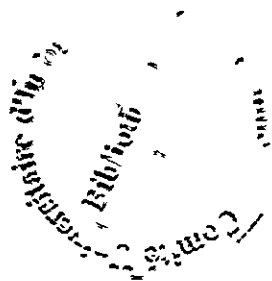




N° 12

**PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES
DE L'EDUCATION**

N° 12



PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Fonds Louis CRCS

**PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

est publié trois fois par an par le
Centre de Documentation Recherche
de l'Institut National de Recherche Pédagogique

Rédaction

Rédacteur en chef : Jean Hassenforder

Secrétaire de rédaction : Christiane Etévé

Équipe de rédaction : Jacqueline Bigot, Mathilde Bouthors,
Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Philippe Champy,
Odile Chesnot-Lambert, Claire Dartois, Christine Dubos,
Christiane Etévé, Geneviève Lefort, Andrée Rodde,
Nelly Rome, Edith Sebbah

Édition & Fabrication

Coordination : Philippe Champy

Édition électronique : Jean-Pierre Houillon

Maquette de couverture : J. Sachs

Saisie : Liliane Attali, Patricia Bouillet

Impression : Instaprint, Tours

Les logiciels standards développés au Centre informatique de l'INRP
ont permis d'assurer la préparation automatisée de la composition.

L'original a été produit sur imprimante laser
au CIRCÉ (CNRS) grâce au logiciel TEX.

Adresser vos remarques, demandes d'abonnement, suggestions au

Centre de Documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

tél. (1) 46.34.91.44

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Du rationalisme critique à la pédagogie par Louis Legrand 7

Itinéraires de recherche

◊ *De la psychologie de la lecture à la sociologie du changement en éducation... et réciproquement*

par Gérard Chauveau 13

◊ *Le long cheminement d'une recherche : apprentissages précoces, souhait ou réalité ?*

par Rachel Cohen 23

◊ *La lecture, un combat*

par Jacques Fijalkow 35

Repères bibliographiques

Qualité de l'enseignement et amélioration du fonctionnement de l'école : une perspective internationale

par Pierre Laderrière 41

Communication documentaire en sciences de l'éducation

Production et producteurs de documentation en histoire de l'éducation : quelques problèmes

par Pierre Caspard 75

Innovations et recherches à l'étranger 87

"Krok" : projet de recherche en éducation musicale, par Magali Chanteux, 87.- L'éducation civique à l'école, 89.

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports 97

Articles de périodique 119

Thèses 129

DU RATIONALISME CRITIQUE A LA PÉDAGOGIE

par Louis LEGRAND

S'essayer, à 66 ans, à retrouver dans sa mémoire les livres qui vous ont marqué, est un exercice que je crois assez vain pour les jeunes lecteurs dominés naturellement par l'actualité comme je le fus moi-même au fil de ma vie intellectuelle. Par contre, c'est peut-être un moment utile pour soi comme toute occasion d'examiner sa propre conscience. Eh bien, allons-y !

Tout compte fait, j'ai peu lu, du moins de livres publiés. Car pour les "papiers", quinze ans de direction de recherche à l'Institut Pédagogique National (je m'en tiendrai volontairement à cette noble dénomination, cible de tous les ministres en mal de changement spectaculaire...) quinze ans donc, m'ont plongé au coeur d'une actualité foisonnante où le meilleur, qui allait ultérieurement être publié, se mélangeait au médiocre destiné au pilon. Passons. Quant aux livres, une autre caractéristique m'apparaissait : je lis peu sur le moment. Je note les livres qui me paraissent intéressants ou, quand je les reçois en hommage, je les range dans ma bibliothèque. Un ou deux ans après, j'aborde un sujet dont ces livres ont traité. Je les recherche et... je les lis à une époque où, pour d'autres, ils ont déjà cessé d'exister. Je pense que c'est là une des retombées de mes activités professionnelles. Je suis plus homme de terrain, au sens organisateur, qu'homme de bibliothèque. Toute ma vie, j'ai été avalé par les tâches d'organisation et de direction comme inspecteur départemental de l'éducation nationale, inspecteur d'académie, chef d'un service national à l'Institut. Comme j'ai toujours eu grand besoin de sommeil, le temps de la lecture a toujours été compté. Ajoutons qu'à l'âge où d'autres sont étudiants, j'étais déjà enseignant, instituteur puis professeur. C'est dire, qu'à ce moment là aussi, le temps de lecture était un temps ajouté à des activités impératives. Or ce temps là était aussi celui de la préparation à la licence, au CAPES et à l'agrégation. Ce que j'ai lu de 18 à 30 ans, ce fut surtout les classiques que les jurys de concours soumettaient généreusement à notre ingurgitation. Et quand, par hasard, je m'égarais dans des lectures personnelles, cela me jouait de vilains tours, comme ce fut le cas pour un sujet d'oral de l'agrégation de philosophie où j'avais cru élégant d'évoquer l'analyse factorielle, alors qu'on attendait tout bêtement Auguste Comte. Au fond, parce que j'étais bon élève et parce que je voulais, comme tout bon élève, réussir dans le système, je n'ai lu la plupart du temps que sur commande. Le miracle est que j'ai quand même réussi à lire personnellement quelques ouvrages qui correspondaient à mes tendances profondes et qui m'ont marqué, même si de tels ouvrages appartenaient aux programmes d'agrégation.

Reprenons donc depuis le début.

Jusqu'à 11 ans, j'ai dévoré les livres des bibliothèques de classe : Jack London, Hector Malo, Jules Verne. C'était la "lecture Haschich" de Freinet à une époque où nous n'avions ni radio, ni télévision. Mes années de lycée furent des années de "lecture travail", si on entend par là la lecture de ce qui nous était demandé par nos professeurs. Aucune originalité dans ces lectures. Habitant la banlieue de Besançon, demi-pensionnaire, tout mon temps se passait à "faire les devoirs" qui nous étaient demandés : versions latines, versions grecques, problèmes, et pour le reste, préparation permanente des compositions trimestrielles avec lecture des manuels d'histoire, de géographie, de sciences, etc. Comme je ne faisais rien d'autre, j'étais souvent premier ! Mais à la réflexion, quelle mutilation !

Vers l'adolescence, pourtant, émerge un intérêt qui ne cessera de croître et de s'affirmer pour la politique. Je milite aux *Jeunesses Socialistes*, je lis, à côté de maints articles, des extraits de Jaurès, une *Histoire de la Commune* de Lissagaray que mon père m'avait offerte. J'ai longtemps potassé un livre d'André Philip dont j'ai oublié le titre et qui traitait des crises économiques dans le système capitaliste. Dans le même temps, au lycée, je lisais les classiques du programme et plus souvent ce qu'il en restait dans les morceaux choisis. L'entrée en classe de philosophie a été un moment décisif qui a orienté ma carrière et mes lectures. Je me suis mis à ce moment à lire véritablement des auteurs et non seulement des morceaux choisis. Mes préférences, très vite, se portèrent sur les psychologues : la psychanalyse et la psychologie des tendances qui avaient alors grand succès : Freud et deux auteurs aujourd'hui bien oubliés : Ch. Baudouin et A. Burloud. Quand aux philosophes, Bergson l'emportait avec les *Essais sur les données immédiates de la conscience*, et *Les deux sources de la morale et de la religion* où je trouvais probablement une synthèse entre mon intérêt pour la sociologie politique, le goût pour l'analyse psychologique introspective et aussi un penchant très marqué pour la réflexion métaphysique. Ayant vécu dans un milieu qui se voulait athée, j'ai toujours été porté à la recherche d'un sens à l'existence. Etranger à la religion révélée, ce fut naturellement toutes les formes de panthéisme qui eurent ma faveur où je retrouvais Bergson et ultérieurement mes préférences pour les systèmes de même inspiration que j'abordais dans mes lectures universitaires pour la préparation de l'agrégation.

De vingt à trente ans, la préparation à l'agrégation de philosophie - à laquelle je ne fus jamais qu'admissible - se poursuivit en même temps que mes activités d'enseignant dans de petites villes toujours loin des facultés. Ajoutons que c'était la guerre et l'occupation. C'est-à-dire que j'ai beaucoup lu en solitaire les grands classiques dans les textes eux-mêmes, ou traduits. Je retrouvais Bergson avec *Matière et mémoire* mais aussi Kant avec les deux *Critiques* qui m'ont toujours paru des monuments irremplaçables, Spinoza, avec *l'Éthique* et le *Traité théologico-politique*, Auguste Comte, surtout le *Discours sur l'ensemble du positivisme* et le *Système de politique positive*. A la même époque, je découvrais Brunschwig, Meyerson, Essertier et plus tard, dans la même perspective, Bachelard avec sa *Philosophie du non* et surtout *La Formation de l'esprit scientifique*.

En même temps, mon goût pour la psychologie s'affirmait : Burloud à nouveau avec son *Principe d'une psychologie des tendances*, Guillaume avec *L'imitation chez l'enfant*, Pradines avec son *Traité de psychologie générale* et surtout Piaget et ses équipes qui, pour moi, fut le grand homme que je n'ai jamais cessé de lire et auquel je me suis toujours référé. La *Psychologie de l'intelligence* fut le révélateur au temps de mes études de licence. J'y trouvais la synthèse entre mon intérêt pour le rationalisme critique, et celui que je portais désormais de façon dominante à la psychologie de l'intelligence. J'ai découvert Wallon un peu plus tard dans ses deux tomes sur *l'Evolution de la pensée chez l'enfant*. De là, le passage vers la pédagogie était naturel. Réflexion sur les fins nourries du rationalisme critique, psychologie génétique avec l'étude des conditions de l'émergence de la pensée rationnelle, ces deux voies m'ont conduit à lire Dewey, puis Claparède et ses épigones lointains, Ferrière, Freinet. J'ai beaucoup utilisé R. Hubert *La croissance mentale*, PUF, 1949 et son *Traité de pédagogie générale*, PUF, 1961. Chemin faisant, sur la lancée de Burloud, je m'intéressais à la conquête du langage par l'enfant et découvrais les prémisses de la linguistique contemporaine avec Charles Bally et Charles Serrus. La voie était ouverte pour aborder ultérieurement Von Wartburg, Benveniste et Chomsky et m'intéresser beaucoup plus tard à la Pragmatique. La didactique du français et la didactique en général étaient au bout du chemin, toujours comme synthèse de la réflexion philosophique et de la psychologie génétique. Les analyses taxonomiques de B. Bloom et de ses successeurs, en particulier d'Hainaut, m'ont intéressé parce que j'y trouvais des synthèses techniques des réflexions philosophiques issues du rationalisme critique et de la génétique Piagétienne. De même, Basil Bernstein avec ses analyses des systèmes scolaires, sa notion de code, me permettait de retrouver, au niveau de la didactique, les conditions d'une réalisation des fins que la réflexion philosophique et politique m'avait depuis le début conduit à assigner à la pédagogie. La sociologie, avec Durkheim, était venue entre-temps comme une condition de cette atteinte.

Faut-il ajouter ce que m'ont apporté les pédagogues expérimentalistes récemment disparus, Dottrens, Buyse, Hotyat, et mes amis contemporains français et étrangers des Sciences de l'Éducation que je ne saurais certes citer tous.

Je n'ai fait état ici que des noms et des titres qui ont spontanément émergé de ma mémoire. Il y en eu bien d'autres certainement, mais il serait inutile et peut-être inexact de leur donner une importance qu'ils n'ont pu avoir qu'inconsciemment. Si je peux résumer cet "itinéraire", il m'apparaît comme une synthèse spontanée de tendances persistantes : mon goût pour la réflexion philosophique sur les fins de l'existence, ma polarisation sur l'intelligence humaine, mon engagement politique pour l'affirmation et la réalisation des valeurs que le rationalisme critique véhicule. Au fond, c'est Kant qui m'a certainement le plus inspiré.

Les livres qui m'ont inspiré de manière déterminante

• I - Philosophes

- ▷ BACHELARD (G.).- *La formation de l'esprit scientifique.*- Orion, 1938. *La philosophie du non.*- PUF, 1940.
- ▷ BERGSON (H.).- *Essai sur les données immédiates de la conscience. L'évolution créatrice. Les deux sources de la morale et de la religion. Matière et mémoire.*- Edition du centenaire, PUF, 1959.
- ▷ BRUNSCHWICG (L.).- *Le progrès de la conscience dans la philosophie occidentale.*- 2 tomes, Alcan, 1927.
- ▷ COMTE (A.).- *Discours sur l'ensemble du positivisme (1848) et Système de politique positive (1851).* Cf. *Oeuvres*, Paris, Anthropos, 1969-1970.
- ▷ DURKHEIM (E.).- *Education et Sociologie.*- Alcan, 1922.
- ▷ ESSERTIER (D.).- *Les formes inférieures de l'explication* .- Alcan, 1927.
- ▷ KANT (E.).- *Critique de la raison pure (1781), Critique de la raison pratique (1788) et Fondement de la métaphysique des moeurs (1785).* Cf. *Oeuvres*, Paris, Gallimard, coll. La Pléiade, 1980.
- ▷ MEYERSON .- *De l'explication dans les sciences.*- Payot, 1921.
- ▷ SPINOZA.- *Ethique (1675)*, Paris, Garnier, 1964.

• II - Psychologues

- ▷ BAUDOIN (Ch.).- *L'âme infantine et la psychanalyse* .- Delachaux et Niestlé, 1931.
- ▷ BURLOUD (A.).- *Principes d'une psychologie des tendances.*- Paris, 1937.
- ▷ CLAPAREDE (E.).- *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.*- Fischbacher, 2 tomes, 1916.
- ▷ FREUD (S.).- *Trois essais sur la théorie de la sexualité.*- Gallimard : NRF, 1962.
- ▷ GUILLAUME (P.).- *L'imitation chez l'enfant.*- Alcan, 1925.- *La formation des habitudes.*- Alcan, 1936.
- ▷ HUBERT (R.).- *La croissance mentale.*- PUF, 1949.
- ▷ PIAGET (J.).- *La psychologie de l'intelligence.*- Colin, 1947.- *Etudes d'épistémologie génétique (19 tomes).*- PUF, 1958 → 1968.
- ▷ PRADINES (M.).- *Traité de psychologie générale.*- PUF, 1943.
- ▷ WALLON (H.).- *De l'acte à la pensée chez l'enfant.*- PUF, 1947.

• III - Linguistes

- ▷ BALLY (Ch.).- *Traité de stylistique française.*- Klincksieck, 2 vol., 1919. *La crise du français, notre langue maternelle à l'école.*- Delachaux, 1930.
- ▷ BENVENISTE (E.).- *Problèmes de linguistique générale.*- Gallimard, 1966.
- ▷ CHOMSKY (N.).- *Aspects de la théorie syntaxique.*- Seuil, 1971.

- ▷ SERRUS (Ch.).- *Le parallélisme logicogrammatical*.- Alcan, 1933.
- ▷ Von WARTBURG et ULMANN.- *Problèmes et méthodes de la linguistique*.- PUF, 1969.

• **IV - Pédagogues**

- ▷ DEWEY (J.).- *L'école et l'enfant*.- Delachaux, 1931.
- ▷ FERRIERE (A.).- *L'école active*.- Delachaux, 1947.
- ▷ FREINET (C.).- *Essai de psychologie sensible*.- L'Ecole moderne française, 1950. *L'éducation au travail*.- Delachaux, 1960. *Le tâtonnement expérimental*.- 1965.
- ▷ HUBERT (R.).- *Traité de pédagogie générale*.- PUF, 1961.

Louis LEGRAND

**DE LA PSYCHOLOGIE DE LA LECTURE
A LA SOCIOLOGIE DU CHANGEMENT
EN ÉDUCATION... ET RÉCIPROQUEMENT**
par Gérard CHAUVEAU

Depuis le début des années 1980, je travaille sur deux thèmes de recherche bien différents :

- 1) le processus d'acquisition de la lecture,
- 2) la mise en place et les effets d'actions "école-quartier" dans des zones populaires.

On peut s'étonner qu'un chercheur mène de pair des études qui relèvent apparemment de problématiques et de méthodologies aussi distinctes. Pourquoi avoir retenu et fait coexister ces deux séries de travaux ? Par quel cheminement y-ai-je été conduit ? Comment aborder ces deux "gros problèmes" ? C'est ce que je voudrais expliquer en présentant les constantes et les évolutions de mon activité de chercheur.

Une conception du métier de chercheur

Depuis mon arrivée au CRESAS (INRP) (1) en 1976, mes principales motivations sont restées les mêmes. Je demeure "accroché" à trois grands sujets d'investigation : comment les enfants (n') apprennent (pas) à lire. Quels sont les liens entre processus d'apprentissage et contextes socio-éducatifs. Comment parvenir à la démocratisation de la réussite scolaire.

Quant à ma position de chercheur en éducation, quelques principes de base me servent toujours de repères :

1 - dans le domaine des "recherches pédagogiques", une ouverture sur plusieurs disciplines est souhaitable (et probablement nécessaire ; une spécialisation trop rigide me semble un handicap pour saisir des phénomènes par définition complexes et multi-dimensionnels.

2 - une bonne connaissance du "monde scolaire" est fort utile (voire indispensable) ; c'est au moins un "garde-fou" qui évite les interprétations hâtives ou les conclusions erronées, hélas fréquentes chez les chercheurs étrangers au terrain.

3 - dans chaque recherche, je vise un double objectif : produire des savoirs nouveaux sur une question centrale à mes yeux, par ex. l'apprentissage de la lecture, "l'école populaire" (l'école de la réussite pour tous) - et suggérer des pistes de travail pour les "praticiens". Mes recherches se veulent donc à la fois fondamentales et appliquées.

4 - les rencontres chercheurs-praticiens doivent représenter une partie notable de mon activité de chercheur. Faire de la recherche ne m'intéresse que si les résultats et les implications en sont diffusés, discutés, partagés avec les professionnels et les "usagers" de l'éducation. En outre, les moments d'échanges et de réflexion avec les "acteurs de terrain" ou les "décideurs" sont importants pour la recherche elle-même : on y recueille des informations, des données, des remarques critiques, des éléments d'analyse ou des idées de recherche fort utiles.

Les stades du développement d'un chercheur

Instituteur pendant dix ans, puis psychologue scolaire dans une banlieue ouvrière, je suis confronté - très tôt (1960) et parfois rudement - aux mauvais lecteurs, aux élèves en difficulté et aux problèmes de l'éducation en milieu urbain populaire (ou "défavorisé"). Au milieu des années 60, je fréquente des groupes pédagogiques, en particulier le GFEN et le mouvement Freinet. Mais je me tiens "sur le pas de la porte"... ou sur la réserve. A cela, plusieurs raisons : je me méfie - à tort ou à raison - des doctrines bien carrées, des cercles fermés ou des avant-gardes. Je sens aussi que les nombreuses références à la pédagogie nouvelle masquent en fait des orientations contrastées. Je comprends mal qu'on mélange la revendication de Freinet en faveur de "l'école du peuple" avec les discours sur "l'épanouissement de l'Enfant" coupés de toute référence sociale. Je ne vois pas bien non plus comment des conceptions et des méthodes "nouvelles" établies en amont de la réflexion sur les "inégalités scolaires" et les mécanismes d'échec peuvent être ipso facto pertinentes pour construire une "école démocratisante" (anti-échec).

A partir de 1968, je suis avec intérêt la naissance de la revue *Interéducation*, lieu de rencontres entre plusieurs groupes pédagogiques et quelques chercheurs. J'entame ma formation de psychologue scolaire avec pas mal d'espoir envers cette structure nouvelle qu'est le GAPP (Groupe d'Aide Psychopédagogique). Au début des années 1970, à côté de mon travail au GAPP, je poursuis un cursus universitaire pluri-disciplinaire. J'approfondis ma connaissance de Piaget et des travaux de l'École de Genève dans le domaine de la psychologie de l'intelligence. Je cherche dans la linguistique les bases d'une rénovation de l'enseignement du français. J'entreprends un 3ème cycle en sociologie de l'éducation (avec V. Isambert) et un autre en linguistique (A. Martinet, F. François).

En 1976, je me retrouve dans une situation professionnelle curieuse. Psychologue scolaire, chargé d'enseignement en linguistique, je me vois proposer un poste au CRESAS dans le groupe sociologie de l'éducation. Pour nombre de psychologues scolaires, imprégnés de psycho-pathologie et de psychanalyse, je passe alors pour un marginal. Pour certains chercheurs, je suis un instable pratiquant un éclectisme des plus suspects.

J'étais peut-être guidé par ma crainte déjà ancienne des "étiquettes" et de "l'enfermement". Plus profondément, je ressentais que l'interdisciplinarité - notion alors en pleine vogue - pouvait (devait) aussi se concrétiser au niveau des individus : il fallait des chercheurs eux-mêmes pluri ou interdisciplinaires. Je pensais enfin que des progrès importants de la recherche en éducation

viendraient des points de jonction et des intersections entre plusieurs "branches" scientifiques.

Les sujets que j'explore vers 1970-1975 (mécanismes d'échec, lutte contre l'échec, développement cognitif et contexte social, pédagogie "populaire", apprentissage/enseignement de la lecture...) se prêtent particulièrement bien à des approches pluridirectionnelles. En 1971, je dévore en même temps *L'école capitaliste en France* et *L'enfant de 6 ans et son avenir* ; je découvre du même coup l'abîme qui sépare ces deux cadres explicatifs de l'échec scolaire. A moins de devenir schizophrène, il me semble impossible d'accepter telles quelles ces deux perspectives.

Entre la vision macro-sociologique et l'interprétation clinique, je me dis qu'il y a sûrement d'autres voies à explorer. Pour résumer mon état d'esprit d'une formule, j'aimerais bien "marier" Piaget, Bourdieu et Saussure !

Plus de dix ans après, je pratique la double appartenance avec plaisir (psychologie de l'éducation et sociologie de l'éducation). Ce n'est pas toujours aisé. Il faut faire face à des chercheurs "unidimensionnels" et à des rouages institutionnels qui refusent toute forme de polyvalence... à l'heure où elle est à l'ordre du jour dans la plupart des secteurs et des métiers. Il faut aussi se démarquer des touche-à-tout et des experts auto-proclamés : ceux qui traitent de l'École sans avoir vu un établissement scolaire depuis leur adolescence, ceux qui font de l'interdisciplinarité "sauvage" en rejetant toutes les disciplines, ceux qui dissertent de manière docte et péremptoire sur l'acquisition de la lecture sans prêter attention aux travaux en psychologie de la lecture, linguistique, psychologie du développement, etc.

Ma démarche de chercheur est activée comme on le voit, par "trois moteurs" : l'exigence personnelle d'approfondir quelques questions qui me passionnent, les rapports de force et les conflits qui traversent la communauté scientifique, la volonté de participer au mouvement social en faveur de "l'école pour tous".

L'échec scolaire

Lorsque j'entre au CRESAS, je suis plongé dans toute une série de lectures sur la "construction sociale" de l'insuccès et de la réussite scolaires : lectures de *Rosenthal* et *Jacobson* sur le rôle des attentes et des représentations des enseignants (l'effet Pygmalion), celles du CRESAS sur les signalements des "enfants-problèmes" et les interactions verbales au sein de la classe, celles de *D. Hargreaves* sur les relations sociales à l'oeuvre dans les situations scolaires, celles de *B. Bernstein* sur les codes socio-linguistiques, celles de *J. Downing* sur les conflits culturels entre école et enfants de milieu populaire, celles de *F. François*, *E. Esperet*, *C. Dannequin*... sur les rapports langage/classes sociales/performances scolaires. D'autres recherches, extérieures au champ scolaire, m'apportent beaucoup : celles de l'école de *Palo Alto* sur la communication pathologique, de *E. Goffman* sur "l'étiquetage des malades mentaux", de *H. Becker* sur la déviance sociale et les mécanismes de catégorisation... Ma première recherche au CRESAS sur les processus d'échec au cours préparatoire se fait

dans une optique ethnologique et interactionniste. J'essaie de mettre à jour le rôle de certaines formes d'organisation sociale des activités scolaires, l'influence des relations sociales et culturelles "concrètes" entre les protagonistes de l'acte éducatif (enseignants, élèves, parents) dans la genèse des difficultés d'une partie des enfants "défavorisés". La méthode utilisée - clinico-ethnographique - tente de combiner étude de cas et analyse de "situations-problèmes".

Cette recherche m'a permis de préciser l'imbrication de trois sortes de processus constituant "l'échec précoce et ordinaire" : stratégico-cognitifs (le "rapport au savoir", les conduites d'apprentissage de l'élève), psycho-sociaux (les attentes et les attitudes des acteurs en présence, la "communication" interpersonnelle) et sociaux (le statut de l'enfant dans le groupe-classe). Elle a surtout dégagé plusieurs scénarios-types de l'insuccès scolaire.

Ce travail présentait deux autres intérêts. Il proposait aux professionnels des éléments théoriques et méthodologiques pour l'examen des "élèves en difficulté". Il montrait, en filigrane ou en négatif, certains facteurs essentiels de la "réussite de tous". L'acquisition des "savoirs de base" apparaissait comme une construction prenant appui sur des "pouvoirs" de l'enfant : pouvoir psychique (confiance en soi, prise d'initiative, implication), pouvoir technique (expression de savoirs et savoir-faire diversifiés, utilisation d'expériences et d'acquis sociaux et scolaires variés), pouvoir social (reconnaissance institutionnelle, valorisation). On pouvait en déduire que l'intervention pédagogique la plus efficace est celle qui agit conjointement sur ces différents aspects de la maîtrise d'un savoir, qui stimule cette "conquête de pouvoirs" chez tous les élèves.

La suite du programme découle de ces conclusions. Je m'engage sur deux nouveaux axes de recherche. L'un consiste - à la lumière du modèle théorique de l'échec et de la réussite scolaires que je venais d'esquisser - à étudier certaines réponses du système scolaire pour prévenir et réduire l'échec : GAPP (Groupes d'Aide Psychopédagogique), écoles expérimentales. Dans le second, il s'agit d'approfondir la perspective socio-cognitive, de préciser le modèle psycho-social de l'apprentissage ébauché au cours de ma "première période" au CRESAS.

Les écoles en changement

Je passe d'une approche micro-sociologique de l'échec scolaire à une sociologie de la lutte contre l'échec scolaire. Je veux analyser les rapports entre l'organisation de la vie scolaire et la qualité des performances scolaires, notamment celles des élèves "défavorisés", apprécier l'efficacité des stratégies pédagogiques adoptées par les enseignants et vérifier la validité de "mon modèle" des processus d'apprentissage scolaire.

Pendant plus de trois ans, je réalise des observations continues dans quelques écoles élémentaires situées dans des quartiers populaires, dont une école "expérimentale" ou "différente" assez célèbre. Plusieurs constats me semblent importants. *Les meilleurs résultats (2) ne sont pas obtenus par les "innovateurs déclarés". La démocratisation de la réussite scolaire passe davantage par une "multitudes de petites choses à peine visibles" que par des changements*

spectaculaires (par ex. création de BCD, PAE, classes transplantées, ateliers d'expression, technologies nouvelles...).

Les pédagogies centrées sur les savoirs ont les effets les plus positifs. Les enseignants intervenant en milieu populaire oscillent assez souvent entre deux optiques peu (ou moins) efficaces. Celle de "la réparation" où il s'agit surtout de détecter et soigner les troubles, les manques, les déficits en tous genres. Celle de "l'animation" où on multiplie les activités culturelles, socio-éducatives et les moments d'expression des élèves.

Dans la pédagogie centrée sur les savoirs - qui n'est en rien un "retour aux bonnes vieilles méthodes" -, les instituteurs présentent un autre profil pédagogique. Il ont comme priorité constante les objectifs cognitifs, l'acquisition des savoirs de base et ils manifestent des attentes, des exigences élevées à l'égard de tous les élèves. Ce type d'attitude semble plus déterminant pour une "pédagogie de la réussite" que les méthodes ou techniques utilisées. Lorsque la confrontation avec "l'extérieur" est faible, les glissements d'objectifs sont fréquents dans les innovations pédagogiques et les écoles expérimentales. La lutte contre l'échec scolaire (finalité déclarée) cède la place au changement pour le changement ; les moyens (autonomie de l'équipe enseignante, méthode du projet, équipement, activité nouvelle...) deviennent des buts ; la logique de "la distinction" l'emporte (isolement, rivalité avec les autres établissements, sentiment de supériorité...).

J'en tire alors deux leçons pour des recherches ultérieures. D'un côté, le nombre d'élèves en difficultés - notamment en lecture - reste important dans plusieurs écoles observées, qu'elles soient "traditionnelles" ou "innovantes". Au-delà des méthodes d'enseignement et du climat scolaire, *il faut s'intéresser de plus près aux apprenants, mieux comprendre leurs problèmes et leurs démarches.* Puisque la centration sur les savoirs se révèle une pièce maîtresse d'une école "populaire/démocratisante", *il importe de bien connaître la nature de ces savoirs* (les contenus à transmettre ou acquérir). Par ailleurs, le travail en équipe et l'innovation "monopolisés" par les enseignants ne peuvent être les bases d'un enseignement "non sélectif". Pour se prémunir contre les dérives ou les dérapages élitaires ou scolaro-centristes, *il faut impliquer d'autres partenaires dans l'action pédagogique et éducative* : majorité des parents, responsables de l'Education Nationale, collectivités locales, autres professionnels... Je retrouve en fait deux conclusions suggérées par la recherche précédente sur les mécanismes quotidiens d'échec au C.P. J'avais mis en évidence les composantes "stratégie de l'élève" et "dynamique sociale de la situation éducative". Chacune avait besoin d'être examinée en détail.

Deux nouveaux thèmes de recherche naissent alors :

- 1 - Les processus d'acquisition de la lecture chez l'enfant.
- 2 - Les dynamiques scolaires "inter-partenaires".

L'apprentissage de la lecture

A partir de 1980, je me lance avec Eliane Rogovas-Chauveau dans une série

d'études sur l'enfant de 6 ans et la lecture.

La première est consacrée à la dimension métalinguistique et métacognitive de l'acquisition de la lecture. Depuis pas mal d'années, nous avons souvent été frappés par les réponses et les comportements "étonnants" des lecteurs maladroits et des "pré-lecteurs" face à l'écrit. Nous étudions, en utilisant la méthode clinique piagétienne, les idées, les conceptions et les connaissances des enfants de six ans à propos de la langue écrite et de son apprentissage. Nous nous appuyons sur plusieurs cadres théoriques et travaux récents : les modèles didactiques qui mettent l'accent sur le rôle des représentations initiales des élèves dans la qualité de l'apprentissage (représentation de la tâche ou de la notion), la psycholinguistique piagétienne qui décrit le développement de la langue écrite chez le jeune enfant (E. Ferreiro), la théorie de la clarté cognitive qui pointe les problèmes conceptuels rencontrés par les apprentis lecteurs (J. Downing).

Qu'avons-nous trouvé ?

1 - Dès l'entrée au C.P, les niveaux en lecture-écriture des enfants sont très hétérogènes.

2 - La réussite en lecture est fonction du niveau de conceptualisation de l'enfant sur les points suivants : les fonctions de la lecture et de l'écriture, le fonctionnement du système écrit, la nature de l'acte de lire et la manière d'apprendre à lire.

3 - Sur toutes ces questions, les "contresens" ou les "confusions cognitives" sont fréquents chez les écoliers débutant le C.P. alors que les réponses sont considérées comme "allant de soi" par la plupart des modèles pédagogiques de la lecture.

Ces résultats méritent quelques commentaires pédagogiques. L'école maternelle peut jouer un grand rôle pour réduire les disparités chez les enfants d'âge pré-scolaire en "familiarisant" chacun aux divers usages de la lecture et de l'écriture, aux différents types d'écrit, en stimulant les activités cognitives sur la tâche (lire) et l'objet d'étude (le système écrit). Par contre, les thèses sur *l'enseignement/apprentissage précoce de la lecture semblent sous-estimer les problèmes conceptuels et métalinguistiques qui se posent aux apprentis lecteurs*. De même, les points de vue méthodologiques - classiques ou modernes - négligent généralement l'importance des activités métacognitives, métalinguistiques et des écarts entre enfants dans ce domaine.

Dans une seconde étude, nous nous centrons sur l'installation du savoir-lire chez des débutants. Nous voulons mieux appréhender les processus en jeu dans l'acte de lire de base et proposer quelques points d'appui solides à l'enseignement de la lecture. Dans les études en psycholinguistique, les modèles de la lecture étaient habituellement élaborés à partir de l'analyse des comportements de lecteurs confirmés. Il nous paraît hasardeux d'assimiler le savoir-faire chez des adultes lettrés avec la compétence d'enfants en pleine période de maîtrise. Par ailleurs, plusieurs courants s'affrontent. Pour les modèles classiques de la lecture, il y a un processus linéaire et hiérarchisé allant de la perception d'une lettre jusqu'à la compréhension d'une phrase puis d'un paragraphe (modèle de bas en haut). Les modèles de haut-en-bas privilégient les formulations d'hypothèses et les activités de raisonnement, déduction... du lecteur. Un troisième schéma théorique insiste sur l'interaction compréhension/décodage (modèles interac-

tifs). Pour toutes ces raisons, il importe d'examiner avec soin les comportements des lecteurs novices et les difficultés qu'ils doivent surmonter.

Nos observations montrent que le savoir-lire est une activité cognitive complexe et elles vont dans le sens des théories interactives. Traduit en termes pédagogiques, cela signifie que les méthodes d'enseignement usuelles - qu'elles soient syllabiques ou idéo-visuelles - semblent peu satisfaisantes.

La recherche suivante se situe dans une perspective psycho-sociale et interactionniste de l'apprentissage de la lecture. Dans un quartier d'immigrés, nous avons voulu apprécier *l'impact des aides familiales et de la liaison école-familles dans la réussite en lecture d'enfants de C.P.*

Nous montrons qu'une intervention en direction des familles, pour stimuler leur soutien à l'apprenti-lecteur et améliorer la communication école-parents, a des effets très positifs. Des actions dans ce sens semblent aussi déterminantes que la méthode de lecture du maître ou que le soutien d'un spécialiste.

Enfin, dans une quatrième recherche, nous avons croisé l'approche cognitive et psycholinguistique avec l'abord interactionniste. Au cours d'échanges chercheur-enfant, caractérisés par des interactions centrées sur les activités métacognitives et métalinguistiques de l'apprenant, nous avons expérimenté une forme d'aide à l'apprentissage. Ce travail met en lumière l'intérêt des relations adulte-enfant qui visent à la prise de conscience, l'explicitation, l'auto-réflexion de celui-ci. Il attire l'attention sur les conversations métacognitives et sur les situations pédagogiques combinant effort et jubilation.

Les opérations école et quartier

Au cours de mon étude de quelques innovations pédagogiques, j'avais constaté la fragilité des expériences ne reposant que sur un groupe d'enseignants novateurs. J'avais l'intention de m'intéresser à d'autres changements en éducation reposant sur des dynamiques pluri-catégorielles. En 1981 et 1982, le mouvement s'accélère. Avec les politiques de zones prioritaires (ZEP) et du développement social des quartiers (ex. îlots sensibles), c'est l'occasion d'examiner les tentatives de collaboration entre des acteurs variés, les liens entre l'action de l'école et les autres politiques locales, la place de l'école dans les mécanismes de dégradation ou de développement du quartier.

Une fois encore, l'activité de recherche s'est effectuée en plusieurs étapes.

Dans un premier temps, j'ai surtout entrepris un *travail de clarification conceptuelle et méthodologique*. Que signifient les "notions nouvelles" utilisées par les promoteurs de ces politiques : territoire, interpartenariat, décentralisation, ouverture, approche globale, projet de zone, discrimination positive.. ? Quels sont les problèmes organisationnels et stratégiques rencontrés par la mise en place d'opération "école-quartier" : fonctionnement et fonctions des équipes d'animation, élaboration de projets collectifs, identification et reconnaissance des partenaires, circulation de l'information, mobilisation de l'ensemble des intéressés... ? Cette réflexion a été réalisée à partir de données multiples : enquêtes, recherches participantes, stages et Université d'été sur les ZEP. Elle

s'est faite en collaboration avec un sous-groupe du Centre d'Ingénierie sociale de l'Université Paris-Nord (C. Bachmann, L. Duro-Courdesses...) et quelques chercheurs du CRESAS (A. Chambon, E. Rogovas-Chauveau, M. Proux).

Par la suite, nous nous sommes attachés à décrire les dynamiques des ZEP signalées comme "marchant (assez) bien" et à y recueillir des éléments d'évaluation. En sélectionnant quelques ZEP "réelles", il s'agit de repérer les lieux où des progrès sensibles, la scolarisation des enfants défavorisés ont lieu, et de pointer les conditions locales qui favorisent une éducation de la réussite pour tous. Par exemple, l'implication des municipalités, la liaison entre les personnels de l'Education Nationale et les animateurs des plans locaux, du développement social, la possibilité de rencontres intra et inter-institutionnelles, l'intérêt manifesté par les autorités figurent parmi les facteurs - souvent méconnus - de la réussite scolaire dans les quartiers populaires. Tous ces éléments extra-pédagogiques sont des déterminants puissants de l'investissement des enseignants (et des usagers) et de leur rapport au quartier, qui sont deux des clés de l'enseignement dans les zones sensibles.

Les résultats les plus positifs s'observent lorsque de véritables politiques locales sont à l'oeuvre sur un problème déterminé : soutien scolaire, lecture, insertion professionnelle des jeunes.

Dans un troisième temps, nous essayons de dégager les bases théoriques d'une politique école-quartier. Celles-ci sont à trouver dans plusieurs champs d'action et de recherches : modèle du changement social centré sur les acteurs, modèle transversal de l'action sociale, modèle endogène du développement socio-économique, modèle socio-cognitif de l'apprentissage...

Le sens d'une démarche

Je voudrais terminer par une suite de brèves remarques sur cet itinéraire que j'ai essayé de décrire le moins mal possible.

Des recherches gigognes. Les études s'enchaînent les unes aux autres, les conclusions de l'une suscitent des hypothèses et des projets de recherche nouveaux. L'examen des mécanismes de l'échec au quotidien est un passage obligé pour appréhender les situations socio-éducatives les plus favorables à la réussite de tous et pour aborder les processus d'apprentissage scolaire. La recherche dans une école "différente" sert de tremplin à celle sur les apprentis-lecteurs et à celle sur les ZEP.

Des recherches en spirale. En 1987, je travaille sur deux questions qui m'occupaient déjà il y a plus de quinze ans : l'acquisition de la lecture et les rapports école-société. Mais les approches ont énormément évolué. A propos de la lecture, j'ai d'abord privilégié le point de vue technico-pédagogique : quelles sont les méthodes d'enseignement de la lecture les plus efficaces ? Puis ce fut la période linguistico-textuelle : quels contenus, quels types d'écrits proposer aux enfants ? A partir de 1980, le retour à ce thème se fait dans une perspective psycholinguistique : quels sont les conceptions et les comportements des enfants face à l'écrit ? Je reprends la question école-société après avoir quitté

deux problématiques : celle de la reproduction et du contrôle social, celle de la trilogie milieu social-développement de l'enfant-réussite scolaire. Je les ai remplacées par celle du développement et des dynamiques locales.

Des recherches par union/séparation/union. Après avoir étudié l'intrication des processus cognitifs et des processus sociaux au niveau d'un individu puis d'un groupe-classe, j'ai eu besoin de regarder plus à fond chacun des pôles de la relation dynamique sociale éducative/ dynamique cognitive individuelle. Puis j'ai de nouveau analysé certaines formes de cette relation (par ex. dans les interactions chercheur-enfant).

Recherches et méta-recherche. Le travail sur le terrain est indispensable, aussi bien pour comprendre les mécanismes fins de l'échec ou de la réussite scolaire que pour saisir les processus de changement le plus souvent souterrains ou moléculaires. Mais un travail macroscopique proposant des visions d'ensemble et des synthèses entre des connaissances éparses ou en apparence sans point commun me paraît également nécessaire. En étant engagé sur deux axes de recherche, non seulement les acquis de l'une peuvent parfois être utiles à l'autre, mais mon ambition est de les intégrer - au moins en partie - dans un même cadre théorique. En "cherchant sur mes recherches", on s'aperçoit par exemple que les processus d'apprentissage peuvent être décrits en termes de pouvoir et de changement, et que le changement social peut être conçu comme un apprentissage collectif.

Recherche et implication. Le chercheur intéressé par les changements en éducation est pris entre deux feux. Le premier danger est de verser dans la connivence avec les acteurs du changement, de mal distinguer innovation et recherche, de pratiquer parfois une espèce de fusion-confusion des rôles. Le second, inverse du précédent, consiste à combiner sociologie de la dénonciation et position de domination au nom de l'extériorité et de la scientificité. Après bien des tâtonnements, j'ai choisi une autre voie. Mon implication sociale apparaît à plusieurs niveaux de la recherche. Celui des *objets de recherche* : j'ai retenu des sujets d'étude qui correspondent à des demandes sociales très fortes (l'apprentissage de la lecture, l'éducation en milieu populaire). Celui des *objectifs* : je m'efforce de produire des connaissances "en prise" sur des pratiques éducatives. Celui de la *diffusion des résultats* : je consacre pas mal de temps à les discuter avec les acteurs du champ éducatif. Mais l'implication sociale du chercheur doit toucher le moins possible ses références théoriques, ses méthodes et son travail d'analyse.

Pour dire les choses autrement, j'ai voulu montrer ici que mes travaux de recherche, a priori hétérogènes, avaient comme but commun de transformer le pari philosophique - ou la formule incantatoire - "tous les enfants peuvent apprendre" en une réalité scientifique. Le chemin que j'ai emprunté m'a semblé obligatoire pour réaliser cette démonstration. C'est peut-être aussi pour moi le meilleur moyen d'être un acteur social.

Voilà pourquoi (aussi) je n'ai toujours pas mon permis de conduire !

Gérard CHAUVÉAU

(1) CRESAS : Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire (sous la direction de Mira Stambak).

(2) Critères utilisés : performance en lecture, adaptation en 6ème. Je signale à ce propos, que l'indicateur Redoublement est devenu tout à fait insuffisant pour évaluer une action pédagogique.

QUELQUES AUTEURS MENTIONNÉS

- ▷ BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.).- *L'école capitaliste en France.*- Paris, Maspéro, 1971.
- ▷ CHAUVEAU (G.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.).- *La construction sociale de l'échec scolaire.*- Politique Aujourd'hui, n° 6, 1984.
- ▷ CHAUVEAU (G.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.).- *Les pratiques psychologiques à l'école* in CRESAS, *Intégration ou marginalisation*, n° 2, INRP/L'Harmattan, 1984.
- ▷ CHAUVEAU (G.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.).- *Lire en famille.*- CRESAS, *Ouvertures*, n° 3, 1984.
- ▷ CHAUVEAU (G.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.).- *Les ZEP, mode d'emploi.*- CRESAS, n° 4, 1985.
- ▷ CHAUVEAU (G.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.).- *Processus d'acquisition et d'échec en lecture au C.P.*- Revue Française de Pédagogie, n° 70, 1985.
- ▷ CHILAND (C.).- *L'enfant de six ans et son avenir.*- Paris, PUF, 1971.
- ▷ CIS (Centre d'ingénierie sociale). Et *Les zones d'éducation prioritaires*, Actes de l'université d'été 1983, Université Paris-Nord.
- ▷ CIS.- *L'aide au travail personnel de l'élève.*- Actes de l'Université d'été 1985, Ministère de l'Éducation nationale et Université de Paris-Nord.
- ▷ CRESAS.- *L'échec scolaire n'est pas une fatalité.*- Paris, ESF, 1981.
- ▷ CRESAS.- *On n'apprend pas tout seul.*- Paris, ESF, 1987.
- ▷ CROZIER (M.), FRIEBERG (E.).- *L'acteur et le système.*- Paris, Seuil, 1977.
- ▷ DOWNING (J.).- *Conflits culturels et linguistiques (...) dans l'apprentissage de la lecture.*- *Enfance*, 1-2, 1974.
- ▷ DOWNING (J.), FIJALKOV (J.).- *Lire et raisonner.*- Toulouse, Privat, 1984.
- ▷ FERREIRO E.), TEBEROSKY (A.).- *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.*- Siglo XXI, Mexico, 1979.
- ▷ STAMBAK (M.), VIAL (M.).- *Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle.*- *La psychiatrie de l'enfant*, n° 16, 1974.
- ▷ WATZLAWICK et al.- *Une logique de la communication.*- Seuil, 1972.

LE LONG CHEMINEMENT D'UNE RECHERCHE : APPRENTISSAGES PRÉCOCES, SOUHAIT OU RÉALITÉ ?

par Rachel COHEN

Ce long cheminement commence il y a fort longtemps, dans une classe maternelle où, institutrice suppléante débutante, j'étais fascinée par les potentialités latentes des jeunes enfants qui m'étaient confiés. Cet intérêt n'était pas neuf : déjà, licenciée en philosophie, j'avais opté délibérément pour le métier d'institutrice de classe maternelle, qui, je pensais, me permettait de mieux explorer les capacités d'apprentissage et de communication des trois à six ans. De plus, je ne pouvais me résigner devant les chiffres alarmants de l'échec scolaire, devant le fait que pour beaucoup d'enfants, particulièrement ceux appartenant aux milieux socio-économiques défavorisés, l'échec scolaire et donc l'échec dans la vie est déjà inscrit dès la fin du cours préparatoire, en raison principalement de l'échec en lecture. Pourquoi ce fossé ? Pourquoi ce gâchis de ressources humaines ?

Après avoir professé dans des écoles de la région parisienne, je pris en septembre 1957, la responsabilité d'une classe de 3 ans 6 mois à 5 ans, dans une école différente des autres, l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel, Ecole Internationale de Paris. En effet, dès leur entrée en Petite Section, les enfants apprenaient l'anglais, enseignement que j'assurais moi-même, puisque j'étais bilingue. J'étais émerveillée de leur facilité d'apprentissage, de leur excellent accent, de leur enthousiasme. De plus, cette année là, quelle ne fût ma stupéfaction de me rendre compte qu'à la fin de l'année, plusieurs de mes petits élèves, même ceux de quatre ans, savaient lire (ou à peu près lire) en français.

Que s'était-il passé ? Pendant l'année scolaire, au gré des centres d'intérêt, des préoccupations des enfants, de l'activité de la classe, j'avais, dans une même activité, lié langage oral, pictural, gestuel, musical, mais aussi écrit : on disait un conte, on le représentait par le geste, le mime, la peinture, la musique, mais on l'écrivait aussi ! Petit à petit émergeaient des remarques des enfants à propos des pancartes portant les mots et les phrases de l'histoire racontée : remarques concernant la similitude de certaines graphies ou phonies, ou, au contraire, des différences ou dissemblances.

Je saisisais ces remarques pour identifier lettres, graphèmes, phonèmes, qui prenaient alors leur place sur des étiquettes mobiles, que j'affichais face aux enfants. Quand je relis, avec un sourire ému, mes journaux de classe de l'époque, et que je regarde les albums de photos de ma classe d'alors (que j'ai gardés précieusement !), je ne peux que m'étonner de la similitude de ce que j'ai écrit ces dernières années, fruit d'expérimentations systématiques, suivies et évaluées dans de nombreuses classes de toutes catégories, et ce que je pratiquais dans ma classe à l'époque ! Les conclusions de cette fin d'année scolaire 1957 furent, pour moi, capitales car mes intuitions se confirmaient : avant six ans, de tout jeunes enfants pouvaient apprendre une langue étrangère, lire, écrire. De plus, jouant avec les blocs Diènes, je constatais que ces enfants pouvaient manipuler des symboles et utiliser des relations dans leur langage.

Devant cette avidité, cette déconcertante facilité d'apprentissage, j'étais en-

traînée de plus en plus loin dans les activités que je proposais à la classe. Jamais je ne fus déçue, même si, à l'époque, mes inspectrices essayaient à tout prix (et par tous les moyens) de freiner mes élans ! (J'avais fini, pour éviter des discussions sans fin, par masquer, avant leur arrivée, tout l'écrit affiché sur les murs. Qu'elles me le pardonnent aujourd'hui !).

Une question fort importante demeurait cependant : qu'en était-il du *développement cognitif* de ces enfants ? Quel était l'effet de ces stimulations précoces sur leur développement mental ? "Pourquoi", en fait, ces apprentissages précoces ? Pourrait-on dire avec Piaget, que si les stades de développement se succèdent dans le même ordre (chacun étant nécessaire à la préparation du suivant et à l'achèvement du précédent), ils ne correspondent pas nécessairement à des âges absolus, et que l'on peut observer une accélération selon le milieu et l'expérience acquise ? Si cette accélération était constatée, pourrait-on déterminer quelles sont les méthodes pédagogiques qui favorisent le mieux une telle évolution, bilinguisme précoce notamment ?

Tel fut le sujet de ma thèse de troisième cycle, soutenue en 1969, que monsieur le professeur Mialaret accepta de patronner, à l'Université de Caen, alors que plusieurs de ses confrères parisiens de l'époque considéraient ce sujet comme dénué de tout fondement scientifique. Je lui dois la suite de ma carrière : qu'il me permette de lui exprimer ici, publiquement, ma reconnaissance ! Ce fut la première étape de ce cheminement.

Première étape : 1964-1969

"Contribution à l'étude différentielle des effets des méthodes pédagogiques" (1)

Cette première recherche porte sur l'étude comparative du développement mental de groupes homogènes d'enfants de Cours Élémentaire II, *de même milieu socio-culturel*, ayant poursuivi des scolarités de types différents.

Le groupe expérimental est un groupe d'enfants ayant appris l'anglais dès la maternelle (3 ans), et ayant travaillé en mathématique moderne ; de plus, ce groupe a été mis en contact avec la langue écrite dès le plus jeune âge et a bénéficié, durant toute sa scolarité primaire de méthodes actives. Quelles furent les principales conclusions de cette recherche ? D'abord les gains spectaculaires constatés dans le groupe expérimental, confirmés par les études statistiques, différencient nettement ce groupe des autres. Ces résultats traduisent une évolution mentale nettement plus sensible dans le groupe expérimental que dans les autres et nous permettent de faire l'hypothèse que, peut-être, l'action pédagogique exercée au cours de ces années de scolarité a été bénéfique dans l'évolution de ces enfants.

Nous écrivions, à l'époque, en conclusion de la thèse : *"le potentiel d'un individu peut se réaliser à des degrés différents selon la richesse du milieu ambiant et les motivations extérieures. Si un individu est placé dans un environnement pauvre, son potentiel d'intelligence se développera à un degré moindre. En conclusion, le développement de l'intelligence relève, certes, de processus naturels,*

mais ceux-ci peuvent être utilisés et accélérés par le milieu pédagogique et le type d'éducation reçue, même s'il est vrai qu'ils n'en dérivent pas. On pourrait donc supposer, avec Piaget, que les opérations intellectuelles constituent l'expression de schèmes sensori-moteurs s'élaborant en fonction de la maturation organique. Mais la maturation n'est pas le seul facteur en jeu dans le développement opératoire : la maturation du système nerveux se borne à ouvrir des possibilités : il reste alors à les actualiser et cela suppose d'autres conditions dont la plus immédiate est l'exercice fonctionnel lié à l'action.

Il ne s'agit donc pas d'attendre que la maturation se produise : il faut la stimuler, la provoquer, par des conditions pédagogiques adéquates répondant aux besoins profonds de l'enfant. Il faut donc que les établissements scolaires mettent l'accent sur le développement des méthodes qui favorisent tous les modes de recherche et de découverte, au cours desquels l'intelligence humaine s'affirme".

Si j'ai tenu à citer intégralement cette conclusion, c'est qu'elle a constitué, pour toutes mes recherches postérieures, une toile de fond, à laquelle j'ai été profondément fidèle et qui explique la suite de mon cheminement.

Deuxième étape : 1970-1977

"L'apprentissage précoce de la lecture. A 6 ans est-il déjà trop tard ?" (2)

La première recherche posait plus de problèmes qu'elle n'en résolvait ; elle ouvrait surtout une brèche dans l'édifice, si solide jusqu'alors, de mes convictions bâties au fil de mes études universitaires de psychologie, et lançait un défi à nos pratiques de pédagogues. En effet, si la maturation se borne à ouvrir des possibilités qu'il reste à actualiser, alors l'action pédagogique, les stimulations offertes à l'enfant ont une importance capitale dans la réalisation de son potentiel intérieur. Il ne faut donc pas attendre qu'une fonction mûrisse pour lui offrir un apprentissage, mais c'est bien l'exercice qui permettra à cette fonction d'éclore et de se développer. En d'autres termes, le processus de développement suit celui de l'apprentissage, et si les stades de développement de l'enfant se succèdent dans un ordre donné, leur apparition peut être favorisée par des pratiques pédagogiques conformes aux réelles possibilités de l'enfant.

Le constat de la première recherche, à savoir l'effet favorable de certaines pratiques pédagogiques (notamment le bilinguisme) sur le développement mental de l'enfant, est-il transférable à d'autres apprentissages, en particulier celui de la lecture ? Un enfant peut-il vraiment apprendre à lire avant 6 ans ? En me posant ces questions, il me semblait que le résultat de l'apprentissage de la lecture (l'enfant a-t-il ou non appris à lire), était moins important que les habiletés mentales, les aptitudes développées chez le jeune enfant par l'exercice de la lecture. Ce problème soulevait la très importante question de l'approche méthodologique, mais surtout, il remettait en cause les principes mêmes de l'éducation pré-scolaire, car l'éducation actuelle, en ne reconnaissant pas la soif réelle d'apprendre chez les jeunes enfants, leurs besoins cognitifs, leur réel potentiel, gâchait quelque chose d'infiniment précieux ! C'est pourquoi il me semblait que ces problèmes dépassaient le cadre d'une simple querelle pédagogique, et

se situaient dans un cadre beaucoup plus large : celui de lutte contre l'échec scolaire.

Quatre axes de recherche se précisaient :

- quel est le véritable potentiel du jeune enfant ?
- un tout jeune enfant peut-il apprendre à lire ?
- peut-on déterminer une approche méthodologique conforme à la mentalité des tout jeunes enfants, qui puisse s'appliquer dans une salle de classe de 25 ou 30 bambins ?
- Quels sont les effets de cet apprentissage sur le développement de l'enfant ?

Ce fut l'objet du travail réalisé de 1970 à 1977 et dont les résultats furent publiés sous le titre "L'apprentissage précoce de la lecture. A 6 ans est-il déjà trop tard ?"

Si les controverses sur l'apprentissage de la lecture avaient fait couler beaucoup d'encre depuis de longues années, le centre de la discussion se déplaçait : du "comment" (querelles classiques des méthodes globales, syllabiques ou autres), on passait à la question : "quand" ? (quand commencer l'apprentissage de la lecture) et "pourquoi" ? (quels sont les effets d'un apprentissage précoce ?). Le chemin fut difficile à parcourir. En effet, d'une part, il n'existait en France ou en Europe aucun modèle pouvant nous servir ; d'autre part, les réticences à un projet de recherche sur l'apprentissage de la lecture à l'Ecole Maternelle furent telles qu'il fallut trouver en dehors de l'Education Nationale un terrain d'expérimentation qui voulût bien nous accepter.

Je fis donc un voyage aux Etats-Unis, pays où les expérimentations étaient les plus nombreuses pour étudier sur place (dans les Centres de Recherche, les Universités, les écoles, les communautés) : projets, méthodologies, résultats...(*)

J'y fus accueillie les bras ouverts, et séduite par ce que j'y voyais, entendais. Je me confortais dans mes convictions :

- la lecture avant 6 ans est non seulement possible, mais bénéfique ;
- il ne s'agit pas seulement d'apprentissage à la lecture, mais d'un domaine plus profond, celui des *potentialités enfantines*.

Nous touchons à un problème crucial, celui de la *lutte contre l'échec scolaire* !

Je me plongeais avec avidité dans les écrits des psychologues dits "cognitifs", tels que *Hunt, Bruner, Bloom*, qui soulignent l'influence capitale des premières années de l'individu sur son propre développement intellectuel ultérieur. Pour eux, la vie de tous les enfants serait considérablement enrichie si toutes leurs capacités étaient systématiquement exercées dès la naissance. L'obsession de ces psychologues est de voir le temps s'écouler alors qu'un dommage irréversible est ainsi causé : la maturité n'est pas un processus autonome et l'on constate des différences sensibles d'un individu à l'autre selon les richesses des stimulations extérieures. Quand un enfant prouve par la maîtrise du langage oral qu'il accède au système abstrait et complexe de la communication symbolique, il prouve du même coup qu'il est prêt pour un autre système de communication : le langage écrit. Quel défi que celui lancé par ces psychologues aux pédagogues ! Quelle