

DE LA PRATIQUE DE L'APPRENTISSAGE À L'APPRENTISSAGE DE LA PRATIQUE

LA MÉDIATION PAR LA RECHERCHE

Michel Fayol

1. - Devenir instituteur

COMME pour beaucoup d'autres enfants issus de la classe ouvrière, l'accès au grade d'instituteur constituait un idéal. Pour mon père -manoeuvre à la SNCF- et pour ma mère -au foyer- il s'agissait là de l'ambition suprême.

La voie était ainsi toute tracée. Elle me conduisit de l'école élémentaire E. Zola à Montluçon à l'Ecole Normale d'Instituteurs de Moulins via le collège (alors CEG). Une scolarité banale en somme et, à dix huit ans, je me retrouvai à Meaulne, à quelques kilomètres du pays d'A. Fournier, devant une trentaine d'élèves de CM1, CM2, Fin d'Études 1 et 2... dont douze environ devaient se présenter au "Certificat d'Etudes" (CEPE) et,

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990

si possible, y être reçus. Lourde responsabilité donc pour un jeune maître car, dans le village, la réussite au CEPE constituerait l'épreuve majeure décidant au moins autant de l'avenir de l'instituteur que de celui des élèves ! Je crois me souvenir que tout se passa bien : tous furent admis. Par la même occasion, ma réputation se trouva assise.

Au cours de la première année, le travail de préparation et de correction était tel que j'y consacrais mes samedis et dimanches sans parvenir à réfléchir sur ma pratique. J'eus plus de latitude les deux années suivantes et je commençai alors à me poser un certain nombre de questions. J'observai notamment que les performances en "expression écrite" restaient faibles malgré un travail régulier. La même remarque valait, bien qu'à un moindre degré, pour la résolution de problèmes. En fait, des difficultés surgissaient dès lors que les exercices n'étaient plus de simples applications d'algorithmes.

J'en vins ainsi à remettre en cause la méthode (un bien grand mot !) que j'utilisais et je recherchai un certain nombre de nouvelles possibilités. J'en arrivai très rapidement à recourir à la correspondance scolaire, au roman scolaire collectif, aux activités s'articulant autour de la coopérative. Je trouvai en la "grammaire fonctionnelle" de L. Legrand un instrument précieux : enfin une grammaire visant explicitement (à travers des exercices) l'amélioration de la production. Du livre d'exercices j'en vins à lire *L'enseignement du Français à l'école élémentaire* (Delachaux et Niestlé, 1966). J'adhérai aux thèses de l'auteur avec d'autant plus d'enthousiasme que je découvris, sur la quatrième couverture, qu'il avait été instituteur avant d'occuper les fonctions d'Inspecteur d'Académie. Il me semble, rétrospectivement, que la prise de conscience qu'un tel parcours était possible, a constitué une espèce de révélation dont je n'ai que beaucoup plus tard mesuré la portée.

D'activité nouvelle en activité nouvelle, j'en arrivai rapidement à me demander si les exercices que je proposais aux élèves étaient efficaces ; entendons par là *plus* efficaces que les exercices traditionnels. Je tentai alors de délimiter des indices et d'étudier leur évolution. Les résultats furent à la hauteur des moyens dont je disposais ; quasi nuls. Pourtant, cet échec eut un mérite essentiel : me faire prendre conscience que ma formation -notamment méthodologique- était insuffisante. J'ignorais alors ce qu'était un groupe témoin et, surtout, qu'il existait des instruments susceptibles de déterminer le caractère plus ou moins significatif d'une variation.

2. - Les études universitaires

Ainsi, le souci d'améliorer ma pratique et la prise de conscience de lacunes conceptuelles et instrumentales dans ma formation, me conduisirent à rechercher des aides. A l'Ecole Normale d'abord, mais l'apport fut très limité. Auprès de G. Avanzini ensuite, qui me reçut à Lyon et m'expliqua que ne pourrais entreprendre d'études en Sciences de l'Education qu'après avoir obtenu un DUEL (le DEUG d'alors). A l'Université de Clermont-Ferrand enfin, où je m'inscrivis en Septembre 1971. J'avais 24 ans et, déjà, plusieurs années de pratique.

En quatre années, j'obtins la Maîtrise de Psychologie (Clinique et Génétique : deux certificats) tout en travaillant, à temps plein, à 140 km de l'Université. En effet, des raisons familiales m'avaient amené à quitter l'Allier pour le Cher et j'enseignais alors en CE-CM à Orval, banlieue ouvrière de Saint-Amand-Montrond.

La réussite universitaire attira sur moi l'attention de trois enseignants : J. Caron, F. Laplassotte et G. Lerbet. Tous trois m'incitèrent à poursuivre des études et je dois à G. Lerbet de m'avoir introduit auprès de J. Wittwer qui dirigea mes deux thèses.

L'approche des problèmes du langage était alors largement dominée par la psycholinguistique chomskyenne. Mes préoccupations personnelles -améliorer ma pratique, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la production écrite-, ma formation antérieure -psychologie génétique à forte inspiration piagétienne et psychologie du langage- et les contraintes épistémologiques propres au développement de la psycholinguistique, me conduisirent à étudier, pour ma thèse de troisième cycle, les rapports entre syntaxe et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans. Une assez large revue de questions, une série d'expériences, des nuits et des vacances passées à lire, dépouiller, rédiger... et, en juin 1976, je soutenais devant F. Bresson, F. François et J. Wittwer.

Les nécessités académiques m'avaient alors quelque peu éloigné des soucis de la pratique quotidienne de la classe. J'étais, pour la réalisation de ma thèse, entré dans une logique de type recherche *fondamentale*. Cela signifie qu'au lieu de partir directement d'un problème soulevé dans le cadre de l'action, j'avais élaboré une problématique à partir des questions que se posait, de manière *interne*, la psycholinguistique d'alors (ou, plutôt, ce que je percevais comme tel).

Je vécus assez mal ce clivage intra-personnel. D'une part, enseignant à temps plein (en CE-CM), je devais fabriquer des progressions, élaborer

des exercices, construire des outils d'évaluation ; tout cela de manière plutôt étonnante, les outils théoriques s'avérant insuffisants (et même parfois nocifs ; cf. l'introduction massive des concepts de la grammaire générative). D'autre part, chercheur en psycholinguistique, il me fallait disposer d'un cadre théorique et méthodologique pour soulever des problèmes, émettre des hypothèses et conduire des expériences. Entre ces deux pratiques, je ne parvenais à établir que des relations éphémères et ponctuelles.

L'année 1977 devait m'amener à réfléchir plus particulièrement à ce problème. De fait, ma thèse achevée, je n'en étais pas moins toujours instituteur (je n'avais encore jamais essayé de changer de profession) et les perspectives d'accès à l'enseignement supérieur étaient alors très restreintes, surtout dans les Sciences Humaines. Je décidai alors de me présenter au CRIDEN et, pour cela, je fus conduit à lire ou relire un certain nombre d'écrits traitant des relations théorie-pratique. Cette année de "mise à distance" allait décider de la suite de ma carrière.

En mars ou avril 1977 parurent les (rares) postes d'Assistant ou Maître-Assistant en Psychologie ou en Sciences de l'Éducation. Je posai ma candidature, sans grand espoir. Un poste notamment avait retenu mon attention, celui de Montpellier, avec, pour intitulé, Formation de Maîtres (futurs mathématiciens, physiciens, etc.).

J'eus, en quelques semaines, le sentiment d'assister à une brutale accélération de l'histoire (la mienne). Dans une ambiance générale plutôt morose, je fus reçu major au CRIDEN et, une semaine plus tard, élu en tête de liste sur le poste de Montpellier. Je passai sans doute les vacances les plus désagréables de ma vie (jusqu'alors !), ne parvenant pas à prendre de décision : les deux orientations me plaisaient pour des raisons différentes -recherche vs action-et j'aurais souhaité pouvoir exercer l'une et l'autre.

Enfermé, provisoirement, dans ce dilemme, je décidai néanmoins de poursuivre mes recherches. Toutefois, au lieu de m'inscrire a priori dans un cadre théorique comme pour mon troisième cycle, j'optai pour une tout autre démarche : je choisis de travailler sur un thème directement inspiré par la pratique de classe. C'est ainsi que, poursuivant dans la voie de l'étude du langage, j'en vins à étudier la *production du récit écrit* chez l'enfant de 6 à 10 ans.

Aujourd'hui, ce thème est devenu "commun" mais, en 1977, le nombre de publications le concernant était très restreint. Le lecteur pourra s'en convaincre en consultant la bibliographie -relativement complète- de

mon ouvrage *Le récit et sa construction*, paru en 1985 chez Delachaux et Niestlé. Ironie du sort... ou plutôt, phénomène courant dans la recherche scientifique, c'est en 1977, dans une revue nouvelle -*Cognitive Psychology* (tout un programme...) - que devaient paraître deux des articles les plus fondamentaux concernant le récit : celui de Mandler et Johnson et celui de Thorndyke. Je l'ignorais lorsque mon sujet de Thèse d'Etat fut déposé à Bordeaux.

3. - Devenir enseignant-chercheur

Je passai donc juillet et août 1977 à découvrir, Propp, Barthes, Greimas, Genette, etc. et à essayer de choisir entre une carrière d'IDEN et une carrière de Maître-Assistant. Septembre arriva et je suivis, à Saint-Amand, le stage d'IDEN en situation. Octobre vint avec le regroupement au Centre d'Auteuil. De réflexion en réflexion, je finis par opter pour le poste de Montpellier. Dois-je dire que quelques formateurs du Centre IDEN m'y avaient incité ?

Mon passage à l'Université des Sciences et Techniques du Languedoc reste une période privilégiée sur les plans individuel et professionnel. De fait, je pus y conduire, dans une ambiance extrêmement agréable (grâce au Pr. Maurin) et dans de très bonnes conditions matérielles, une large série de recherches dans des domaines différents mais complémentaires.

Je travaillai d'abord dans le cadre de l'IREM et je pus ainsi, en collaboration avec G. Audibert et S. Maury, conduire des expérimentations sur la résolution de problèmes de géométrie et sur l'acquisition des probabilités. Dans le même temps, les activités menées avec ces collègues me permirent de cotoyer, de manière quotidienne, des enseignants de mathématiques, de physique, etc. intervenant à différents niveaux.

Je travaillai également en Didactique des Sciences avec des collègues physiciens (J. Lassalle) et chimistes (D. Cros, M. Chastrette, M. Maurin) dans le cadre d'un contrat européen qui m'amena à connaître l'enseignement des Sciences en Angleterre. Là encore, la collaboration fut fructueuse et me permit, à la fois, de mieux percevoir les problèmes que soulevait la pratique quotidienne des enseignants et de reformuler un certain nombre de questions plus théoriques.

Je participai aussi au développement du secteur audio-visuel sous l'égide de L. Higounet. Bien qu'apparemment éloignée de mes thèmes de travail, cette activité m'amena à étudier de manière approfondie le

problème du codage de l'information. Et aujourd'hui encore, les questions soulevées -comment coder du tri -ou du multi- dimensionnel dans de l'uni -ou du bi- dimensionnel- restent au centre de mes préoccupations.

Je poursuivis enfin mes propres recherches dans le domaine de l'acquisition du récit. Elles progressèrent essentiellement grâce aux encouragements de F. Bresson et aux théoriciens qu'il me fit découvrir (notamment A. Culioli et J.P. Bronckart, devenu depuis un ami) ; grâce aussi à l'observation quotidienne que je pus faire de mes deux fillettes... Toutes deux acceptèrent sans jamais rechigner de raconter leurs aventures pendant que je branchais subrepticement un magnétophone. Je leur dois l'essentiel des faits mis en évidence depuis, relativement à l'emploi des formes verbales.

Au cours d'un congrès à Mulhouse je retrouvai J.M. Monteil que j'avais aperçu entre deux bureaux à Clermont-Ferrand où nous étions tous deux chargés de cours. Nous nous connaissions peu mais, en quelques jours, un amitié solide naquit. Elle nous a permis, à l'un et à l'autre, de développer, en étroite collaboration et en nous soutenant mutuellement, nos laboratoires et nos formations de troisième cycle. Elle nous permet encore aujourd'hui d'échapper à la solitude du chercheur et du responsable de formation.

En quelques années donc je découvris à Montpellier, le monde de l'Université et des enseignants-chercheurs. Loin de m'éloigner de la pratique pédagogique, l'accès au statut de chercheur me permit d'élargir à des niveaux et disciplines jusqu'alors peu ou mal connus de moi l'éventail de mes connaissances de l'enseignement. Dans le même temps, les très bonnes conditions de travail qui étaient les miennes me permirent d'accumuler une abondante documentation conceptuelle et empirique relative à ma recherche personnelle.

Tout alla très vite.

Le 14 Mars 1981, je soutenais ma thèse de Doctorat d'Etat à l'Université de Bordeaux II devant un Jury composé de P. Artemenko, A. Culioli, F. Bresson, J.P. Bronckart, M. Brossard et J. Wittwer.

4. - Fonder un laboratoire

Sitôt le Doctorat d'Etat acquis, je posai ma candidature à deux postes de Professeur, l'un à Bordeaux II -où je souhaitais rejoindre J. Wittwer, M.

Brossard et J.M. Monteil- l'autre à Dijon. Je fus retenu sur les deux mais un haut personnage estima judicieux de m'envoyer plutôt à Dijon. Si, aujourd'hui, je ne regrette pas cette décision, je dois dire que la manière dont elle fut prise par le haut personnage en question me remplit encore d'amertume.

Arrivé à Dijon, j'entrepris très vite de constituer un laboratoire de recherche. Mon ambition était simple : mettre en place une structure légère -5 à 6 personnes- susceptible de mener *conjointement* des recherches de type *fondamental* et des interventions au niveau de l'*instruction* et de la *formation*.

J'eus la chance d'être écouté et par les responsables de la politique scientifique de la Région Bourgogne et par le vice-président de l'Université chargé du Conseil Scientifique. Le sous-encadrement catastrophique de Dijon me permit aussi de disposer de quelques postes créés. Aussi, en cinq ou six ans, je pus recruter une équipe en veillant, le plus soigneusement possible, à sélectionner sur dossier en fonction des compétences et de la complémentarité des spécialités.

Dans le même temps, la collaboration avec J.M. Monteil nous conduisit, sur les conseils éclairés de F. Bresson, à mettre en place une formation de troisième cycle qui, elle aussi, a pour ambition de coupler recherche fondamentale (par un D.E.A.) et recherche de terrain (par un DESS). Il s'agit là d'une politique volontariste visant à développer conjointement les deux secteurs tout en refusant l'amalgame et la confusion.

Aujourd'hui, le laboratoire a été, par deux fois, recommandé par la Direction de la Recherche, il vient d'être rattaché au CNRS et il draine chaque année un nombre non négligeable de contrats publics et privés. Il dispose d'un appareillage assez perfectionné permettant à tous nos étudiants de troisième cycle de s'initier à l'utilisation de l'informatique et des statistiques. La structure est donc solidement constituée et, peu à peu, les membres qui la constituent accèdent au grade de Professeur.

La politique générale reste la même. Il s'agit toujours de développer une recherche fondamentale de haut niveau seule susceptible d'assurer une reconnaissance européenne et internationale sans laquelle *aucun laboratoire* ne peut -et ne pourra !- survivre. Cette recherche-là se pose à elle-même ses propres problèmes, selon une logique de la différenciation, de la complexification et de l'intégration. On ne saurait lui faire grief d'un manque de réalisme : ses critères sont la recherche d'une "vérité" et non celle d'une réussite dans l'action, même si, à terme et parfois très vite, elle peut éclairer et améliorer cette dernière.

Il s'agit ensuite de faciliter l'émergence et l'encadrement de recherches de terrain. Celles-ci émanent directement des préoccupations des praticiens. Il s'ensuit qu'elles ne peuvent pas toujours être traitées de manière rapide et, surtout, pertinente. Il faut parfois refuser de répondre car on ne dispose pas des outils nécessaires ou parce que les questions sont "mal posées". Et, lorsqu'on accepte, il faut adopter un critère d'efficacité plutôt que de "vérité scientifique" ; cela ne signifiant en rien qu'on fait des concessions, notamment sur les méthodes de recueil et de traitement des données.

Il reste enfin à assurer les inter-relations entre recherche fondamentale et recherche de terrain. J'ai, sur ce point, une conviction déjà ancienne : cette tâche doit être confiée à des gens ayant pour tâche spécifique l'utilisation des connaissances ainsi disponibles à des fins pratiques. Je parlerais volontiers d'*ingénieurs*, profession qui correspond exactement à la compétence requise. A moyen ou long terme, il s'agit donc de contribuer à la création d'une nouvelle profession ; nouvelle pour les champs ici considérés.

5. - En résumé

De praticien -je fus 12 ans enseignant à l'école élémentaire- je suis devenu chercheur. Ce faisant, j'ai dû passer de la gestion quotidienne de problèmes pédagogiques réels et dignes du plus haut intérêt à la gestion à moyen et long terme de programmes de recherches ayant leur logique propre mais néanmoins dignes du même intérêt. Dans cette perspective, le problème m'est apparu comme étant celui d'assurer un dialogue et des relations entre questions émanant du terrain et problématiques issues de la recherche, cela *sans qu'il y ait confusion des rôles ou des objets de travail*.

Les questions soulevées dans le cadre de l'action méritent tout notre intérêt mais il n'est pas toujours possible d'y répondre de manière pertinente au moins à court terme. Les questions issues de la recherche fondamentale paraissent souvent obscures voire inutiles : elles ne le sont aucunement et méritent la même attention que les précédentes. Toutefois, leur exploitation à court terme est rarement possible ni même souhaitable.

Dès lors, désormais directeur de Laboratoire et responsable d'une formation de Troisième Cycle, je considère que l'une des tâches les plus urgentes pour le devenir de nos disciplines réside dans la création d'un corps d'*ingénieurs* ayant vocation -de par leur formation et de par leur

rôle- d'assurer avec *réalisme* l'introduction de certains concepts et méthodes de la recherche fondamentale dans la pratique *et*, dans le même temps, de *favoriser* la reformulation et le traitement des problèmes issus de l'action par les chercheurs.

N'est-ce pas ainsi que les choses ont progressé dans les Sciences dites exactes ?

Michel Fayol

*Docteur en psychologie et sciences de l'éducation, docteur es lettres
Professeur de psychologie à l'Université de Dijon
Directeur du Laboratoire d'étude des acquisitions et du développement (LEAD)
rattaché à l'URA 665 du CNRS*

Bibliographie indicative

- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. et Gombert, J.E. (1978). Arithmetic problem formulation and working memory load. *Cognition and Instruction*. 4, 183-202.
- Fayol, M. et Monteil, J.M. (1988). The notion of schipt : from general to developmental and social psychology. *European Bulletin of Cognitive Psychology*. 4, 335-361.
- Fayol, M. (1985). Nombre, numération, dénombrement. Que sait-on de leur acquisition ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 70, 59-77.
- Fayol, M. (1987). Le contrôle de la production du langage par l'enfant. *Bulletin d'audiophonologie* (n° spécial), 3,6.
- Fayol, M. et Gombert, J.E. (1989). (Sous la direction de). L'écrit, perspectives de psycholinguistique génétique. *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 73.
- Adam, J.M. et Fayol, M. (1989). (Sous la direction de). Connecteurs et démarcations graphiques. *Langue Française*, n° 81.
- Monteil, J.M. et Fayol, M. (1989). *La psychologie scientifique et ses applications*. Grenoble : PUG.
- Fayol, M. (1989). *Le nombre et l'enfant*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

