

# AU NOM DE LA SCIENCE ...

*Marc Bru*

**E**ST-IL raisonnable de penser que les acquis scientifiques peuvent fonder la pratique de l'enseignement ? Cette question n'a jamais manqué de se poser tout au long de mon itinéraire, tant lors de mes activités d'enseignant que de mes activités de chercheur en éducation. Les sessions de formation auxquelles je participe aujourd'hui comme formateur sont presque toujours l'occasion de vérifier la pertinence d'une telle interrogation.

Combien de praticiens de l'éducation - y compris parfois moi-même - continuent à rêver à l'avènement d'un enseignement construit sur des bases scientifiques incontestables ? Il faut dire que beaucoup d'auteurs de recherches et de rapports scientifiques se chargent de maintenir l'illusion. Il n'est pas difficile de trouver des ouvrages généraux ou spécialisés dans lesquels le chapitre conclusif (quand ce n'est pas l'ensemble du développement) établit au nom de la science les principes et règles à respecter pour assurer l'efficacité de l'enseignement.

L'approche épistémologique est certainement nécessaire pour traiter un tel sujet. Je ne vais pourtant pas la privilégier ici, préférant - à titre d'illustration du problème - rendre compte de façon succincte des premières étapes de mon chemin de praticien.

## Début de parcours

Les certitudes les mieux établies ne manquent pas d'être ébranlées dès qu'il s'agit d'organiser concrètement une démarche d'enseignement.

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989*

Chaque étape, y compris celle qui paraît la plus insignifiante, est l'occasion pour le praticien d'être confronté à des choix. La question se pose alors, toujours la même, de savoir comment fonder les multiples décisions que les situations d'enseignement-apprentissage rendent nécessaires. Préoccupation majeure pour un enseignant débutant qui doit amener les élèves d'une classe de cours préparatoire à la maîtrise de la lecture.

Les années 70 furent, comme on le sait, riches en réflexions sur l'enseignement de la lecture. Parmi les ouvrages que tout un chacun devait connaître, *Linguistique et enseignement du français* (1) figurait en bonne place. Le projet de ses auteurs était fort pertinent : permettre aux enseignants de s'informer des acquis de la linguistique afin d'améliorer leurs pratiques d'enseignement. Pour les y aider, étaient proposées des indications présentées comme implications pédagogiques des connaissances apportées par la linguistique. Il était par exemple conseillé d'éviter les confusions ou interférences entre graphèmes et phonèmes, souvent présentes dans les manuels scolaires. Pour ce faire, l'utilisation de l'alphabet phonétique était recommandée dès les premières classes. L'ordre d'apprentissage des phonèmes pouvait s'inspirer de l'ordre de leur fréquence dans notre langue, les graphies de chaque phonème devant être acquises en donnant priorité aux plus courantes.

Importée du Canada, la méthode du Sablier (2) devint rapidement un best-seller à l'usage des enseignants et des élèves de cours préparatoire. La première étape proposée par cette méthode consistait à provoquer, à l'aide d'un texte spécialement choisi (fréquence élevée du phonème étudié), la prise de conscience par l'élève d'un phonème de la langue. La relation entre oral et écrit était ensuite établie : représentation du phonème à l'aide de l'alphabet phonétique et écriture des différents graphèmes (costumes) avec l'alphabet usuel.

Ainsi déduite des résultats de l'analyse scientifique de la langue, la démarche préconisée devait permettre une meilleure efficacité pédagogique.

La pratique ne manquait pourtant pas de susciter assez rapidement quelques doutes :

- Les relations entre phonèmes et graphèmes présentées par les manuels devaient être parfois sensiblement modifiées en fonction des différentes prononciations locales. Sans cela on pouvait assister dans certaines classes à des séquences d'apprentissage de la lecture qui, toujours au nom de la science, se transformaient en séances de correction des accents régionaux (il n'est pas toujours facile pour un enfant de six

ans qui n'en a pas l'habitude de prononcer le "un" de lundi comme le "in" de moulin ...).

- Plus fondamentalement se posait la question de l'opportunité didactique de l'apprentissage des signes phonétiques conjointement à celui des signes de l'alphabet usuel. Pouvait-on accepter sans discussion l'affirmation selon laquelle cette façon de procéder n'entraînait aucune confusion dans l'esprit des élèves ?

- Le parti pris d'amener directement les enfants à l'analyse de la chaîne parlée en ses unités minimales de deuxième articulation (les phonèmes), était-il justifié pour des enfants de six ans ? Dans son ouvrage *Un apprentissage heureux de la lecture* (3), H. Wadier insistait sur cette question car, pour lui, la syllabe restait l'unité la plus facilement accessible aux jeunes élèves.

- Au delà des quelques nouveautés introduites, on pouvait s'interroger sur l'originalité des méthodes inspirées de la linguistique. Ne s'agissait-il pas, comme le relevèrent plusieurs auteurs, d'une révision bien superficielle des syllabaires les plus classiques ? H. Romian (4) notait quelques années après l'apparition du Sablier dans les classes françaises : "la démarche est rigoureusement synthétique et associative"...

Il eût été vain d'affirmer que les descriptions de la langue établies par les linguistes étaient sans intérêt pour l'enseignement de la lecture. Cependant, le transfert direct de ces connaissances à la didactique de la langue écrite ne pouvait être satisfaisant.

- L'analyse de la structure de l'objet (la langue écrite) était utile à l'enseignant dont la tâche consistait à conduire les élèves à la maîtrise de la lecture et de l'écriture, mais un indispensable travail de transposition didactique restait à réaliser (il ne s'agissait pas de transformer les élèves de six ans en linguistes).

- Posséder une information scientifique sur l'objet à enseigner ne suffisait pas. La pratique montrait que les choix didactiques de l'enseignant ne se limitaient pas à la seule organisation des contenus ; indispensable, la définition des conditions d'appropriation de ces contenus ne pouvait être directement déduite de l'analyse linguistique. Il fallait en particulier tenir compte des aspects génétiques et différentiels de l'apprentissage.

Ainsi, après une période d'enthousiasme durant laquelle je tentais de parfaire mon information par la lecture des *Essais de linguistique générale* de R. Jakobson (5), des *Eléments de linguistique générale* de A. Martinet (6) ou de l'ouvrage de A. Sauvagecot *Français écrit, français parlé* (7), prenait

corps dans mon esprit la certitude de n'avoir que très partiellement traité les problèmes didactiques et, plus grave, de m'être laissé séduire par des solutions que je croyais scientifiquement établies.

## L'étape "pédagogie par objectifs"

La seule référence aux acquis de la linguistique paraissant fort restrictive, il fallait rechercher de nouveaux points d'appui. Je pris alors connaissance avec beaucoup d'intérêt de la version française du livre de R.F. Mager : *Comment définir les objectifs pédagogiques* (8) ainsi que des premières traductions de la taxonomie de Bloom(9). La pédagogie par objectifs (PPO) était en train de gagner le marché pédagogique français.

L'importance accordée à une telle perspective n'était pas seulement la conséquence d'un effet de mode. La rigueur de la démarche préconisée pour définir et répartir les objectifs ne pouvait pas déplaire à l'enseignant désireux de ne pas se contenter d'un ensemble mal organisé d'objectifs aussi généraux que généreux.

Grâce à la PPO il devenait possible de préciser ce que chaque élève devait être capable d'accomplir aux différents moments de sa progression vers le "savoir-lire". L'évaluation était grandement facilitée, l'enseignant pouvait ainsi accéder à une organisation rationnelle du travail scolaire.

Ici aussi, la pratique mettait pourtant en évidence plusieurs difficultés ; il fallait bien reconnaître que toutes les promesses de la PPO n'étaient pas tenues. En fait, l'inspiration comportementaliste ne permettait pas vraiment de fonder une pédagogie. Seuls quelques problèmes posés par l'organisation pédagogique trouvaient une réponse. La pédagogie par objectifs s'avérait n'être qu'une technique de construction d'objectifs "mesurables".

- Trop soutenue, l'attention portée aux seuls comportements observables pouvait induire (souvent à l'insu de l'enseignant) des pratiques pédagogiques plus proches de l'entraînement intensif à l'exécution d'une série d'actions isolées que de l'aide à l'appropriation de conduites nouvelles intégrées à l'ensemble des conduites déjà maîtrisées.

- La construction d'objectifs intermédiaires n'était pas toujours aussi facile que le laissaient penser les auteurs de taxonomies. L'analyse régressive à partir de l'objectif terminal "savoir-lire" pouvait conduire à la définition d'objectifs intermédiaires fort différents. Selon sa façon de

concevoir l'apprentissage et selon sa représentation de l'acte de lire, chaque enseignant était amené à accorder plus ou moins d'importance à un comportement intermédiaire particulier (l'exemple le plus représentatif étant celui de la place attribuée au déchiffrage ou à la lecture de syllabes isolées). Argument supplémentaire pour considérer la PPO non comme une pédagogie mais comme une technique.

Une nouvelle fois, prenant de la distance vis-à-vis d'une démarche tout à fait séduisante et crédible par ses origines scientifiques (le behaviorisme triomphant), je me rendais compte que la pratique de l'enseignement n'était pas déductible d'une proposition certes intéressante mais trop ponctuelle pour fournir tous les moyens nécessaires à la mise en oeuvre de l'action didactique. La PPO pouvait aussi bien être au service de pratiques novatrices qu'à celui d'un enseignement des plus traditionnels. Fixer des objectifs était bien sûr une étape importante, mais il restait à faire le choix des moyens didactiques pour les atteindre.

A vrai dire ce regard critique était assez peu partagé par les autorités pédagogico-administratives qui, considérant la PPO comme une solution aux problèmes de l'enseignement, s'appliquèrent à en assurer le développement. "Scientifiquement" justifiés, conseils et injonctions atteignent rapidement un grand nombre d'enseignants qui, pendant plusieurs années vécurent les plaisirs et les difficultés de la PPO (on imagine ce que pouvait être le travail d'un instituteur d'école à classe unique décidé à définir rigoureusement les objectifs quotidiens dans toutes les disciplines enseignées et ... pour tous les cours, du CP au CM2...).

Fort heureusement, quelques années après cet élan enthousiaste, plusieurs ouvrages venaient relativiser la portée et les implications de la PPO. Quelques éléments critiques étaient déjà suggérés par J. Cardinet (10) en 1973 lors d'un Symposium International sur l'apprentissage de la lecture. Par la suite l'ouvrage de V. et G. de Landsheere - *Définir les objectifs de l'éducation* (11) - devait apporter une synthèse indispensable et souligner les difficultés et les limites de la définition opérationnelle des objectifs.

## Emporté par le courant psycho-linguistique...

L'enseignant des années 1975-1976 ne risquait pas de sombrer dans la perplexité : l'actualité pédagogique était en plein renouvellement. Les avancées de la psycho-linguistique suscitaient une critique radicale de l'enseignement de la lecture jusque là pratiqué.

Travaux d'E. Javal ou traductions des publications de F. Smith (12) à l'appui, plusieurs auteurs français s'engageaient dans de virulentes attaques contre la lecture réduite à l'oralisation de l'écrit.

On connaît leur argumentation : le lecteur n'explore pas en continu de gauche à droite chaque ligne du texte qu'il a sous les yeux. Son activité ne consiste pas à traduire l'écrit en message oral, la compréhension est le résultat d'une activité cognitive complexe qui procède par anticipation, contrôle par prélèvement d'indices et (re)construction de signification.

Aucun doute ne semblait permis quant à la pertinence d'une telle conception. L'ouvrage capital de F. Richaudeau : *La lisibilité* (13) apportait des éléments scientifiques incontestables. Il était donc urgent de réviser en profondeur l'enseignement de la lecture.

E. Charmeux – *La lecture à l'école* (14), J. Foucambert – *La manière d'être lecteur* (15), ou J. Hébrard – dans l'ouvrage de L. Lentin : *Du parler au lire* (16), s'appliquaient à préciser les grandes lignes d'une nouvelle didactique de la lecture. La démonstration était faite : il fallait entraîner les enfants à la formulation et à la vérification d'hypothèses sur l'écrit.

Par excès de zèle ou par trop grande fidélité vis-à-vis des théoriciens, nombreux furent les enseignants qui considérèrent comme totalement superflue la connaissance par l'élève des relations entre phonèmes et graphèmes. Certaines revues pédagogiques à l'usage des praticiens conseillaient même de considérer que les élèves français se trouvaient dans la même situation que les jeunes chinois apprenant à lire des idéogrammes.

Pour celui qui reconnaissait une valeur à la connaissance scientifique et qui croyait possible son application systématique à la pratique didactique, il était bien difficile de résister au courant psycho-linguistique.

J'abandonnais donc toute préoccupation liée à l'apprentissage des relations phonographiques, de la combinatoire ou de l'oralisation de l'écrit. L'imagination devait être fertile car contrairement aux autres méthodes le chemin n'était pas balisé : pas de progression déjà établie, peu de supports pour faire travailler les élèves. Une source d'inspiration pouvait parfois être trouvée dans quelques manuels qui proposaient des exercices nouveaux (lecture de phrases incomplètes, mots tronqués, anticipations...).

Les premiers pas dans l'application des acquis de la psycholinguistique étaient coûteux en énergie mais la conscience de conduire rapidement les élèves à une lecture performante compensait largement la dépense.

Mes certitudes restèrent inébranlables jusqu'au jour où je m'aperçus que les élèves qui semblaient le mieux maîtriser la lecture étaient aussi ceux qui connaissaient de nombreuses relations entre graphèmes et phonèmes. Fallait-il penser que ces connaissances étaient la cause ou la conséquence d'une bonne maîtrise de l'activité lexicale ? Après une petite enquête, il s'avérait que les élèves les plus performants étaient aussi ceux qui bénéficiaient après la classe d'une aide de la part de leur famille. Simple coïncidence, effet du déterminisme social (les familles aidantes avaient un niveau socio-culturel moyen ou élevé) ? Je n'avais aucun moyen de vérifier mes hypothèses. Quoi qu'il en fut, il devenait nécessaire de s'interroger car, dans les familles, la pédagogie n'était nullement inspirée de la psycho-linguistique, les parents appliquaient la méthode syllabique la plus traditionnelle et insistaient donc sur la connaissance des relations phonographiques...

Le doute surgissait une nouvelle fois. L'erreur était du même type que les précédentes ; l'organisation didactique ne pouvait être directement déduite d'un acquis scientifique certes incontestable mais insuffisant, pour régler de façon normative la démarche d'enseignement.

A y regarder de près d'ailleurs, on pouvait mesurer les difficultés du transfert à la didactique des résultats de la psycho-linguistique (F. Smith lui-même jugeait utile de préciser : "les psycho-linguistes ont radicalement séparé la lecture de l'instruction de la lecture et refusent de confondre les hypothèses sur ce qui se passe dans la tête avec les croyances sur ce qui devrait se passer en classe"). Longtemps ignorés, plusieurs arguments venaient renforcer mes interrogations :

- N. Catach (17) soulignait que l'orthographe du français était assez largement organisée à partir de règles phonographiques. Si notre système linguistique possédait cette spécificité, le déroulement de l'apprentissage de la lecture chez l'écolier français n'était pas assimilable à celui observé (ou supposé...) pour d'autres systèmes d'écriture.

- Rien ne permettait d'affirmer que l'apprenti lecteur se situait par rapport à la lecture de la même façon que le lecteur accompli. F. Deva rappelait en 1978 (18) que "la difficulté à laquelle se heurte l'élève réside dans le fait qu'il n'est pas encore suffisamment familiarisé avec les mots imprimés pour être capable de les lire sans une analyse minutieuse".

- Plusieurs observations mettaient en évidence aussi bien chez le lecteur accompli que chez l'apprenti lecteur l'utilisation d'indices différents selon les situations de lecture et les difficultés rencontrées. Accepter le modèle psycholinguistique de la conduite de lecture ne signifiait

pas, comme beaucoup le pensaient, abandonner la connaissance des relations phonographiques au profit exclusif d'indices syntaxiques, sémantiques ou idéographiques. Il fallait faire la part des choses : dans certains cas la seule façon de vérifier une anticipation consistait à appliquer la connaissance d'une relation entre graphèmes et phonèmes. Façon de procéder nécessairement plus fréquente chez le jeune enfant. C'est ce que montrait J. Weiss dans son ouvrage *A la recherche d'une pédagogie de la lecture* (19).

Le praticien ayant pour un temps adhéré aux thèses didactiques issues de la psycholinguistique finissait par se reprocher d'avoir encore cédé à la séduction de ceux qui, au nom de la science, l'avaient engagé sur une fausse piste. Situation difficile à assumer car au même moment (avec toujours un temps de retard) les autorités pédagogico-administratives répandaient la bonne nouvelle : la psycholinguistique allait faire disparaître les échecs dans l'apprentissage de la lecture.

Ce n'est que depuis peu que plusieurs auteurs, adoptant un regard critique d'ensemble, ont apporté au sujet du modèle de la lecture-compréhension directe (idéographique) les restrictions et parfois les remises en cause nécessaires. Sur ce point, la récente note de synthèse rédigée par L. Sprenger-Charolles (20), fournit de riches informations.

## À la recherche d'une nouvelle formulation du problème didactique

Si l'expérience du praticien est le résultat de la somme de ses erreurs, il reste pourtant essentiel pour lui d'en éviter la multiplication. Il fallait dresser un bilan réaliste : très critique par rapport aux anciennes "méthodes" d'enseignement de la lecture, le courant psycholinguistique pouvait lui-même conduire à des pratiques exclusives dont la justification était plus idéologique que scientifique.

Quels étaient, à l'issue de cette dernière étape, les termes du problème didactique auquel l'enseignant restait confronté ?

Aucun doute n'existait quant à la définition du savoir lire à l'issue des apprentissages ; à ce sujet on pouvait aboutir à un consensus : le but de l'enseignement était de permettre aux élèves de parvenir à une lecture performante et non au simple (?) déchiffrage. Il s'avérait ainsi indispensable de travailler sur "le sens" (entraînement à l'anticipation et à la recherche d'indices). Une question demeurait cependant : à quel moment

et sous quelle forme fallait-il introduire l'apprentissage des relations entre graphèmes et phonèmes ? Laisser au hasard l'acquisition d'une telle connaissance revenait pour moi à abandonner les élèves qui ne pouvaient pas effectuer cet apprentissage ailleurs qu'à l'école.

Apparaissait de plus en plus la nécessité d'une approche théorique susceptible de fournir un support à la description du problème didactique dans son ensemble - sinon de le résoudre - tout en intégrant les données scientifiques sur le fonctionnement de la langue écrite et sur la conduite de lecture. C'était, à mes yeux, la seule solution pour dépasser les erreurs d'une démarche parcellaire et pour éviter la soumission aux fluctuations des modes pédagogiques.

Inspiré de la théorie constructiviste de l'apprentissage, le cadre théorique retenu comme référentiel devait se révéler fructueux. Il mettait d'abord l'accent sur les conditions qui pouvaient permettre aux élèves d'engager des rapports constructifs avec l'objet à connaître (la langue écrite) et conduisait ensuite à une conception intégrée des conduites d'écriture et de lecture (interstructuration des conduites)(21).

Son opérationnalisation amenait les considérations suivantes :

- Il était important de donner à l'élève les moyens susceptibles de dynamiser son rapport à la langue écrite. Les activités à retenir préférentiellement étaient celles qui mettraient à l'épreuve les représentations présentes chez l'apprenant et faciliteraient la construction de représentations plus performantes.

- En toute hypothèse, la production d'écrit signifiant devait constituer un de ces moyens. Au cours préparatoire, l'écriture étant très souvent réduite au tracé des lettres ou à la copie (parfois sans compréhension du message), il devenait indispensable de concevoir des activités d'écriture au sens plein du terme.

- L'interdépendance des activités d'écriture et de lecture permettait d'envisager la transférabilité des connaissances construites lors de l'exercice de chacune des deux conduites. Ainsi les situations de production d'écrit devaient contribuer à la maîtrise de l'écriture mais aussi à celle de la lecture.

- Une difficulté didactique était alors dépassée :

la production d'écrit personnel pouvait amener les apprenants à prendre conscience de certaines régularités orthographiques, en particulier des relations phonographiques les plus fréquentes. Construite au cours des activités d'écriture, cette connaissance des relations entre

graphèmes et phonèmes deviendrait utile lors des activités de lecture, chaque fois que le recours à des indices phonographiques s'avérerait indispensable. Ainsi, grâce à l'écriture, un apprentissage nécessaire pouvait avoir lieu sans que les exercices de lecture soient l'occasion trop fréquente de travailler sur les associations lettres-sons. Code et sens trouvaient leur place dans la didactique de la langue écrite sans que la lecture soit réduite au seul déchiffrage.

## Retour à la réalité du terrain

On s'en doute, la fin des années 70 n'était pas la période idéale pour développer une pratique didactique quelque peu divergente par rapport aux canons du moment. Il fallut expliquer, justifier, au prix de polémiques qui, trop souvent, éloignaient du véritable problème.

Les préjugés sont d'autant plus inébranlables qu'ils s'appuient sur des acquis que l'on croit scientifiques...

La mise en oeuvre concrète d'une démarche offrant très tôt aux enfants la possibilité de produire de l'écrit était pourtant indispensable, au moins pour montrer que l'on peut écrire avant même de savoir lire.

Après avoir reconnu que mon objectif n'était pas de revenir aux méthodes synthétiques traditionnelles, quelques enseignants acceptaient de mettre au point avec moi, une pratique didactique utilisant comme référence le modèle théorique retenu. Débutait alors une recherche de type recherche-action dont le but de départ était de décrire ce qui pouvait se produire chez les élèves de début de CP lorsqu'on leur donne l'occasion d'écrire. Il s'agissait ainsi de prolonger dans une visée didactique les travaux de psychologie que J. Simon avait consacrés à *La langue écrite de l'enfant* (22).

Il serait trop long de décrire en détail les heurs et les malheurs d'une telle entreprise. Je m'en tiendrais au résumé des principaux constats et résultats en insistant toutefois sur les aspects qui me paraissent bien illustrer le problème de l'utilisation de modèles théoriques et d'acquis scientifiques dans la pratique de l'enseignement.

Bien que plusieurs pédagogues (23) aient apporté leur précieuse contribution en ce domaine, la pratique d'écriture véritable par les jeunes enfants nécessitait de la part des enseignants la mise en place de conditions et de moyens qu'il fallait concevoir et agencer de la façon la plus judicieuse. Si tout n'était pas à inventer, la tâche restait considérable. Après

quelques semaines d'essais, le premier bilan était encourageant : plusieurs observations montraient qu'il était possible d'organiser des activités d'écriture adaptées aux élèves et que ces derniers, bien que non lecteurs, s'engageaient volontiers dans ces mêmes activités.

Poursuivant la démarche didactique et nos investigations, nous nous apercevions que beaucoup d'enfants parvenaient à travers l'écriture à reconnaître la stabilité de quelques relations phonographiques. Ces connaissances nouvelles pour les élèves contribuaient aux progrès en lecture. Les résultats quantitatifs aux épreuves terminales devaient par la suite satisfaire nos attentes.

Outre ces constats relatifs aux progrès des élèves dans leur apprentissage, l'évaluation de la mise en oeuvre didactique devait fournir de riches informations quant à l'adaptation locale des principes qui constituaient le cadre théorique et scientifique de l'action des enseignants. Les interventions de chaque enseignant s'organisaient de façon originale sous l'effet de plusieurs éléments différenciateurs :

- Le contexte général de l'action didactique variait d'une école à l'autre. Ressources et contraintes faisaient de chaque cas un cas particulier : mode de fonctionnement de l'équipe pédagogique, relations avec les parents, rapports hiérarchiques, moyens matériels, locaux...

- Inutile d'insister sur les écarts (de motivation, de performance...) qui existaient entre enfants d'écoles différentes ou de la même école. Il fallait par ailleurs tenir compte de l'évolution du rapport que chaque élève entretenait avec la langue écrite (en un temps t1, un élève pouvait avoir besoin de travailler sur l'anticipation de sens ; en t2 un travail sur les relations phonographiques lui était plus profitable).

- Très rapidement, on se rendait compte combien l'enseignant était amené à prendre de multiples décisions. Certaines d'entre elles pouvaient être anticipées et ainsi rester proches des principes de base. Il n'en était pas de même pour les décisions rendues nécessaires en situation d'interaction. Dans ce cas, la "personnalité" de l'enseignant jouait un rôle non négligeable (et indispensable !).

Ainsi, étions-nous bien loin de la simple application ou réplique d'une démarche didactique programmée à l'avance. Bien entendu les échanges instaurés entre partenaires de la recherche-action-innovation jouaient une fonction régulatrice permettant d'éviter des divergences trop importantes par rapport au schéma de départ.

## L'illusion d'un enseignement scientifique...

De l'expérience acquise tout au long du chemin parcouru émergeait une conviction sinon une certitude : il était impossible de régler de l'extérieur l'acte d'enseignement dans sa totalité. Chaque praticien pouvait certes utiliser les acquis scientifiques comme point d'appui, mais il devait constamment procéder à une intégration de ces connaissances en fonction des conditions locales. Tentatives éphémères, réactions aux contradictions, incertitudes ou improvisations faisaient inévitablement partie de l'action quotidienne de l'enseignant.

Si les avancées les plus significatives de la recherche sur l'acte de lire ou sur l'apprentissage de la lecture et ses difficultés (24) pouvaient inspirer de nouvelles pratiques d'enseignement, elles n'étaient pas en mesure de régler scientifiquement l'acte d'enseigner. Cela pour au moins deux raisons :

- La science était encore bien loin d'un traitement exhaustif de toutes les questions que posait l'enseignement-apprentissage de la langue écrite.

- Il était impossible de prévoir longtemps à l'avance la façon dont l'interaction apprenant/connaissance/enseignant allait se réaliser ; en conséquence étaient toujours nécessaires de la part des enseignants des prises de décision dont la justification scientifique restait impossible ou illusoire.

Ces remarques me semblaient de la plus haute importance pour construire sur des bases claires les rapports entre pratique et recherche. Trop souvent adoptée, la solution consistant à déduire les règles de la pratique de quelques résultats scientifiques devait être abandonnée. L'articulation entre recherche spécialisée (en psycholinguistique ou dans d'autres domaines) et enseignement de la lecture-écriture me paraissait possible à condition que les enseignants puissent développer des recherches de type praxéologique (en particulier sous forme de recherche réunissant des partenaires aux statuts et compétences différents).

Aujourd'hui, dépassant le cadre trop étroit de la prescription déduite des premiers acquis de la psycholinguistique, plusieurs travaux illustrent l'importance de la production d'écrit dans la construction par l'apprenant d'une connaissance de la langue écrite. Les observations déjà anciennes effectuées avec quelques collègues dans le cadre de la modeste recherche-action dont j'ai retracé les grandes lignes se trouvent confir-

mées (en tout cas elles ne sont pas infirmées). Les résultats de travaux comme ceux de J.P. Jaffré (25) ou d'E. Ferreiro (26) apportent de riches contributions. Nul ne nous opposerait encore l'argument selon lequel il faut savoir lire avant de s'engager dans la production d'écrit ; nul n'oserait ne pas reconnaître l'importance pour l'élève de la connaissance des relations entre graphèmes et phonèmes caractéristiques de notre système d'écriture.

Reste pourtant à se libérer de représentations qui, dans le domaine didactique, ralentissent une souhaitable évolution. Trop de praticiens comme d'ailleurs quelques chercheurs (et nous ne parlons pas des éditeurs), continuent à concevoir l'action didactique en termes de méthode, c'est-à-dire en termes de démarche planifiée et programmée à l'avance sur la base de critères (qui se voudraient ?) scientifiques...

L'obstacle est de taille. Penser qu'il est possible de définir une méthode dont la supériorité (en tous lieux et pour tous) serait scientifiquement établie, relève d'une vision fort réductrice des rapports entre enseignement et apprentissage. Crombach a montré depuis longtemps les difficultés d'une telle approche (27).

C'est la raison pour laquelle il est devenu urgent de concevoir des modèles théoriques de l'enseignement-apprentissage (et pas seulement de l'enseignement ou de l'apprentissage) susceptibles de rendre compte d'une dynamique irréductible à l'application de quelques acquis scientifiques dont l'insuffisance apparaît tôt ou tard (28).

**Marc Bru**

*Professeur de Sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse II*

### Notes bibliographiques

- (1) PEYTARD J., GENOUVRIER E., *Linguistique et enseignement du français*, Paris : Larousse, 1970.
- (2) PREFONTAINE G. et R., *Le Sablier*, Paris : Hatier, 1972.
- (3) WADIER H., *Un apprentissage heureux de la lecture*, Paris : Casterman, 1978.
- (4) ROMIAN H., *Pour une autre pédagogie de la lecture*, Paris : Casterman, 1976.
- (5) JAKOBSON R., *Essais de linguistique générale*, Paris : éd. de Minuit, 1963.
- (6) MARTINET A., *Eléments de linguistique générale*, Paris : A. Colin, 1961.
- (7) SAUVAGEOT A., *Français écrit, français parlé*, Paris : Larousse, 1962.
- (8) MAGER R.F., *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris : Gauthier-Villars, 1971.
- (9) BLOOM B.S., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal : Education Nouvelle, 1969.

- (10) CARDINET J., *Apprendre à lire Actes du symposium sur l'apprentissage de la lecture*, Chaumont/Neuchâtel : Ed. Delta, 1973.
- (11) DELANDSHEERE V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF, 1975.
- (12) SMITH F., *Comment les enfants apprennent à lire*, Paris : Retz, 1973-1980.
- (13) RICHAUDEAU F., *La Lisibilité*, Paris : Retz, 1969-1976.
- (14) CHARMEUX E., *La lecture à l'école*, Paris : Cedic, 1975.
- (15) FOUCAMBERT J., *La manière d'être lecteur*, Paris : OCDL SERMAP, 1976.
- (16) HEBRARD J., in L. Lentin *Du parler au lire*, Paris : ESF, 1977.
- (17) CATACH N., *L'orthographe*, Paris : PUF, 1978.
- (18) DEVA F., "Les fixations et les processus de synthèse dans l'apprentissage de la lecture", *Bulletin de la Société Binet-Simon* n° 562, 1978.
- (19) WEISS J., *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*, Berne : Peter Lang, 1980.
- (20) SPRENGER-CHAROLLES L., "L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approches psycholinguistiques", *Revue française de pédagogie*, n° 87, 1989.
- (21) Pour plus de détails, cf. M. BRU, *Comment l'encodage peut fonder l'apprentissage de la lecture au CP*, Toulouse : UTM, 1981.
- (22) SIMON J., *La langue écrite de l'enfant*, Paris : PUF, 1973.
- (23) FREINET C., *La méthode naturelle*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1968 ;  
MONTESSORI M., *L'enfant*, Paris : Gonthier, 1936.
- (24) CHARMEUX E., "L'apprentissage de la lecture ; les avancées les plus significatives de la recherche", *Recherches pour la lecture et l'écriture*, CRDP d'Amiens 1986-1987.
- (25) JAFFRE J.P., *L'orthographe : apprentissage et plurisystème graphique in recherches pour la lecture et l'écriture*, Amiens : CRDP, 1986-1987.
- (26) FERREIRO E., *Lire/écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*, Lyon : CRDP, 1988.
- (27) CROMBACH L., "The two disciplines of scientific psychology", *American psychologist*, n° 12, 1957.
- (28) BRU M., *Vers une théorie du système enseignement-apprentissage*, Toulouse, UTM 1987.