

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

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 CRÉSAS 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 scientification. 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 CHAUXEAU

(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'Education 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.