

## DU CÔTÉ D'UN «ANCIEN» DE LA RECHERCHE... Quand l'inquiétude s'amenuise et la curiosité s'accentue...

En guise d'avertissement, on dira que si ce texte ne veut pas porter de jugements, il n'en reste pas moins empreint de subjectivité et qu'il exprime des impressions qui doivent bien parfois rendre compte de quelques réalités.

Le mot «ancien» connote inévitablement soit une certaine décrépitude physique et intellectuelle dont l'état civil peut porter témoignage (mais cette valeur nous est ici bien évidemment étrangère) soit l'expérience, la compétence et corollairement la sagesse, voire la sérénité, c'est-à-dire la maîtrise d'angoisses qui ne tarauderaient plus que des nouveaux (novices ?).

Qu'en est-il de cette évocation spinalienne pour cette recherche alors que nous sommes au milieu du gué de ce Rubicon soumis à crues et étiages ?

Cette métaphore fluviale ne vaut que pour l'aspect temporel de la recherche même si parfois, on entend que, pour le moment, dans certaines classes, on enseignerait de moins en moins la voie indirecte au profit d'un enseignement de plus en plus prépondérant de la voie directe (ce dont, à première vue, on pourrait se réjouir). Les deux voies coexisteraient donc et la voie orthographique remplacerait progressivement la voie alphabétique, non pas à l'insu, cette fois, mais bien avec le plein gré et la volonté des enseignants. Dans ce cas le «milieu du gué» pourrait signifier aussi 50% voie indirecte, 50% voie directe.

Certes, nous sommes là dans la caricature. Il n'empêche, on n'abandonne pas facilement des pratiques qui, finalement, ne donnent pas de si mauvais résultats au regard des attentes et recommandations de l'institution, et, comme pour la varappe, on ne lâche pas un pied tant que l'autre et les deux

autres ne sont pas assurés. C'est donc la question : passe-t-on d'une pédagogie de la voie indirecte à une pédagogie de la voie directe par abandon progressif de la première au bénéfice de la seconde ou par abandon brutal et irrévocable de la première, remplacée par la seconde qui est posée. Autrement dit : passage en douceur ou rupture ?

Le statut d'«ancien» n'autorise pas des prescriptions mais permet quelques rappels, alertes ou éclairages théoriques.

Ainsi, le modèle interactif auquel nous nous référons (interaction entre les procédures de «haut niveau», qui gèrent le sémantique, et les procédures de «bas niveau», qui traitent le graphique, soumise au pilotage des premières) ne permet pas le double traitement du graphique.

Dans la pédagogie de la voie indirecte, le traitement du graphique n'a pour seul objectif que d'établir des correspondances grapho-phonologiques qui permettraient suivant un modèle ascendant d'accéder à la signification du texte (des graphèmes aux phonèmes, aux syllabes, aux mots, aux phrases... jusqu'au texte).

Dans la pédagogie de la voie directe le traitement graphique (du texte dans son architecture de surface... à des unités infra-lexicales, -modèle descendant-) valide ou non des hypothèses émises grâce aux procédures de haut niveau ou en provoque de nouvelles.

Il m'apparaît bien difficile sous peine de procéder à des acrobaties pédagogiques relativement inutiles, voire nocives, de vouloir enseigner les deux traitements en même temps, ou de passer de l'un à l'autre alors qu'ils s'inscrivent dans des logiques et des modèles différents. C'est bien là le sens de la «révolution copernicienne» : on ne peut se référer à la fois à la représentation de Ptolémée et à celle de Copernic parce qu'il y a rupture entre les deux systèmes.

Dans une méthode d'apprentissage de la lecture (en tout cas, annoncée comme telle), les auteurs font vivre à leur héros, un pauvre rat vert qui « a des goûts bizarres », des « aventures passionnantes » comme celle de lui faire choisir « au bazar de la ville... des bottes en lézard ». On a bien compris que toute la leçon va porter sur le phonème /z/ et à ses différentes graphies... et que les mots bizarre, bazar et lézard n'ont été choisis que pour ce seul objectif (et éventuellement «d'amuser» afin de «motiver» les élèves). On peut néanmoins se demander quels «sens» le modèle ascendant va permettre de construire.

Dans le livre d'Olivier Douzou & d'Annie Agopian, *Au petit bonheur la chance* (Rouergue), un personnage en quête de porte-bonheur de toutes sortes va faire son marché dans le magasin appelé justement « *Au petit bonheur la chance* », sous-titré « *Bazar du Hasard - Balthazard & fils* ». À première vue on joue aussi sur les mêmes sonorités. Or, la séquence phonologique /azar/ présente dans les trois mots engendre des paronomases (figures de style qui consistent à rapprocher des mots de sens différents mais de formes voisines, phonologiquement mais aussi graphiquement, ainsi le Balthazard a pris un - d- final) qui vont contester l'arbitraire du signe.

Nous sommes là dans la poétique. Les signifiants échappent à leurs signifiés habituels et créent, ensemble donc, une nouvelle « signifiante ». Il est normal que dans un bazar, ce soit le bazar, qu'on y trouve donc des objets magiques par hasard, (au hasard, Balthazar !), et que le commerçant porte un nom de roi « mage », à un ajout orthographique près.

On voit bien que le choix des mots chez Douzou ou chez les géniteurs du pauvre rat vert n'obéit pas aux mêmes intentions. On voit bien aussi que ces intentions différentes exigent des traitements graphiques radicalement opposés.

Dans l'affaire, rien ne fonde donc cette fantasmagorie loi « du juste milieu » qui voudrait qu'on puisse porter le même regard sur les mots à la fois pour faire du son ou pour faire du sens.

Nous nous sommes emparés de ce concept (l'interaction entre les deux procédures) lors de la première recherche « L'apprentissage de la lecture dans le cycle 5/8 ans », à l'époque de l'offensive psychocognitiviste. Il en est découlé l'emblématique et synthétique tableau à 9 cases qui a provoqué des mises en scène pédagogiques autour des moments, « découverte », théorisation » et « systématisation ».<sup>1</sup>

La deuxième recherche *Lecture et voie directe*, dans la continuité de la première, a permis des affinements conceptuels (ex : intertextualité) et procéduraux (ex : lecture experte) pour aboutir à *La Leçon de Lecture*.

Dans cette autre interaction : théorie/pratique, nous avons été les artisans (on peut espérer de plus en plus habiles) des mises en œuvre. Mais toute notre praxis était bien pilotée par « le haut ». Autrement dit, c'est le pourquoi qui nous a fait inventer des comment. Et ces comment nous ont renvoyés au et à des pourquoi. Ça doit s'appeler une

« recherche - action ». C'est ce que nous sommes tous en train de vivre.

C'est sûrement cette démarche, et le temps, qui ont fait que nous avons peut-être un peu plus « incorporé » un certain nombre de concepts et de savoir-faire. Par conséquent l'inquiétude s'amenuise. Et par ailleurs, la curiosité s'accroît, d'autres questions naissent. Le pied est donc plus sûr sur le gué, mais la rive à atteindre n'est pas encore vraiment en vue. Alors, nouveau, ancien... ?

<sup>1</sup> Actes de lecture n°35, sept. 91, pp.70-71