

LA LECTURE, UN COMBAT

par Jacques FIJALKOW

Présenter mon itinéraire de chercheur ? La demande de Jean Hassenforder me met mal à l'aise. Elle provoque en moi des sentiments contradictoires.

Satisfaction narcissique d'abord... et les chercheurs en sont friands ! Une telle demande est la marque d'une reconnaissance sociale. Cette reconnaissance sociale après laquelle courent les chercheurs, comme les vedettes de cinéma ou de la chanson, mais sans jamais l'avouer, et se l'avouer. Satisfaction donc de se voir, à 46 ans, invité à prendre place dans ce mini panthéon des Sciences de l'Éducation en cours de construction. Une idée sympathique, amusante, impertinente aussi. Bon, reconnaissons-le, agréable. Mais en même temps, une gêne : qui suis-je donc pour répondre "oui" à cette demande ? Bien sûr, mon nom figure sur la couverture de quelques livres et au sommaire de périodiques assez nombreux. Bien sûr, depuis quelques années, je suis souvent invité à exposer devant des publics divers les résultats de mes recherches. Et pourtant j'ai l'impression de commencer à peine ma carrière de chercheur. Débarrassé depuis cinq ans seulement du boulet de la Thèse d'État (nulle majuscule ne sera jamais assez grande pour habiller la Défunte), il me semble que je fais tout juste mes premiers pas en recherche et que, si je mérite un jour l'honneur de susciter une curiosité, ce jour n'est pas venu. Je me dis que si ce jour doit venir, ce qui n'est en rien assuré, il est encore bien loin.

Il y a aussi... quoi ? Comment appeler ça ? Discrétion ? Pudeur ? Modestie ? Timidité ? Je ne sais pas trop. Tout ce que je sais, c'est qu'un chercheur n'est pas une vedette médiatique. Il ne livre pas sans difficulté son intimité sous les sunlights. Il travaille dans l'ombre, beaucoup, mais sans tapage. Le bruit et la lumière l'effraient. En recherche aussi le moi est haïssable. Il faut donc faire fi de tout ça et, puisque j'ai eu la faiblesse d'accepter, commencer et aller jusqu'au bout.

Mon domaine de travail, c'est la *lecture*. La lecture sous tous les angles. Avec tous les questionnements et toutes les méthodes susceptibles d'aider à l'élaboration des réponses. Disons mieux : la lecture pour moi, c'est un combat. Je suis comme une institutrice de cours préparatoire. Comme elle, je veux que les enfants apprennent à lire. Comme elle, je mène combat pour qu'ils y parviennent. La différence entre elle et moi, c'est qu'elle a 20 ou 30 enfants chaque année, alors que mon nombre est indéterminé, infini. Je suis universitaire et dans "université" il y a "univers". Ce qui nous sépare donc c'est une différence d'échelle, pas d'objectifs. Mon credo, inlassablement répété, est que tous les enfants devraient apprendre à lire-écrire sans problème. On sait que ce n'est pas le cas. A quoi est-ce dû ? Qu'est-il possible de faire ? Ces interrogations commandent mes recherches, même celles qui paraissent éloignées de ce propos.

Comment en arrive-t-on à adopter une telle problématique ? Je doute de pouvoir l'expliquer vraiment. Dans cette explication de soi, je ne saurais sans doute que poser quelques jalons pour baliser le chemin. Il faut évidemment remonter à l'enfance. Je ne crois pas, contrairement à une opinion trop répandue chez les psychologues, qu'elle explique tout, mais il est si commode de commencer par là que je ne résisterai pas à cette facilité.

J'ai été, ça n'étonnera personne, un enfant lecteur, véritablement boulimique de lecture. Il n'y avait pas de livres à la maison, mais à la mairie, le rayon enfants de la bibliothèque municipale. Un rayon périodiquement renouvelé. Heureusement car, après quelques semaines, j'avais tout lu et commençais à déprimer sérieusement quand la drogue de mon imaginaire se faisait trop attendre ! Je me souviens du regard mi-amusé, mi-affectueux que la bibliothécaire, une amie de ma mère, posait sur moi, son client le plus fidèle, dans ce village de montagne où les gamins de mon âge avaient bien plus le goût de courir ensemble derrière un ballon que de céder, comme moi, aux délices de "ce vice solitaire", la lecture. Je lisais tout, indistinctement, avec une préférence marquée pour les contes et les légendes.

Je ne crois pourtant pas que cet aspect quantitatif suffise à expliquer mon engagement actuel. Il faut aussi penser à l'effet produit par ces lectures sur la formation de mon système de valeurs. La littérature destinée aux enfants est bourrée de bons sentiments. On y présente toujours, quoique avec des variations d'une époque à l'autre, des spectacles propres à élever les âmes. De cette volonté moralisatrice, je crois avoir été victime ou bénéficiaire, comme l'on voudra. Victime, parce que l'image de la vie que j'en ai tirée était idéalisée à l'extrême. Dans les livres, le contenu, comme la langue, représente plus l'idéal que la réalité quotidienne. Il m'a fallu longtemps pour me débarrasser de cette image mensongère de la vie acquise dans les livres. Ce qu'il m'en reste aujourd'hui, c'est, je crois, certaines valeurs. Elles perdurent dans mon action professionnelle. Lutter avec des armes de chercheur "contre l'échec scolaire", comme on disait il y a quelques années, ou contre "l'illettrisme" comme on dit aujourd'hui, est en partie sans doute l'effet actuel des lectures éducatives faites jadis.

Ma mère, juive polonaise réfugiée en France à la veille de la Deuxième Guerre mondiale, après des études en Belgique, m'élevait seule après que mon père ait disparu en déportation. Aux yeux des enfants du village, je n'étais pas un enfant comme les autres, mais un étranger. J'en ai souffert et c'est pourquoi, sans doute, le racisme me révolte. C'est aussi pourquoi je ne supporte pas qu'on fasse souffrir un enfant. Le CP ne doit pas être le lieu où l'on apprend à être mal dans sa peau, celui où l'enfant fait connaissance avec le mépris ou l'indifférence. L'enfant juif et solitaire que je fus se souvient. Il n'accepte pas le rejet et la dévalorisation de l'enfant maghrébin qui occupe aujourd'hui sa place à l'école. C'est aussi pourquoi la lecture est un combat.

Ma mère parlait correctement le français mais avec un accent et quelques erreurs qui ne pouvaient qu'attirer l'attention, et susciter des commentaires moqueurs. J'en avais un peu honte. Elle connaissait d'autres langues que le français : le yiddish, le polonais, le russe, l'allemand par exemple, et à l'occasion, s'en servait. Et là, j'étais stupéfait, béat d'admiration. C'est de cette époque, de ces sentiments contradictoires, que date, sans doute, une intense curiosité pour les langues et le langage.

Après des études secondaires en qualité d'interne dans la petite ville voisine, il y eut l'université. De l'école et du collège, je ne garde ni souvenirs grandioses, ni blessures indélébiles. Je les ai traversés simplement, sans encombre. D'esprit trop indépendant, je n'ai jamais fait partie des forts en thème, mais plutôt des "peut mieux faire". Bon élève dans l'ensemble, surtout dans les matières littéraires, mais sans servilité. A mon professeur d'histoire et géographie, mon-

sieur Ramade, je dois la passion qui ne m'a jamais quitté d'une approche objective de l'homme. Mon orientation vers les sciences humaines, plutôt que vers la littérature, c'est lui qui l'a initiée. A l'université, lors d'un premier contact avec la meurtrière Propédeutique, un cours d'initiation à la linguistique me passionna. Nous étions en 1960, bien avant l'engouement dont cette discipline fit plus tard l'objet. Obligé d'interrompre mes études, je fais alors une incursion de trois mois dans l'enseignement. Ce n'est assurément pas de cette expérience que procèdent mes investissements actuels : les inspecteurs primaires qui pontifiaient devant le groupe d'instituteurs de département déficitaire que nous formions, m'apparaissaient comme des dieux froids et lointains. Quant aux professeurs d'Ecole Normale, leur façon de générer m'éblouissait. Il y avait aussi les visites de classe de CP. Elle me terrorisaient : rien ne paraissait plus mystérieux que cet apprentissage de la lecture des petits qui suscitait tant d'intérêt chez les grands.

De retour à l'université, après une brève expérience dans le commerce des vêtements - héritage oblige -, j'ai longuement hésité : psycho ou socio ? La socio m'attirait beaucoup plus, mais ses débouchés étaient si aléatoires... et j'avais des charges de famille. Raymond Ledrut, dont j'avais suivi avec passion le cours d'initiation à la sociologie, m'avait pris en amitié mais ne me cachait pas l'incertitude de l'avenir. J'ai donc opté pour psycho. Avec un oeil vers la psychopathologie et un autre vers la psychologie du travail. Un stage volontaire en hôpital psychiatrique dans le service du Dr Roellens et des enquêtes auprès des travailleurs pour J. Curie, m'ont vite écarté de ces directions. Alors que j'hésitais entre un incertain marché du travail et une non moins incertaine licence de sociologie, ayant encore quelques examens à passer, le directeur de l'Institut, Philippe Malrieu, m'offrit un poste d'assistant.

Je devins donc le plus jeune enseignant de la poussiéreuse et docte Faculté des Lettres. Ce n'était pas pour me mettre à l'aise ! Pris de panique, je crois, devant mon ignorance, je cherchais un savoir sécurisant à enseigner et m'engageais résolument en psychologie expérimentale. L'aridité de la matière, son aspect techniquement indiscutable, le fait de disposer là d'un domaine que nul ne me disputait, me conduisirent vers la psycholinguistique naissante. Ce fut ma phase positiviste. Je me suis débarrassé par la suite de ce scientisme, mais j'ai conservé de cette époque une exigence de rigueur dont je déplore le manque chez les pédagogues.

Parallèlement, je fréquentais les linguistes. La thèse de 3ème cycle que j'avais entreprise, suivant la proposition de P. Malrieu, portait sur l'acquisition des couleurs par l'enfant. Sujet difficile que j'ai tenté, en vain, d'abandonner pour m'intéresser au langage des psychologues ou à la psychologie des instituteurs, déjà...

Après l'explosion de 68, travailler était une gageure : les étudiants contestaient tout, continuellement. C'était épuisant et profondément démobilisant. Je sautais donc avec enthousiasme sur une offre d'emploi pour un poste d'enseignant associé à l'Université du Québec à Chicoutimi et eus la chance de voir ma candidature retenue. Le séjour de deux ans que je fis au Québec répondit à mes attentes. J'enseignais la psychologie de l'apprentissage et le développement socio-affectif à des étudiants en éducation qui se plaignaient que mes apports soient trop théoriques. Second contact sans tendresse avec

l'enseignement primaire.

Je profitais des excellentes conditions de travail qu'offre une université nord-américaine pour m'investir totalement dans la recherche. Je me passionnais alors pour le lexique interne que j'abordais sous l'angle des fréquences et réalisais expérience sur expérience. Convaincu des possibilités illimitées de l'expérimentation en psychologie, je voulais convaincre ceux de mes collègues ou étudiants qui demeuraient sceptiques. De là le projet d'étudier en laboratoire les phénomènes de lapsus. Cette expérimentation aux limites de la méthode fut à peu près réussie sur le plan technique mais - oh paradoxe ! - elle fut aussi au point de départ d'une réorientation. Il me sembla en effet que les lapsus que j'analysais n'étaient pas sans rapport avec les erreurs que les enfants effectuent parfois en lecture orale. J'entrepris alors une première expérience dans le domaine de la lecture. Juste avant mon retour en France. Ma thèse de 3ème cycle terminée, mon cycle d'expériences sur le lexique interne arrêté, je ressentis à la faveur du changement de pays, la vacuité d'une démarche positiviste où une expérience s'enchaîne à une autre expérience, désespérément. C'était aussi le moment où Chomsky faisait irruption dans les sciences du langage et remettait en question les attitudes behavioristes bétonnées des psychologues. Un article, que je jugeais intéressant, me fut refusé à la publication. Fut-ce la goutte d'eau qui provoqua la crise ? Elle fut rude : épistémologique et existentielle. Je me demandais quel sens avait mon travail.

Mon épouse, compatissant à ce désarroi, m'aida à prendre conscience de ce que l'inutilité sociale des recherches que j'effectuais n'était pas étrangère au malaise que j'éprouvais. Je me souvins alors de P. Malrieu affirmant en cours que la fonction de la psychologie était de répondre aux problèmes laissés non résolus par la philosophie. L'étudiant bouillant que j'étais avait bondi avec tant d'indignation que le Maître s'en était étonné et, à ma grande surprise, avait dit posément : "Vous n'êtes pas d'accord, Fijalkow ?" Quelques années plus tard, je réalisais que je n'avais pas changé et que la psychologie, pour moi, avait pour raison d'être d'aider à la résolution des problèmes des hommes et non pas à ceux des philosophes. Il me fallait concrétiser. Ce n'était pas difficile. Il suffisait, dans le sillage de ma dernière "manip" de plonger en lecture. Dans mes bagages, j'avais rapporté du Canada, deux livres sur la lecture tout juste parus en anglais. Ils avaient pour auteur un certain Frank Smith. Cette décision d'orienter mes recherches vers la lecture ravit Jean Simon. Aîné prestigieux, comment ne pas voir que la chaude amitié et la confiance dont il m'avait toujours entouré n'étaient pas pour rien dans cette décision de placer ma charrue dans le sillon qu'il avait creusé quelques années auparavant. Ses encouragements n'étaient pas seulement verbaux : il s'effaça pour que je puisse collaborer à l'INRP avec H. Romian et ses équipes de formateurs. A l'université, nous étions déjà deux. Le groupe lecture était né. Travaux de maîtrise, thèses de doctorat, séminaires passionnés suivirent. Et, avec les années, nos étudiants devinrent nos collègues, tel Yves Prêteur, contaminé par le même virus. Les recherches poursuivies alors avaient une orientation cognitiviste dominante.

C'est à cette époque que je pris connaissance des travaux du CRESAS. Ils m'enthousiasmèrent : j'y voyais la possibilité de concilier inscription sociale et pratique de recherche. Ce que le CRESAS faisait était, dans une large mesure, ce que j'aspirais à faire. Puis, il y eut le départ pour Israël afin précisément, de travailler dans le domaine de la lecture. Trois universités, deux à Tel Aviv et

la troisième à Beershéva, en plein désert, étaient demandeuses d'un apport en lecture. J'optais pour Beershéva car il me semblait que les perspectives y étaient plus larges. L'abandon des recherches dites fondamentales pour des recherches plus proches de la vie sociale avait été un premier pas. Le second, je le franchis en Israël quand j'acceptai de mettre en pratique mes idées sur la lecture dans une expérience pédagogique visant à démontrer que tous les enfants peuvent apprendre à lire sans problème au CP. Le premier pas avait été épistémologique, le second était concret : j'acceptais de sortir de l'univers soigneusement protégé de l'université, pour aller travailler sur le terrain. Rares sont les universitaires qui prennent ce risque. D'avoir osé le prendre, je me félicite chaque jour.

Y-eut-il par la suite, après ces deux années passées en Israël, d'autres tournants aussi abrupts ? Sans doute pas, mais néanmoins des moments forts. Par exemple, le travail de terrain conduit pendant plusieurs années dans un établissement pour enfants sourds. Un splendide moyen de tester mes modèles théoriques et, devant les difficultés rencontrées, la salutaire obligation de les restructurer. Je ne sais si j'ai beaucoup apporté aux enfants sourds, mais je sais que, eux, m'ont beaucoup apporté. De cette expérience, j'ai tiré une règle d'or méthodologique : saisir chaque occasion qui se présente de travailler sur une population différente, de façon à mettre mes modèles à l'épreuve.

Cette dialectique du terrain et du laboratoire, c'est la vie même de ma recherche. Mais un chercheur ne vit pas que de ses propres travaux. Il se nourrit aussi de ceux des autres. Au cours de cette période, ceux de John Downing et d'Emilia Ferreiro m'ont été particulièrement précieux.

Peut-on résumer tout ceci en un mot ? Pourquoi pas ? Disons alors, tout simplement, que la recherche en lecture est passionnante. Passionnante car toutes les sciences de l'homme y ont leur part. Passionnante car elle est l'occasion, d'un terrain à l'autre, de voyages sans fin sur la carte de l'humanité. Passionnante car les méthodes pour en comprendre les mystères sont multiples. Passionnante car y prendre plaisir c'est aussi servir. Passionnante car elle est en même temps source de joie et source d'humilité : au moment même où l'on croit avoir compris quelque chose d'important, il suffit de retourner à l'école et de se pencher sur un enfant qui lit, pour se rendre compte qu'il est bien d'autres choses auxquelles on n'a rien compris. Et c'est très bien ainsi car la recherche rebondit.

Jacques FIJALKOW

ÉLEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

▷ 1. FIJALKOW (J.).- "L'habileté lexicque", in RONDAL (J.) et SERON (X.).- *Troubles du langage : diagnostic et rééducation*.- Bruxelles : Mardaga, 1982.

Ce chapitre d'un manuel très utilisé par les praticiens de la rééducation du langage présente une vue d'ensemble des recherches relatives à la lecture en français. On y situe la langue écrite dans le cadre de la communication telle qu'elle est définie par la sémiotique et en tant que code linguistique : la représentation et ses moyens, les systèmes d'écriture, les langues phonographiques, les aspects spécifiques, langue écrite et langue parlée. On procède ensuite à une

présentation de l'acte de lire : lecture et vision, les mouvements oculaires, autres recherches expérimentales, le processus de signification, les indices du lecteur, modèle hypothétique du processus de lecture, savoir dire et savoir lire, l'enseignement de la lecture aujourd'hui.

▷ 2. DOWNING (J.) et FIJALKOW (J.).- *Lire et raisonner*.- Toulouse : Privat, 1984.

Adaptation pour le public francophone d'un texte publié initialement en anglais, les intérêts que l'on peut trouver dans ce livre sont divers. Pour les auteurs, le thème central est la théorie de la clarté cognitive. Celle-ci consiste à soutenir que l'acquisition de la langue écrite ne peut se faire sans réflexion de la part de l'apprenant. On ne peut apprendre à lire-écrire sans se poser certaines questions, sans une certaine activité méta-linguistique. On ne peut apprendre sans comprendre ce que l'on a à apprendre. Une certaine connaissance des fonctions et des structures de la langue écrite est nécessaire. Cette thèse est affirmée en se basant sur de nombreuses recherches scientifiques. L'existence de celle-ci a été une découverte pour plus d'un pédagogue et, aussi, le fait que différentes thèses relatives à l'acte de lire opposent les chercheurs, que la recherche continue, sans dogmatisme.

L'ouvrage contient le compte-rendu descriptif d'une recherche-action réussie, menée dans deux classes de première année de milieu défavorisé en Israël. Ce témoignage intéresse particulièrement les praticiens. Il montre qu'il est possible de réduire l'échec en lecture à sa plus simple expression.

Quoique l'ouvrage ne veuille pas être un ouvrage de didactique, des idées de travail pédagogique valables pour différents niveaux d'apprentissage - de la maternelle à l'université - courent au long des pages.

▷ 3. FIJALKOW (J.).- *Mauvais lecteurs, Pourquoi ?*.- Paris : PUF, 1986.

Une question qui a fait, et continue à faire couler beaucoup d'encre. Le souci d'y voir plus clair dans un domaine particulièrement confus a conduit à une analyse critique d'un millier environ de publications scientifiques consacrées à cette question.

Le classement opéré conduit à distinguer plusieurs courants de recherche : organiciste, intellectualiste, affectiviste, sociologiste (handicap socio-culturel), institutionnaliste (mise en cause de l'Ecole). Les principales recherches de chaque courant sont présentées et critiquées.

Les modèles explicatifs sous-jacents qui reposent le plus souvent sur la recherche de "la cause" s'avèrent trop pauvres. Les méthodes de recherche qui confondent trop souvent corrélation et causalité, ne permettent pas de conclure au bénéfice d'un modèle explicatif particulier ou d'un facteur quel qu'il soit.

Des propositions sont produites, en vue de recherches en deuxième génération, conduites avec une représentation plus complexe de la réalité et une pluralité de méthodes. La nécessité de prendre en considération les interactions et les contradictions est également affirmée.