

ÉCRIRE POUR COMPRENDRE... ALORS ?

Robert CARON

Parce qu'il a pu les mettre en œuvre dans la durée, Robert Caron se livre à une défense et illustration du "circuit court" et du "journal d'opinion", techniques mises au point en classes-lecture. Il livre ici ce qu'il a pu constater quotidiennement de leurs effets à travers les productions des enfants et les résultats "statistiques" obtenus grâce au logiciel **Analyse de textes**.

L'aventure du Centre National des Classes Lecture, de 1987 à 1992, a laissé des traces profondes d'intentions pédagogiques. Chaque groupe repartait convaincu de l'impérieuse nécessité de mettre en place un "journal d'opinion en circuit court et bref". Chacun avait touché dans le dense d'un quotidien à plein régime la force et l'appui qu'apportait l'écrit luttant avec la complexité de ce qui se vivait.

Depuis septembre 94, il m'est offert de vivre la validité de cet enthousiasme sur la durée. J'ai été recruté comme Directeur Pédagogique de l'École Nouvelle d'Antony. Il s'agit d'une des plus anciennes écoles "expérimentales", toujours fortement ancrée dans une volonté de développer l'Éducation Nouvelle. Que cette volonté ne se traduise pas toujours en actes probants a amené le Conseil d'Administration de l'École à me demander de mettre en place une dynamique de "recherche-action" proche de ce que je savais faire et proche de leurs convictions autour de l'Éducation Nouvelle. Au cours de cette première année, le terrain "laissé" disponible se trouvait être le CP et le CE1. J'ai donc travaillé avec une partie de l'équipe pédagogique intimement convaincue du bien-fondé de ce qui était raconté. Cela dit, il s'agissait pour elles d'un saut plus que périlleux dans l'inconnu. Partir, sans la sacro-sainte "formation préalable" à toute action, nécessite un courage et un travail relevant du militantisme plus que d'un simple professionnalisme. Je travaillais avec des enseignantes fortement présentes et exigeantes, et pour ma part je ne faisais qu'apporter des dispositifs pédagogiques n'ayant fait leurs preuves que sur de courtes durées. Il faut ajouter à ce paysage que nous avons à faire face à l'inquiétude légitime des parents. Les conditions étaient très éloignées de la "bulle pédagogique" que nous avons inventée à Bessèges. Tel est le cadre de l'expérience passionnante que nous menons depuis septembre 1994.

En janvier 1995, nous avons décidé de renvoyer une "évaluation" d'un type très particulier.

ÉTAT DES LIEUX...

L'évaluation est la tarte à la crème du métier... La plupart du temps, un enseignant consciencieux se limite à toiser le progrès d'un individu en fonction de ses résultats à des tests essentiellement scolaires.

Le travail habituel de l'enseignant/évaluateur consiste donc à s'appuyer sur deux grands principes :

- Mesurer un individu (avec ou sans comparaison avec les autres du même groupe).
- S'appuyer sur des items et des épreuves qui ont un rapport direct avec le travail effectué en classe.

Nous ne tenons pas à condamner un tel travail, bien au contraire... il fait partie de notre arsenal, mais nous le considérons un "tantinet" réducteur..

Ce que nous avons fait en janvier, ce qui est présenté ici, c'est d'envisager l'évolution, le mouvement, "l'anamnèse", l'histoire de la vie globale d'un collectif au cours d'une période de quatre mois.

Vaste et ambitieux programme, qui, par ailleurs posait le problème des indicateurs que nous avons à retenir. Nous nous sommes attachés à une idée simple (simpliste !). Un groupe qui vit, et celui-là a particulièrement "vécu", agite une complexité faite à la fois de sensations, compréhensions, informations, sentiments, confrontations qu'il est particulièrement difficile de mesurer. Compte-tenu de l'âge de nos collaborateurs enfants, cette complexité de vie laisse échapper quelques signes visibles. Nous aurions pu nous attarder sur les marques extérieures des comportements et attitudes, des types de rapports qui s'établissent dans et hors du groupe, des résistances ou engouements clairement affichés, ou sur je ne sais quel jugement de valeur pseudo-psychologique. Nous avons préféré nous pencher sur ce que peu de gens maîtrisent dans sa totalité, sur ce que malgré soi on laisse transpirer de soi à travers l'outil essentiel de toute vie en collectivité : le langage.

En clair, et en bref, ce qu'un groupe vit, la densité de ce qui l'agite doit se trouver dénoncés, tracés, évoqués dans son rapport au langage.

Durant quatre mois, nous avons quadrillé la globalité de notre vie d'une production langagière qui avait pour fonction essentielle de tenter de comprendre ce que l'on était en train de vivre. Vingt-deux journaux dits "d'opinion" ont été écrits. Nous les avons "dégraissés" des textes écrits par les adultes. Ensuite nous les avons passés au "mixer" de l'ordinateur (**Analyse de textes**, logiciel de l'AFL). Quelle horreur ! penseront, à juste titre, certains. Si nous l'avons fait ce n'est pas pour réduire la vie aux statistiques mais pour que les statistiques nous fassent regarder la vie autrement, nous fassent voir la vie sous un angle que nous n'avions pas imaginé de prime abord. D'autant que ce "prime abord" là relève la plupart du temps du jugement de valeur basé sur des sensations... Rien de plus traître que les sensations !

Voilà donc quelques résultats bien incomplets qui n'avaient d'autre but que de nous aider à engager une discussion saine sur ce qu'est ou devrait être la vie des enfants à l'école.

LE JOURNAL, LA VIE EN CLASSE, LES ENFANTS...

Un individu qui agit dans un collectif se transforme. Le langage a un statut tout particulier dans l'histoire de la personne. Le langage trahit et dessine les contours de son évolution. Mais en même temps il agit et pèse sur elle. Quand un groupe vit, son langage palpite...

Nous nous sommes attachés à une hypothèse : plus un groupe vit dans l'intensité et plus nous pourrions constater une évolution notable du vocabulaire employé ainsi qu'une évolution sensible des structures de phrase. Enrichissement du vocabulaire et complexification des structures sont donc les deux indicateurs que nous avons retenus.

1 - L'évolution du vocabulaire, des mots...

- *Première remarque* : la taille des textes (Annexe 1)

D'une façon très nette, nous pouvons remarquer la progression du nombre de mots par journaux. La plume courait plus facilement. Cela était confirmé par l'attitude générale des enfants qui demandaient et écrivaient pour le journal en dehors des moments prévus pour. Cette courbe confirmait aussi l'idée que le groupe avait compris l'importance et le poids de cet écrit. Ils voulaient leur part de parole parce qu'ils en voyaient les effets dans la vie du groupe. Comme quoi, le volontarisme affiché (et décrié ?) de la structure "journal" peut avoir du bon... Il a permis aux enfants de découvrir un nouveau moyen d'être ou d'essayer d'être intelligent avec ce qui nous arrive.

• *Deuxième remarque* : la diversité dans la quantité.

En tout, et sans compter les "mots-outils", (le, la, des, et...) nous avons 5 392 mots utilisés dont 1 030 différents. Or, la base minimum de mots devant être acquises par des CE1 (et donc forcément par des CP) en comporte 290 (Échelle Dubois-Buyse). Nous ne disons pas que 1 030 mots ont été acquis mais que les enfants pouvaient puiser dans un réservoir important pour tout ce qui concernait la systématisation. Il serait, par ailleurs, judicieux de la comparer avec la base de mots utilisée dans les manuels d'apprentissage de lecture du commerce...

Le journal devient donc l'outil essentiel de l'exploration que chacun peut faire du langage. Les enfants ne travaillent pas sur un sous-langage expurgant les difficultés que les adultes estiment hors de leur portée.

• *Troisième remarque* : les thèmes abordés. (Annexe 2)

Deux paquets bien distincts. Tout d'abord un peloton de tête bien détaché comprenant les thèmes suivants : Raisonement (17 fois), Relations Humaines (16), Actes et gestes (14), Activités Intellectuelles (11) et Morale et Psychologie (10). Puis viennent bien plus loin : Langage et Littérature (4), Techniques (4), Sensations (3), Arts (3)...

Le Journal avait rempli son rôle pour ce qui est de s'explicitier les diverses facettes d'une vie en collectivité. A la lecture des thèmes du premier "paquet" on pourrait se poser la question : Peut-on nommer un thème essentiel, vital et que l'on ne retrouve pas dans cette liste ? Après diverses discussions force nous est de constater que l'on peut toujours regretter l'absence ou la faiblesse de tel ou tel thème mais que cet ensemble aborde les zones d'importance d'une vie pleine, riche, animée...

• *Quatrième remarque* : les sous-thèmes. (Annexe 3)

Là, pas de creux... Néanmoins les diverses facettes d'une vie bien remplie se trouvent bel et bien listées. Là non plus, nous n'arrivons pas à dénicher des absents de marque.

Sur les 16 champs analogiques de la liste, 9 sont des verbes : "Donner", Estimer", "Écrire", "Aimer", "Jouer", "Parler", "Exécuter", "Affirmer"... Pas n'importe quel verbe, pas n'importe quelle vie ! Signe visible et lisible de l'action, du vouloir faire ?

2 - L'évolution des structures...

• *Première remarque* : L'argumentation. (Annexe 4)

Beaucoup moins nettement "provocatrice" que la courbe sur le nombre de mots, elle indique malgré tout une très belle installation des textes dans le domaine de l'argumentation. Les enfants étaient plutôt enclins à formuler une position, un avis, une envie. Ils le faisaient assez facilement. Les choses se sont gâtées lorsqu'à travers le journal nous les poussions à établir, écrire les raisons de leur expression première. Très vite des règles collectives ont vu le jour :

- On n'écrit pas ce que tout le monde connaît déjà...

- Il faut des pourquoi et des parce que...

Celles-ci guidaient le Comité de Rédaction et soutenaient la lecture des premiers jets des enfants.

• Deuxième remarque : La complexité. (Annexe 5)

L'évolution de la courbe est encore moins nette. Mais comme pour l'argumentation, elle pousse la moyenne de l'indice à la hausse.

Là encore, il est difficile d'imaginer qu'un groupe puisse se plonger dans une dynamique pour théoriser la complexité de ce qu'il vit et que cela ne renvoie pas à une complexification du langage employé. La complexité appelle la complexité...

• Troisième remarque : La typologie des textes.

Si nous reprenons la classification de Bronckart nous trouvons une répartition assez équitable entre "Textes en Situation" et "Textes Théoriques". Les premiers journaux étant dans la première catégorie, les derniers étant plutôt dans classés "Textes Théoriques".

Sans rentrer dans des détails trop techniques précisons simplement :

- *"Les textes en situation sont produits en relation directe avec le contexte, en particulier avec des interlocuteurs identifiables, un moment et un lieu d'énonciation précis, et qui s'organise par référence permanente au contexte. (...) Il a pour but d'agir sur et avec les co-producteurs du texte."*

- *"Les textes théoriques sont produits eux aussi avec une référence au contexte, mais résultant d'un effort d'abstraction par rapport à ce dernier, ce discours se caractérise par son indépendance à l'égard d'une situation d'énonciation particulière. Ils ont pour but d'accroître la connaissance humaine dans un champ déterminé."*

Sont absents de la production "journal", et en référence à une analyse globale par journal, les "textes narratifs".

- *"La narration se différencie des deux types de discours précédents par le fait qu'elle entretient une relation médiate avec la situation d'énonciation, cette médiation se traduisant par la création d'une origine à partir de laquelle les événements narrés s'organisent dans le successif. Elle a pour but de divertir un groupe socio-culturel. " (J.-P. Bronckart, **Le fonctionnement des discours**, Delachaux et Niestlé)*

Que l'on ne trouve pas de journaux donnant une moyenne dans la typologie "Narration" nous prouve bien que l'on n'est pas là pour amuser la galerie... Ce qui n'exclut pas l'humour. Les enfants l'ont bien compris.

DES CHIFFRES À LA LETTRE...

Quittons la raideur des chiffres pour nous attarder maintenant à quelques découvertes que le tâtonnement quotidien par l'écriture nous a permis. Les exemples fournis ici confirment les chiffres et assoient de manière quasi-définitive le vital de ce travail. Le problème qui se pose à nous est d'effectuer un choix. Les enfants ont écrit et ce qu'ils écrivent nous disent l'intérêt de l'écriture.

1 - L'histoire de l'écriture par ceux qui la font...

Le texte de Florian est intéressant parce que je n'y avais pas pensé. Théophil (CE1)

J'aime bien l'article de Quentin parce qu'il pose des questions. J'aime bien quand on pose des questions car j'aime trouver la réponse. Marie F. (CE1)

Du pas vrai...

Dans les livres, ils disent des choses pas vraies... Des dragons, des fées... Dans le journal, c'est nous qui le faisons. Léo (CP)

Que des histoires ?

Les livres, c'est fait pour raconter des histoires. Le journal, c'est fait pour expliquer les choses. Léo (CP)

Des idées

C'est plus intéressant le journal parce qu'on cherche nos idées. Benjamin (CP)

Pas assez de Pourquoi

Je ne trouve pas mes textes très bien parce que je ne mets pas assez de pourquoi dedans. Marie W. (CE1)

Je veux dire mais j'arrive pas à trouver les mots... Je veux dire quelque chose mais je ne trouve pas les mots et c'est très très embêtant. Parce que on est coincé après. Et ça fait drôle, alors on essaie de creuser dans sa tête pour pouvoir essayer de trouver autre chose à dire... Naïma (CE1)

Réagissant...

Dans le dernier journal, les textes des garçons sont plus "réagissants" que les textes des filles. (...) Et si les adultes lisent notre texte, celui de Baptiste et moi, ils seront peut-être fâchés... Arthur (CE1)

Terminé !

Quand j'ai fini un texte dur, je suis contente parce qu'il était dur et après il passe dans le journal. Un texte dur pour moi, c'est que j'ai beaucoup cherché beaucoup et j'ai trouvé. Mance (CE1)

Tenez le cap d'une "politique éditoriale" ferme et aux apparences rébarbatives ; ouvrez grandes les oreilles pour ne pas laisser perdre le mot timide ; éprouvez la position qui se présente déjà bien ferme ; tâtonnez vous aussi sur le même sujet ; laissez la possibilité de s'installer le fil d'un brouillon permanent ; et vous verrez le postulat de "l'égalité des intelligences" se vérifier.

Il ne s'agit pas ici de "mots adorables de petits génies" mais le résultat d'un réel travail, de la sueur de neurone, la juste rétribution de l'entêtement à comprendre.

2 - Des enfants règlent leurs comptes...

Un exemple parmi tant d'autres :

Sévère et méchant...

Je vais vous dire la différence entre sévère et méchant. Quand on est méchant, on donne des coups de pied, par exemple.

Sévère, c'est quand on est en colère. Par exemple, quand je faisais ce texte, j'étais sévère parce que je ne trouvais pas de fin. Maintenant que j'ai trouvé la fin, je suis content.

J'espère que vous avez compris. Arthur (CE1)

Méchant ou sévère

Méchant, c'est plus gentil que sévère. Et sévère est plus méchant que méchant. Jonathan (CE1)

Discussion...

Mance : *Robert, tu n'as pas raison. Avec maman on a regardé dans le dictionnaire. Et pour "ronchon", ils disent que c'est la même chose que "râleur".*

Robert : *Alors pourquoi est-ce qu'il y a deux mots ?*

Mance : "... " Robert et Mance

L'adulte est l'empêcheur de jouer en rond, soit ! Mais que ce passe-t-il quand on cherche non plus à exprimer un jugement de valeur, un début de condamnation et que l'on s'attache aux raisons qui font que les gens sont comme ils sont ? Que se passe-t-il lorsqu'on se cogne à une multiplicité de mots (ronchon, méchant, sale caractère) qui ne trouvent dans notre tête qu'un seul contraire simple et simpliste (gentil) ?

Que se passe-t-il ? Et bien, une prise en main de sa propre vie parce qu'on a commencé à découvrir que des attitudes appellent des raisons bien plus que des condamnations. Et Martine, Robert ne deviennent plus des "bêtes noires" méchantes, et tout, et tout... Enfin presque plus... Mais des adultes qui assument des positions de refus claires et dont les raisons sont à portée d'intelligence. Le journal a permis à quelques uns de trouer l'opacité des comportements qui les dérangent.

3 - Quand les enfants examinent où ils ont les pieds...

"L'esprit n'est pas une poubelle à vérités. L'ordre des vérités, et la manière de les connaître, important beaucoup." (Alain) Et les premières des vérités à explorer sont celles que chacun porte en soi. Avant d'aborder des constructions intellectuelles nouvelles, il est de toute première urgence de savoir où nos propres pieds sont posés. Explorer son statut c'est aussi, et surtout, examiner le détail qui fait que l'on pense ce que l'on pense. D'où nous viennent nos compréhensions ? Sur quoi s'appuient-elles ? Comment avons-nous tissé des liens ? Quels liens ?

Telle est à notre sens la première urgence de tout acte éducatif : partir de l'existant de ceux avec qui on travaille, leur offrir la possibilité d'exposer leur propre vision du monde ; avant de leur donner à voir et à prendre la vision que d'autres ont construite.

Compris !

Avant, Adrien, il n'avait pas compris ce que ça voulait dire "Cahier de brouillon". Mais maintenant il sait ce que ça veut dire. Ça veut dire que quand on ne sait pas un mot on l'écrit sur le "Cahier de brouillon".

Moi, avant, au CP, je ne savais pas ce que ça voulait dire "Classeur". Maintenant je sais. Ça veut dire que quand on a quelque chose à ranger on le met dans le "Classeur".

Marie F (CE1)

Il était obligé...

C'est pas des méchants. C'est un allemand, je crois, qui a inventé ça... la guerre. Après il s'est tué parce que sûrement il allait être toute sa vie en prison. Moi, je sais la guerre par mon grand-père. Il était obligé. Tobias (CP)

Je suis souvent triste...

Moi je suis souvent triste. Même quand je pars de quelque part que j'aime beaucoup, je pleure. Même que parfois, je pleure, je ne sais pas pourquoi. Vraiment je ne comprends rien. Du tout. Souvent je suis très très triste. Marie W. (CE1)

Le cancer ?

Le fils de Magali, Paul, est malade. Il a attrapé un cancer. Un cancer, c'est une boule qui se place n'importe où dans la tête. Morgane (CE1)

La résolution !

Moi, la résolution que je décidera pour mon papa, ce sera qu'il arrête de fumer parce qu'il fait que fumer. Morgane (CE1)

Mon corset...

Maintenant, je suis habitué. Mais j'aimerais bien être comme les autres. Je dois le garder jusqu'à ce que je serai adulte.

(...) Je suis obligé d'y penser tout le temps parce que je le sens tout le temps. Sylvain (CP)

La force des yeux...

Quand on est sourd muet et aveugle, la force des yeux on la met dans les doigts. Marion (CE1)

Gros mots !

Un gros mot a beaucoup de lettres. Les enfants apprennent les gros mots grâce aux parents. Un mot nouveau, pour savoir si c'est un gros mot, il faut que je sache s'il y a beaucoup de lettres. À partir de six lettres, c'est un gros mot. Maïa (CP)

Mon anniversaire...

Jeudi 30 Mars, c'est mon anniversaire. Moi, je suis content de vieillir. Robert m'a dit que lui, il ne veut pas être vieux.

Mais c'est trop tard ! Quentin (CE1)

Rapprocher !

Lire, c'est pas deviner. Il faut d'abord reconnaître les mots. Dans ma tête, là, il y a un "D" et là, à côté, il y a un "E". Je les rapproche et ça fait "DE" !

Ça marche pas tout le temps parce que les mots plus grands, j'arrive pas à les rapprocher parce qu'ils prennent trop de place dans ma tête. Et c'est dur ! Sidney (CP)

Élections ??

Faut pas parler des élections parce que ça a rien à voir avec l'école. On les connaît pas. Sidney (CP)

ET ALORS ? VERS OÙ ?

La mise en réalité d'une idée, fût-elle bonne, ne limite jamais ses effets à ceux qui étaient escomptés. En l'occurrence, 46 numéros de journaux (à ce jour) donnent consistance à nos hypothèses de départ mais engendrent aussi un mouvement plus profond que nous n'avions pu imaginer.

Du côté des hypothèses cristallisées en résultats tangibles nous pouvons lister :

- Une appréhension du monde et du rôle de l'écrit, par les enfants, qui dépasse toutes nos espérances. Il s'agissait d'asseoir le pourquoi des apprentissages autour de ce support ; nous obtenons pour beaucoup la prise en compte que lire et écrire sert à savoir ce que l'on pense.
- Une remise en cause profonde et autrement plus productive des "matières" telles que "Grammaire, Conjugaison, Orthographe". L'écriture étant l'activité première de ces apprenants, ils se sont quotidiennement cognés à leurs incompétences vis-à-vis de la langue écrite. Chaque difficulté de la langue a été vécue à plusieurs reprises avant même d'avoir été explicitée. Lorsque le temps fut venu d'en aborder tel ou tel aspect, ils réagissaient en "anciens combattants" de la langue et acceptaient ces apports d'informations comme des théorisations extérieures de leurs propres pratiques. Autrement dit, ces systèmes théoriques baptisés "Grammaire, Conjugaison, Orthographe", rencontraient des experts d'une pratique que ces systèmes tentaient de décrire.

Et du côté des découvertes, des conséquences imprévisibles ? Que s'est-il passé ?

- Une modification quasi-totale du regard des adultes sur cet écrit, au départ tant décrié. Aux commencements étaient la curiosité, l'attention attendrie, la surveillance du coin de l'œil, les questions sur les condamnations morales plus ou moins implicites de telle ou telle attitude décrite,... puis les choses ont évolué, ont grandi... La durée et la fréquence ont permis aux adultes (dont nous faisons partie) de se détacher de leurs propres représentations sur l'enfant, leur enfant. Nous avons vu grandir l'acharnement des enfants à comprendre le monde dans lequel ils vivaient. A travers la lecture du journal nous avons le témoignage d'un travail de recherche permanent sur le pourquoi

des choses. Les enfants s'explorent et explorent. Et ils donnent à lire l'état du brouillon permanent qu'ils fabriquent. Cela s'accompagne de notre côté d'une certaine gêne : sommes-nous capables d'en faire autant ? La réponse n'est pas aussi affirmative qu'on le souhaiterait. Récemment l'équipe d'enseignants s'est rendue compte qu'elle avait une fâcheuse tendance à écrire et réécrire des textes où l'intention essentielle tournait autour de quelque chose comme de la "morale", du "souhait", ou du "conseil"... Alors que les enfants ne s'attaquaient pas (plus) aux personnes (voir "ronchon", "sale caractère"...) mais aux raisons qui font apparaître tel ou tel trait de caractère ; nous, enseignants, nous devisions sur un ton (faussement ?) amical autour de l'attitude des enfants à propos du bruit, du désordre, du travail... Nous nous sommes surpris à rechausser nos vieilles pantoufles de "donneur de leçons" au lieu de nous atteler au même travail que les enfants : comprendre. "*Ne pas déplorer, ne pas rire, ne pas détester, mais comprendre.*" (Spinoza)

- Et le meilleur, pour la fin... Ce meilleur-là découle de ce qui vient d'être dit. Les enfants font un travail d'intelligence avec eux-mêmes et sur eux-mêmes que les adultes n'arrivent pas à faire. Les enfants arrivent à "*creuser leur propre exception jusqu'à la règle*" (André Stil) alors que nous-mêmes ressassons et ressortons un peu trop vite nos idées toutes faites. Les enfants arrondissent leurs points d'interrogation, tapent sur leurs certitudes et nous mettent dans la gêne et l'envie.

On les écoutait, attendris. On les lit, avec beaucoup d'attention...

Ils ne nous assènent pas des vérités, non. Ils nous renvoient l'image d'un travail intellectuel que nous ne pratiquons plus, ou si peu... Ils s'installent dans un rôle essentiel : celui du questionneur de sa propre vie, celui du chercheur d'une vérité opérationnelle et provisoire.

Si bien que ce qu'ils savent faire, fruit d'un travail acharné (et pas d'un quelconque "don"), est demandé, sollicité, souhaité... Ainsi, une structure de formation demande leur intervention, leur travail dans une de leur formation. Dans cette expérience menée avec des Directeurs de Centre de Vacances en Formation ils ont acquis, d'après le "client" (Dominique Latour du CPCV, Centre Protestant de Formation) les galons "d'experts en écriture". Mais ils ont acquis bien plus que cela : la conscience que leur travail sert au travail des autres.

Il est trop rare de constater les effets du travail effectué par des enfants sur l'environnement pour ne pas souhaiter que cela ne se généralise. Et quand un individu passe d'un statut où il ne fait que recevoir de la part de son entourage à un statut où on le sollicite sur sa maîtrise, le monde prend une tout autre dimension pour lui... et pour nous !

Et du même coup, l'École, ne peut plus rester ce qu'elle est.

Robert CARON