

Démolir Nisard. *Éric Chevillard*, Les Éditions de Minuit. 2006. 14€

Il n'est pas habituel dans cette rubrique de présenter un roman. On en trouvera une excuse dans le personnage principal du livre que le narrateur se propose de 'démolir'. Nisard est, en effet, un critique littéraire du 19^{ème} siècle dont la description par le narrateur nous convainc aisément qu'il exista. Selon lui, « *la littérature française a entamé son irrésistible déclin dès la fin du 17^{ème} siècle et la mort de Bossuet* ». Revenons, quand il en est temps encore, aux bonnes vieilles méthodes et sauvons les Lettres...

« *Vilain cafard, bon élève par défaut d'imagination et servilité naturelle, doué par ailleurs de la phénoménale mémoire des pauvres d'esprit dont le cerveau est cousin des mousses et des éponges [...], la souplesse de son échine est un objet d'envie pour les couleuvres et les limaces qui rampent sous Louis-Philippe.* » Aussi, fut-il nommé maître de conférences à l'École Normale Supérieure, puis chef du secrétariat au ministère de l'instruction publique, chef de la division des Sciences et Lettres, professeur au Collège de France, par ailleurs auteur d'une Histoire de la Littérature française en 4 volumes... Pierre Larousse lui-même est appelé à témoigner : « *Par ses idées étroites et arriérés, par sa morgue pédantesque, Nisard était naturellement désigné aux suffrages de l'Académie ; il y entre en 1850, l'emportant d'un grand nombre de voix sur Alfred de Musset. La révolution de 1848 avait brisé sa carrière de député ministériel et l'avait éloigné de l'enseignement public. Il reconquit, à la suite du coup d'État de décembre, toutes ses hautes positions.* » Commandeur de la Légion d'honneur en 56 puis directeur de la rue d'Ulm en 57, professeur à la Sorbonne...

« *Fallait-il, se lamente le narrateur, que l'Australiaipitbèque défende chèrement sa vie contre les*

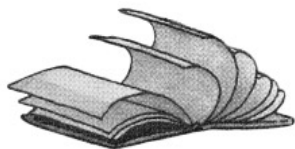
faunes à dents de sabre et les rigueurs des glaciations pour accoucher, au terme du travail, de Désiré Nisard ? » « *J'en ai bai d'autres, je les bais encore, mais ce sont de petites haines recuites, revanchardes, peu glorieuses, parce que je ne parviens pas à me bisser jusqu'au mépris, haines sans moyens, sans courage, honteuses, ma haine de Nisard, c'est autre chose, une révolte de l'intelligence outragée, un sursaut de vitalité, un vieil instinct qui se réveille dans un sentiment neuf du monde...* ». NISARD, JE TE HAIS. « *Nisard chante et des pluies de pierres s'abattent sur les écoles. Par grand froid, il casse le carreau de la vieille pour remplir d'éclats de verre la sébile de l'avenue. Son haleine est le subtil appeau qui rend les blattes romantiques.* »

« *Je ne cracherais pas sur un peu d'aide, demande encore le narrateur. Rejoignez-moi. Mettons-nous à plusieurs. [...] Le gaver de cailloux. Planter dans son œil un clou. Effranger la peau de ses chevilles. Polir sur son crâne les six faces du pavé. Lui promettre et ne pas venir. Le pousser de l'avion. Désberber son golf. Le vendre pour sa fourrure à un taxidermiste avengle. Couler sa barque. Saigner dans son lait. Rire de ses deuils. Farcir de grelots sa panse. Vider ses tubes et ses pots. Disperser ses collections. Outiller ses taupes et ses furets. Bombarder son logis. Raccourcir ses pantalons. L'appeler fourreau devant le sabreur qui cherche où rengainer sa lame. Affamer son tigre. (liste non close, suggestions bienvenues).* »

Au fait, rappelons que Nisard était aussi inspecteur général...

■ **Jean FOUCAMBERT**

Entre deux mots, il faut choisir le moindre. **Paul VALÉRY.** *Tel quel*



Des enfants lecteurs et producteurs de textes. *Josette Jolibert et Christine Straïki, avec la collaboration de Martine Blanchard, Isabelle Coulé et Catherine Crépon*, Hachette éducation, Août 2006, 302 p., 22,30€

Dans cette période troublée où la maîtrise de la langue est soumise à des rituels anciens, on ne peut que se réjouir de constater qu'un grand éditeur (Hachette) publie, sous un titre condensé, deux ouvrages qui ont marqué les années d'innovations pédagogiques¹ : *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, sous la coordination de son auteure emblématique, Josette Jolibert.

L'introduction prévient qu'il ne s'agit ni d'une réédition, ni d'une nouveauté absolue mais d'une actualisation des propositions antérieures à la lumière de l'avancée des recherches « en général »² et des recherches-actions propres aux auteures elles-mêmes. C'est dans la même introduction (p.11) que s'exprime aussi le souci des auteures de redresser la barre et de lutter contre « le morcellement et l'instrumentalisation étroite qui ont pu être faits de la démarche que nous proposons, l'oubli du rôle déterminant d'une pédagogie de projets pour les apprentissages ». Et c'est toujours dans ce texte introductif, qu'en gras, une phrase en forme de proclamation en termine avec le positionnement « officiel » des auteures, c'est-à-dire dans la ligne d'une « représentation consensuelle de l'enseignement/apprentissage de la lecture », représentation reprise par les Programmes de 2002 et validée par cet ouvrage : « *Ne laissons pas croire, en effet, surtout aujourd'hui, que sont assimilables à la « méthode globale tant décriée », des démarches intégratrices appuyées sur la communication, le constructivisme, la linguistique textuelle et la réflexion métacognitive* ». Les

évaluations nationales sont évoquées elles aussi pour rappeler que les élèves « *les plus fragiles* » butent moins sur le déchiffrage que sur la compréhension de l'implicite (citation de Roland Goigoux) et voilà notre horizon d'attente tout tracé : les propositions s'articuleront autour d'une conception de l'apprentissage de type GFEN (auto-socio construction des savoirs), d'une conception de l'écrit privilégiant l'unité texte et des activités liant lecture et production d'écrits « *en situations réelles d'expression et de communication* » (voir tableau p.15 et pp. 46-51), dans une organisation du travail qui articule constamment le collectif à l'individuel (p.34, pp.42-44) l'action aux apprentissages (pp.32-33), le traitement des textes aux activités métacognitives et systématiques.

Le ton est vif (beaucoup de phrases en gras, en italiques, de mots en capitales d'imprimerie), tenace (l'adjectif est récurrent) au service de l'activité coopérative des enfants dans l'appropriation d'une culture de l'écrit diversifiée et ambitieuse. Le propos se veut pédagogique (beaucoup de tableaux, de schémas qui perturbent parfois la lecture à force de vouloir synthétiser à la place du lecteur ce qu'il est en train de comprendre, des sommaires intermédiaires) et engageant, fidèle à la démarche entreprise depuis plus de 25 ans (voir l'historique des travaux p.22) car « *l'enjeu demeure* », déclarent les auteures qui ne cessent de présenter clairement leurs positions en les opposant à d'autres (pp.30, 55) et en intercalant constamment des tableaux de bord pour aider les enseignants à mettre de l'ordre dans l'effet ruche que tant d'activités pourraient créer (pp.62-65, p.139, etc.) et pour rappeler les conceptions sous-jacentes à la pédagogie valorisée (pp.15, 68, 70, 76-77, 126, 275, 297).

Beaucoup de propositions nous sont communes tant dans les situations décrites (modèle de questionnement des textes, p.84) que dans les aides apportées aux élèves dans le cadre de leurs recherches et nous encourageons nos lecteurs à lire ce

travail exigeant et souple à la fois : malgré les mises en garde, les rappels théoriques et les nombreuses actions didactiques, les auteures cherchent à être au plus près des élèves et de leurs apprentissages, attentives à formaliser les apprentissages sans figer les mouvements intellectuels des lecteurs, collectivement et individuellement.

Comment, dans le climat actuel, transmettre de telles propositions à l'école ? Paradoxalement, elles risquent de passer pour révolutionnaires alors qu'elles ont été initiées voilà un quart de siècles, et, toujours aussi paradoxalement, leur appareillage didactique pourra sembler ultra sophistiqué (comprenez d'inspiration universitaire) alors que nombre de ces accompagnements ont été au cœur de l'invention des mouvements pédagogiques (GFEN, ICEM, AFL...). Il reste que la lecture d'un tel ouvrage n'est pas facile et les auteures ont tenté de prévenir les difficultés en resserrant les cadres, en offrant une vision théorique des séances de travail, en multipliant les aides, les résumés, les synthèses. Que de précautions dans les productions pédagogiques les plus consensuelles ! Que de hâte à structurer, illustrer expliciter ! C'est comme si les meilleures volontés pédagogiques cherchaient à s'attaquer à l'inattaquable et réaliser au sein de l'école l'utopie sociale défunte : la maîtrise du sens par ceux qui en sont exclus. Il n'y a aucune référence politique dans cet ouvrage profondément marqué par les pratiques du GFEN pourtant.

■ Yvonne CHENOUF

■ 1. Entre 1984 et 1992 sont parus chez le même éditeur quatre ouvrages sous la direction de Josette Jolibert, animatrice du célèbre « Groupe d'Ecouen » : *Former des enfants lecteurs* (1984), *Former des enfants producteurs d'écrits* (1988), *Former des enfants lecteurs de textes, tome 2*, (1991), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes* (1992). / ■ 2. Aucune bibliographie récapitulative, seules quelques notes de bas de pages permettent d'identifier des filiations à Roland Goigoux, André Ouzoulias, Jocelyne Giasson... mais la lignée est aussi établie avec Piaget, Vygotski, Wallon et Bruner, p. 28, pour légitimer la pédagogie de projet qui est l'axe central de ce livre. (voir p.31) /



Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles : cycle 3. Bernard Devanne, Bordas, 2006, 224 p., 16,30€

« Entrer dans l'écrit, c'est entrer dans l'écriture. Tant qu'on parlera encore d'apprentissage de la lecture, on sera dans l'échec. »¹

Comment ne pas commencer par cette citation de Bernard Devanne qui, dès ses premiers livres, a toujours considéré que l'élève qui « entre dans la langue écrite » doit avant tout être un « sujet producteur » d'écrit, de même que, pour lui permettre d'apprendre à parler, tout le monde l'a toujours considéré comme un *producteur* de langue orale².

L'essentiel se joue dans le dispositif mis en place dans lequel la mise en réseaux ne constitue pas simplement, voire de façon anecdotique ou « *obligatoire* », le prolongement d'une lecture, choisi et construit par l'enseignant. Selon Bernard Devanne, l'enseignant a certes rassemblé des ouvrages (un cinquantaine pour une classe de trente élèves), et il en propose dès le début de l'année des lectures magistrales intégrales, et des lectures fragmentaires. Mais le tout s'installe au sein d'un projet d'écriture qui est premier ! Les textes sont « *retenus par le maître pour constituer les cadres fondateurs de l'écriture* » (p.120). Pas (ou peu) de séquences de lecture indépendamment de la problématique d'écriture qui a été posée ! Selon Bernard Devanne, « *la meilleure lecture, c'est l'écriture* »³. L'élève devient « *sujet lisant (...) parce qu'écrivant* », (p.65). Ce qui est primordial, c'est qu'il y ait apprentissage et non enseignement, implication individuelle de chaque élève. Et évidemment, il n'est pas question de privilégier des groupements thématiques, mais bien plutôt de permettre le repérage de « *procédés d'écriture susceptibles d'être inducteurs et*

porteurs de production » (p.54) Les textes de référence « *doivent être nombreux et variés... et en même temps comparables pour être mis en réseaux* » (p.39). Bernard Devanne souligne que les lectures « *se maillent* » peu à peu, et il mise sur une « *maturation* » culturelle.

La première partie du livre présente précisément « *le sujet culturel en projets* » : mis face à des projets interdisciplinaires dans lesquels la géographie, l'histoire ou l'astronomie (trois exemples développés) constituent des points d'appui à l'écriture et à la lecture, l'élève est aussi mis face à des « *formes textuelles contrastées et caractéristiques* » et ses apprentissages sont matérialisés par une production finale. Un « *effet de loupe* » est par moments provoqué par la sélection d'extraits sur un même sujet, ce qui permet d'affiner la compréhension de textes complexes par des « *relectures croisées* ».

La deuxième partie développe comment « *Programmer l'écriture littéraire, donc la lecture littéraire* », avec dans un premier temps une orientation vers les écritures brèves qui permettent des expériences « *littéraires diversifiées* » et permettent de « *faire jouer* » les significations ainsi que les formes narratives et textuelles. De nombreuses situations de classe vécues en cycle 3 sont présentées, remarquons qu'une place particulière est faite à la poésie, tant pour les choix de diction de l'enseignant (!) que pour le regard sur l'écriture qu'elle permet : parti pris d'écriture d'un auteur (Rolande Causse, par exemple), parti pris de l'écriture pour les élèves. Sur ce dernier point, Bernard Devanne conseille d'accepter que « *composer* » soit « *recomposer* » donc emprunter aux auteurs... il écrivait déjà dans la première partie qu'il s'agit de permettre aux enfants de « *s'appuyer de façon étroite* » et « *pendant longtemps* » sur les textes apportés en classe. Mais il alerte sur les risques d'une écriture « *à la manière de* » soumise à « *la servilité imitative doublée d'une absolue étanchéité à l'idée même de poésie* » (p.98). Et pour ce qui relève de la réécriture, il préfère l'expression « *travail de l'écriture* », après écoulement de temps, mise à distance, autres lectures (ce qui rappelle le

travail mené par Dominique Saitour sur la reprise régulière d'un même texte...).

Bernard Devanne développe ensuite des projets d'écriture longue, s'appuyant sur les journaux intimes, les carnets de voyage et le roman policier. La démarche est présentée au travers de productions d'élèves ou d'échanges entre élèves transcrits qui soulignent les façons différentes d'articuler l'attention à la construction du texte et l'attention aux aspects linguistiques. Le rôle des lectures à haute voix de l'enseignant et des élèves (modelage par l'adulte, ateliers d'interprétation pour les élèves) est à nouveau souligné. « *Ces prises de conscience ont pour effet de « contaminer » l'écriture des enfants à un point tel qu'il est difficile de l'imaginer tant qu'on n'y a pas... goûté - et formé son goût.* » (p.130)

La troisième partie est consacrée à l'organisation des apprentissages : mise en place de la vie culturelle de la classe, « *organisation concrète* » dit Bernard Devanne, car elle engage chaque individu, élève et enseignant, dans des lectures quotidiennes, écoutes collectives ou lectures individuelles. Pas d'invitations formelles, mais une offre (attractive) de lecture de titres de longueur et difficulté variées, assortie d'un contrat (p.141). Les élèves sont sollicités dans des repérages d'extraits (plaisir spontané ou repérage d'une scène caractéristique du genre), mais aussi dans des « *lectures du soir* » qui aboutiront à des échanges avec travail crayon en main sur « *les caractéristiques du traitement narratif ou des procédés de mise en texte* » (p.143), cela aussi bien quelques semaines plus tard, en « *ateliers de relectures en réseaux répondant à des problèmes d'écriture identifiés* » (exemples d'accompagnement, p.171 et 179). Suivent des moments d'explicitation donnant lieu à des affichages « *embryonnaires* » et des moments de « *scrutation* » des principes de fonctionnement d'un texte, sur les plans narratifs ou textuels, ce qui débouche sur des modélisations (exemple donné sur le fantastique et le policier). Bernard Devanne décrit ensuite l'accompagnement d'une écriture longue : différentes phases sur plusieurs

mois, cahier des charges des composantes narratives et appui sur les outils construits au fil de l'année par les élèves (exemple de classement des extraits et table des matières de classeurs, p.180 à 183).

Les problèmes linguistiques de grammaire de texte et de phrase liés à l'observation réfléchie de la langue sont traités en fin d'ouvrage mais d'une manière iconoclaste et, bien sûr, en liaison avec les situations de production d'écrit. Voir notamment ce qui est dit de l'imparfait et du passé simple, p.197. Comment ne pas penser à l'aide que propose le logiciel Idéographix pour faciliter la préparation de l'enseignant lors des relevés qu'il sollicite des différentes occurrences des verbes afin de repérer et de classer les marques morphologiques (pp.208-209 et 212-213). Idéographix n'est-il pas connu dans tous les IUFM ?

L'auteur aborde les choix effectués en matière d'évaluation : plus encore que formative, il la souhaite formatrice, par implication de l'élève lui-même, mis face à des « tiroirs » successifs. L'évaluation est hiérarchisée selon trois plans imbriqués : les aspects liés au genre narratif (cohérence et consistance), les aspects textuels (progression et cohésion) et les aspects linguistiques (grammaire de phrases). Cherchant à favoriser des conduites autonomes, l'enseignant renvoie le plus souvent les élèves aux outils constitués. Il encourage également le dialogue et la mutualisation en binômes (p.191) - ce travail à deux est mentionné tout au long des situations proposées -. Avec les élèves qui ont besoin d'un « guidage » fort, l'enseignant privilégie un accompagnement individualisé en fonction de chaque type de problème rencontré. Les interventions-annotations sur les textes sont explicitées aux élèves ; en dehors de leur présence, il s'agit davantage de remarques hiérarchisées, en parallèle du texte.

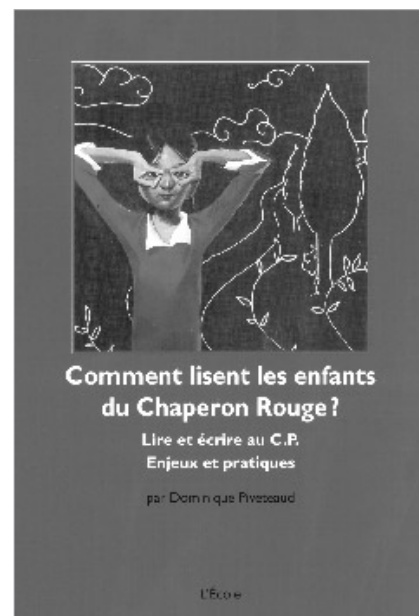
Inutile d'insister sur le fait que ce professeur d'IUFM mise sur la complexité de la situation mise en place pour que la multiplicité des lectures, relectures, comparaisons, essais et reprises d'écriture, interactions fasse

émerger des attitudes et des compétences d'écrivain et de lecteur. Des questions subsistent, notamment sur le fonctionnement des binômes au fil de l'année scolaire, et surtout sur l'évolution des rôles que peut jouer « l'autre ». On s'interroge également sur les ressources partenariales dont disposent les enseignants pour rassembler des ouvrages suffisamment « comparables pour être mis en réseaux » : travail d'équipe, mutualisation des lectures, aide des bibliothécaires ? Cet ouvrage, comme tous les précédents de Bernard Devanne, est une bibliographie vivante... Restent les genres relativement nouveaux pour l'école que sont la bande dessinée et le théâtre, on peut supposer que cette démarche puisse également s'appliquer à eux, on imagine la réponse de Bernard Devanne

■ Annie JANICOT

Autres titres parus : ■ 01) *Apprentissages de la langue et conduites culturelles à l'école maternelle*. Bordas, 2000. 191p. ■ 02) *Lire et écrire : des apprentissages culturels. 3 : Conduire un cours préparatoire*, Colin, 1996. 142p. ■ 03) *Lire et écrire : des apprentissages culturels. 2 : cycle des approfondissements, liaison école-collège*, Colin, 1993. 176p. ■ 04) *Lire et écrire : des apprentissages culturels. 1, Cycle des apprentissages premiers, cycle des apprentissages fondamentaux*, Colin, 1992. 174p.

■ 1. http://89.snuipp.fr/article.php3?id_article=128 ■ 2. http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_devanne.htm ■ 3. id.



Comment lisent les enfants du Chaperon Rouge ? Lire et écrire au CP. Enjeux et pratiques. Dominique Piveteaud, L'École, 238 p., 14,50€

Dans la série bien connue (*Comment apprendre à lire avec des albums*) L'École vient de publier un livre plus général qui montre comment organiser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à partir de textes littéraires en CP. Les questions techniques sont continuellement replacées dans des enjeux plus généraux (on n'ose pas dire globaux) ainsi décrits dans la préface par Jacques Bernardin : « Pour l'auteur, apprendre à lire et à écrire a pour finalité l'accès de tous aux questions existentielles et aux valeurs qui sous-tendent les quêtes de connaissance dans lesquelles les hommes se sont engagés pour comprendre le monde afin de s'affranchir des fatalités auxquelles ils ont été confrontés depuis leur origine. Cette approche culturelle de l'apprentissage

du lire-écrire, créant un lien étroit entre le langage et la pensée, s'inscrit dans une dimension historique, anthropologique où l'ambition est de « faire advenir un sujet conscient de ses responsabilités en tant qu'humain chargé de transformer le réel en prenant appui sur un héritage. » »

Dominique Piveteaud s'inscrit à la fois dans la réflexion du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) et dans sa pratique de maître formateur puisqu'il exerce à la Goutte d'Or à Paris. Sa double préoccupation professionnelle (avec les enfants et les stagiaires professeurs des écoles) traverse tout le livre et l'organise sous la forme de grilles, de tableaux, de plans jamais prescriptifs mais toujours synthétiques d'un cheminement. Mois par mois, c'est la théorisation de son propre travail de classe qui est offert à la lecture, chacun de ses choix professionnels étant solidement reliés à des références venues de la classe, des Sciences de l'Éducation et d'une analyse politique, véridique fil rouge de l'ouvrage.

Le choix de la culture littéraire est longuement développé, la littérature étant à la fois outil de pensée, d'engagement et d'intériorisation, articulation d'un « exercice du Moi » aux nécessités d'un collectif au sens large : *« Au-delà du confort de vie que procure le fait d'être lecteur, l'entrée dans l'écrit, puis sa maîtrise, doivent aider l'apprenti lecteur à se faire « plus grand que le monde » (réflexion d'Insauff, CM2). Mais pour que ce pouvoir intellectuel ne soit pas l'apanage de quelques-uns susceptibles d'instaurer ou de reproduire des rapports de domination, la démarche doit porter en elle la même ambition pour tous, celle d'un haut niveau de lecture. »*

Toute la « gestion de la classe », comme on dit aujourd'hui, consiste à aider les enfants à penser leurs rapports de travail (pour ne pas dire les rapports de production de sens) : *« Aucun savoir, aucune invention ne peuvent être revendiqués par un individu isolé tant ils sont le fruit d'une élaboration collective. Le savoir est souvent considéré et dispensé comme s'il n'y en avait pas pour tout le monde, ce qui induit de fait que tout le monde n'y aura pas droit. La décence empêchant de désigner a priori ceux qui en seront exclus, on a inventé le concept d'égalité*

des chances. (...) Cette conception de l'égalité, en phase avec la conception libérale de la société qui admet volontiers la nécessité de perdants, légitimant l'exclusion au nom d'une rentabilité qui profite à quelques-uns est celle qui prédomine dans l'école actuelle. » À partir de là, et sans jamais quitter cet axe principal, la pédagogie s'organise. La pédagogie c'est-à-dire l'obligation faite au groupe de penser collectivement l'émergence de réussites individuelles (*« L'enseignant propose donc une situation dans laquelle tous peuvent entrer, mais qu'aucun n'a les moyens de résoudre seul. »*). La pédagogie c'est-à-dire la nécessité de s'approprier les savoirs dans la complexité où ils existent : *« L'idée qu'il faudrait proposer du facile au début pour arriver à du difficile à la fin repose sur l'idée erronée que le complexe est la somme des choses simples. Or, les choses sont simples pour celui qui se les est appropriées même si la situation est a priori de haut niveau. »* La pédagogie c'est-à-dire l'organisation de conditions d'apprentissage pensées avec les élèves, les collègues, les parents et les professionnels de l'aide éducative.

Alors, tout ce qu'on pourra lire comme propositions pédagogiques sera voulu et soutenu par ce sens donné à l'école, aux savoirs et à la démocratisation de l'enseignement. Apprentissage de la lecture et de l'écriture vont de pair à partir d'albums choisis pour l'intelligence qu'ils libèrent chez les humains et la puissance qu'ils font apprécier dans l'usage de la langue (écriture et parole). Les débats sont multiples, organisés, réinvestis. Les activités des élèves (créations ou entraînements) sont clairement exposés, rappelés (ce livre sera très utile aux débutants pour cette raison) et la différenciation est toujours reliée aux causes des difficultés des élèves.

C'est sur la reconnaissance de la qualité de cet apport qu'on aimerait que des mouvements comme l'AFL et le GFEN débattent généreusement et sans concessions (c'est possible) d'un désaccord entre les deux mouvements : la nature des relations entre l'oral et l'écrit. Accessoire ? Pas sûr. Alors que l'auteur s'évertue à rappeler tout au long de son projet l'histoire de l'écriture,

de son invention, des raisons qui ont fait que les hommes se sont dotés d'un tel outil, peut-il écrire que *« Encoder, c'est coder un message, une idée, une pensée, quelque chose que l'on a dans la tête pour en faire un écrit qui soit lisible et compréhensible au plus près des intentions que l'on y a mises en écrivant. »* ? Est-ce ainsi qu'il a écrit un tel livre dont le sens échappe à la compréhension immédiate pour mettre le lecteur en mouvement, en recherche, en lien ? Assurément non. Il a fait avec l'écrit quelque chose qu'il ne pouvait faire qu'en se confrontant à ce médium, en cherchant à sortir, par l'écriture, des troubles que celle-ci révélait. Et les enfants, que doivent-ils apprendre à faire pour écrire, eux ? Quelque chose de différent parce que ce qu'ils ont à dire est moins complexe et qu'il faut d'abord qu'ils en passent par les bases ? Impossible à croire quand on a lu le livre de Dominique Piveteaud qu'on le remercie d'avoir écrit dans cette période où la simplification consiste à masquer les vrais enjeux sous du bon sens anesthésiant. Puisse cette lecture aider les enseignants à s'emparer de manière plus puissante du débat sur les finalités de leur métier et les conditions de son exercice. *« L'utopie, conclut Dominique Piveteaud, n'est pas tant dans la nostalgie d'un monde meilleur que dans la certitude que l'idéal se construit au quotidien et prend racine dans chaque acte de transformation. »* Que le proche quotidien nous donne à tous des occasions d'agir et que les enfants du Petit Chaperon Rouge deviennent un peu loups à leur tour, non ?

■ Yvonne CHENOUF