

RECHERCHE-ACTION ET ENTRÉE DANS LA CULTURE ÉCRITE

Jacques FIJALKOW, Serge RAGANO
EURED-CREFI Université de Toulouse-Le Mirail

Résumé : Ce numéro nous permet de faire le point sur la recherche-action que nous mettons en œuvre. Parmi les différents types d'interventions relatives à l'entrée dans l'écrit, nous avons choisi une position épistémologique qui consiste à travailler « avec » les acteurs de l'entrée dans l'écrit que constituent les maîtres et les élèves. Cette perspective, qui suppose un partenariat entre terrain et université naît le plus souvent d'une demande sociale qu'il s'agit de transformer en problématique universitaire. Il faut donc, d'une part, élargir le propos du local à « l'universel » et, d'autre part, tout en répondant à la demande de départ, de définir une problématique de recherche susceptible d'être productrice de connaissances en termes à la fois pédagogiques et didactiques, mais aussi psycholinguistiques.

La recherche-action s'oriente autour de deux axes principaux : le premier, didactique, est centré spécifiquement sur l'organisation de l'enseignement de la langue écrite considérée comme une pratique sociale plus que disciplinaire ; le second, pédagogique, concerne la gestion de la classe et repose très largement sur l'autonomie des élèves. Ces différents modes d'actions constituent aussi des axes de recherches. Elle devrait permettre de préciser quels peuvent être les mécanismes explicatifs des résultats obtenus dans ces différentes études.

Alors que la question de la lecture et de l'écriture à l'école primaire constitue un domaine récurrent du débat en éducation, la réalisation d'un numéro spécial d'hommages du groupe de recherches INRP français premier degré constitue pour nous l'occasion de faire le point sur la recherche-action que nous mettons en œuvre dans ce domaine. La recherche-action est un des outils mis en œuvre par H. Romian dans le cadre de ce groupe, à nos yeux le principal. Ayant travaillé au sein de ce groupe pendant plusieurs années, comme sans doute la plupart des didacticiens actuels du français à l'école primaire, nous avons pu apprécier la vigueur de ses convictions et de sa détermination. Nous les avons gardées en héritage. C'est à ce groupe que le premier signataire de ce texte a présenté sa première recherche-action (Fijalkow, 1980). Pour rendre hommage à H. Romian, nous ne saurions donc mieux faire que de lui présenter, vingt ans après, l'état actuel de nos efforts en ce domaine. Après avoir tenté de définir en quoi consiste pour nous la recherche-action, et résumé notre expérience en la matière, nous définirons à grands traits les modalités d'une recherche-action en cours et quelques-uns de ses prolongements.

1. DIFFÉRENTS TYPES D'INTERVENTIONS

On peut distinguer trois types d'interventions relatives à l'entrée dans l'écrit, en fonction de la position épistémologique adoptée à l'égard de cet objet.

Une première position, objectiviste, consiste à travailler « sur » l'entrée dans l'écrit, conformément à une tradition universitaire classique. Dans ce cas, le chercheur pose l'entrée dans l'écrit comme un objet de recherche indépendant de lui. L'attitude adoptée trouve son origine dans le principe épistémologique de claire séparation entre le sujet étudiant et l'objet étudié. Cette position de principe trouve son origine dans la décision de considérer l'homme comme un objet comme un autre et d'adopter alors vis-à-vis de lui la position qui est celle du physicien ou du biologiste vis-à-vis de leur objet d'étude. Durkheim, par exemple, dira que la sociologie, pour être scientifique, doit traiter les faits sociaux comme des choses. L'objet, même s'il se trouve être aussi un sujet, est donc considéré comme un objet.

Cette position, qui est à l'origine d'un courant important des sciences humaines et sociales, est particulièrement reconnaissable dans les travaux de nombre de linguistes, de psycholinguistes et, plus récemment, d'économistes. Sachant que les dénominations changent d'une période à l'autre et d'une discipline à l'autre, ceux qui adoptent cette position épistémologique utilisent volontiers aujourd'hui le terme « cognitif » pour caractériser leurs travaux.

La position consistant à considérer le sujet comme un objet se manifeste de cinq façons différentes.

1. En ce qui concerne le rapport à l'objet, la neutralité affective est la règle : le chercheur ne se veut lié à son objet que par un pur rapport de connaissance. Nulle valeur autre que de connaissance n'est donc censée l'animer. Dans le principe, il n'éprouve donc vis-à-vis de son objet pas d'autres sentiments que ceux du physicien ou du biologiste vis-à-vis du leur.
2. Sur le plan des hypothèses, le chercheur refusant de considérer son objet comme un sujet, s'interdira tout recours à l'empathie et recourra donc à des facteurs externes à son sujet d'étude. Ainsi trouve-t-on dans l'histoire de la psycholinguistique de l'entrée dans l'écrit la volonté d'expliquer les données recueillies par des régularités physiques puisées dans la tradition associationniste renouvelée par le behaviorisme (recours aux mécanismes de fréquence, par exemple), par des propriétés de l'objet écrit (régularité des relations grapho-phonétiques, par exemple), ou, plus récemment, par celles du traitement de l'information (entrée, sortie...).
3. Sur le plan méthodologique, la position objectiviste se manifeste, lors du recueil des données, par un appel privilégié à l'observation et à l'expérimentation. Elle se manifeste, lors de l'analyse des données, par la volonté de rendre celle-ci aussi indépendante que possible de celui qui l'effectue. Pour éviter toute trace de subjectivité, l'idéal serait que ces opérations soient effectuées par une machine. Le recours massif aux méthodes quantitatives répond en partie à cette volonté.

4. Aux yeux du chercheur objectiviste - linguiste, psychologue ou économiste en particulier - la pédagogie et la didactique, du fait qu'elles n'adoptent pas cette position épistémologique, ne sont pas des disciplines scientifiques, mais des terrains d'application des disciplines scientifiques qui les mettent en œuvre.
5. La question des effets pratiques de ses recherches ne concerne pas directement la position objectiviste. Ces effets ne sont pas considérés comme relevant d'instances scientifiques mais d'instances professionnelles, politiques et sociales.

Une seconde tradition épistémologique, très forte dans le domaine considéré, issue des milieux de la formation des maîtres plus que de ceux de la recherche universitaire, consiste à travailler « pour » l'entrée dans l'écrit.

Ainsi, dans les Écoles Normales d'abord, dans les IUFM par la suite, la position adoptée vis-à-vis de l'entrée dans l'écrit diffère-t-elle clairement de la position objectiviste présentée ci-dessus. Ici, la référence majeure n'est plus la Science, mais l'Action. Le fait que l'objet d'étude soit lui-même un sujet n'apparaît pas comme une difficulté mais au contraire comme un avantage, puisqu'il sera possible alors de le connaître « de l'intérieur », de façon compréhensive. À l'anti-humanisme de principe du courant objectiviste s'oppose donc l'humanisme de ce second courant.

Si la première position est sans doute devenue dominante dans les universités françaises, la seconde domine dans les IUFM, chez les pédagogues et les didacticiens, bien que l'on puisse y trouver quelques partisans du premier courant. Au chercheur fondamentaliste de la première tradition s'oppose donc le formateur impliqué de la seconde.

1. Dans le rapport à l'objet, l'empathie éprouvée pour l'enseignant ou l'apprenant vient prendre la place qu'occupait plus haut la neutralité. Le souci étant moins d'être objectif que d'être efficace, le formateur s'appuie sur ce qu'il peut connaître de l'autre en tant qu'il est un autre lui-même, au lieu de se défier de ce type d'informations.
2. Les hypothèses, qui alimentent une recherche délibérément tournée vers l'action des maîtres et des élèves, puisent de manière éclectique à toutes les sources du savoir. Elles puisent donc dans les disciplines objectivistes, aussi bien que dans l'empathie que peut avoir le chercheur pour celui à l'intention duquel il œuvre, maître ou élève. Objectivité et subjectivité ne s'opposent plus ici comme le bien et le mal, mais se complètent plutôt l'une l'autre.
3. Sur le plan méthodologique, si l'objectivité demeure la règle, son respect n'est pas entouré des exigences afférentes à la règle de répliquabilité. Il importe donc de présenter des faits et de les analyser, mais avec plus d'esprit de finesse que de géométrie, pour permettre au lecteur de reconnaître une situation plutôt que pour pouvoir la reproduire. Lors du traitement des données, on préférera donc, par exemple, la présentation finement commentée d'une séquence de classe à l'impartialité anonyme d'un traitement quantitatif exhaustif.

4. La pédagogie ou la didactique ne constituent pas un terrain d'application mais le terrain même de la recherche. Que ce terrain, par nature complexe, ne réponde pas toujours aux exigences de réduction des variables pour un meilleur contrôle de celles-ci en laboratoire n'est pas préoccupant, puisque ce qui est visé est l'Action plutôt que la Science.
5. La question des effets pratiques du travail de recherche effectué, loin d'être renvoyé à d'autres instances qu'à celles de la recherche est, au contraire, la visée personnelle et première du formateur.

La troisième position épistémologique consiste à travailler non plus « sur » ni « pour » mais « avec » les acteurs de l'entrée dans l'écrit que constituent les maîtres et les élèves. L'objet d'étude, qui peut donc être le maître et/ou l'élève, est posé dans une relation qui est à la fois d'extériorité et de ressemblance. Ce qui définit l'objet, c'est en effet qu'il est, en même temps, extérieur à celui qui l'étudie et semblable à lui. C'est un objet extérieur au chercheur dans la mesure où, pour pouvoir l'étudier, il doit le mettre à distance de lui, mais c'est aussi un objet qui lui ressemble et il va donc s'appuyer sur cette ressemblance pour l'aborder autrement qu'il n'aborderait un objet physique, chimique ou biologique.

Cette position, minoritaire dans les sciences humaines et sociales car produisant un moindre « effet de science » et donc de prestige auprès des interlocuteurs, est toutefois présente en ethnographie et en psychologie sociale où elle est qualifiée alors d'observation participante. Elle fait du chercheur non plus un observateur-expérimentateur dont le laboratoire de sciences constitue la référence, ni un formateur qui se réfère principalement à la salle de classe, mais un observateur participant qui s'efforce de combiner les pratiques des deux autres courants en conservant du premier son objectivité et du second sa subjectivité, entendue comme reconnaissance que l'objet est un sujet.

Employée en éducation, l'observation participante met davantage l'accent sur la participation que sur l'observation : le chercheur considère en effet que ce n'est ni en analysant les choses de l'extérieur qu'on peut le mieux les connaître (1° courant), ni en essayant de les transformer (2° courant), mais en essayant tour à tour de les transformer pour les connaître et de les connaître pour les transformer. Ce type de position, qui apparaît dans d'autres domaines de l'éducation que celui de l'entrée dans l'écrit (en didactique des sciences notamment), est le fait de chercheurs souvent venus de la psychologie, et qui, insatisfaits des positions purement objectivistes qui y ont cours, inscrivent leur recherche dans une discipline d'enseignement, en prenant alors en compte dans leurs pratiques de recherche certains aspects des pratiques de la seconde position distinguée ci-dessus.

- Le rapport à l'objet se caractérise plutôt par l'empathie développée par le second courant que par la neutralité adoptée par le premier, mais l'existence d'un souci plus explicatif que pragmatique différencie toutefois cette position de la seconde.
- Les hypothèses mises en œuvre partent du fait que l'objet est un sujet comme celui qui l'étudie et que celui-ci dispose donc de la possibilité de l'appréhender en quelque sorte « de l'intérieur », c'est-à-dire de formuler

ses hypothèses par empathie avec lui, mais elles viennent aussi du fait que le chercheur dispose par ailleurs d'informations scientifiques classiques autres que celles issues du terrain.

- Sur le plan méthodologique, la recherche-action est la méthode de recherche propre à ce courant. Elle consiste en un dispositif complexe, et variable d'un contexte à l'autre, qui se caractérise par la conjugaison des efforts des partenaires universitaires et du terrain en vue de résoudre les problèmes ensemble que rencontrent ces derniers et d'en tirer des règles ayant une valeur générale. Le fait de travailler « avec » les partenaires de terrain plutôt que « pour » eux, par différents types de rencontre dans le cadre scolaire, est ce qui différencie sans doute le plus clairement le formateur du chercheur-acteur.
- La pédagogie et la didactique sont considérées comme des disciplines à part entière, qui suivent des modalités différentes mais non inférieures à celles de la position objectiviste.
- Le souci des effets du travail effectué est semblable à celui des formateurs.

2. PROBLÉMATIQUE SOCIALE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Si une recherche peut se développer du simple fait qu'un chercheur l'ait voulue, il n'en est pas de même pour une recherche-action. Pour qu'il y ait recherche-action, il faut être deux : un partenaire de terrain et un chercheur. Dans la plupart des cas, on peut même préciser que la recherche-action n'a lieu que si un partenaire de terrain en exprime le désir et sollicite dès lors un chercheur. En bref, la recherche-action naît le plus souvent d'une demande sociale, et ceci la différencie nettement de la recherche qui, le plus souvent, s'autorise d'elle-même.

Au chercheur qui accepte de répondre à une demande qui, dans la majorité des cas, est institutionnelle, c'est-à-dire produite par un responsable administratif (IEN en général), la question se pose de savoir en quoi sa réponse est spécifique, c'est-à-dire différente à la fois de celle du formateur qu'il pourrait rencontrer sur ce même terrain, et surtout en quoi elle peut être reconnue comme recherche par la communauté scientifique à laquelle il appartient. C'est ce second problème qui est le plus épineux, à telle enseigne qu'il semble que, faute de trouver de réponse satisfaisante à celui-ci, nombre de chercheurs préfèrent décliner l'offre qui leur est faite.

À ce problème délicat, nous répondrons qu'un objet social, celui qui constitue la demande institutionnelle, ne peut constituer en tant que tel un objet de recherche. Un groupe de recherche n'est pas un bureau d'études et ne peut donc répondre à la lettre à une demande sociale. Pour pouvoir répondre à une demande provenant du terrain, le chercheur doit donc transformer l'objet social en objet de recherche universitaire tout en s'assurant que cette transformation permet néanmoins de répondre à la demande initiale. Pour pouvoir répondre à une demande sociale, le chercheur doit donc mettre en œuvre un processus qui

transformera la problématique sociale en problématique universitaire, faute de quoi le chercheur ferait un travail d'étude mais non un travail de recherche. Celui-ci satisferait peut-être alors l'institution demandante mais non l'institution d'appartenance.

Ainsi, par exemple, le chercheur, plutôt que de parler de « dyslexie » préférera parler de « mauvais lecteurs ». Ce qui pourrait apparaître comme un simple changement d'étiquette correspond en fait à une reconceptualisation de l'objet d'étude : à l'objet initial, porteur d'implicites médicaux, la nouvelle formulation préfère ainsi une formulation neutre sur le plan de la causalité. Le chercheur transforme de semblable façon « l'apprentissage de la lecture », dont lui parlent les acteurs de l'éducation, par « l'entrée dans l'écrit » qui renvoie à un objet d'apprentissage plus large que la lecture *stricto sensu*, ou mieux encore, il opte pour « l'entrée dans la culture écrite » qui, au-delà de la langue écrite définie sur un mode uniquement linguistique, élargit celle-ci au contexte social de ses emplois, l'inscrivant dès lors dans une problématique d'acculturation. De ce point de vue, l'écrit n'est donc pas seulement un mode d'existence de la langue, mais un lieu, socialement investi, de transmission de savoirs. D'autres (Charlot, 1999), reconceptualisent de la même façon « l'échec scolaire », dont l'emploi récurrent a affadi le sens, en « rapport au savoir » avec la volonté de donner plus de poids au sujet dans les apprentissages scolaires.

Dans le domaine qui nous intéresse spécifiquement dans ce texte, celui de l'entrée dans la culture écrite, la demande sociale de départ est exprimée en termes de « difficultés d'apprentissage de la lecture-écriture au cycle 2 » dans un lieu déterminé. Pour transformer celle-ci en problématique universitaire nous sommes alors conduits à opérer une double transformation.

Celle-ci consiste, d'une part, à élargir le propos du local à « l'universel » (au sens où, sans mégalomanie, « universitaire » renvoie à « universel ») ; en effet, si la demande concerne le champ de responsabilité du demandeur - une circonscription -, le propos universitaire vise nécessairement des réponses susceptibles d'être valides dans un champ beaucoup plus large. Indiquons ici que, contrairement à la position « contemplative » qui est celle des chercheurs du premier courant présenté ci-dessus, il est clair à nos yeux que la finalité des recherches en éducation est de contribuer à l'élaboration d'un savoir pédagogique et didactique permettant de résoudre les problèmes à l'origine de la demande. Les sciences de l'éducation s'inscrivent ce faisant dans le paradigme qui est celui des sciences de l'action, sciences de la santé ou sciences de l'ingénieur par exemple. Cette position n'est évidemment pas à confondre avec la normativité traditionnelle des institutions de formation qui repose plus sur des positions d'expérience et d'autorité que sur des savoirs rigoureusement élaborés.

La transformation opérée consiste, d'autre part, tout en répondant à la demande de départ, à définir une problématique de recherche susceptible d'être productrice de connaissances. On peut alors distinguer deux termes.

1. Le premier terme est de nature pédagogique et didactique. Il consiste à élaborer, avec les partenaires de terrain, une pédagogie et une didactique explicites qui permettent aux enfants d'entrer dans l'écrit de manière aussi efficace que possible. Sur la base des recherches actions

réalisées jusqu'ici, des dispositifs sont mis en œuvre qui vont être peu à peu perfectionnés pour répondre aux difficultés rencontrées.

2. Le second terme est psycholinguistique. Il consiste à se demander comment les enfants entrent dans l'écrit. Une abondante littérature s'est développée depuis vingt ans environ à ce sujet et nous avons nous mêmes consacré à cette question plusieurs recherches (Fijalkow, 1993 ; Ragano, 1998)

Sachant que ces deux termes constituent deux domaines étanches l'un par rapport à l'autre, nous nous proposons, dans une perspective socio-constructiviste, d'étudier leurs interactions. En d'autres termes, notre hypothèse générale est que l'apprentissage de la lecture varie en fonction du contexte didactique (pour de premiers résultats, voir Fijalkow et Pasa, 1999), et nous proposons ici de voir comment s'effectue l'entrée dans l'écrit dans un contexte didactique novateur et pour lequel nous disposons d'informations accessibles. Le postulat sous-jacent est que la connaissance de l'apprentissage dans son contexte est susceptible de faire apparaître ce qui dans un tel contexte est source de difficultés d'apprentissage pour l'enfant, tant par ce qui s'y trouve que par ce qui ne s'y trouve pas.

3. CONTEXTE ANTÉRIEUR

La recherche-action présentée ici s'inscrit dans un cheminement (cf. tableau 1) parti d'une demande sociale. C'est, en effet, à la demande du Ministère de l'Éducation israélien que cette démarche a été initiée en 1977 pour mettre en place sur le terrain un dispositif didactique susceptible de limiter l'échec scolaire. Elle a été reprise en France au début des années 80, et s'est poursuivie ensuite sur différents terrains.

Tableau 1 : Un itinéraire de recherche-action en langue écrite.

Date	Lieu	Nombre de classes	Population	Institution support
1977-78	Israël	2 (1999 : 200 environ)	Urbaine défavorisée	Ministère Education Nationale (Israël)
1980-83	Toulouse CESDA	2 à 7	Sourds	Ministère de la Santé
1982-83	Toulouse (Projet Espagne, France, Québec)	3	Urbaine défavorisée	- UTM - Relations internationales (MEN)
1983-84	Québec	2	Rurale défavorisée	Université Montréal
1985-87	Toulouse	2	Gitans Maghrébins	Direction des Écoles (MEN)
1987-89	Tarn	2 collèges	Z.E.P.	MAFFPEN
Depuis 1987	Toulouse	15 environ	Z.E.P.	- Communautés européennes - DESUP (MEN) - DRED (MEN)
Depuis 1989	Aude	180 environ	Diverse	- PDF - Conseil Général
Depuis 1992	Ariège, Tarn & Garonne, Creuse	20 environ	Diverse	- PDF + IUFM
		20 environ	Diverse	- PDF + IUFM
		15 environ	Rurale	- IUFM
Depuis 1998	Brive	6	Diverse	- Inspection Académique Corrèze - INRP

Le dispositif de recherche-action actuel met en relation deux pôles, l'université et l'école, dont les objectifs respectifs, quoique complémentaires, ne peuvent pas être confondus.

Ainsi, l'université s'intéresse à la production de connaissances : il s'agit, d'une façon générale, de comprendre comment les enfants apprennent à lire et à écrire et, plus particulièrement, de déterminer comment ils entrent dans la culture écrite dans un dispositif pédagogique et didactique innovant.

Pour l'école, les objectifs sont perçus en termes de formation continue : le but poursuivi est une meilleure professionnalisation des acteurs par la co-construction d'un dispositif innovant d'entrée dans l'écrit.

4. RECHERCHE-ACTION EN COURS (1)

La recherche-action en cours a été initiée en 1998 par la demande d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale. Pour ce projet, l'Équipe Universitaire de

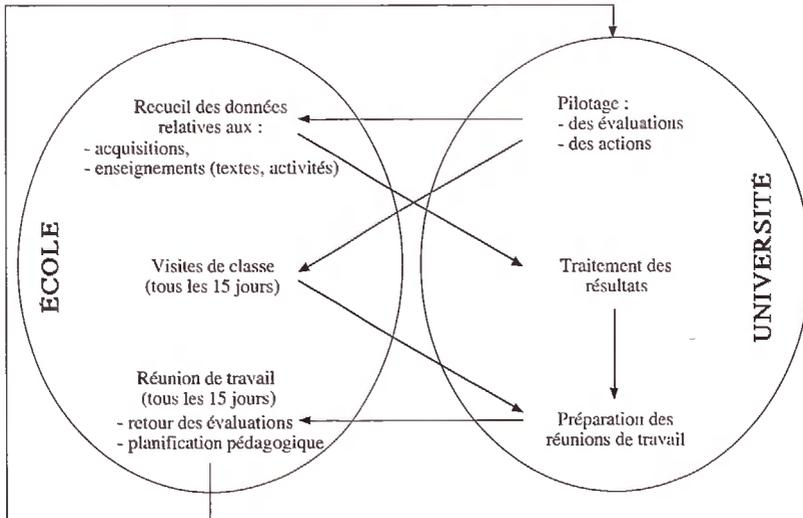
Recherche en Éducation et Didactique est composée d'un professeur, de deux maîtres de conférences, d'une doctorante et d'une vacataire de recherche. L'équipe enseignante, appuyée par une conseillère pédagogique, est composée d'un maître de chaque niveau du cycle 2 (GSM, CP et CE1) dans deux écoles sociologiquement contrastées (ZEP et non-ZEP).

Le relais entre l'équipe de recherche, éloignée géographiquement, et le groupe est assuré au quotidien par la conseillère pédagogique déléguée pour la coordination du projet. Ainsi, et c'est un pivot essentiel du dispositif, les six maîtres et la CPAIEN se rencontrent une fois par semaine pour des séances de travail pendant lesquelles s'effectuent la préparation des activités et la régulation des difficultés engendrées par la recherche-action dans l'environnement scolaire.

Le travail mis en place avec l'université repose sur les rencontres bi-mensuelles entre les enseignants et un chercheur (cf. schéma 1). La journée est divisée en deux temps : la matinée est consacrée à l'observation des classes dans leur fonctionnement, et l'après-midi à la planification de l'action.

Parallèlement à ces rencontres, deux corpus de données sont constitués. Le premier concerne les pratiques pédagogiques. Chaque semaine, les enseignants communiquent à l'université les supports de lecture et les activités qu'ils ont utilisés. L'analyse du matériel recueilli et les observations dans les classes permettent à court terme un pilotage de l'action et une individualisation du parcours de formation, et, à plus long terme, l'analyse de l'entrée dans l'écrit des élèves des classes considérées.

Schéma 1 : Organisation du travail entre les enseignants et les chercheurs



La seconde source de données provient des élèves. Le recueil des données, dans des tâches de lecture, d'écriture et de clarté cognitive, est effectué

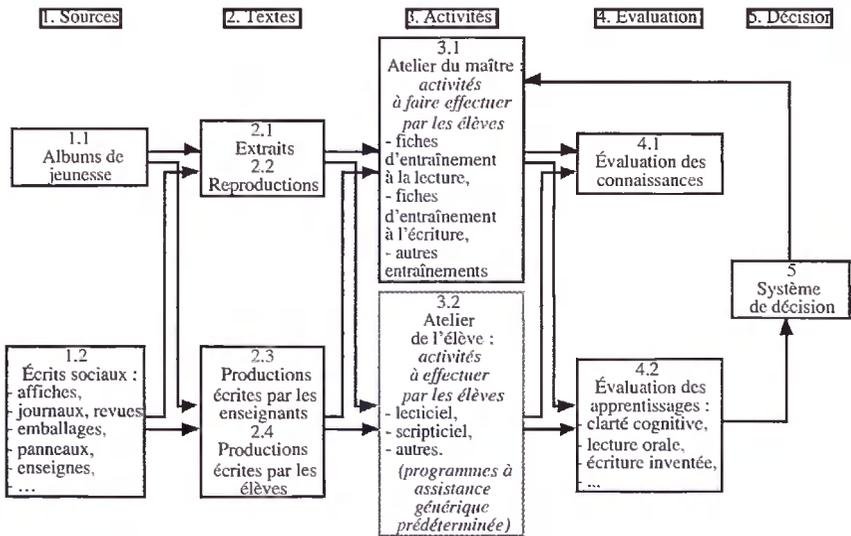
par les personnels du RASED et un enseignant du groupe déchargé pour ce projet. À travers cette évaluation des processus d'entrée dans l'écrit, on s'efforce de préciser le niveau de maîtrise atteint par les enfants et d'orienter ainsi la planification des actions pédagogiques lors des réunions de travail. De plus, l'exploitation longitudinale de ces données et des informations concernant les enseignants nous permet d'étudier dans une perspective socio-constructiviste l'articulation entre les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves.

Les classes concernées sont en relation ponctuelle, faute des moyens nécessaires à une véritable organisation en réseau, avec un autre site de l'Académie de Limoges qui fonctionne sur le même principe dans la Creuse depuis 1992 (2). Ces contacts ont, en particulier, permis la visite de classes qui fonctionnent déjà sur ce principe, permettant ainsi une illustration concrète du discours de la recherche-action à travers son application réelle dans le cadre scolaire. À terme, les buts visés sont la création d'un espace d'échanges et la mise en commun des ressources pédagogiques.

5. L'ENTRÉE DANS LA CULTURE ÉCRITE

La recherche-action s'oriente autour de deux axes principaux : le premier, didactique, est centré spécifiquement sur l'organisation de l'enseignement de la langue écrite (cf. schéma 2) ; le second, pédagogique, concerne la gestion de la classe.

Schéma 2 : Organisation de l'enseignement de la langue écrite



La démarche didactique proposée ici vise l'entrée dans la culture écrite en définissant l'apprentissage de la lecture-écriture comme une pratique sociale où la langue est présente d'emblée dans toute sa complexité (« langage entier »).

De ce point de vue, l'usage de manuels, organisés principalement autour d'une progression supposée des complexités de l'écrit, ne peut guère convenir aux activités de lecture. La source des textes est donc constituée d'albums de jeu-nesse, dont les aspects narratifs et affectifs apportent une forte signification aux apprentissages, et d'écrits sociaux (journaux...) qui appartiennent à l'environnement social de l'enfant.

Les textes peuvent être utilisés comme support de lecture sans transformation, sous forme d'extraits ou de reproduction (CE1), ou comme base à partir de laquelle l'enseignant et/ou les enfants produisent un texte original qui constituera le support de lecture (GS, CP). Dans tous les cas, ils constituent le support privilégié des échanges en classe lorsque, par exemple, l'enseignant lit un album à ses élèves ou leur fait formuler des hypothèses à partir des illustrations.

Les activités sont déclinées à partir du texte dans l'atelier du maître. Elles sont un appui important du dispositif par la place qu'elles accordent à l'enfant, acteur de ses apprentissages dans des situations de travail autonome. Les ateliers réunissent 4 enfants selon leurs affinités (sociométrie). Ce dispositif permet en particulier à l'enseignant de se consacrer à quelques enfants, avec un maximum d'interactions, dans un atelier d'accompagnement tournant, pendant que le reste de la classe fonctionne en autonomie, chaque enfant choisissant librement une activité qu'il effectue pendant le temps qu'il lui convient. Dans la forme actuelle de l'atelier du maître où se construisent les activités, les enseignants fabriquent eux-mêmes les activités de lecture et d'écriture. On peut envisager de développer, à plus long terme, un atelier de l'élève informatique qui offrirait outre l'entraînement déjà existant, l'interactivité que permet l'ordinateur à travers les aides paramétrables qu'il peut proposer à l'apprenant en difficulté.

Dans un contexte où l'autonomie laissée à l'enfant dans ses apprentissages est importante, l'absence de contrôle lors du fonctionnement en ateliers nécessite la mise en place d'évaluations régulières. Au-delà du simple contrôle des connaissances, relativement normatif, l'évaluation des apprentissages permet de situer l'enfant dans ses processus d'entrée dans l'écrit. Pour cela, nous disposons d'un certain nombre d'épreuves, adaptées ou élaborées par notre équipe, qui visent spécifiquement la lecture (lecture inventée, lecture de consignes...), l'écriture (écriture inventée, copie d'écrit...) ou la culture de l'écrit (clarté cognitive, connaissance du livre, reconnaissance de documents...). Cette phase du dispositif est capitale dans la mesure où cette meilleure connaissance de l'enfant en cours d'acquisition de la langue écrite permet une prise de décision argumentée dans la programmation et l'adaptation de la suite des apprentissages.

6. PROLONGEMENTS DE LA RECHERCHE-ACTION

Les recherches actions effectuées dans le cadre de l'EURED sont le premier temps d'un dispositif de recherche qui comporte trois étapes successives. L'analyse des corpus recueillis dans le cadre de la recherche-action constitue le second versant de la recherche. Elle permet d'élaborer des questionnements et

des hypothèses sur l'enseignement et l'apprentissage qui sont testées dans un troisième temps lors d'études expérimentales (voir Fijalkow, 2000).

Les recherches actions de l'EURED se sont donc prolongées par plusieurs recherches destinées à en analyser plus précisément certains aspects ou à en évaluer l'efficacité globale par rapport à des classes tout venant. Certaines de ces recherches ont été effectuées dans le cadre de doctorats en Sciences de l'Éducation (Le Deun, 1997 ; Fabre, 1997 ; Charrat, 1999 ; Araujo, 2000 ; Soudin, 2000) ou lors d'une évaluation globale (Le Bastard et Suchaut, 1999).

Fabre (1997), dans l'Aude, évalue les ateliers autonomes dans des contextes pédagogiques contrastés en observant la participation (privilegiée dans le sens où elle traduit la motivation et l'engagement de l'enfant), la communication (peu acceptée parce souvent confondue avec du bavardage) et l'autonomie (qui favorise la coopération mais est difficile à mettre en place). L'échantillon est constitué de deux classes de CP fonctionnant en classe entière ou en demi-classe et d'une GSM travaillant sur la base de groupes homogènes, que l'on compare à deux CP et une GSM inscrits dans le cadre du dispositif de l'EURED. L'analyse des résultats montre que si la participation centrée sur la tâche à effectuer n'est pas discriminante en fonction du contexte didactique, le statut de la communication est contrasté : on trouve principalement des communications centrées sur la tâche (échanges, aides verbales et non-verbales) dans les classes de la recherche-action alors qu'elles sont massivement décentrées (traduisant la dépendance à l'enseignant, l'ennui, l'indifférence) dans les autres classes.

Charrat (1999) étudie de façon qualitative et longitudinale (pendant trois ans) l'évolution des représentations et des pratiques enseignantes dans le cadre d'une recherche-action mise en place dans la Creuse. A travers des modes d'observation variée (questionnaire, analyse de la grille d'emploi du temps en lecture-écriture, inventaire des activités de production d'écrit, observation de l'enseignant en classe, entretiens semi-directifs), elle montre que les 14 enseignants impliqués dans le dispositif modifient volontiers leurs pratiques mais ont des difficultés à intégrer les représentations sous-jacentes. De plus, elle met en évidence l'importance du fonctionnement en groupe du dispositif d'accompagnement dans la capacité qu'ont les enseignants à s'autoriser une transformation de leur pratique individuelle.

Une seconde orientation de recherche a conduit l'EURED à compléter le cadre strict de l'observation des pratiques didactiques par une approche expérimentale. La méthodologie employée consiste à mettre sur pied des interventions didactiques dont la nature varie afin de mettre à l'épreuve des hypothèses de nature didactique. Soudin (2000) applique cette méthodologie et tente de reconstituer des situations didactiques concrètes en entraînant trois groupes d'enfants de grande section de maternelle selon trois modalités pédagogiques : le premier groupe est exposé à des exercices de correspondances grapho-phonétiques, le deuxième travaille sur l'accès direct au sens et le troisième s'exerce à l'écriture. Le Deun (1997) étudie au cours de six expériences l'influence de l'apprentissage précoce de l'écriture – au sens de production d'écrits signifiants – sur l'entrée dans la culture écrite d'élèves de grande section de maternelle.

Deux groupes d'enfants, appariés en pré-test, sont soumis à des entraînements pendant des périodes d'environ trois mois au cours desquels seuls les enfants du groupe expérimental pratiquent l'écriture (le groupe témoin, comme le groupe précédent, effectue des tâches de lecture, de dictée à l'adulte, mais n'écrit pas). Les résultats observés en post-test tendent à montrer que les activités de production (plutôt que de réception) d'écrit mettent en place plus rapidement et efficacement des compétences en clarté cognitive, lecture et écriture. Araujo (2000) observe plus spécifiquement l'utilisation des fiches d'activités (simples ou complexes, habituelles ou variables) en ateliers autonomes et dirigés. Après l'entraînement, il apparaît que les meilleures performances concernent les enfants travaillant en autonomie, et ce, quel que soit le type de fiche, alors que les enfants dirigés développent une plus grande dépendance au maître.

Enfin, Le Bastard et Suchaut (1999), dans le cadre de l'IREDU, évaluent le dispositif de recherche-action de façon globale dans l'Aude et la Haute-Garonne. L'échantillon est constitué de 769 enfants répartis dans 19 classes de CP (classes expérimentales) concernées par le dispositif et 29 classes hors dispositif (classes témoins), auxquels on administre en début et fin d'année différents tests de lecture et d'écriture (certains sont propres à l'EURED, d'autres proviennent d'autres auteurs, telle que la batterie de pré lecture d'Inizan). Ces résultats sont complétés par des questionnaires sur les attitudes des apprenants (auxquels répondent l'enfant, son enseignant et ses parents) ainsi que par des variables individuelles relatives à l'élève (socio-démographiques et scolaires) et au contexte de scolarisation (l'expérience des maîtres, leurs pratiques...). Les résultats principaux de la recherche montrent que les élèves scolarisés en GSM dans le dispositif de recherche-action abordent le CP avec un niveau d'acquisition en lecture-écriture plus important que les autres élèves, que la progression en CP est supérieure dans les classes expérimentales, en particulier en ce qui concerne l'autonomie, et qu'enfin, les élèves les plus faibles semblent être les principaux bénéficiaires de cette approche pédagogique.

La recherche-action en cours devrait permettre de préciser, au-delà du constat, quels peuvent être les mécanismes explicatifs des résultats obtenus dans les classes expérimentales.

NOTES

- (1) Ce projet s'inscrit dans le cadre d'un appel à collaboration de l'INRP avec le soutien du Centre Alain Savary.
- (2) Un troisième site, mis en place actuellement dans la Drôme, devrait bientôt rejoindre ce circuit d'échanges.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARAUJO, C. (2000) : *Une situation de travail autonome à l'école : les fiches de lecture écrites. Étude des stratégies des enfants dans des situations pédagogiques différentes*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.
- CHARLOT, B. (1999) : *Le rapport au savoir*, Paris : Anthropos.
- CHARRAT, F. (1999) : *Contribution des interactions socio-affectives et socio-cognitives au processus de formation de l'enseignant*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.
- FABRE, C. (1997) : *Coopération, autonomie, communication au cycle 2 : mythe ou réalité*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.
- FIJALKOW J. Enseigner à lire/écrire en milieu défavorisé ; une expérience-innovation en CP en Israël, *Repères*, 1980.
- FIJALKOW, J. (1993) : *Entrer dans l'écrit*, Paris : Magnard.
- FIJALKOW, J. (2000) : *Sur la lecture*, Paris : ESF.
- FIJALKOW, J. & PASA, L., (1999) : Apprentissage ou apprentissages de la langue écrite ? *Page Éducation*.
- Le BASTARD, S. & SUCHAUT, B. (1999) : *Les pratiques innovantes en lecture-écriture : une évaluation de l'impact sur les apprentissages au CP*, Rapport réalisé pour l'APFEE, IREDU-CNRS, Dijon.
- LE DEUN, E. (1997) : *Une pédagogie fondée sur l'écriture ? Analyse des pratiques dans le cycle des apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.
- RAGANO, S. (1999) : *L'apprentissage de la lecture : étude de quelques stratégies*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.
- SOUDIN, N. (2000) : *L'influence de la pédagogie sur la prise d'indices lors de l'entrée dans l'écrit*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.