

C O N C L U S I O N

" Ainsi voit-on simultanément combien vaste est le champ ouvert aux sciences de l'éducation mais aussi combien, pour que soit reconnue leur compétence à s'y installer, il leur appartient de faire la preuve de la fécondité de leur intervention et de leur capacité à favoriser le passage du caprice à la raison et de l'empirisme au scientifique. "

G. AVANZINI
Introduction aux sciences de l'éducation
p. 152

DIFFICULTES D'UNE MUTATION DE LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE

Au moment de conclure cette analyse, il paraît difficile d'échapper à un intense mouvement de pessimisme. Certes, nous avons relevé la permanence et la vitalité du courant de la pédagogie scientifique et nous aurions pu, par une étude exhaustive des travaux réalisés dans les différentes universités françaises, montrer que ce courant est bien enraciné dans la conception philosophique générale de notre Société. Mais, face à ces signes rassurants, la permanence d'une production que nous avons appelée non scientifique, ordonnée aux tendances de la mode et de la polémique, n'est pas sans inquiéter.

En fait, il nous faut constater une sorte de cassure qui sépare le monde pédagogique, avec, d'une part l'Ecole, ses praticiens et leurs responsables hiérarchiques, et d'autre part le courant scientifique et la recherche, sans que l'Université, scientifique par sa vocation et ses ambitions, ait pu encore jouer un rôle qui reviendra probablement aux Sciences de l'Education. Dans cette perspective, nous voudrions ébaucher quelques réflexions sur les caractères de l'Ecole de façon à situer les possibilités d'un éventuel développement de la recherche sur la lecture et sa didactique.

° °
°

Trois axes essentiels peuvent permettre de situer un système scolaire : le premier décrit sa capacité technique, c'est-à-dire sa capacité d'atteindre les objectifs opérationnels que la Société lui assigne. Le deuxième décrit sa structure de fonctionnement et plus précisément sa façon de recevoir le savoir technique qui induit les modifications de la pratique. Le troisième décrit la position de l'Ecole face aux autres institutions et les relations qu'elle entretient avec elles.

L'Institution scolaire française se caractérise le long du premier axe par sa "dyscompétence technique". Ce néologisme désigne son aptitude à remplir des fonctions qu'elle nie vouloir remplir, comme la fonction de sélection, par exemple, et à ne pas remplir correctement des fonctions dont elle proclame le caractère prioritaire.

Il ne s'agit pas à proprement parler d'une incompétence, ce qui traduirait exclusivement l'aspect négatif du phénomène. Le terme "dyscompétence" désigne par contre l'idée suivant laquelle l'Institution scolaire éprouve des difficultés à se situer par rapport à des compétences objectives dont la réalité lui échappe et par rapport à des compétences virtuelles qu'elle souhaite réaliser sans toutefois disposer des moyens nécessaires pour le faire. L'axe descriptif que nous retenons ne sous-entend nullement un jugement de valeur sur les fonctions de l'Ecole, mais mesure seulement l'écart entre des fonctions objectives et des fonctions intentionnelles.

Suivant le deuxième axe, l'Institution scolaire se caractérise par un système hiérarchique qui établit une confusion entre une structure de fonctionnement (c'est-à-dire d'enseignement, puisque telle est la finalité de l'Ecole) et une structure d'autorité où chacun est toujours le subordonné de quelqu'un. Ce trait qui, si l'on en croit M. RUTHMAN nous est copié par de nombreuses nations, caractérise une organisation scolaire qui "produit, sous strict contrôle du gouvernement, une élite professionnelle, sans perdre de temps en considérations démocratiques" (1). Dans un tel système la notion de responsabilité est diluée à un niveau où les individus ne sont plus impliqués. Le supérieur hiérarchique possède à la fois une responsabilité de fonctionnement et une responsabilité d'autorité. Statutairement chargé de deux pouvoirs, nous pensons qu'il y a nécessaire incompatibilité entre les deux. Comment imaginer que le subordonné d'un supérieur hiérarchique ainsi doté d'un double pouvoir puisse évoluer en toute liberté intellectuelle ? Son savoir technique peut-il être accepté pour lui-même quand il émane d'un individu disposant d'un pouvoir sur les praticiens ? Comment croire, par

(1) P.E. RUTHMAN - Chapter 15 : France - in J. DOWNING, COMPARATIVE READING - p. 319. L'auteur écrit : " the French pattern of education has been widely emulated by many countries because it quickly produces, under strict government control, a professional elite, and it does not require time-consuming democratic experimentation"(p. 319). L'auteur écrit également : "In France, where the schools have been created and maintained by national decrees, there is total centralization of authority and control. (...) In brief, no provision for local option or initiative has been made in this national system of education" (p. 320).

exemple, qu'une expérimentation proposée par un inspecteur de l'éducation disposant de ces pouvoirs puisse laisser un de ses subordonnés libre de sa réponse ? Cette dualité est encore aggravée par le fait que les inspecteurs du système scolaire français sont coupés à vie de la pratique de la classe, aux prises avec laquelle leur statut les interdit de se trouver, les cantonnant dans un rôle de visiteurs.

Ce mode de fonctionnement a tendance à neutraliser les rétroactions directes, les praticiens n'étant plus responsables que vis-à-vis de leur inspecteur, lui-même n'étant plus responsable que vis-à-vis d'un autre inspecteur de grade supérieur, etc. .

Suivant le troisième axe de description, l'Ecole française apparaît comme un système fermé : elle contrôle les examens, recrute son personnel suivant les critères qu'elle a fixés (1), de telle façon qu'un individu peut très bien passer sa vie à l'école sans jamais entrer en contact actif avec la vie économique de son pays. Par un système habile et complexe de promotions internes, l'Ecole intègre des savoirs qui pourraient secouer son organisation : ainsi, la psychologie devient "psychologie scolaire", et une formation spéciale est conçue à cette fin, formation réservée aux instituteurs pour qui elle représente une amélioration des conditions de travail et une augmentation de salaire. La formation des rééducateurs psycho-pédagogiques est, elle aussi, réservée aux instituteurs. Elle intervient parallèlement à la formation para-médicale des orthophonistes mais, comme pour la psychologie, se révèle plus sommaire. De même, les enseignants n'ont aucune liberté pour leur formation, qu'il s'agisse de formation professionnelle initiale ou continuée. Ils suivent des stages où les choix individuels ne jouent pas : tout se passe au sein des Ecoles Normales, comme s'il n'existait pas d'autres instances de formation pour un enseignant.

° °
°

(1) Ce serait une erreur de prêter des intentions machiavéliques à l'Ecole. L'évolution des principes de notation de l'orthographe montre que les systèmes adoptés le sont de façon empirique et ne sont pas modifiés tant que leurs inconvénients ne les font pas rejeter.

En résumé, il apparaît donc que l'Institution scolaire française, replacée sur ces trois axes, se caractérise par trois traits : la "dyscompétence technique", la structure hiérarchique avec dilution des responsabilités et le fonctionnement en cycle fermé.

Une recherche, source possible d'un savoir nouveau, a-t-elle la possibilité de s'intégrer dans ce schéma ?

Nombre de textes produits au sein de l'Ecole ne peuvent pas être définis comme des ATS. Les caractères qu'ils présentent les situent, non dans l'espace scientifique, mais dans un espace fluctuant et complexe, qu'il convient de caractériser par son absence de règles conventionnelles préétablies. Faute de ces "règles du jeu" opérationnelles ordonnées à la connaissance que forme la méthodologie scientifique, les textes analysés sont condamnés à la stérilité de la polémique ou des bonnes intentions. Aussi, tout incline à penser que l'Ecole, dans sa structure actuelle, n'est pas une instance où peut s'élaborer un savoir nouveau. Corollairement, l'émergence d'un tel savoir ne peut provenir que d'instances qui lui sont étrangères : c'est ce que nous avons observé en notant que le courant de pédagogie scientifique né en France avec BINET, s'était perpétué au sein d'une "société libre" et avait trouvé un double épanouissement avec le courant orthophonique d'une part, avec l'émergence des Sciences de l'Education d'autre part.

La question est alors de savoir quelle attitude l'Ecole peut adopter. Intégrera-t-elle le savoir nouveau suivant des modalités que notre analyse ne permet pas de spécifier et qui nous paraissent imprévisibles parce qu'émanant directement des réactions des praticiens au contact avec les problèmes concrets de la didactique (1) ? Intégrera-t-elle les instances mêmes d'élaboration du savoir et les subordonnera-t-elle plus ou moins à sa propre structure, rattachant, par exemple, les U.E.R. de Sciences de l'Education aux Ecoles Normales, suivant des modalités à définir ?

(1) Nous avons observé ce phénomène avec l'introduction des méthodes phonétiques (type méthode de Mme BOREL-MAISONNY) à l'Ecole. Le vecteur de cette introduction semble avoir été les recyclages en linguistique et plus particulièrement en phonétique. L'adoption de méthodes phonétiques peut alors se faire très progressivement, suivant un procédé de "tâche d'huile", en général avec l'accord de l'Inspecteur départemental.

Il est probable qu'entre ces deux pôles, la solution d'équilibre préservera à la fois le savoir et ses instances d'élaboration, sans doute au prix d'une redéfinition des fonctions de la hiérarchie scolaire.

° °
°

S'il est faux de craindre que la situation actuelle se prolonge longtemps, il est exagéré d'être pour autant trop optimiste : l'Ecole n'est pas prête à accueillir des savoirs nouveaux, encore moins à les élaborer, ni même à établir les dialogues critiques qu'implique la connaissance scientifique.

Que la recherche soit condamnée à l'autonomie institutionnelle par l'Ecole en attendant d'éventuelles réformes de structure qui modifieraient l'Institution scolaire dans sa hiérarchie et ouvrirait son fonctionnement fermé, cela nous semble certain. Enumérant les critères de validité du discours éducationnel, M. AVANZINI précise que "le spécialiste (doit être) libre vis-à-vis de l'institution au sein de laquelle il travaille" (1). De ce point de vue, il nous paraît devoir être universitaire ou condamné à la marginalité, en l'absence d'une structure interne qui préserverait son autonomie de chercheur, tout en assurant les garanties nécessaires à l'Institution finançant ses travaux.

° °
°

Aussi bien, parti du "point central" de l'Institution scolaire et nous intéressant à la lecture et à sa didactique, nous nous apercevons qu'il n'est guère possible d'en envisager des améliorations, à l'heure actuelle et en France, suivant les modalités conformes aux règles de la méthodologie scientifique. Dès lors que l'analyse subordonne les progrès de l'Ecole aux progrès de la didactique, et qu'eux-mêmes sont subordonnés, selon nous, à l'emploi d'une méthodologie scientifique, nous ne pensons pas que la structure actuelle de l'Ecole, ni le statut actuel de la didactique à l'Université, permettent d'en entrevoir l'émergence à court terme.

(1) G. AVANZINI - Introduction aux Sciences de l'Education - p. 97

Si l'observation de cette impossibilité conduit logiquement à une interrogation sur les finalités de l'Ecole et sur la réalité de ses objectifs didactiques, elle implique que soit reposée la question de savoir quelles finalités l'Ecole assigne à ses interventions. Plus encore que ces finalités sur lesquelles un consensus semble établi, il convient d'en dégager les principes. A la question de savoir si l'Ecole doit apprendre à lire à tous les enfants, il faut donc ajouter une interrogation sur les raisons d'un tel consensus. Peut-être convient-il plutôt d'inverser les termes de la problématique et de se demander pourquoi l'Ecole se contente d'un si faible pourcentage de réussite ? Si certains peuvent admettre que la Société s'accommode de cette situation, il est à notre avis plus pertinent d'observer que, devant cette situation difficile, l'Institution Scolaire n'est pas capable de sortir d'un type de discours qui la paralyse : tantôt exclusivement philosophique, tantôt littéraire polémique ou politique, il se révèle inopérant faute de parvenir à l'articulation convenable entre la réflexion philosophique et l'efficacité pratique de la méthodologie scientifique : "En définitive, s'il n'y a pas de sciences, la philosophie est impuissante, faute de savoir si ses fins peuvent être obtenues, et comment ; mais, s'il n'y a pas de philosophie les sciences sont inhibées, faut de savoir sur quoi faire porter leurs techniques. Loin d'être opposées ou concurrentielles, l'une et l'autre sont solidairement requises ; leur double essor est indissociable et leur rapport fonctionne sur le mode de l'inter-stimulation" (1).

o o o o o

(1) G. AVANZINI - Introduction aux Sciences de l'Education - p. 113