

CENT FOIS SUR LE MÉTIER ?

Yvonne CHENOUF

« L'avenir m'intéresse parce que c'est là que j'ai l'intention de passer mes prochaines années. » Woody Allen

100 numéros, un quart de siècle. Les « comptes ronds » font ici les bons amis car cette revue est l'outil militant que des gens unis par un lien associatif se sont donné pour mener une réflexion sur le partage de l'écrit dans une société démocratique. Cent numéros, des milliers de pages... Au-delà de la fierté d'être allé jusque-là « tous ensemble », de la nostalgie des instants fondateurs et des compagnons disparus mais surtout pour l'avenir qui s'esquisse dans les yeux des nouveaux « collaborateurs », des plus jeunes..., comment fêter cette revue au format si inclassable et au nom si obscurément « évident » : *Les Actes de Lecture* ? Acte : mouvement et production ; actes : mémoire et communication. Que garder, que transmettre de cette histoire centenaire ? Peut-être quelques jalons effacés par le temps, déformés par l'usage, rouillés et brouillés par les partisaneries, et qui, dépoussiérés, démontés, observés dans leurs engrenages, pourraient encore faire la preuve de la souplesse de leurs mécanismes tandis que l'école connaît une période de stagnation¹. Sans rire et sans pleurer, essayer de comprendre en quoi l'AFL a « marqué si fort les esprits », pourquoi elle reste « populaire »² malgré le consensus des chercheurs à condamner son axe emblématique (le refus des correspondances grapho-phonologiques) et l'interdiction ministérielle de l'appliquer. Il s'est mené, dans ces pages, un combat hardi, généreux et cohérent qui a cherché les voies d'une autre école en inventant,

1. « Les données internationales et nationales montrent aujourd'hui une stagnation du niveau des élèves en France, voire une dégradation au cours des dix dernières années, dans le domaine de la langue écrite. Par ailleurs, l'école primaire ne parvient pas à réduire la grande difficulté scolaire. » Conclusion du Rapport sur l'école, Haut Conseil de l'Éducation, 2007

2. « L'approche idéo-visuelle (Foucambert) qui prohibait tout enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes a été dénoncée par le ministère de l'Éducation nationale il y a 13 ans : elle a aujourd'hui disparu des classes de cours préparatoire même si elle laisse encore des traces dans la mémoire collective des instituteurs. » Roland Goigoux à Franck Ramus et Liliane Sprenger-Charolles (débat « Education et Devenir »).

sans les séparer, concepts et techniques, dans le lien permanent entre conditions sociales et scolaires d'apprentissage. Et ça continue, comme en témoigne l'état d'esprit du dernier congrès de l'AFL, à Toulouse, en novembre 2006 : « ... le débat [est] en réalité politique et ne date pas d'aujourd'hui. (...) les classes dominantes ont toujours prôné un modèle pédagogique tenant les enfants loin du monde réel grâce à un enseignement cloisonné en disciplines, de savoirs isolés et selon une progression allant du simple (ou réputé tel) au complexe. Quitte à ce que ces mêmes classes dominantes oublient – à l'instar de la bourgeoisie du 18^{ème} siècle – qu'elles avaient lutté pour une éducation ouverte en prise sur le monde lors de leur conquête du pouvoir. »³. Cet article voudrait montrer, à travers trois propositions, typiquement AFL (entraînement à la lecture, Bibliothèque Centre Documentaire, pédagogie de projet), l'actualité d'un discours qui a profondément modifié l'imaginaire scolaire, un imaginaire « sur fond de monde », selon l'expression de Jean-Paul Sartre. Dont Actes.

3. Introduction au dossier « Apprentissage et complexité, une question politique ». Actes de Lecture n°98, p. 48

4. Ivan Illich, *Une société sans école*, Seuil

5. Alexander S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, La Découverte

6. Catherine Tauveron reproche à ce dispositif de rester en surface du texte et d'associer lecture et réponses à des questions : « ...même lorsque les questions sont potentiellement pertinentes, lorsqu'elles s'efforcent à ne pas limiter la lecture à un simple prélèvement d'informations, elles ne permettent pas de combler les blancs intéressants du texte et de procéder à des mises en relation, principalement parce qu'elles ne peuvent prendre en compte le dire des élèves. » *Lire la littérature à l'école*, Hatier, 2002, pp-92-93

S'ATELER À L'OUVRAGE...

Dans une époque (fin des années 70) où l'existence même de l'école était contestée⁴, ses principes éducatifs attaqués⁵, où les thèses de Célestin Freinet étaient réduites à une « liberté » comprise comme une absence de contraintes et d'autorité (liberté de création, génie enfantin...), les éditions MDI publiaient un fichier de lecture silencieuse au nom énigmatique : ATEL. L'idée n'était pas neuve (les Coins Lecture de SRA, chez MDI, connaissaient alors un grand succès) mais le principe était ingénieux. Là où les fichiers traditionnels tentaient, au mieux, d'organiser des parcours thématiques ou génériques (sujets animaliers ou historiques, textes descriptifs ou narratifs...), là où ils pensaient enseigner la compréhension en outillant les textes de questions de « sens »⁶, ATEL (diminutif d'Atelier et sigle de « *ATelier d'Entraînement à la Lecture* ») visait plus large (dirait-on plus global aujourd'hui ?), visait la posture du lecteur, son positionnement dans l'acte qu'il engageait, acte

qui l'engageait (on disait alors « *l'acte qu'il allait commettre* »). Pour décrire cette ambition, le guide d'ATEL avait miné les évidences, fait sauter les immobilismes, dégagé de nouvelles voies au système de formation qui s'apprêtait à accueillir toute une classe d'âge en 6^{ème}. De brochure, le mode d'emploi était devenu livre, un livre au titre splendidement obscur, radical et généreux : *La Manière d'être lecteur*⁷. Il s'agissait bien d'accompagner un lecteur dans son cheminement, sa manière d'être face à l'écrit, en l'intéressant à ses résultats, ses bénéfices engrangés dans un parcours accompagné (bilans, séances de théorisation...). Fondamental virement de bord par rapport aux enseignements en vigueur, absolue condamnation de l'idée de « méthode » : il s'affichait une autre conception de la langue écrite dont la conquête ne pouvait retarder le rapport immédiat avec des textes complexes selon une conception inspirée des travaux de François Richaudeau, « père », en France, de l'entraînement à la lecture rapide. Sans illusion sur ce qui peut sembler simple, apprendre tout de suite et dans la nécessité, à visualiser du sens : « *Soit la question (idiote) : est-ce que c'est simple ou compliqué de faire une toile d'araignée ? Il est bien entendu que pour l'araignée cela ne semble pas compliqué (elle ne peut s'empêcher de le faire !). Mais si on nous demandait de faire des toiles d'araignée, même avec des moyens raffinés, ce que nous ferions ne serait pas terrible.* »⁹

Tel l'atelier de fabrication des ouvriers ou des artisans, ATEL se voulait un matériel intégré aux projets des lecteurs (à leur service). Il ne cherchait pas seulement à évaluer la compréhension à partir d'éléments relevés dans le texte, mais à exercer, en les séparant provisoirement (pour les besoins de l'entraînement), des habiletés ultérieurement réunies dans le temps retrouvé de la lecture (réelle). Lire, comme tout apprentissage complexe, devait se conquérir dans des collectifs, auprès de pairs plus compétents que soi, des experts : la pratique directe et sans concessions d'une lecture tout de suite seconde, lecture interprétative et intertextuelle, lecture de l'apprenti mis dans la situation du lettré. ATEL suggérait ces lieux d'artistes où

7. Aujourd'hui, ce titre est disponible chez Albin Michel, dans la collection François Richaudeau.

8. Ingénieur des Arts et Métiers, spécialisé dans l'industrie graphique, François Richaudeau a créé un laboratoire d'étude du fonctionnement de la lecture et de la lisibilité. Auteur d'ouvrages de perfectionnement de la lecture, il s'est intéressé à la psychologie, créant la revue *Communication et Langage* aux éditions Retz qu'il dirigea. Il a montré que : « les phrases les plus lisibles ne sont pas forcément les plus courtes, mais celles qui sont construites avec des liens, des conjonctions permettant aux lecteurs d'avancer progressivement dans le texte. »

9. Frédéric François, « Quelques remarques sur ce que peut être « comprendre » ce que disent les enfants ». *Les Actes de Lecture* n°98, juin 2007, p.70

les apprentis se formaient en compagnie d'un maître, en situation de production : « *Le maître-artisan reçoit d'un client la commande d'une fenêtre (...) L'apprenti, aussi fier que tremblant, va apprendre en s'intégrant à un projet qui le dépasse donc qui va l'obliger à se dépasser. Pour la première fenêtre, il ira peut-être dans la réserve obscure choisir, sous les conseils de l'adulte, le bois (...) L'artisan prend alors le relais pour porter le projet plus loin : raboter les planches pour les mettre aux cotes, etc. C'est dans ce relais nécessaire que réside le savoir nouveau à acquérir : pourquoi on rabote, comment, etc. La fonctionnalité précède la technique ; ce qu'on a à apprendre, à faire, est intégré à un projet plus vaste qui marque la limite des savoirs actuels et la direction de leur développement (...) Le pas suivant est montré comme un investissement nécessaire, puis systématisé, ici, sur des chutes de bois qui seront rabotées. À la prochaine fenêtre, l'apprenti ira non seulement choisir les planches mais il rabotera, sous l'œil de l'artisan et sans doute à une cote un peu supérieure pour permettre des retouches. Car le maître est là pour rattraper l'erreur et il y met toute son adresse. (...) Après le rabotage, il faut tracer, scier. L'artisan prend le relais...*

(...) Et de fenêtre en fenêtre, l'apprenti, comme tout apprenant, sous le regard de qui sait mieux, est de plus en plus autonome parce que, dès le début, il a participé à la fabrication d'un objet qui correspond à un projet social, aussi humble soit-il. »¹⁰

10. Jean Foucambert, *Faut-il corriger ce texte ?*, Les Actes de Lecture n°24, décembre 1988, pp. 74-75

ATEL était donc du côté de l'entraînement, du rodage de comportements désolidarisés et de leur remboîtement, la compréhension et l'automatisation de « quelque chose » qui se passait entre les yeux et les pages, via le cerveau, à bas bruit. Distinction (et non dissociation) d'éléments intervenant dans le processus de lecture, redevenus transparents en situation de projet. Les fiches, organisées (et ordonnées) en sept catégories (appelées séries), transformaient la classe en chaudron bouillonnant. Chaque type d'exercice débutait par un « lanceur », une tâche réalisée « tous ensemble » jusqu'à ce que la majorité du groupe y accède avec aisance. C'était déjà, avant sa parution en France, le recours au principe vygotkien : « *Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.* ». Le lanceur ne comptait pas, il servait à se familiariser avec les consignes, à demander des précisions, à échanger des stratégies, à dépasser la simple réussite (la note) pour saisir, au-delà du succès (que personne ne pouvait s'attribuer puisque la réalisation était collective), les enjeux des exercices, leur intérêt sur le plan cognitif (comprendre quelque chose de plus global,

transférer l'acquis dans d'autres situations, généraliser...). Quand le principe de fonctionnement de chaque série était collectivement admis, les tâches s'individualisaient (donnant lieu, de manière formelle et informelle, à des bilans collectifs, des temps de discussions et de structurations). Un test inaugural informait chaque élève au niveau de sa vitesse de lecture, de sa compréhension et du rapport entre les deux. Il définissait le niveau d'entrée dans l'entraînement et donnait prise sur la possibilité d'améliorer les points faibles en les travaillant isolément. Ces moments d'entraînement (1/5 du temps de lecture, un autre cinquième étant celui des bilans et les trois autres cinquièmes ceux des projets) brisaient le rapport frontal en créant des formes de travail différencié et spécialisé. Là, certains élèves perfectionnaient seuls la reconnaissance de formes écrites (identification, discrimination visuelle) : la concentration, brève et intense, l'auto-correction (d'inspiration Freinet) suscitaient des échanges sur les résultats, les stratégies. Ici, un élève contrôlait, sur des pages étalonnées pour ça, le rythme des points de fixation des yeux d'un camarade installé en face de lui. Ailleurs, des groupes travaillaient l'anticipation (avec des aides), la sélection d'informations (questions, posées avant la lecture) tandis que, plus loin, par paires, d'autres enfants bénéficiaient de soutien dans des fiches faites pour ça, en relation de moniteur. La classe offrait la vision d'un déploiement d'exercices appartenant à la même action, la fragmentation « physique » d'un acte complexe en segments inhérents à son propre fonctionnement et dépourvus de sens hors de leur réunion : il n'était alors pas rare d'entendre, au cours des déplacements pour aller chercher ou ranger une fiche, des élèves échanger au sujet de leur score en « anticipation » ou en « discrimination », bref, évoquer l'état technique de leur apprentissage. Un boîtier, du carton, du calque et deux ou trois centaines d'extraits de textes avaient suffi à donner une conscience de la place de la technique (reconnaissance fine de mots, repérage des caractéristiques textuelles, anticipation...) dans une pratique hautement culturelle. En circonscrivant l'entraînement et la théorisation de la lecture dans les limites inférieures à la moitié du temps de lecture réelle, ATEL incarnait un vrai changement : la technique au service de l'usage. À nouvelle théorie, nouveau matériel : la lecture s'exerçait sur les livres, les journaux ou les écrans, l'entraînement, sur des fiches. Le passage à l'informatique

a certes amélioré les performances mais, en dotant chaque enfant d'un ordinateur, un poste de travail, il a supprimé cette vision collective d'un apprentissage décomposé (ici, produire du sens) : matériel différent (feuille de plastique pour les exercices de discrimination, feuille avec des cadres troués pour l'anticipation, face à face pour les exercices de soutien, montre pour la vitesse...), lieux spécialisés (pour les fiches qui entraînaient la vitesse et l'excitation, pour celles qui requéraient l'absolue concentration, pour celles qui sollicitaient l'entraide et l'échange)¹¹ et surtout, positionnement différent face au texte selon l'angle de travail. Dans le carnet de bord du lecteur, chaque résultat était mis en rapport avec le nombre et la nature des livres lus et cette relation, qui se faisait collectivement, était assortie de présentations de livres (réalisées par l'enseignant, la bibliothécaire ou les élèves eux-mêmes) afin d'aider chaque élève à choisir de nouvelles lectures. En séparant la technique des usages, ATEL donnait à ces derniers, l'avantage et un terrain : la BCD.

11. ATEL a d'ailleurs toujours son intérêt pour accompagner l'entraînement sur ordinateur comme en témoigne l'article de Nadine Pradeau dans *Les Actes de Lecture* n°23, septembre 1988, « *ATEL au secours d'ELMO* ».

12. Dernière parution sur ce sujet : dossier dans *Les Actes de Lecture* n°96, décembre 2006

12. Comment savoir ce qui rend une idée populaire : les BCD l'ont été. Dans les années 80, il en poussait un peu partout mais leur fonctionnement se heurtait à celui de l'école qui semblait reprendre à son compte *Le Guépard* dans sa conclusion : « *Il faut que tout change pour que rien ne change.* ».

13. Max Butlen, *La BCD est morte, vivent les BCD*, *Les Actes de Lecture* n°24, décembre 1988, pp. 24-27

14. Yves Parent, *Les Actes de Lecture* n°67, septembre 1999, p.96

pédagogique (...) Dans l'Académie de Créteil, ces BCD-là sont plus de 300, elles ne sont jamais ni tout à fait semblables, ni tout à fait différentes ; d'autres s'annoncent qui ne prétendent pas devenir des prototypes. »¹⁴ À cette modestie, Jean-Pierre Bénichou répondait, à la suite : « *La théorie des « petits pas » (ne pas placer la barre trop haut, y aller doucement) s'inscrit presque toujours dans la*

logique du surplace (...) L'école qui se dote d'une BCD mais qui refuse d'en faire l'instrument de ses transformations, cette école n'empêche pas le monde de changer. Elle s'empêche d'apporter sa contribution à ces changements. (...) Il y a urgence pour l'AFL, à ne pas se laisser enfermer dans le piège d'une généralisation imposée par le haut et à préférer ce qui a toujours été sa démarche : soutenir les BCD pour les aider à fonctionner comme des outils de transformation... ». Quand la BCD était construite comme un dispositif annexe de renforcement « *agissant sur l'offre de lecture là où il aurait fallu s'efforcer de comprendre les conditions d'une démarche élargie, [privilegiant] les réponses alors que les questions n'étaient pas clairement posées (ou restaient posées dans des termes inchangés.)* »¹⁵, les deux logiques qui s'opposaient (leçons/exercices, projets/temps de structuration) exprimaient les besoins en termes de manques (d'enseignant détaché, d'argent, de formation). Les BCD végétaient ou fermaient.

Éprouvées dans le réseau des écoles expérimentales, des BCD « prototypes »¹⁶, avaient permis d'insister sur la nécessité d'inventer des formes d'accompagnement nouvelles : « *il n'existe pas dans de telles périodes de formateurs de ce à quoi il faudrait être formé.* »¹⁷ Le Centre de Classes Lecture de Bessèges¹⁸, dans le Gard, allait devenir ce « *dispositif de formation de formateurs à l'occasion d'une formation directe, un lieu d'expérimentation et d'évaluation [susceptible de] favoriser l'instauration durable dans les écoles et les quartiers de conditions nouvelles qu'elles donnent à connaître et à exercer.* »¹⁹ Connaître en exerçant : ce parti pris pour la recherche-action a dégagé un modèle de fonctionnement des BCD non remis à des experts (documentalistes) mais confié à des collectifs d'élèves, d'enseignants et d'intervenants divers, soucieux d'élargir les bases de la lecture dans leur communauté. Au collège de Saint-Ambroix, dans le Gard, les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} s'installèrent deux fois par an, sur une durée de trois semaines au CDI, avec un double objectif : d'une part, perfectionner les pratiques de lecteurs (mieux connaître le fonds de livres, mieux lire tous les genres, débattre de

15. Début des années 80, l'AFL lançait une évaluation et un concours sur les BCD : les écoles engagées devaient réaliser une vidéo sur leur BCD. Un colloque avait réuni les acteurs et les cadres de l'Éducation Nationale et de la Culture. Voir le n°5 des Actes de Lecture.

16. Jean Foucambert, *Les Actes de Lecture* n°3, mars 1984, p. 77

17. Voir le dossier spécial consacré à ce centre dans *Les Actes de Lecture* n°24, décembre 1988

18. Michel Violet, *Les Actes de Lecture* n°55, Juin 1996, p.88

19. Le n°30 des Actes de Lecture, consacre un dossier sur ce dispositif et le n°44, p.35, reproduit l'éditorial du journal du collège : « *Le pari a donc été tenu : non seulement une proportion sensiblement plus importante d'élèves a été maintenue dans le cycle normal, mais aussi, avec cette « cohorte » sensiblement plus étoffée nous obtenons les meilleurs résultats depuis que le brevet des collèges a été établi 90% de réussite contre 59,8%.* ».

ses lectures et produire des écrits, étendre sa connaissance du CDI aux lieux de lecture du quartier : bibliothèque, librairie...) et, d'autre part, faire fonctionner l'équipement en le faisant évoluer (gestion du prêt et des animations, achat, présentations et productions de textes, d'outils audiovisuels, augmentation du nombre de lecteurs, alimentation des réseaux de lecture). Chaque jour, les élèves lisaient pour préparer des expositions, des animations autour d'un auteur, une collection, un genre..., pour observer la production dans ses constantes et ses tendances... Destinées à l'ensemble du collège, ces actions renvoyaient chaque lecteur à ses propres savoirs et dégageaient, en creux, des plans d'entraînements individuels (pour la période de stage et le retour en classe).

Chaque jour, la classe gestionnaire du CDI, écrivait pour alimenter le fichier de présentation critique du fonds, commander des ouvrages, faire venir un auteur, un libraire..., réaliser le journal quotidien destiné à tous les collégiens, aux parents, aux habitants et professionnels du quartier. Ces entreprises, surtout la dernière, renvoyaient chaque élève à ses propres capacités de rédaction et justifiaient, là aussi, des plans d'entraînement individuels²⁰. Un tel projet a évidemment connu des heurts que Michel Violet a résumé pour le journal : « *source de conflits, voire de réactions violentes dans la mesure où, ses responsables l'ayant résolument conçu comme le lieu d'expression de points de vue et de débats sur tout ce qui touche de près les adultes et les enfants, il est apparu à certains comme l'instrument d'une liberté excessive de remise en cause des statuts, des pouvoirs, des responsabilités, des types de relations et des modes de transformations.* »²¹.

Néanmoins, il faut imaginer un collège où, toutes les trois semaines, au CDI, se succédaient les professeurs de la classe « en résidence », sur leurs heures de cours habituel. Il faut imaginer ces professeurs apprendre, en co-animation avec le (la) documentaliste, à « décentrer » leur enseignement au service du projet du collège, à « centrer » leur enseignement sur les ressources de leur discipline présentes au CDI (information sur le fonds, entraînement des compétences nécessaires à son usage, compréhension de cette sélection : ce qu'elle valorise, ce à quoi elle s'oppose). Prendre le temps, dans l'épisode d'un stage, de tester l'adaptabilité d'un fonds à un programme et à des élèves, mettre les enjeux d'une

discipline au service des questions soulevées par le projet : qu'est-ce qu'apprendre ? pourquoi apprendre ? quelle contribution chaque discipline apporte-t-elle au développement présent et la réussite future ? Améliorer les performances individuelles tout en rendant le collectif plus vivable ! Convergeant dans le même espace, ces professeurs ne pouvaient que « se parler », travailler ensemble. La première équipe a reconduit l'expérience d'une année sur l'autre.

Il faut imaginer un journal publié chaque jour par la classe en résidence au CDI. Journal destiné à chaque collégien (qui le lisait avec d'autant plus d'intérêt qu'il avait déjà participé à sa conception et pouvait toujours en être rédacteur), journal ouvert aux familles et au quartier, en charge d'une réflexion autour des enjeux de l'écrit. « *Le journal est alors le moyen de découvrir combien l'écriture est violence* »²², dès lors que les articles ne se contentaient pas de recueillir des expressions d'adolescents créatifs mais tenaient la ligne éditoriale : évaluer la capacité du collège à favoriser la réussite de tous. Dès le départ, les difficultés du partage de l'écrit pointaient : « *Qui va se sentir autorisé à écrire dedans ? Est-il si sûr que la lecture de textes perçus comme provocateurs va susciter des réponses ? (...) Suffit-il d'expliquer par l'intermédiaire d'un journal que la lecture c'est important pour qu'elle devienne une pratique nécessaire ? (...) Une question qui se pose est donc bien celle de l'efficacité du journal dans la politique du collège : dans quelle mesure redistribue-t-il effectivement le pouvoir d'écrire et de lire ? Dans quelle mesure contribue-t-il aux apprentissages de l'écrit ? Dans quelle mesure contribue-t-il à changer l'école, le statut des enfants à l'école, leurs rapports à leurs apprentissages ?* »²³. Inégalement résolues, ces questions esquissaient déjà les contours d'un autre collège, les formes d'une communauté éducative hétérogène, dont les rôles scrupuleusement définis et respectés, permettaient de penser la distribution des savoirs homogènes sur une population hétérogène.

Il faut imaginer, enfin, des élèves encouragés à lire, écrire, travailler leur prise de parole²⁴ dans le cadre de projets qui ne séparaient pas savoirs scolaires et réalité sociale. Pas question de « concrétiser » le savoir, comme on le lit sou-

20. Michel Violet, *Les Actes de Lecture* n°30, p.45

21. Jean Foucambert, *idem*, p.116

22. Monique Maquaire, *Les Actes de Lecture* n°30, pp.110-111

23. « *Créer des espaces réels de parole enfantine et non des mises en scène de simulations d'expression, accueillir la parole concrète dans des espaces d'expression libre aux antipodes de la parole prescrite ; faire en sorte que soit possible dans ce lieu la rencontre des lectures légitimes et des lectures illégitimes nous permettra peut-être d'éviter la tarte à la crème de la culture commune.* », Paule Bichi, « *Dessine-moi un cercle... pour les lecteurs* », *Les Actes de Lecture* n°83, septembre 2003, pp.34-41

24. Jacques Berchadsky : « *Qu'est-ce que la pédagogie ?* », *Les Actes de Lecture* n°62, juin 1998, pp.70-71

vent dans la littérature pédagogique, mais saisir le « socle commun de conditions sociales » pour apprendre à abstraire, aimer abstraire. Qu'est-ce que les mouvements pédagogiques ont apporté d'autre que cette réflexion

qui consiste à : « développer les savoirs sociaux de chaque individu à partir de ce que chacun sait déjà (expérience des « techniques » Freinet), inscrire les apprentissages dans les pratiques sociales réelles et réduire l'écart entre savoirs scolaires/ savoirs sociaux (expérience de la colonie Gorki de Makarenko), développer la vie démocratique du groupe et la conscience individuelle de l'organisation collective (formalisation de Pédagogie institutionnelle de Oury). »²⁵. L'action nouvelle a souvent besoin de cadres sécurisants et le journal de Saint-Ambroix n'a pas évité le repli : « L'impression qui domine est que le journal reste très enfermé dans le scolaire, l'éducatif, la morale et que

la vie des enfants dans sa globalité n'apparaît pas : émergent quelques échanges d'opinion à propos des événements antisémites de Carpentras, un débat éthique sur la défense des baleines et des taureaux... »²⁶. Les choses ont l'air si enkystées, les espoirs d'une formation généralisée à des comportements autodidactes si faibles, que, cahin-caha, l'idée du retour à une sélection des élèves par paliers fait son chemin. Retour au « vrai » Bac, définition de seuils préalables, intensification de l'évaluation, retranchement de l'institution scolaire dans son rôle de « sanctuaire », fermé aux bruits du monde, replié sur son travail d'abstraction, quel que soit le concret des vies. Et pourtant, c'est à ce niveau, celui la réalité sociale, que l'AFL se proposait d'intervenir en augmentant, à l'extérieur du collège, là où ils n'existent pas, l'intensité des recours à l'écrit afin que les adolescents puissent théoriser, à l'école et au collège, des pratiques incarnées dans le social.

POUVOIR, SAVOIR ET PROMOTION COLLECTIVE

« La délégation des responsabilités de formation que le corps social donne à une institution n'est pourtant concevable que si cette communauté pratique, ou à le moins se représente, ce qu'elle délègue. (...) Il n'y a pas de solution en dehors d'une action directe dans le tissu social pour développer des pratiques qui, devenant l'affaire de tous, pourront alors être enseignées aux générations nouvelles par le

système scolaire. »²⁷. Ainsi germaient les bases d'un projet visionnaire pour le collège²⁸, projet de recherche déposé à l'INRP et refusé en raison de « son extrême difficulté de réalisation ». C'était la raison avancée. Outre la frilosité politique d'un tel rejet (alors qu'il y avait des collègues volontaires), on peut s'inquiéter de l'avenir d'un système de formation quand son Institut de Recherche limite aussi timidement ses pistes d'exploration. De quoi s'agissait-il ? D'abord d'un constat : « Pour la première fois, dans notre histoire, les contenus scolaires enseignés à tous anticipent sur les pratiques sociales effectives ; ce sont les jeunes classes d'âge qui, dès 13-14 ans, sont plus « savantes » que les classes d'âge adultes (...) Jusqu'en 1960, 80% de la poignée d'enfants qui entraient au collège venaient d'abord y apprendre à effectuer des opérations intellectuelles que leur environnement utilisait quotidiennement et les autres se les représentaient ardemment. Aujourd'hui 70% des collégiens (et encore davantage dans les ZEP) sont sommés de se livrer à des opérations intellectuelles qui n'existent pour eux que dans l'enceinte de leur établissement.²⁹ (...) L'école, telle que nous la connaissons depuis la troisième République (...) ne sait pas fonctionner dans ce décalage, elle ne l'a jamais fait, elle n'est pas conçue sur un tel principe mais sur celui, inverse, de la délégation. »³⁰. Les différentes réformes du collège ont tenté, par divers dispositifs, d'intégrer les comportements intellectuels visés à des projets tournés vers le collège ou son environnement proche. Mis en alerte par certains chercheurs contre le risque de dérives socio-culturelles et la pénalisation des enfants des classes populaires incapables de traiter les enjeux scolaires d'entreprises « concrètes » brouillant les frontières des cadres disciplinaires, les enseignants se sont convaincu de « reprendre leurs cours », de les structurer autour d'intérêts cognitifs intrinsèques, dans l'enceinte du collège, « lieu séparé des savoirs séparés ». Comment cette proposition pourrait-elle apparaître autrement que provocatrice : « Pourquoi les collégiens ne participeraient-ils pas à la production, dans leur environnement, de la transformation de ce rapport à l'écrit dont le collège a besoin pour remplir le rôle qu'on lui délègue entre pratiques sociales et savoirs scolaires ? »³¹ ?

25. Monique Maquaire, « Une lecture savante », Les Actes de lecture n°31, p.110

26. Jean Foucambert, « Produire ailleurs pour consommer ici », Les Actes de Lecture n°35, septembre 1991, p.22

27. « Les collégiens formateurs dans la cité », Les Actes de Lecture n° 65, mars 1999, pp. 82-90

28. « La pédagogie constitue le rapport social qui s'institue, dans le cadre scolaire, entre les individus (enseignants, enseignés) forts d'une expérience, d'une pratique, voire d'une théorie qui se constitue dans la cité. La pédagogie devient alors le travail réflexif sur les conditions de passage des savoirs sociaux à la structuration scolaire de ces savoirs. » ; Jacques Berchadsky, « De l'expérience sociale à l'expérience sociale scalarisée », Les Actes de Lecture n°76, décembre 2001, p.34

29. idem, p.84

30. « Les collégiens formateurs dans la cité », déjà cité, p.87

31. Pierre Bergougnoux, L'école, mission accomplie, Les Prairies Ordinaires, 2006

32. Ces citations sont extraites d'un article de Jean Foucambert : « Rodin, il devait avoir des pouces dans la tête », Les Actes de Lecture n°99, pp.19-26

Lors de la présentation de l'ouvrage de Pierre Bergougnoux, *L'école mission accomplie*³², Jean Foucambert nourrit l'idée en donnant à sa note de lecture le ton d'un débat sans concessions pour un ouvrage jugé « bon et passionnant ». Par un retour sur le terme de « culture

», il revient sur la nécessité de l'antériorité de la pratique sur l'acquisition technique. Quelques extraits :

- « *La culture n'est à confondre, pour l'individu, ni avec l'existence extérieure d'un patrimoine constitué de chefs-d'œuvre réputés incontournables, ni avec le souvenir-intériorisation qu'il peut en avoir ni, de manière plus banale, avec la mémoire de faits abondants et juxtaposés. (...) La culture se définit comme le moyen de construire des significations par rapport aux divers objets du monde (...) la culture est pour chacun la manière d'entrer en rapport ; elle est ce rapport, la capacité construite de mettre « les choses » en relation bien plus que la mémoire des expériences sur lesquelles cette capacité s'est construite...* »

- « *Dès lors qu'on ne le confond pas avec une information qu'on peut « porter » à la connaissance de quelqu'un, force est de convenir que le savoir, c'est la manière de « faire quelque chose » de cette information. En premier lieu, en la mettant en relation avec d'autres afin de l'intégrer dans un ensemble plus complexe dont l'équilibre se trouve ainsi utilement remis en question...* »

- *On peut donc poser comme hypothèse que les apprentissages linguistiques (ce qu'on nomme la formation intellectuelle) ne requièrent aucun autre préalable chez l'apprenti qu'un statut qui l'implique dans un groupe, vivant l'urgent besoin que chacun de ses membres les utilise au meilleur niveau de ses moyens et de son implication. C'est donc par leur fonctionnalité comme outils collectifs d'une pensée confrontée aujourd'hui à la complexité du réel remis en question par le projet de le transformer qu'il faut rencontrer les langages et non d'abord par la visite guidée des réponses successives qu'ils ont séparément permis d'élaborer au cours de l'histoire. Statut de l'apprenti, fonctionnalité des*

langages, complexité du réel, projet de transformation, c'est autour de ces quatre piliers que se conçoit une éducation qui refuse la fatalité de la reproduction. »³³

33. idem, p. 26

On aimerait conclure sur une proposition simple reposant sans faille sur la solidité de ces quatre piliers. On aimerait transmettre l'image d'élèves, consciemment engagés dans des apprentissages jamais dissociés, par la distinction de leurs éléments, de la complexité où ils s'exercent. On aimerait dire la valeur de l'outil quand il intervient sur le fon-

ctionnement des rapports humains et la nécessité d'ouvrir d'autres espaces et un autre temps aux expérimentations pour apprendre, en faisant, à dégager les besoins de formation que leur nouveauté réclame. Considérer l'écrit comme une langue autonome de l'oral, prendre d'autres unités de perception sur les pages, utiliser la littérature de jeunesse plutôt que le manuel n'est pas une garantie contre la fatalité de la reproduction. La voie directe, n'est pas un but mais un moyen, elle entraîne une manière d'être. Elle ne peut s'enseigner dans des établissements scolaires « merveilleusement » repliés sur eux-mêmes ou, épisodiquement reliés avec l'extérieur : « *N'est-ce pas heureusement là où les problèmes se posent que les solutions s'inventent, pourvu qu'elles se cherchent avec ceux qui les vivent ? À quatre ans comme à quatorze, on est déjà totalement présent dans le présent, engagé dans le projet de le transformer, sinon déjà déchu du « prodige annoncé* ». »³⁴ Les premiers réd-acteurs de cette revue ont, normalement, navigué entre définition des circonstances d'enseignement et description des pratiques d'enseignement, au profit, ces dernières années, de la seconde proposition (leçon de lecture, littérature de jeunesse, logiciels d'entraînement). Il fallait affûter les outils, apporter des preuves, apprendre à vivre dans l'avenir promis. Ces cent numéros et le précieux dossier qui fait le point sur l'élément le plus épineux de notre association, la voie directe, réunissent nos audaces et nos hésitations, nos impétuosités et nos conciliations, les contradictions inhérentes aux idées qui se cherchent. Forts de cette histoire, nous pouvons retourner dans la cité « au travail », comme on travaille les métaux, la pâte, son style ou l'opinion : dans la soumission des problèmes à l'action continue afin de donner forme (ou de changer de forme), de rendre plus utile. L'expérience est une mine : elle demande à être pillée.

Yvonne CHENOUF ■■■