

Cet article retrace comment, à l'initiative des enseignants de l'école maternelle Edouard Vaillant, des acteurs d'un territoire, parents, enfants, collégiens et enseignants se sont fédérés autour de l'écriture de Monographies. Si ce projet s'est largement nourri de l'expérience de Bobigny et d'un article paru dans cette revue, « *Les collégiens, formateurs dans la cité* »¹, la situation de production dans laquelle ces acteurs se sont retrouvés l'a fait évoluer différemment. Ce texte essaie de décrire plus précisément comment, sur les années scolaires 2013-2014 et 2014-2015, deux cohortes de collégiens se sont emparé de cette écriture, suite aux choix pédagogiques effectués par leurs enseignants. Placés dans des conditions différentes, ils ont tenté d'établir un équilibre entre savoirs scolaires et pratiques sociales.

DES COLLÉGIENS ENTRE SAVOIRS SCOLAIRES ET PRATIQUES SOCIALES : tenter de réécrire une expérience autour de l'écriture de monographies

Christiane Berruto
& Stéphane Oualid

« *Sans pratiques, il n'y a rien à communiquer.* »

Produire soi-même les livres dont on a besoin, lorsque ces livres n'existent pas, paraît tomber sous le sens. Pourtant, dès que cette idée s'impose et devient projet d'action, chacun comprend mieux que rien n'est prévu pour rendre la chose aisée. Et chaque difficulté rencontrée vient rappeler qu'en la matière, tout est à inventer.

C'est ce que les acteurs engagés dans le projet « Monographies » à Bobigny ont vécu en 1998 et dont ils ont témoigné dans les Actes de Lecture ainsi que dans le Théo-Prat' n°1². C'est de ce projet qu'un groupe d'enseignants de Marseille s'est emparé pour le réécrire sur les deux années scolaires passées. L'idée de s'approprier l'expérience de Bobigny a longuement mûri dans les têtes des équipes marseillaises. Sa lecture a été réactivée à plusieurs occasions, au gré des différentes conjonctures traversées. Plusieurs fois, elle est ressortie des tiroirs, sans jamais trouver réunies les conditions qui semblaient nécessaires pour l'entreprendre. Malgré les relations tissées avec plusieurs acteurs sociaux du quartier, l'école n'était pas perçue comme un partenaire capable de s'engager dans ce type d'action. Elle y avait certainement sa part de responsabilité. Mais, la conception républicaine d'une école conçue pour tenir ceux qui la fréquentent à l'écart des tumultes de la vraie vie, dans « le lieu séparé des savoirs séparés », crée une dichotomie entre activités de production et formation intellectuelle. Le statut

1 ► « *Les collégiens, des formateurs dans la cité. Proposition sur l'organisation et le fonctionnement du collège* », J. FOUCAMBERT, Y. CHENOUF, A.L. n°65, p.82, mars 1999. 2 ► A.L. n°60, A.L. n°63, Théo-Prat' n°1, les BCD, AFL.

accordé, dans les représentations dominantes, aux enfants inscrits en école maternelle, les confine dans une classe, sous la tutelle d'adultes. Voilà pourquoi l'éventualité de la mise en place d'une telle action apparaissait fort improbable et difficile à initier !

C'est avec du temps et grâce à la participation de l'équipe de l'école maternelle à la dernière recherche-action de l'AFL que les pratiques se sont transformées dans et hors l'école. Le questionnement collectif autour des conditions générales d'organisation de l'école, la mise en place de productions socialisées, a conduit à ré-interroger les conditions d'exercice au sein même de l'école et hors de ces murs. C'est en acceptant de se lancer dans un processus de production que les problèmes se sont présentés autrement. C'est en faisant en sorte que chacun apprenne en lisant et en écrivant dans le besoin qu'il a de recourir à l'écrit dans un projet personnel ou collectif, c'est en décidant aussi d'insérer l'école dans un réseau d'instances éducatives et en inscrivant son action dans une continuité, c'est en la conjuguant avec celle d'autres partenaires, c'est en ayant la volonté de rendre la lecture et l'écriture moins scolaires, y compris au sein de l'école, que le projet a pu se concrétiser.

Ce n'est qu'alors que, ce qui paraissait si lointain, si étrange, a pu être emprunté en vue de le faire sien. Et, pour y parvenir, il a fallu soumettre l'expérience passée aux propres intentions d'une nouvelle équipe, intentions réalisées dans l'action. Comme le souligne Leroi-Gourhan, *on n'emprunte que ce qu'on est en train d'inventer et ce, à l'intérieur de la zone de développement potentiel de sa propre activité.*³ *L'imitation est donc un mouvement d'appropriation qui transpose le geste de l'autre dans l'activité du sujet. Ce retournement du « geste » oblige à regarder la transmission comme un processus qui ne va pas simplement du dehors au-dedans, mais également du dedans au dehors.*⁴

Le projet

Conscients que les histoires, les romans, les documentaires présents dans les BCD ou les CDI évoquent rarement ce que vivent les familles, ce qui les préoccupe, la plupart étant issues des différentes vagues d'immigration, le groupe décide de produire lui-même les livres dont il a besoin, lorsque ces livres n'existent pas. C'est, dans ces raisons de lire et d'écrire, que se trouve la source de nouveaux apprentissages et, notamment, celui du langage écrit.

Ainsi, émergea l'idée de permettre aux parents d'origine étrangère de transmettre à leurs jeunes enfants, par l'écrit, des éléments d'une sorte de « patrimoine vital ». Le support par lequel ce legs culturel pourrait se faire serait des livres, de vrais livres. La solution de l'écrivain en résidence, souvent retenue pour résoudre la question de l'écriture, était connue mais fut délaissée volontairement au profit d'une autre approche, sans doute plus exigeante, plus audacieuse encore et plus riche : associer pour la production écrite des collégiens de 6^{ème} et 5^{ème} et certains de leurs professeurs, des parents et des enseignants de l'école maternelle, la coordonnatrice REP, l'assistante sociale, la documentaliste, un écrivain professionnel et des militants AFL.

L'action a été validée en Comité Exécutif de pilotage du collège Rosa Parks.⁵ Un groupe constitué d'enseignants issus des 1^{er} et 2^{ème} degrés s'est fédéré autour de cette idée. La refondation des zones d'éducation prioritaire, la volonté de créer du lien entre les deux degrés afin d'éviter les ruptures et de fluidifier les parcours individuels, l'absence de réelles propositions en concurrence pour y parvenir ont permis à ce projet de trouver un écho favorable. Le collège est au centre des préoccupations actuelles. Il est l'objet de critiques probablement aussi excessives que sont improbables les attentes de le voir pacifier les relations des jeunes et de leur environnement. De nombreuses innovations (dispositifs de consolidation, études dirigées...) et, plus récemment, la Réforme du Collège prévue pour 2016,

tentent en permanence d'améliorer une organisation et un fonctionnement dont, à juste titre, dans l'état actuel de la compréhension des problèmes, on ne met pas en cause les présupposés.⁶

Dans le quartier où cette action s'est développée, un écart important existe entre ce qui s'enseigne au sein des établissements et ce que les élèves vivent. L'école, au sens large, reste trop souvent le lieu de décontextualisation et d'institutionnalisation d'expériences et de savoirs que les élèves n'ont pas. Il est donc difficile pour ces derniers, dans de telles conditions, d'attribuer du sens à la plupart des expériences vécues à l'intérieur des locaux scolaires. Le recouvrement entre savoirs scolaires et savoirs sociaux est rompu et ce qui s'enseigne au collège n'est plus un savoir social délégué à l'école mais un savoir scolaire qui doit se réinvestir dans le social. Depuis plus de 30 ans, le collège vit cette difficulté de devoir enseigner ce qui ne se rencontre que parce qu'il l'enseigne.⁷

La démarche

L'année 2013-14 / *Recueil de témoignages*

Dans un premier temps, de septembre à décembre 2013, il s'est agi de présenter aux familles le projet et de recueillir, auprès de parents, des témoignages sous diverses formes : des enregistrements audio, des prises de notes ou tout autre support que certains pouvaient envisager. Les enseignants de la maternelle Édouard Vaillant, à l'initiative du projet, se sont portés volontaires mais tous ceux

qui désiraient y contribuer, sur leur lieu d'action, ont été associés. Ainsi, l'assistante sociale du collège, lors de rencontres avec les familles, a recueilli plusieurs témoignages. Ce sont essentiellement des mères et deux pères qui ont accepté de raconter. Le faible taux d'activité professionnelle des mères entraîne une présence parentale continue à la maison. Elles se consacrent à la gestion du foyer et à l'éducation des enfants. Même celles qui assurent des emplois occasionnels ou partiels gardent une forte inscription dans l'univers domestique.

Les différents entretiens se sont déroulés à partir des interrogations suivantes : ► parmi les histoires qu'on vous racontait quand vous étiez petit(e), laquelle aimeriez-vous qu'on écrive pour vos enfants ? ► qu'est-ce que c'était qu'avoir 4 ou 5 ans dans votre pays ? Souvenirs d'enfance, mode de vie... ► qu'est-ce que c'était une famille dans votre pays lorsque vous aviez 4 ou 5 ans ? Qui vivait ensemble ? Dans quel type d'habitat ? Quelles activités ? Quels statuts avaient les uns, les autres... ► pourquoi êtes-vous parti(e) de votre pays ? Comment ? Pourquoi n'y retournez-vous pas ?

Le constat d'une carence du fonds documentaire de la BCD en matière de livres reflétant la diversité culturelle et ethnique de l'école constitue la raison d'être la plus évidente d'une telle démarche. Pour les enseignants, mais surtout pour les parents d'origine immigrée, disposer d'un média autour duquel adultes et enfants pourraient se rencontrer, se retrouver pour construire une relation qui transite par un support écrit, est un objectif éducatif tout à fait essentiel. Une autre raison de tenter une telle production relevait du défi de concevoir et produire collectivement un écrit résolument nouveau qui trouble un certain conformisme éditorial ambiant et bouscule l'exotisme folklorique en matière d'ouvrages documentaires pour très jeunes enfants, de 0 à 6 ans... Mais, l'expérience a révélé, de par une situation inhabituelle, des éléments inattendus. La rencontre avec les familles, dans ce cadre-là, a provoqué une situation d'échanges parent/enseignant inédite, qui renouvelle, voire qui inverse, le schéma habituel dans lequel les enseignants sont surtout demandeurs d'une sorte de reconnaissance.

3 ► LEROI-GOURHAN A., *Le Geste et la Parole*, Albin Michel, 1964. 4 ► CLOTY., *Le geste est-il transmissible ?*, Actes des 10^{èmes} entretiens de la Villette : Apprendre autrement aujourd'hui ?, Paris, 1999. 5 ► Collège Rosa Parks, rue de Lyon, 13015 Marseille. Le Réseau Rosa Parks a fait partie des 10 réseaux REP+ préfigureurs sur l'Académie Aix-Marseille. 6 ► « Les collégiens, des formateurs dans la cité. Proposition sur l'organisation et le fonctionnement du collège », FOUCAMBERT J., CHENOUFY., A.L. n°65, p.82, mars 1999. 7 ► Ibidem.

LE VOYAGE EN TUNISIE

Ces trois textes ont été sélectionnés parmi les productions des collégiens de 2013/14 pour en donner un aperçu

Il était une fois, une jeune fille qui s'appelait Sarah. Un jour, avec son père et sa famille, elle alla en voyage en Tunisie, en voiture. C'était la première fois qu'elle partait en voyage. Elle était dans une voiture dont la marque était Mazda. Le voyage a duré des jours et des jours. Sarah ne pouvait manger que des patates bouillies. Ils voyageaient tous serrés à l'arrière de la voiture pick up où le père avait caché des cigarettes. Quand elle arriva en Tunisie, elle vit la mer pour la première fois. Sarah en avait le souffle coupé. Son père a bien vendu les marchandises, et, au retour, Sarah pensa qu'elle avait bien aimé son voyage malgré les difficultés qu'ils avaient rencontrées. **(Vincent M.)**

Il était une fois une petite fille qui n'avait jamais voyagé. Un jour, son père décida de l'amener elle et sa famille en Tunisie. Pour la petite fille, c'était la première fois qu'elle voyageait avec une voiture et la marque de cette voiture, elle s'en souvient bien, était Mazda. Dans la voiture, son père avait mis deux matelas pour que ses enfants dorment à l'arrière de ce pick-up. Pendant le voyage, ils ne mangeaient que des patates bouillies à l'eau. Son père avait caché dans les matelas des paquets de cigarettes pour faire du marché noir. Arrivée en Tunisie, la petite fille était contente parce que c'était la première fois qu'elle voyait la mer. Elle avait fait un bon voyage malgré la difficulté du voyage. Elle n'avait pas vu grand-chose, mais c'était un très beau souvenir. **(Nassourdine M.)**

Il était une fois une petite fille qui partait pour la première fois en voyage. Elle s'appelait Nazira. Son père Nadime avait décidé qu'il allait emmener toute la famille en Tunisie. Ils prirent la voiture et partirent. Dans la voiture, le père avait mis deux matelas. Ce que ne savait pas Nazira, c'était que son père Nadime y avait caché des cigarettes pour les amener en Tunisie. Il les avait prises pour les vendre au marché noir.

Nazira n'avait pas vu grand chose lors du voyage car elle dormait à l'arrière de la camionnette, mais quand elle est arrivée, elle fut enchantée : elle voyait la mer pour la première fois. Ce souvenir est resté gravé dans sa mémoire car c'était son premier voyage ! Et même si, pendant tout ce temps, elle n'a mangé que des pommes de terre bouillies, elle ne garde que de bons souvenirs.. **(Amina M.)**

Ici, particulièrement au cours des entretiens, ils se sont retrouvés en quête de connaissance(s). Les enfants ou leur implication dans le projet scolaire n'étaient plus au centre des échanges. Les parents se voyaient accorder une parole pour parler d'eux-mêmes, de leurs souvenirs, de leurs espoirs déçus, de leur quotidien mais aussi de leurs désirs, de leurs rêves. Les aspirations des parents sont fortement nourries de leur expérience. La plupart des personnes interrogées ont le sentiment d'avoir gâché l'opportunité d'ascenseur social que l'école pouvait leur offrir. Si peu d'entre eux développe des « illusions promotionnelles », tous, à défaut d'entrevoir des études longues, ont intégré la nécessité d'accéder à un diplôme ou une qualification professionnelle qui déboucherait sur un emploi.

Traitement du corpus recueilli

Il s'est ensuite agi de traiter ce corpus pour pouvoir le transmettre aux collégiens et à leurs professeurs afin qu'ils produisent des textes à destination des enfants du primaire et de leurs familles. Les élèves de maternelle et leurs enseignants ont écouté ces enregistrements, ont réagi, repéré sur un planisphère les lieux évoqués, titré les différentes parties des entretiens et réalisé la numérisation de tout cela pour réécouter au fil des envies et des besoins, librement, seul ou à plusieurs, ce qui venait d'être collecté et engrangé. L'étape des entretiens avec les familles aura, sans doute, été un moment clé, une rencontre essentielle pour la suite de l'action. Les enseignants, « épaulés » par leur magnétophone, ont dû se mettre à l'écoute d'une Parole singulière. Une Parole particulière, personnelle, originale, dont il a fallu parfois faciliter l'expression par une attitude

disponible, une empathie, ainsi qu'une grande vigilance dans l'écoute, afin de rater le moins souvent possible l'opportunité d'une relance, d'une demande de précision ou le respect d'un silence pudique. La phase de transcription des échanges oraux a été assurée par ceux qui les avaient recueillis. L'écoute répétitive des énoncés, douloureuse lorsque la compréhension résiste, a produit un effet d'imprégnation chez l'auditeur/transcripteur qui, sans doute, a renforcé une forme d'adhésion à un point de vue singulier. Ce qui paraît alors décisif n'est donc pas tant d'avoir réalisé les entretiens que de se défaire de cette relation singulière, affective et peut-être quelque peu « aliénante », permettant ainsi au discours d'exister en toute indépendance vis à vis de ceux qui l'ont produit ou recueilli. La simple matérialité d'un document consignait par écrit le verbal facilite déjà une certaine mise à distance du contenu des rencontres. Une fois dépassée l'oralité transcrite, un problème est posé à chacun : celui de l'écriture. Des réunions mensuelles ont permis de faire régulièrement le point sur l'évolution du projet. Les regards croisés ont rendu compte des différents points de vue et ont donné lieu à des débats.

Début mars 2014, l'ensemble des textes transcrits est remis aux collégiens. Des lectures se sont opérées, des échanges ont pris le relais. Courant avril, une rencontre entre les parents ayant témoigné et les collégiens en charge de l'écriture a eu lieu au collège. Les demandes des collégiens portaient sur des points obscurs, sur la remise en cause de la véracité de certains récits, leur propre vécu étant fort éloigné de ce qui était raconté, même si quelques-uns, parmi eux, avaient lu ces textes à leurs parents qui corroboraient certains passages, voire les prolongeaient. Une immense carte a permis de resituer tous les lieux d'origine des parents, essentiellement en Afrique (pays du Maghreb, Comores, Madagascar), mais aussi en Roumanie et au Kosovo. Les élèves ont entrepris de recueillir des données documentaires sur ces pays et, avec leur professeur d'histoire-géographie, ont programmé une visite de l'exposition *Plus Loin Que l'Horizon* sur les mobilités marchandes et humaines en Méditerranée, proposée à la Villa Méditerranée⁸, visite à laquelle

8 ► La Villa Méditerranée est un centre international pour le dialogue et les échanges en Méditerranée qui a vu le jour lors de l'événement Marseille capitale de la Culture 2013. C'est un espace de conférences, de réunions et d'exposition situé sur l'esplanade du J4. Avec cette exposition, Bruno Ulmer nous plonge au cœur des mobilités méditerranéennes humaines et marchandes et nous les fait vivre au plus près en images et en sons.

se sont joints les parents. Ce fut l'occasion pour chacun de repérer un questionnement posé par les récits collectés, de permettre de dépasser la singularité des parcours pour les inscrire dans une histoire plurielle.

Passage à l'écrit

Sur cette 1^{ère} année, les enseignants de collège ont accepté la commande mais souhaité, ensuite, travailler l'écriture, entre eux, avec leurs élèves. Envisageant d'engager une collaboration durable, l'équipe de la maternelle a décidé de ne pas trop bousculer les pratiques et choisi plutôt de partir de l'existant, source d'interrogations et de retours réflexifs, pour le faire évoluer. Le professeur de français a souligné l'intérêt d'un tel projet pour les élèves tout en regrettant, cependant, que certains matériaux ne permettent pas de produire des contes, genre littéraire au programme de 6^{ème}. Ce sont les écrits comportant des détails précis résultant d'expériences vécues ou imaginaires qu'il a jugés plus exploitables. L'assistante sociale a avancé l'idée que l'élaboration d'une grille d'entretien aurait pu faciliter les interviews et permettre de les orienter vers le type d'écrit pressenti. Le professeur d'histoire-géographie y a vu la possibilité de traiter le problème de l'eau, évoqué par certains parents et inscrit au programme de 5^{ème}. Elle a proposé d'initier des recherches documentaires afin d'éclaircir certains points. Pour quelques élèves, les récits des parents étaient de l'ordre de la fabulation et se confronter aux documentaires apparaissait nécessaire pour ancrer les témoignages dans la réalité. Quant à la réaction des adultes, elle était attendue et prévisible. Tout projet, particulièrement quand il se veut novateur, comporte une large part d'inconnu et les questions embarrassantes qu'il soulève contribuent au développement de l'action, à mesure qu'elles trouvent leur solution. Ces conceptions différentes, quant à la manière de concevoir le projet, étaient envisagées comme une possibilité de réfléchir aussi bien sur les pratiques d'écriture en milieu scolaire que sur l'écriture tout simplement. Ces avancées laborieuses, nécessitant d'envisager l'expérience de manière précautionneuse, sans contrainte insurmon-

table en terme de délai ou de production, témoignent de la dure réalité du terrain. Après cette période d'appropriation des transcriptions, s'est amorcé un lent travail d'écriture, programmé durant le cours de français, besogneux et encore très scolaire. Deux ou trois textes ont été sélectionnés parmi ceux remis en mars. Chaque élève avait pour contrainte d'en écrire « son histoire » en respectant la trame du conte et les contraintes de ce type de récit. Dans ce passage de l'histoire d'UNE vie (recueillie oralement) à UNE histoire DE vie (produite à l'écrit), des éléments relevant du particulier semblaient devoir se perdre, ou se transformer, pour que se construise du commun partagé, de l'universel. Écrire ? À qui ? Écrire ? Pour quoi ? Écrire ? À partir de quoi ? Comment articuler les différents registres (fictif, documentaire, sociologique) mais aussi les différents types d'écrits (une histoire, une évocation, un témoignage), pour produire une unité qui ne peut toutefois se réduire à un seul choix d'écriture, le conte, en accord avec le programme, laissant ainsi échapper une réelle occasion de mettre les élèves en situation de produire de l'écrit. Le projet est toutefois parvenu à son terme. Lors d'une ultime rencontre, les textes sont lus, en présence d'un auteur Velibor Colic, né en Yougoslavie et immigré en France⁹, qui, apportera sa contribution en faisant découvrir, à son tour, quelques extraits de son dernier roman. Les échanges qui ont suivi, à l'initiative des collégiens et préparés avec leurs professeurs, portèrent davantage sur le contenu des écrits et sur des aspects techniques de l'écriture que sur l'écriture elle-même.

Bilan

Le bilan de fin d'année donne l'occasion d'évoquer l'intérêt mais aussi les limites d'un tel projet. À vouloir rester dans le cadre du programme, l'exploitation des interviews s'est enfermée dans la production de 7 contes produits par

les élèves sous la forme de courts textes. Les 24 versions d'un même conte n'offrent guère de points de vue différents. Proposer une réécriture pour parvenir à un seul ou quelques textes, fruits d'une analyse critique de ces 24 versions, n'est pas envisageable pour le professeur de français pour qui l'écriture collective n'en est pas une. Cela remet en cause la primauté de l'individu. La commande initiale, inscrite dans une réelle activité de production, exigeant de s'engager dans une activité complexe où les genres d'écrits auraient pu être divers et où les parti pris d'écriture auraient pu donner lieu à des discussions, a gommé cette opportunité au profit d'un cadre plus restreint, celui des programmes, et la nécessité de respecter la trame du conte. Les élèves n'ont ainsi pas pu s'inscrire dans une posture de lecture et d'écriture réflexive. Ils ont mobilisé des savoirs propres à la fiction, univers régi par des règles, des constantes et des invariants du récit. Ils ont manifesté une indifférence au texte en tant qu'unité dont le sens est à construire en s'appuyant sur des choix d'écriture. Ce fut plus un exercice d'entraînement qu'un véritable travail d'écriture, favorisant un questionnement sur les enjeux de l'écrit et les problèmes qui en découlent. Le professeur d'histoire-géographie souligne le manque d'enthousiasme des élèves bien qu'il ait proposé une situation qu'il qualifie de moins, voire non, scolaire. Il a fait travailler les élèves par petits groupes, a bien voulu modifier sa commande initiale, traiter le problème de l'eau. Il a accepté, suite aux demandes des élèves, de repérer sur des cartes les déplacements effectués par les familles. Le travail amorcé est resté à l'état d'ébauche et la production inachevée. Il avoue toutefois s'être laissé enfermer par le programme et n'a pas su imposer ce projet comme une priorité. Les enseignants

ont été contraints de constater combien il s'avère difficile de faire acquérir des instruments de connaissance lorsque ces instruments et ces connaissances n'ont pas d'usage dans le fonctionnement social où se trouvent immergés la majorité des élèves. Une nouvelle hypothèse de travail peut commencer à germer : elle consisterait à essayer une autre voie autorisant le développement de ces instruments de connaissance, non en référence à l'usage qui pourrait en être fait, mais en tant qu'outils d'une production sociale effective. Il s'agit, en quelque sorte, *de se placer dans la logique d'une formation permanente où, même à l'étape initiale, la formation intellectuelle n'est pas séparable de la production et de l'intervention dans l'environnement.*¹⁰

Bien que le résultat obtenu et la démarche choisie révèlent un écart important avec les hypothèses envisagées, ce projet ne fut pas contre-productif. Il a autorisé un retour réflexif, point de départ d'une nouvelle action l'année suivante, pour laquelle tous les acteurs souhaitent fixer de nouvelles orientations : prendre l'engagement de ne pas l'inscrire dans les contraintes du programme, de travailler ensemble, d'intervenir conjointement sur les groupes et de donner aux parents qui le souhaiteraient la possibilité de rejoindre le groupe de pilotage. Mais, sans aucune réelle explication, il est à noter que les deux professeurs se sont retirés passant le relais à un autre enseignant de français, sollicité par la coordonnatrice REP. Force est de constater que *tout ce qui s'éloigne des catégories de pensées auxquelles est assujettie l'idée de réalité est inintelligible.*¹¹

L'année 2014-15 / Un nouveau cadre pour continuer à écrire

Le redémarrage fut lent et les premières rencontres pendant lesquelles un nouveau cadre fut défini eurent lieu en janvier. Au cours du second trimestre, une classe de 5^{ème}, dont certains élèves avaient vécu le projet précédent, et leurs professeurs bénéficieraient d'une semaine, en marge de l'emploi du temps annuel, pour produire des monographies. Le bilan de fin d'année ne fera état cependant que de deux mardis banalisés pour la production et d'une demi-journée de trois heures pour reprendre et encadrer, par des retours réflexifs, l'avancée des écrits. Le professeur de français a

9 ► Velibor COLIC est un écrivain, né en Bosnie en 1964, dans une ville qui aujourd'hui n'existe plus. Il vit en France depuis 1992. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages dont *Bosniaques* paru en 1994, *Sarajevo omnibus*, *Ederlezi*, en 2014. La guerre reste le fil conducteur de toute son œuvre.

10 ► AL n°65, ibidem 11 ► BERGOUNIOUX P., *Exister par deux fois*, Fayard essais, Paris 2014.

accepté toutefois de consacrer l'ensemble des heures dont elle disposait avec cette classe à l'écriture des textes. L'encadrement s'est élargi à d'autres acteurs : parents, professeurs d'autres disciplines, coordonnatrice REP, documentaliste... Trois mères et la coordonnatrice REP ont participé à cette écriture. Il est revenu aux enseignants de maternelle qui avaient recueilli les témoignages de sélectionner les textes de départ. Des groupes de trois élèves ont été constitués, il a été remis à chacun d'entre eux une transcription et son enregistrement qu'ils pouvaient écouter pour s'imprégner du ton. Dans un premier temps, il a été demandé aux élèves d'écouter le texte, de noter ce qu'ils en avaient compris et perçu. Le texte transcrit, même s'ils en connaissaient l'existence, ne leur fut apporté que dans un second temps. Les collégiens avaient déjà travaillé sur le récit mettant en scène un héros. Chaque groupe, reprenant les contraintes d'écriture possibles, a engagé discussions et débats pour aboutir à un cahier des charges, sans toutefois s'enfermer dans un cadre trop contraignant. Le travail d'écriture, assisté par un adulte, parent ou enseignant, pouvait démarrer... Il s'est agi d'éprouver ensemble *qu'un autre rapport à l'écrit constitue le quotidien en expérience théorisable, permet de passer de la juxtaposition de semblables exceptions individuelles à la découverte de règles donnant prise sur « la force des choses », transforme le conjoncturel en structurel par l'exercice d'un langage qui, bien avant d'être redondance de l'oral, est outil de pensée. (A.L. n°65...)*

Les groupes ont progressé chacun à leur rythme, prenant conscience du lent travail d'écriture. Les interventions adultes se sont ancrées sur les représentations et les stratégies mises en œuvre, en essayant de déléguer une gestion optimale aux groupes, apportant des aides tout en laissant aux élèves l'initiative de la résolution du « problème », en les amenant à collaborer et interagir au sein du groupe, en cherchant comment mieux exploiter la commande initiale. Ainsi, il y eut prise de conscience qu'écrire n'est pas transcrire. L'écriture nécessite du temps : le texte est travaillé, retravaillé toujours à l'intérieur d'un cadre. Il ne s'agit pas d'écrire trois lignes puis les suivantes mais bien d'écrire à l'intérieur des trois lignes initiales. Les réactions des adultes,

suite aux lectures des premiers jets, ont permis de trouver des pistes de réécriture, d'envisager d'autres possibles. Des albums mettant en scène des héros ont été lus, non pas, dans le but de résumer des histoires, mais, de rechercher les partis-pris d'écriture des auteurs, de s'interroger sur l'intérêt de tels écrits. Les collégiens ont, lors de ces temps, envisagé la lecture sous un autre angle : lire pour écrire. Au final, huit textes ont été produits, lus devant les familles et confiés à un ancien élève qui aura la charge de les maquetter. Le collège a pu dégager un budget permettant d'éditer des fascicules, remis à tous ceux qui ont participé au projet.

Conclusion

Même si le projet n'a pas pris la forme souhaitée par ceux qui en avaient eu l'initiative, l'expérience a permis de repérer quelques avancées et d'attendre quelques effets. Cette organisation de travail contribue à l'émergence de nouvelles modalités de vie d'équipe chez les professeurs, à travers l'obligation de travailler ensemble et, avec les élèves, sur des objets dont ils ne sont pas nécessairement spécialistes et, dans des ateliers, où chacun est en situation d'apprentissage. Elle laisse également entrevoir la possibilité d'envisager des pratiques pédagogiques différentes, un autre recours au CDI, de nouvelles formes de travail personnel et collectif, travail de groupe et de coopération, un partenariat avec les familles, jamais envisagé jusque là. Du côté des parents, cette coopération a permis de démystifier en partie le collège. Les élèves ont apprécié de travailler avec des parents. Les productions et la réflexion qui les accompagne montrent que vouloir transmettre des savoirs qui n'ont cours qu'à l'école ne permet ni de percevoir les enjeux de l'écrit, ni de transformer, par la production, les rapports à l'écrit. C'est une évidence pour la 1^{ère} cohorte de collégiens. L'évolution du rapport à l'écrit de la 2^{ème} cohorte vers des comportements experts est engagée, même

si elle n'en est qu'à ces balbutiements. Cette expérience permet de formuler de nouvelles attentes pour d'autres rapports écrits, pour l'ouverture d'un nouvel espace dans lequel l'intervention scolaire retrouverait son efficacité... Encore faudrait-il que le projet soit poursuivi....

Encore une fois, ce projet repose une question si souvent soulevée : en quoi l'élève/l'apprenti est déjà un producteur comme les autres qui apprend à travers sa contribution à la transformation « des choses » ? Question à laquelle l'école ne semble pas prête à répondre... ●

Ci-contre une production réalisée en 2014/15 à partir du témoignage retranscrit ci-dessous...

Je m'occupais de mon petit frère de 18 mois, je racontais des histoires. Je n'ai des souvenirs que plus âgée. Je vivais au Kosovo. Enfant, j'étais envoyée à l'école et maman disait : « *Elle est sage.* » La maison était petite et les enfants restaient ensemble avec les parents, moi, mes trois frères et mes parents. Après, il y a eu la guerre et on restait tous à la maison, même maintenant. J'ai connu la guerre au Kosovo, c'est très difficile, j'ai vu des personnes mortes dans la rue. On restait toute la famille ensemble. Toutes les mamans restent avec les enfants. C'était la guerre entre la Serbie et le Kosovo. Je suis arrivée en France, il y a six ans parce que c'est difficile au Kosovo, c'est la catastrophe. J'ai perdu deux enfants. Il y a des problèmes, c'est toute la guerre et mon mari Milai m'a dit de venir car il y a des partis qui ne s'entendent pas. On a préféré quitter le pays car c'était trop dur. **(Zahide, mère de Getuar Sadiku)**

ZAHIDE

Zahide, mère de deux enfants nous raconte son histoire, celle de sa vie passée au Kosovo. Elle nous explique que c'était difficile pour elle de vivre pendant cette période troublée.

C'était la guerre entre le Kosovo et la Serbie, entre des gens qui ne s'entendaient plus. Ce fut une véritable catastrophe. Mais Zahide resta courageuse.

Ce quotidien était bien éloigné du nôtre en France. Partout, sur les routes et les trottoirs, des corps inanimés gisaient là. Ce que nous voyons devant notre télévision, elle, elle le voyait de ses propres yeux.

Elle vit des personnes mortes, pas toutes étrangères. Parmi les corps, il y avait peut-être son oncle, son frère, son cousin... Elle ne le dira peut-être jamais.

Elle se réveilla sûrement en sursaut aux coups de feu, des bombardements, des cris... des gens qui appelaient à l'aide. Il était impossible de s'échapper de cette horreur du quotidien.

Elle n'avait pas le droit de sortir de chez elle et s'occupait de son petit frère de dix-huit mois. Elle n'avait nulle part où aller. Elle le réconfortait en lui racontant des histoires. Elle n'avait que cinq ans, six ans... Elle allait à l'école avant la guerre et ne put plus y retourner toute la fin de son enfance. Elle restait à la maison avec ses parents et ses trois frères. La maison était petite.

Quand elle grandit, elle eût deux enfants qui moururent plus tard. Mal nourris ? Malades ? Victimes eux aussi dans la rue de coups de feu ?

La guerre lui prit toute son enfance, sa sécurité, son droit d'apprendre et, surtout, ses deux enfants.

Alors, poussée par l'horreur de la guerre et les menaces faites à son mari, elle fit le choix de s'enfuir, de s'exiler en France. Avait-elle vraiment le choix ?... Aujourd'hui, elle vit ici, mais ne peut pas oublier ce souvenir et le Kosovo a toujours une place au fond de son cœur. **(Salah Khamassi et Abdulrahman Al Abdah Eissa, élèves de 5^e)**