



« Dans quelques années, quand la plupart des écoles nécessaires auront été construites, demain, quand les maîtres seront payés par l'État, quand le souvenir des sacrifices consentis par les communes et des droits que ces sacrifices leur conféraient aura disparu, que verrons-nous ? Je le crains, insouciance des communes et arrogante tutelle de l'État. À l'avenir, les programmes seront discutés bien loin des familles, tout contrôle échappera et, même, jusqu'à la pensée d'en exercer un. Le peuple sera obligé de subir passivement un enseignement qu'il n'aura pas préparé.

Lorsque la commune aura pourvu à toutes ses obligations envers l'État, lorsqu'elle aura créé le nombre d'écoles publiques exigé par celui-ci, qu'elle ait encore le droit, à ses frais et sans sortir de la laïcité, d'instituer des écoles d'expérience où des programmes nouveaux, des méthodes nouvelles puissent être essayés, où des doctrines plus hardies puissent se produire. » **Jean JAURÈS, 21 octobre 1886**

Comment ? Comment ?

L'entrée dans la recherche

Comment s'impliquer dans une nouvelle recherche sans avoir complètement assimilé la précédente ? Comment s'articuleront les deux recherches, de lecture et d'écriture, sachant qu'elles sont liées et tout en étant conscient que la réflexion sur l'écriture va nous amener à revoir nos pratiques de lecture ? L'idée de promotion collective à l'intérieur même de la recherche est posée depuis l'année dernière. Par où aborder la mémoire de l'AFL tout en entendant que certains ouvrages seraient désuets ? Comment ne pas s'y perdre ? Est-ce qu'il faut avoir assimilé la recherche sur la lecture pour entrer dans la recherche sur l'écriture ? Ou cette nouvelle recherche nous permettra-t-elle de nous saisir de la précédente ?

La commande à l'adulte

Comment permettre à l'enfant de conscientiser l'espace entre la réalisation du cahier des charges et le choix des productions de l'adulte, afin de pouvoir s'y impliquer ?

Si l'écriture est un outil de pensée et que l'enseignant est un simple exécutant du cahier des charges, alors on n'est pas en situation d'écriture. Pourtant, il faut un cadrage à l'écriture pour être ensuite capable de le dépasser.

Lorsque l'on dépasse le cahier des charges, le texte devient texte d'auteur, il échappe donc à l'auteur et peut-être même il rencontrera son lecteur.

Il faut laisser un espace de liberté à l'enfant afin qu'il puisse sortir de l'écriture scolaire pour devenir cet auteur.

Est-ce à plusieurs que l'on apprend à écrire tout seul ?

■ **Nicole C., Véro, Laurence, Laurent, Mathilde, Carole, Séverine, Pierre et Marion.**

Réécriture / Re-écriture (I)

Qu'est-ce que la réécriture ?

À partir d'un texte d'enfant, ce n'est pas une réécriture de l'adulte, mais la vision de l'autre sur le texte : ce que j'en ai compris, ce que j'en ai dégagé au niveau de l'implicite. Comment je perçois le cahier des charges que l'enfant s'était donné ?

On ne peut donc pas employer le terme de **réécriture**, mais bien de **re-écriture**. Ce nouveau texte peut aussi être une réponse : question de points de vue différents, une évolution de la réflexion du texte.

Y-a-t-il obligatoirement « toilettage » du texte dans la réécriture ? Ce n'est pas du toilettage, mais une évolution du texte. Cette idée de « toilettage » pose la question du statut, de la manière dont l'élève vit le fait qu'on re-écrit son texte, qu'on l'interprète. Il peut y avoir des visions différentes sur un même texte (plus il y a de visions différentes, plus il y a de possibilités de discussions).

La re-écriture est contestée, parce qu'elle est trop maîtrisée par l'enseignant, alors que ce doit être l'affaire de tous. Comment en faire l'affaire de tous ? Comment faire de l'acte d'écrire une promotion collective ? Sortir de l'idée que « expert » travaille mon texte parce qu'il est plus expert que moi.

Des idées de réponse : *• si tous écrivent dans une classe, maître y compris, et que chacun re-écrit le texte d'un autre, serait-ce une manière de changer les statuts, de comprendre qu'il s'agit bien d'un travail sur l'écriture, qui a pour objectif que la pensée de chacun évolue en même temps que celle du groupe ? Retour réflexif en groupes réduits • exemple donné d'élèves de troisième qui re-écrivent les textes d'élèves de cycle 3*

Idee de la « boucle » : cahier des charges, commande à l'adulte, texte écrit par l'adulte, discussion puis réécriture du texte. Le texte final va alors être traité en leçon de lecture, afin de comprendre l'implicite, ce qui s'est passé dans l'écriture.

Lorsqu'il y a commande à l'adulte, les élèves n'ont pas accès à la partie écriture du processus. Si le texte commandé à l'adulte est écrit dans « Genèse », ceux qui ont commandé le texte ont alors une vision de ce qui s'est passé dans le travail d'écriture et peuvent voir les distorsions entre la commande et le texte produit.

Comment apporte-t-on au niveau de l'enseignant des aides aux élèves ? : *• on pose déjà le postulat que ce travail en lui-même est une aide puisqu'il permet une réflexion sur l'acte d'écrire. • les contraintes d'écriture : peuvent-elles être assimilées au cahier des charges ? (qui est le premier travail d'écriture). Les contraintes permettent de libérer.*

Finalement, pourquoi ces pratiques-là sont-elles peu présentes dans nos classes ? Qu'est-ce qui coïncide ? : *• coûteux en temps (même si on sait que ce n'est pas du temps perdu) • difficile de revenir sur l'empilement des matériaux successifs • est-ce qu'on ne va pas travailler toujours sur le même type d'écrit ? Par exemple, avec un circuit-court, on tourne beaucoup autour de la régulation de la classe.*

Il faut refaire ou faire des classes-lecture ! Parce que c'est un projet d'écriture, une intention.

Changement des statuts de chacun : les enseignants apprennent autant que les élèves. Parce qu'elles permettent des échanges, des confrontations autour de l'acte d'écrire, de lire. Parce qu'on est tous en recherche (promotion collective).

Pour ceux qui ont vécu des classes-lecture, on a du mal à imaginer une telle pratique au quotidien (nombre d'adultes face aux enfants, temps passé à réécrire, nombre de textes à traiter). ■ **Sylvie & Sophie**

Une journée à l'école de l'AFL (suite)

■ **erratum** : ce texte a été écrit par **Emmanuel B.-M.** et non par **Michel P.** comme indiqué dans le n° précédent.

Un collectif fiction

Une journée à l'école de l'AFL est à la fois un roman épistolaire, une galerie de portraits, un dialogue pédagogique, et se fait tantôt saynète de la vie scolaire, comédie, drame... sa lecture engage dans un rapport au réel original que j'appellerai « collectif fiction » en référence et opposition à l'autofiction.

Un enracinement profond dans l'expérience, le concret, le vécu, qui ne fait pas l'économie de la complexité du réel. À travers la diversité des points de vue et la profusion des registres, la vraie vie surgit au détour de chaque page : dans l'équipe présentée, les différends pédagogiques existent, certains sont même irréconciliables. Les doutes et les découragements sont lot quotidien, les moments de grâce aussi. Les relations avec les travailleurs sociaux sont soumises aux malentendus. Les adultes du quartier (parents, commerçants, habitants) ne sont pas toujours bien intentionnés envers les enfants ; et ne dites pas que l'EN est caricaturé, il arrive que la réalité dépasse largement la fiction... Les enfants prennent des coups, rient, s'ennuient, aiment, ce sont des enfants, pas des prototypes. Voilà pour le collectif. La fiction, ce sont ces conversations qu'on n'a pas pu ou pas su mener, ces répliques qu'on n'a pas eues, ces argumentations qu'on aurait tant aimé présenter mais aussi, ces pas qu'on n'a pas franchis, ces décisions qu'on a failli prendre, ces modes d'organisation qu'on n'a pas osé adopter. Une journée à l'école de l'AFL se réfère autant à ce qu'on aurait pu ou dû faire à la Villeneuve qu'à ce qui s'y est fait.

Ce texte enraciné dans le réel interdit toute lecture dogmatique (voilà ce qu'il faut faire) ou nostalgique (voilà ce qui fut possible en un autre temps). C'est une utopie stimulante à laquelle il est bon de se référer pour ne pas perdre de vue des ambitions qu'on n'a pas encore su atteindre.

Tout est là...

L'évidence que les apprentissages s'abordent dans la complexité. L'intérêt de l'hétérogénéité des âges, des expériences et des savoirs, les enjeux de l'entraide et l'importance des apprentissages mutuels. Les relations avec les familles, la déscolarisation (qui consiste à s'opposer à la confiscation des apprentissages par l'école).

L'ouverture sur la vie sociale (partenariat avec les instances culturelles et en particulier la bibliothèque, les administrations (police, services sociaux...), les associations (unions de quartier, associations de parents), les centres de loisirs, les équipements sportifs, les commerces...

L'école comme lieu de sociabilité et de production (les questions de pouvoir dus au statut des usagers de l'école, l'implication des élèves dans leur vie d'écolier, les projets, leur impact sur la vie du quartier).

Les services collectifs, la BCD bien sûr mais aussi le hall d'informations, la radio, etc. Le rapport à l'écrit, la communication écrite entre l'école et son environnement, le danger des prescriptions littéraires de l'école qui risquent de délégitimer les pratiques effectives...

...

Réécriture/Re-écriture (II)

Au cours du travail en groupe sur le thème de la ré-écriture, Nicole nous a présenté les circuits-courts en classe-lecture.

À partir de textes produits par les enfants, les adultes vont s'emparer de ces écrits pour eux-mêmes, rédiger un texte qui explicite les intentions de l'enfant. S'agit-il de ré-écriture ou plutôt de re-écriture, dans la mesure où le texte originel n'est pas amélioré mais sert de support à l'écriture d'un nouveau texte ?

Dans le circuit-court, les textes des enfants et des adultes sont publiés en parallèle. Ils sont destinés à être lus par le collectif puis débattus. Ils peuvent alors donner lieu à de nouvelles écritures.

La démarche nous semble pertinente néanmoins nous nous sommes demandées si le fait que le texte soit écrit par un adulte ne peut être perçu par l'enfant comme un modèle.

Quand le maître re-écrit à partir d'un texte d'enfant, il interprète forcément le contenu du texte original.

Le texte de l'adulte, de surcroît maître le plus souvent (!), est plus abouti que celui qu'un enfant est capable de produire. Il peut alors être reçu comme un modèle tant sur le fond que sur la forme. Il peut donc paraître inaccessible à l'enfant voire le décourager dans ses productions futures. Il nous semble que même dans une classe où l'on permet que les enfants aient un regard critique sur le travail du maître, il n'est pas certain que tous osent user de ce droit.

S'il est certain que ce type de production puisse alimenter le débat, nous nous interrogeons cependant sur son impact dans la mise en œuvre de processus d'apprentissage de l'écriture.

La réflexion du groupe de travail nous a conduit à proposer que les textes ne soient pas uniquement re-écrits par l'adulte et maître mais aussi par les pairs, de façon individuelle ou collective. La production du maître n'est alors plus qu'une production parmi les autres. Ce dispositif de travail doit favoriser un déplacement des pistes de réflexion qui ne sont plus seulement axées sur le sens mais aussi sur la forme, et permettre un retour réflexif sur les processus d'écriture.

Immergez-vous dans la recherche-action et essayez-vous donc à la re-écriture de ce texte avec vos pairs ! ■ **Magali & Paquerette**

C'est à plusieurs qu'on apprend à écrire tout seul

Assurément, ce n'est pas un développement « naturel » des fonctions psychiques supérieures qui permettra à un enfant de maîtriser cet instrument psychique si particulier qu'est l'écrit. Parce que c'est l'inverse qui se passe, c'est la maîtrise de l'instrument qui modifiera ces fonctions. (Si l'on en croit Lev W.)

On l'a toujours dit, apprendre, c'est faire ce qu'on ne sait pas faire en le faisant, avec la collaboration, l'aide et l'imitation de plus experts. Apprendre à écrire ne s'apprend pas tout seul, non plus, en faisant simplement fonctionner un système de correspondance (pour le moins aléatoire...), parce que l'écriture n'est pas, selon l'argument doxique martelé, le pendant « naturel » de la lecture. Tout le monde sait bien aussi que les leçons, même les plus « modèles » d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire... ne peuvent pas outiller un apprenant « écrivant ».

Au mieux elles sont inutiles quand elles ne donnent pas l'illusion du devoir accompli aux maîtres consciencieux. Si un lecteur n'a pas le besoin impérieux de s'imaginer quel est l'auteur du texte qu'il est en train de lire (même si sa connaissance, sa familiarité... entre souvent dans les 80%) l'« écrivant » doit, sauf volonté délibérée (et encore !) obligatoirement prendre le(s) lecteur(s) en compte dans le pacte d'écriture. Cette prés-absence de lecteur(s) n'est pas une simple modification des modalités d'énonciations du discours déjà connues (l'oral) ; elle va déterminer d'autres modalités à l'opposé quasi polaire : autocontrôle, pensée livrée d'un seul coup, mais elle-même modifiée par le fait même d'écrire, discours se développant dans l'espace et donc disponible en permanence pour des interventions, syntaxe exigeante, lexique précis... (soit le caractère volontaire, conscient et intentionnel du camarade Lev W.)

Tout cela s'apprend en écrivant, parce que l'observation même de l'écrit achevé (Cf. LLL) ne suffit pas à orchestrer toutes les opérations nécessaires à effectuer simultanément pour produire un écrit qui ne soit pas une simple transcription de l'oral.

Il y a donc grand danger à laisser croire aux enfants qu'écrire ce soit vraiment simple surtout quand ce n'est pas l'affaire de tous.

Autrement dit, ce que nous avons à faire, c'est d'observer ce que nous avons déjà produit, pour critiquer, amender, développer, faire évoluer, abandonner, diversifier, adapter... mais aussi, créer, inventer, concevoir, avec toujours cette idée d'être dans l'équilibre précaire entre aider suffisamment pour aboutir sans pour autant faire à la place. Et que rien n'est jamais inscrit dans l'airain, ni dans le béton. ■ **Gilles**

École du peuple ou école pour le peuple ?

De notre réponse à cette citation, découlera la mise en œuvre d'une pédagogie spécifique de l'apprentissage ou de l'enseignement de l'écrit. Laissons à d'autres, l'école pour le peuple et l'enseignement de la lecture et créons dans nos écoles un véritable espace social qui permettra la mise en place d'une politique de l'écrit du cycle 1 au cycle 3.

Dans cette structure il est nécessaire de se questionner sur les vraies raisons que nous avons d'écrire en classe.

Voici quelques pistes de réflexion :

Écrits externes (Pour communiquer) : ♦ en direction des parents (mots d'informations...) ♦ en direction d'institutions (lettres...)

Écrits internes : ♦ écrits pour apprendre (l'écrit au service de l'apprentissage), exemple : la prise de notes, écrits de synthèse de l'élève et de la classe. ♦ écrits pour gérer les conflits. ♦ écrits pour donner son point de vue...

Écrits au service d'outils pédagogiques : ♦ journal d'école, journal de classe. ♦ sites web... (Ces outils ne seront réellement efficaces que dans la définition d'une conception politique du monde impliquant un fonctionnement pédagogique permettant le partage des responsabilités et définissant le statut maître/élève).

La réécriture : Elle permet à l'élève de se construire une représentation de l'espace existant entre les deux étapes : écriture de l'élève et réécriture de l'adulte, pour atteindre l'effet escompté. Dans cette situation pédagogique spécifique, la réécriture de l'adulte doit permettre de construire l'autonomie d'écriture puis de réécriture de l'élève. ■ **Jacques**

Questions auxquelles on espère répondre à la fin de la semaine

Un circuit-court en classe-lecture, c'est une publication quotidienne. Dans une classe ? Dans une école ?

Quel cahier des charges...

Pour l'écriture ? ♦ rubriques ♦ contraintes d'écriture au sein de chaque rubrique...

Pour la lecture ? ♦ qui lit quoi ? ♦ qui réagit à quoi ? ...

Ce travail qui a fait référence dans les classes lecture, comment se structure-t-il au quotidien dans la pratique de classe ?

Par quel cheminement, avec quelles stratégies va-t-on amener chaque élève à adopter le statut de lecteur réactif, puis d'écrivant lucide ?... ■ **Annie, Martine**

Un mot du mot

Le mot n'existe pas... à l'oral / à l'écrit, s'est conçu le mot...

Et je déroule le fil depuis le cœur de la pelote : je n'entends le mot, je ne le segmente donc pas ; mais je le chantonne et je le rime...

*petit / toiseau / d'oret / d'argent
tamère / t'attend / aubout / duchamp
pouy / manger / dulait / caillé...*

...phonème du début ? Du milieu, de la fin... du mot ? Mais il n'existe pas ! Puis le voilà écrit et qui se fait liaisons zaudibles, grammaire bien apprise mais pas tro-posée... c'est mon écrit qui me renseigne sur ma conscience phonologique, qui m'affûte l'oreille tandis que je me vois parler...

■ **Françoise**

Les aides à l'autonomie, la systématisation, les échanges de stratégie, la théorisation. La question de l'efficacité de ces pratiques, de la perception que peuvent en avoir les familles de milieu populaire.

Même la recherche sur les 5 derniers est là, posée dès le début du livre, avec l'importance donnée aux enfants en souffrance scolaire et sociale et l'injonction de solidarité de la part des plus compétents envers ceux qui sont en difficulté.

À nous de revisiter ce que tout ça peut signifier en terme d'organisation de l'école, de travail en équipe, de pratique de classe, d'évaluation, à l'heure de la leçon de lecture, de la commande à l'adulte, de la pratique d'idéographix.

Qu'apporte la lecture de ce texte publié il y a plus de vingt ans dans le contexte d'aujourd'hui ?

Une journée à l'école de l'AFL nous dit qu'on fait avec le réel tel qu'il est. Que « faire avec le réel », ce n'est pas se résigner à laisser le système scolaire aller son cours de conservatisme, de reproduction, de mise en conformité des individus mais bien faire avec l'intelligence collective libérée par le partage des richesses et énergies d'un groupe hétérogène. Cette lecture nous rappelle s'il était besoin qu'un chantier nous attend ? Chantier dont je donne en vrac quelques orientations.

Comment le travail en équipe peut-il devenir un outil de promotion collective ?

À quelles conditions les conseils d'école, conseils des maîtres et autres projets d'école permettent-ils de remettre en cause les traditionnelles répartitions (confiscations) de pouvoir ?

Que devient la recherche de l'hétérogénéité dans les ghettos (de riches ou de pauvres) qui n'ont pas attendu la mise en cause de la carte scolaire pour exister ?

Quelles sont les situations qui nécessitent l'usage de l'écrit comme moyen de communication ? Comme outil de pensée ?

Quelles dispositions devons-nous mettre en œuvre pour promouvoir l'autonomie des enfants dans un contexte obsédé par la sécurité ? Quelles organisations de classe et d'école peut-on inventer qui, tout en répondant à nos aspirations, soient à la fois praticables et recevables ?

Quels dispositifs adopter en vue d'une meilleure promotion collective face à une école de la réussite individuelle, de la compétition et de la sélection qui a gagné en professionnalisme et en technicité ? Quelle pédagogie promouvoir pour faire face aux didactiques disciplinaires de plus en plus affûtées ?

Quelle rigueur opposer aux sclérosantes progressions et programmations qui obsèdent (et pour cause !) le professeur(e)s d'école frais émoulu(e)s de l'IUFM ?

Comment mesurer les effets de nos pratiques à l'heure de l'évaluation ?

(à suivre dans le n°III)

