

LECTURE ET ÉCRITURE À L'AUTO-ÉCOLE

François MELLOTT

Une émission télévisée récente, diffusée à une heure de relative grande audience, a fait connaître "l'Auto-École", cette structure quelque peu en marge du système éducatif, destiné à des adolescents en difficulté, que Marie-Danièle Pierrelée, proviseur du Lycée Professionnel de Saint-Denis a créée avec quelques enseignants. François Mellot, PEGC et "vieux complice des initiatives pédagogiques de M.D. Pierrelée" comme il se qualifie lui-même, fait partie de l'équipe pédagogique de l'Auto-École. Il nous présente ici les activités de lecture et d'écriture qui y sont proposées et dont il est particulièrement chargé.

L'Auto-École de Saint-Denis est une petite structure de scolarisation, dont l'existence, relativement autonome, est assurée pour trois ans par une convention passée entre le Ministère de l'Éducation Nationale, le Ministère des Affaires Sociales et de la Ville, la Région Ile de France et la Mairie de Saint-Denis. Nous prévoyons de faire fonctionner cette structure pour plus de 40 élèves mais en 92-93, année de démarrage, nous avons regroupé en permanence une vingtaine d'élèves ce qui, compte-tenu d'un important turn-over, a correspondu au passage d'une trentaine d'élèves en tout.

Nous avons recruté des élèves qui voulaient sortir d'une situation de déscolarisation, parfois de plusieurs années et d'autres qui étaient en passe d'être exclus du système scolaire, à des niveaux variables, de la sixième à la seconde, en passant par les BEP. Ajoutons deux élèves, Yassine et Kahina, dont la présence n'était pas due à un refus scolaire mais à des histoires familiales chaotiques. Elles ont joué un rôle décisif dans l'activité de lecture. L'objectif inscrit dans la définition de l'Auto-École est le retour dans une filière scolaire ou professionnelle "normale" au bout d'un an.

L'inscription de l'élève dépend d'abord d'une démarche personnelle, concrétisée par une demande manuscrite. Son statut d'élève de l'Auto-École fait l'objet d'un contrat, ce qui veut dire aussi qu'elle ne dépend pas seulement du principe de la scolarité obligatoire ou de la carte scolaire. Il peut y avoir rupture de contrat, il peut y avoir exclusion. Le contrat passé entre l'école, l'élève et son responsable, fixe l'objectif pour lequel l'élève est rentré à l'école : au bout d'un an, il devra reprendre une filière scolaire normale ou une filière de formation professionnelle... à sa hauteur... 5^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde}, 1^{ère}, BEP, école professionnelle...

Quatre professeurs à plein temps, fonctionnent un peu comme des instituteurs (par la durée de leur travail en présence des élèves, par leur emprise sur l'espace scolaire, par leur volonté de se donner la plus grande polyvalence possible, par leur ambition généraliste...) et sont aidés par quelques autres enseignants, volontaires pour des prestations pédagogiques plus pointues.

La classe unique. Cette hétérogénéité voulue, organisée en une sorte de "classe unique" dans la tradition des écoles de campagne, induit une pédagogie très individualisée, exige des évaluations fiables, comprises et acceptées, suppose le développement d'un esprit d'entraide et de responsabilité (Un "Conseil", dans la tradition Freinet, se tient chaque semaine).

La chaire unique. Plus singulière que toutes ces options pédagogiques - finalement classiques bien que rarement mises en œuvre - il y a une pratique à laquelle nous ne renoncerions sous aucun prétexte... appelons cela "la chaire unique", par analogie avec "la classe unique"... Fruit du hasard et de la nécessité, fruit du manque de locaux des débuts qui

nous ont vu ouvrir l'école dans une salle de cantine, fruit d'un recrutement tâtonnant qui nous a fait réunir un groupe "intenable" pour un prof. seul... Nous avons rapidement décidé et pris l'habitude - nous, les quatre profs - de travailler dans le même lieu en même temps. La "chaire unique", c'est, pendant que le prof d'anglais fait sa classe, le prof de math qui relance deux élèves un peu lâchés par le peloton d'anglicistes, dans un coin de la même salle, le prof de français qui range la bibliothèque juste à côté en gardant ostensiblement un œil sur un élève particulièrement difficile à tenir, et le quatrième collègue qui assure des tâches de secrétariat, dans un recoin à peine plus isolé.

Nous devons à cette promiscuité d'enseignement, à ce partage d'un même référent dans l'ordre des relations pédagogiques, une grande confiance dans la fiabilité de nos échanges d'informations, en particulier sur les élèves... C'est évidemment loin d'être le cas dans l'isolement de la classe traditionnelle.

Quand, pour la rentrée de septembre 92, Marie-Danielle Pierrelée m'a proposé de participer à cette structure de "re-scolarisation", qu'elle lançait, je savais qu'une partie de mon rôle consisterait à y adapter les pratiques de lecture et d'écriture que je mettais en œuvre dans mes classes de collègue.

En lecture

Je n'ai pas besoin de développer ici, une approche qui procédait largement des analyses et pratiques proposées par l'AFL.

1 - Une évaluation régulière de la vitesse, au moyen des Fiches ATEL, avec le souci que tous les élèves adhèrent à ce critère, se l'approprient.

2 - La suppression de la lecture "collective-simultanée" en classe, au profit d'une sorte de forum où des interactions se développaient entre les élèves autour de la recherche, du conseil, de la demande, du prêt de livres. J'avais installé dans mes classes un vaste tableau "à fiches en T", qui permettait de comptabiliser, de visualiser et donc d'encourager l'interactivité en lecture.

Chaque élève l'emplissait sa colonne de fiches vertes et de fiches rouges formulées ainsi :

- les fiches vertes : *"Je conseille à l'élève Dupont de lire le général Dourakine de la Comtesse de Ségur (c'est au CDI)".*

- les fiches rouges : "Je remercie l'élève Durand de m'avoir conseillé de lire **Les mémoires de Grigorenko**, j'ai aimé".

Un comptage trimestriel permettait de mettre à l'honneur les lecteurs les plus "interactifs", une façon de proclamer que la lecture est "l'affaire de tous".

3 - La proposition, à des petits groupes ou à des élèves isolés, de travailler avec les fiches d'entraînement ATEL et **Je deviens un vrai lecteur**.

Je souhaite ici préciser davantage pourquoi, alors que j'adhère totalement à l'analyse de Foucambert et aux outils qu'il a développés, je n'avais pas mis en œuvre ELMO dans mes classes... Je crois que cela concerne beaucoup de profs dont les préventions contre cette approche de la lecture se nourrissent parfois des détournements qu'ils peuvent en observer.

Quand la possibilité de faire acquérir ELMO s'est présentée, dans mon collège, deux conditions étaient réunies : l'équipement en ordinateurs, et un accord du chef d'établissement ; mais la troisième condition faisait défaut, à savoir un accord des collègues concernés sur ce

qu'était l'acte de lecture et sur ce que venait faire ELMO là-dedans... Au contraire, j'observais comment déjà mes fichiers ATEL ou le livre de Richaudeau étaient utilisés de façon non différenciée, pour meubler des heures de classe, sans que rien ne change dans les pratiques de lecture (ou de non-lecture, devrais-je dire) ordinaires des collègues, lectures suivies, tout le monde lisant le même livre à la même lenteur...

Et j'observais à la maison comment mon fils, dans un autre collège, réagissait à une utilisation aussi machinale d'ELMO. J'ai pensé que le mauvais usage se généraliserait, avec l'attrait de la machine, l'emporterait sur les avantages que je pouvais espérer pour mes élèves et moi... et j'en suis resté aux fiches sur carton.

La seule activité systématique dans mes classes était donc de mesurer la vitesse de lecture, au moyen des fichiers ATEL, puis sur des livres entiers, dont j'évaluais la longueur page par page, pour faire porter les tests sur des longueurs supérieures. Je n'apportais les exercices ATEL que quand j'observais que des élèves lisaient avec plaisir, sans que se dessine le passage à la vitesse supérieure... Sinon, l'exigence en lecture abandonnée, était qu'on essaie encore une autre sorte d'écrit, encore un autre genre, encore une autre forme de présentation... J'ai ainsi connu des déblocages en 6ème/5ème, avec le courrier des lecteurs des **OK, Podium** et autres **Salut**, avec les **Livres dont vous êtes le héros**, et en 5^{ème}/4^{ème}, avec les **Harlequin** : et pas seulement chez les midinettes... dans une ambiance catholique traditionnelle, c'était peut-être le seul moyen de contourner les interdits et de rencontrer l'expression de la sensualité...).

Le paradoxe des Elmoates

J'arrivais avec l'idée de transporter cette organisation du travail à l'Auto-École, puisqu'il suffirait d'adapter le niveau des lectures proposées ou admises. En aussi grande difficulté soient-ils, aussi récemment immigrés soient-ils, nos élèves trouveraient bien quelque chose à lire pour commencer... Un processus s'engagerait, comme dans mon collège, où mes élèves devenaient, au fil de l'année, les plus assidus et les plus efficaces usagers du CDI...

Consternation ! L'ampleur de leur refus de lire a été plus compacte, plus totale que je ne l'imaginai ! Un refus massif... à cause des cultures étrangères, souvent orales ? À cause des itinéraires scolaires empruntant l'école coranique et le LP, où avait toujours été disqualifiée l'activité de lecture... au profit de la profanation à haute voix ? Deux élèves se singularisaient par un comportement positif devant l'écrit ; deux filles, ce qui n'est sûrement pas un hasard. Kahina et Yassine : des histoires familiales caustiques expliquaient les incohérences de leur scolarisation antérieure, non pas des refus... un appétit de lire une vitesse de lecture plafonnant à 12 000 mots/heure...

Or, nous venions de recevoir ELMO à l'Auto-École, gracieusement offert par Apple-France. À bout de ressources pour une pédagogie de la lecture, un peu justifiés par la demande de Kahina et de Yassine, ayant déjà installé nos élèves en situation de travail autonome sur traitement de texte pour la rédaction, nous avons, comme ça, introduit ELMO sur un poste, rendu obligatoire un premier passage pour tester, proclamé que la vitesse de lecture serait un élément d'évaluation pour leur orientation à la fin de l'année, qu'ils le veuillent ou non... et incité chacun à essayer les exercices.

Cela sans trop de conviction, sans faire vraiment respecter les conseils de fréquence que

donne l'AFL, mais pas pour autant de façon mécanique. Dans le dos de nos élèves, nous avons observé bien des comportements individuels... J'ai rarement manqué les premiers tâtonnements, l'inscription de l'année de naissance, qui est à reprendre 4 ou 5 fois, le premier exercice de lecture- repérage, sur la procédure de fabrication des pompons, l'instant où l'élève réalise que le papa et la maman sont des autos dans le premier exercice à trous...

Le miracle, c'est que ce bricolage mal géré a été assez efficace, sauf pour quelques élèves, très peu, trois ou quatre. Non seulement les élèves se sont évalués volontiers, mais surtout l'ordinateur a incontestablement crédibilisé aux yeux du collectif le fait que l'évaluation de la lecture ne passe plus par la fluidité de l'énonciation du texte, alors que c'est encore la seule méthode utilisée dans l'enseignement qu'ont connu nos élèves, les mauvaises classes de collège et le LP.

Dans le même temps que la grande majorité des élèves concédait quelques passages sur ELMO à notre exigence de progrès en lecture, nous avons persisté à nous occuper de la vraie lecture : par l'importance donnée aux lectures faites par quelques rares élèves, par les propositions incessantes de lectures faites à beaucoup, par l'alimentation constamment entretenue de la bibliothèque, qui est là, dans l'école, comme elle est dans la salle de séjour des gens "cultivés"... en somme, la pratique de lecture réelle et interactive que je pratiquais dans mes classes au collège, mais ne concernant réellement qu'une minorité d'élèves, Ce fonctionnement à deux vitesses, qui aurait été redoutable s'il avait abouti à la fabrication de deux classes, ou de deux groupes de niveau, s'est révélé positif, grâce au va-et-vient constant que nous avons imposé, non pas dans les pratiques, bien sûr, mais dans le regard posé sur les pratiques des uns et des autres. Des passages à l'acte de lecture se sont constamment produits jusqu'à la fin de l'année.

Exultation. .. quand Yassine est arrivée à 30 000 mots/heure, puis Youssef, quand Nasser, quand Mehdi ont dépassé 12 000 mots/heure, quand Moussa a fini un livre entier, Fatoumata, qu'il l'a passé à Yassine... Cela, de façon certes trop décousue, avec des résultats inégaux, a permis tout de même à la lecture de se faire une place quotidienne à l'Auto-École, et reconnue par tous. Je crois que ELMO a joué un rôle important dans cette légitimité de la lecture.

Techniquement, nous avons mis au point des feuilles d'évaluation individuelle, basée sur l'ambition de l'élève à la sortie de l'école. Sur cette feuille figurait un échelonnage : *"Si ton ambition est de rentrer dans une section de BEP industriel, il te faut , pour être à l'aise, lire au moins à 9 000 mots/heure, si ton ambition est de rentrer dans une section de BEP tertiaire ou en 3^{ème} de collège, il te faut lire au moins à 13 000 mots/heure, si ton ambition est de rentrer en seconde, il te faut lire au moins à 18 000 mots/heure. ..."*

On peut considérer que l'objectif a été atteint, au sens où les élèves que nous avons envoyés en BEP industriel ont effectivement atteint ce niveau de vitesse, ceux que nous avons envoyés en BEP tertiaire ou en troisième ont atteint 12 000 mots/heure et commencé à développer un goût de lire, ceux que nous avons envoyés au lycée ont acquis une réelle compétence de lecteur. (Mais le seuil de 9 000 mots/heure que nous avons proposé aux élèves qui visent un BEP industriel reste pour moi un repli tactique).

Plus important encore, une tradition est créée. Au cours du mois d'octobre de cette deuxième année d'Auto-École (alors qu'il nous reste deux anciens, et deux élèves recrutés en mai-juin), comme je tentais de convaincre un des nouveaux qu'il faudrait bien qu'il commence des livres, et encore, et encore, jusqu'à ce qu'il en trouve un qu'il ait envie de finir, qu'il faudrait bien

qu'il parvienne à un score de 12 000 mots/heure au moins... et comme je me heurtais à une résistance ordinaire, un autre nouveau, pas spécialement fayot... de lui glisser "*Laisse tomber, il va te prendre la tête jusqu'à ce que tu y arrives... ici, on finit tous par lire, on n'a pas le choix !*" (C'est comme ça que l'auteur de cet article n'a pas attendu longtemps avant de se voir décerné le surnom en forme d'anagramme que chacun imagine!)

En écriture

S'il y a du bricolage, de l'à-peu-près, dans la place de la lecture à l'Auto-École, la place de l'atelier de rédaction s'est au contraire rapidement imposée comme centrale et les quatre profs de l'équipe s'accordent à la considérer comme efficace pédagogiquement et "fondatrice et intégrante" quant à l'économie générale de l'école.

Comme pour la lecture, j'arrivais avec une pratique, une organisation de classe, un système d'évaluation déjà rodé en collège.

Mais j'en pensais l'importation bien plus délicate. C'est le contraire qui s'est passé !

Dans mes classes de collège, j'avais fait fonctionner un atelier de rédaction dont l'organisation supposait trois éléments de base :

1 - Une production d'écrits... dont la nécessité et le sens dépendent, non pas d'une consigne d'un professeur, mais essentiellement de l'existence de lecteurs que ces écrits intéressent, de telle sorte que celui qui écrit reconnaisse ses lecteurs comme le seul feed-back qui compte vraiment. Donc choisir un projet d'écriture qui intéresse un "lectorat" !

... Donc des ordinateurs, pour que les élèves puissent produire sans trop de mal et sans trop de lenteur des textes "avec 0 faute"!

2 - Une méthode d'évaluation de la performance en rédaction et des progrès réalisés, qui se confonde le moins possible avec l'activité d'écriture vraie dont il est question ci-dessus (tout comme les tests de vitesse de lecture ne doivent en aucun cas être identifiés par l'élève comme l'activité de lecture elle-même).

La méthode d'évaluation quantitative que j'avais mise au point consistait en divers comptages, des mots, des fautes d'orthographe, des marques de lisibilité, des marques de complexité syntaxique, comptages appliqués à des devoirs sur table réalisés en temps limité, en une heure précisément. Critères d'évaluation un peu sommaires, mais qui ont un avantage considérable : leur simplicité même fait que les élèves les maîtrisent assez vite, et s'en emparent, y compris pour d'évaluer entre les devoirs sur table.

(Ces tests d'évaluation et ces comptages sont toujours à réaliser à la main, en l'absence d'un outil informatique simple, tournant sur des "configurations" modestes, intégré au traitement de texte... Comment peut-il exister depuis des années un traitement de texte sur Macintosh, Nisus, qui fournit le Flesch à tout moment sur ce qu'on écrit, sans qu'aucune instance pédagogique n'ait encore pensé à l'importer en français, ou à s'en inspirer... ?).

3. - Des méthodes de travail visant toutes à faire naître des comportements de retour sur la production initiale, modifications, expansions, poursuites, corrections des textes... Donc des ordinateurs !

- parce que la facilité des corrections avec un traitement de texte supprime beaucoup des obstacles inutilement accumulés devant l'acte d'écrire, que ce soit la maladresse psychomotrice, les ratures d'anxiété, les taches d'encre ou les recopiations obligatoires...

- parce que l'écran aide à la mise à distance du texte, sans supprimer les possibilités d'intervenir dedans, avec ce curseur qui circule en tous sens, remontant le temps.
- Mais pas du tout à cause des belles présentations ! Faire cela avec le traitement de texte c'est mettre les choses à l'envers : le traitement de texte, c'est d'abord pour modifier, réorganiser, expander, détourner son texte... brouillonner quoi !

(Il faudrait dénoncer, pourquoi pas ici, la désastreuse mainmise des profs de technologie sur les traitements de texte ! Se méfier comme de la peste des démarches soi-disant interdisciplinaires qu'ils proposent parfois.)

À l'Auto-École, après quelques hésitations, nous nous sommes résolus à proposer à l'ensemble des élèves un projet d'écriture que j'avais déjà expérimenté en classe de 5^{ème} : l'écriture par chaque élève de son autobiographie, de façon discontinue, en piochant à son gré dans une liste de sujets qui lui étaient proposés (j'avais trouvé ce projet d'écriture dans un article de Philippe Lecarme, des **Cahiers Pédagogiques**. Bien entendu, des activités d'écriture différentes restaient possibles, les écrits fonctionnels, lettres, compte-rendu de Conseil... et les épreuves des Annales, pour ceux qui visent une entrée en seconde.

Cette activité rédactionnelle a mobilisé presque tous les élèves. De toutes les activités de l'école, c'est certainement celle qui est apparue aux élèves comme la plus "autorisée". Les séquences de rédaction étaient celles d'où l'on se défilait le moins... Demander la permission de s'installer devant un ordinateur pour finir ou continuer un texte était un moyen assez utilisé pour échapper à une matière ou à un exercice fastidieux... Enfin le "corps social" tolérait qu'on reste après l'heure, à taper du texte pour se faire bien voir ou améliorer ses relations avec un prof.

Le travail sur le texte, d'un point de vue technique, s'est généralement fait sur le mode de la négociation individuelle entre élève et prof : " ... *ton texte n'est déjà pas mal, il n'y a plus de faute de français ni d'orthographe... mais si on y travaillait encore un peu, pour serrer davantage la ponctuation ... mais si on cherchait quelques mots plus précis pour décrire... mais si... ce serait épatant !*" On a ainsi, souvent, réussi à contourner l'incontournable, la RÉ-ÉCRITURE...

- qui s'impose généralement aux profs convaincus qu'apprendre à écrire c'est d'abord apprendre à faire du sens pour un lecteur
- que s'interdisent les profs qui pensent qu'apprendre à écrire c'est apprendre à travailler son expression
- et que la plupart d'entre nous vivent comme une frustrante nécessité. Le traitement de texte et la situation conviviale du travail devant l'écran est un moyen d'échapper à cette contradiction.

J'évoquerai, parce qu'ils permettent d'imaginer une ambiance de travail, ces moments... où Lahcen, le prof de math berbère, a parlé son passé, avec Nasser, devant l'écran, pour lui faire pisser trois lignes à l'heure... jusqu'à ce que Nasser commence à écrire, et élise un élève, Mehdi, comme prof et collaborateur... où Karim, qui nous désespérait depuis six mois, s'est mis à écrire, courant juin, un texte pour revivre scène par scène, ses plus grands échecs sur les bancs du primaire, comme si Proust s'était tordu le pied sur un pavé dans une cour de récré... Plus de 1 000 mots ! personne n'avait fait un texte aussi long ! que l'évaluateur fou veuille bien en prendre note ! ... où Yassine m'a résisté... à raconter sa scolarité africaine, à raconter le statut de la femme africaine, pour mieux investir, je crois, dans un commentaire du film sur le monde des sourds, et dans l'aptitude à conceptualiser en général ... où Mehdi a réussi à maîtriser un autre registre que celui de l'érucciation haineuse qui plaisait tant aux journalistes,

un registre où on peut relire, choisir ses mots, différer la "publication"...

On aura compris que ces situations où les élèves écrivaient, travaillaient leur écrit, évaluaient leurs écrits, ont été aussi des moments d'exceptionnelle communication avec les profs, des moments où la découverte de l'autre et l'apprentissage de l'expression écrite se sont confondus. Je ne vois pas bien comment ça pourrait se faire à une telle échelle, avec autant d'élèves, avec autant de profs, sans ordinateurs et sans traitement de texte ! Est-ce le projet rédactionnel qui nous a permis d'entrer en relation plus profonde avec les élèves ? Ou est-ce la situation d'apprentissage plus conviviale grâce à l'ordinateur ? En tout cas, cette communication prof-élève en situation de travail a considérablement enrichi les relations entre profs, aidé à parler vrai sur nos élèves, et permis d'échapper à ces synthèses complètement frelatées qui s'élaborent dans les conseils de classe.

Sans compter qu'au sein du groupe des profs, les transferts de compétence, les partages de responsabilité et la fiabilité des échanges d'information réussis sur le terrain de la rédaction fonctionnent comme des modèles qu'on cherche à porter dans les autres apprentissages fondamentaux, en anglais, en mathématique, etc.

L'évaluation quantitative est passée de 10 à 13 sur 20, pour la moyenne de classe, sur une période s'étalant sur les deux derniers trimestres de l'année scolaire. Une dizaine de "livres individuels" ont été achevés. Un élève arabe a quasiment appris à écrire en français. C'est bien sûr très satisfaisant, mais cela ne reflète qu'imparfaitement, comme on vient de le voir, le bénéfique que l'Auto-École a tiré de cette activité.

Avant de finir, je voudrais faire ressortir deux éléments, modestes et techniques, que je n'ai jamais vu prendre en compte dans la réflexion sur l'apport du traitement de texte.

Les traitements de texte modernes sont accompagnés d'outils tels que la recherche-remplacement, le dictionnaire orthographique, moyens d'entrer à nouveau dans son texte, toujours en restant le maître des modifications, mais avec quelle rapidité ! Le dictionnaire orthographique, qui ne corrige pas les fautes, contrairement à ce que beaucoup s'imaginent, est un puissant moyen pour améliorer l'orthographe. Comme, devant une forme qu'il a identifiée comme inconnue de lui, il propose d'autres mots au choix de l'élève, celui-ci, qu'il prenne ou non ses propositions, aura en tout cas réfléchi sur l'image globale du mot, et non pas sur un fragment scruté au microscope.

Le travail sur écran est une véritable nouveauté, et dans le champ pédagogique je suis de plus en plus persuadé que cela va bouleverser, dans le sens d'une efficacité bien plus grande, la relation entre l'élève, sa production et le professeur. En tout cas en situation d'écriture, le média-écran permet au prof "d'être dans le dos" de celui qui écrit. Je sais bien que jusqu'à présent le dos est mal vu ; c'est démagogue, sournois ou pesant, mais je suis convaincu que dans l'avenir, "travailler dans le dos" sera une expression pour désigner une relation pédagogique proche, active, ferme et conviviale...

En tout cas cette situation permet de lire ce qui, griffonné à la main, serait illisible, et de lire au moment même où ça s'écrit, pour intervenir quand il faut, ou ne pas intervenir si l'importance de ce qui s'écrit exige qu'on laisse l'élève "en-soi". C'est tout le statut du texte, entre l'élève et le prof, (et aussi souvent entre l'élève et les autres élèves) qui est modifié. Il reste naturellement à respecter le droit de tout élève à n'avoir personne dans son dos quand il écrit, Cela est arrivé à l'Auto-École, généralement un choix de circonstance, pratiquement jamais une manie, un refus ou un principe.

François MELLOTT dit ELMO