée, à travers ce qui résiste, de la manière dont les choses sont liées entre elles, la découverte progressive de leurs relations à un instant donné et de la nécessité de les transformer, bref, une théorisation, une élaboration théorique, à la fois moyen et objectif permanent de la formation intellectuelle.

On voit bien comment la recherche-action pourrait fonctionner comme une métaphore de ce que devrait être l'école, d'où le rendez-vous encore difficile de la pédagogie avec les projets. Quelle est leur problématique d'action, c'est-à-dire de transformation de l'existant, quelle est leur problématique de recherche, c'est-à-dire de dévoilement de l'existant ? La réponse est aussi dans le rôle qu'ils attribuent à la production par les élèves eux-mêmes d'outils d'objectivation et de contrôle de leur démarche.

## 5. ACTION, OUTIL, RECHERCHE

Il n'y a pas d'ordre autre qu'alphabétique pour aligner ces trois mots. Dans une recherche-action, on se trouve toujours confronté à cette mise en abîme, à ce théâtre dans le théâtre que nous évoquions pour commencer, à cette impression qu'il y a toujours et alternativement un investissement de l'investissement précédent, qu'on ne sait jamais