

DONNEZ-MOI DE QUOI ECRIRE

Numéro 4 ou numéro 3 bis puisqu'il y est encore question d'expériences d'écritures longues (ou pas très courtes).

Deux compte-rendus tout d'abord :

Pour F. DARRAS et I. DELCAMBRE, il s'agit de décrire des stades au cours desquels des adultes-enseignants se sont retrouvés en situation d'écriture. Cette écriture adulte (pourquoi pas responsable !) ne s'instaure pas, ne se développe pas aussi facilement qu'il y paraît. Consignes, contraintes, productions sont vécues différemment lorsque le rapport à la classe et au contrôle de la classe a varié. Peut-on théoriser à partir de telles pratiques d'écriture? Des éléments de réponse à partir, pourquoi pas, de travaux articulés sur la presse quotidienne.

B. GRACZYK et M.M. CAUTERMAN ont choisi de faire travailler des élèves à partir de textes publicitaires, ceux qui accompagnent nos belles publicités (sur lesquelles on se précipite au hasard des feuilles glacées des hebdomadaires de salles d'attente médicales) et de voir comment ces propositions de textes peuvent varier au fur et à mesure que se précisent devant les élèves les contenus de l'image publicitaire.

Une réflexion ensuite :

J.F. INISAN et J.L. HAPIOT viennent dresser un bilan provisoire de ces deux numéros. Il se veut complément avec des positions prises dans les différents articles et les amène ainsi à se préciser. Partis d'une pratique de terrain, sans appui sur des a-priori théoriques, qui ne viennent ensuite qu'en soutien, ils éclairent et font le tour de quelques accrocs. Cette description qui s'impose comme empirique met l'accent sur le rôle et la place de l'enseignant au cours de ces travaux. Une théorisation s'ébauche d'une autre communication scolaire, vers une autre lecture des productions d'élèves, vers d'autres bénéfices symboliques équilibrant les nombreux investissements de démarrage.

Tous ces textes ont été, d'autre part, l'occasion d'une discussion collective des membres du Comité de Rédaction. Il s'agit de s'avertir d'abord de ce que ces expériences s'insèrent dans des stratégies lourdes, qu'elles ne sauraient moins que d'autres être appliquées in-extenso, plaquées au pied de la lettre dans n'importe quelle classe, n'importe comment, par un simple effet de mode. De tels paris ne peuvent pas se permettre d'être insuffisamment maîtrisés. Ainsi l'aspect d'un point de départ le plus souvent extra-scolaire porte en lui des germes d'inquiétude et d'insécurité : se reposent toujours à moyen terme les interventions diverses, directes ou non, insidieuses, reptiles, de l'institution.

Si l'empreinte de l'adulte reste en tout cas forte (il y aura toujours dans la relation pédagogique de l'écrit une réponse en fonction d'une idée préconçue de l'attente du professeur), elle n'est certainement pas du même ordre dans un projet long : sa légitimité est différente dès lors que les élèves essaient d'anticiper sur une attente qui se veut moins normative qu'à l'accoutumée.

Avant tout, l'épine dorsale du système (si système il y a) réside dans le fait que de telles démarches ne peuvent s'instaurer que parallèlement à d'autres types de communication dans la classe, qui reconnaissent, admettent qu'en amont co-existent d'autres types de vie. Faire apparaître, transparaître des notions telles que l'envie, le plaisir, le désir, sur les rives de la pratique professionnelle, c'est s'exposer à ne savoir l'intégrer dans des objectifs de formation (sauf à objectiver un certain nombre de données sur la communauté scolaire). Ce problème d'une autre forme de communication est neuf et le champ de sa théorisation reste à défricher. L'acceptation de l'émerveillement débouche-t-elle sur des attitudes transmissibles ? C'est tout le débat que nous proposons alors.

B. CUINIER

L.P. Anzin.