

HYPOTHÈSE ET DIFFICULTÉS D'UNE RECHERCHE- ACTION¹...

Jean Foucambert

Le cheminement de ce travail sur *Les langages* nous a semblé illustratif des étapes que franchit nécessairement une Recherche-Action (RA). C'est pourquoi nous avons décidé de réunir dans ce dossier quelques textes, moins pour transmettre des résultats provisoires que pour éclairer un tant soit peu un processus encore assez mystérieux.

Les acteurs (une bonne trentaine) engagés aujourd'hui dans cette action sont des héritiers indirects de la recherche sur *une autre organisation de l'école* souhaitée par Louis Legrand dans les années 70. Dans les deux décennies suivantes, la même équipe de l'INRP, avec l'aide de l'AFL, teste avec succès les effets de cette autre organisation (hété-

rogénéité, cycles, BCD, école ouverte, lien entre formation intellectuelle et production dans et avec le milieu social, etc.) sur un apprentissage, celui du langage écrit, dont la maîtrise insuffisante était déjà donnée comme la première cause des difficultés dans le Secondaire. Simple coïncidence, c'est au cours de ces vingt années –décidément très fin cumulée de siècle et de millénaire– que l'institution Éducation nationale décrète *la fin de la récréation et le retour aux bonnes vieilles méthodes qui ont fait leurs preuves* ; ceci sans qu'aucune évaluation comparée de quelque rigueur ne le justifie mais avec la caution de l'Inspection générale et d'universitaires en mal de reconnaissance. Depuis, on ne cessera de signaler que les évaluations internationales révèlent le regain de médiocres performances en *compréhension* de l'écrit des élèves français –par ailleurs fort habiles à faire correspondre graphèmes et phonèmes–, sans pour autant s'interroger sur la possibilité d'un lien entre ces phénomènes...

Quelle hypothèse pour une Recherche...

Ayant, quant à elle, cerné la relation entre les conditions fonctionnelles dans lesquelles s'effectue cet apprentissage nouveau de l'écrit et le degré de maîtrise collective qui en résulte, l'AFL a décidé voici 4 ou 5 ans d'engager une expérimentation visant l'apprentissage simultané, dès le plus jeune âge, de plusieurs langages nécessaires à l'implication de tout individu dans son environnement social. Par cet élargissement, il s'agit désormais de com-

prendre ce que des apprentissages linguistiques ont en commun et, en retour, de préciser la spécificité de chacun d'eux. Également de rechercher si, et pourquoi, une organisation pédagogique centrée sur la maîtrise concomitante de plusieurs langages facilite, voire transforme, leur apprentissage respectif.

Les participants à cette RA ont une hypothèse en commun² : un langage est d'abord un *outil de pensée*, un outil auquel on recourt pour « penser », c'est-à-dire interpréter l'expérience vécue, la mettre à distance, s'en construire une représentation nécessairement abstraite, laquelle participe de (et à) l'élaboration d'un modèle « théorique » spécifique de l'outil utilisé pour la mettre à distance³. C'est seulement à partir de ce traitement – conscient ou non – qu'une expression/communication est alors possible. Nombreux sont les écrivains qui tournent autour de cette formulation : « *je n'écris pas pour dire ce que je pense, mais pour tenter de le découvrir* ». Nombreux sont les peintres, les mathématiciens qui... Nombreux, les gens tout simplement.

Tous ces langages sont à l'œuvre soit en situation d'**écriture**, comme outils de questionnement de sa propre expérience ; et parfois, il subsistera la trace

de cette investigation dans un « objet » : texte, peinture, musique, démonstration mathématique, danse, photographie, film, etc. ; soit en situation de **lecture** lorsque, confronté à ces « objets » extérieurs, on cherche « entre leurs lignes » à questionner les préoccupations et les démarches qui les ont produits : que veut dire celui-là qui, dans un échange oral, me répond ? Qu'a découvert l'auteur de ce texte de ce qu'il ne savait pas encore qu'il savait ? Que cherchait à comprendre Van Gogh en refaisant les gestes de Millet, Mozart en recopiant les fugues de Bach ? À quoi a réagi ma cousine pour, dans l'instant, déclencher son appareil photo ? Car les **regards** que ces objets donnent ainsi à voir vont souvent entrer en conflit (cognitif ?) avec les **grilles de lecture** que chacun ne peut pas ne pas s'être déjà forgées pour interpréter sa propre expérience du monde. Les langages ne sont pas l'apanage des seuls domaines éthérés qu'affirment fréquenter intellectuels et artistes⁴. Chacun y a inévitablement recours au niveau où son milieu éducatif ressent le besoin qu'il lise entre les lignes de sa réalité. Gageons toutefois qu'en cette affaire les nantis ne seront jamais parmi les plus exigeants⁵ !

1. Recherche-action : en 1986 lors d'un colloque à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, Paris), les chercheurs sont partis de la définition suivante : « *Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations* ». 2. Cette hypothèse a évidemment à voir avec les apports de Jack Goody quant à la raison graphique et la domestication de la pensée sauvage... 3. On ne parvient pas au même point de vue selon qu'on « travaille » l'expérience avec des unités, des syntaxes dans des conditions différentes. Aucun langage ne fait double-emploi avec un autre pour pénétrer la complexité du monde. 4. Il y a toujours une dimension esthétique dans le moindre usage d'un langage simplement parce que la confrontation entre une toujours incertaine (tant que non formulée) intention initiale et les contraintes du matériau oblige à interroger celles-ci. 5. Dans une société inégalitaire, prendre du pouvoir suscite nécessairement la crainte des dominants qui, pour conserver leur Pouvoir, imposent un système scolaire par lequel injecter aux dominés ce qu'il ne leur est pas permis d'ignorer afin qu'ils s'inscrivent dans un des échelons hiérarchisés d'un processus productif émietté ; système qui privilégie la mémorisation de connaissances et de techniques plutôt que la maîtrise des outils cognitifs qui permettent de s'impliquer collectivement dans leur production.

Bref, hypothèse partagée de cette Recherche-Action : la **formation intellectuelle** – d'un individu comme d'un collectif – se définit par le degré de maîtrise et d'usage des divers outils de pensée dont l'humanité s'est dotée pour comprendre et transformer ce qui la détermine. Leur apprentissage permanent dépend, à tout âge, de leur exercice simultané afin de s'impliquer dans la réalité d'un milieu social hétérogène.

Quelles difficultés pour une Action

Elles sont à l'échelle du double objectif de toute RA : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations. Difficultés nécessaires et incertaines, passionnantes et problématiques ! En voici une liste succincte et non exhaustive qui peut aider à mieux lire *entre les lignes* les textes d'étapes que contient le présent dossier.

- 1) Difficulté à changer de paradigme et donc tentation « réformiste » d'ajouter progressivement du nouveau à l'ancien. Comment « déscolariser » c'est-à-dire partir d'une mise en situation globale, complexe et problématique ?
- 2) Difficulté à partir des langages tels qu'ils sont inévitablement à l'œuvre pour tout individu dans la complexité d'un fonctionnement social et donc tentation de les créer de manière synthétique « en faisant semblant » d'en avoir besoin.
- 3) Difficulté pour l'école de se penser comme partenaire d'une société éducatrice qui devrait avoir besoin de retrouver la dimension intellectuelle à l'œuvre dans toute tâche productive.
- 4) Difficulté à rencontrer les langages tels qu'ils fonctionnent là où ils sont nécessaires dans l'environnement social et tentation d'interposer pour les « enseigner » un modèle scolaire à l'usage des enfants.

5) Difficulté à abandonner la division entre, d'une part, des langages supposés propres aux fonctions intellectuelles et à leurs applications techniques et, d'autre part, les langages supposés proches de la sensation et donc réduits aux fonctions expressives et esthétiques. Tous exigent, pour des entrées spécifiques et complémentaires dans le réel, une même rigueur de fonctionnement intellectuel, par nature abstrait.

6) Difficulté à admettre que c'est du besoin, au présent, qu'un milieu social a de la participation d'un enfant que dépend le niveau de maîtrise et de créativité des langages qu'il devra acquérir. L'école aujourd'hui travaille, dans le meilleur des cas, sur le mode du faire semblant par rapport à des besoins futurs.

7) Difficulté à admettre que les enfants cessent de se comporter en bons ou en mauvais élèves dès lors qu'ils sortent du cadre scolaire. Nécessité de les regarder autrement et de repenser avec eux le besoin et les moyens de les observer ■