

Langues et langages : outils de communication et voies d'expression des cultures

Résumé

Ce document est la synthèse d'une réflexion menée avec des équipes pédagogiques engagées, dans leurs établissements, dans des expériences innovantes. Quatre journées de travail ont eu lieu sur les thèmes suivants :

- le rôle des langues vivantes dans la construction d'une culture professionnelle ;
- le travail de l'oral, le débat et l'argumentation
- les interactions entre les langues et les langages culturels
- l'usage des TICE

Ont participé à ces journées : Mme Medjadji, IA-IPR d'italien ; Christian Orange, maître de conférence en Sciences de l'éducation et responsable de recherche à l'IUFM de Nantes et Jean-Marc Lamarre, professeur de philosophie à l'IUFM du Mans ; Jean-Paul Pacaud, coordonnateur de l'Action Culturelle au Rectorat de Nantes ; Alain Buffard, coordonnateur du serveur académique.

Ces journées ont été l'occasion de mesurer les infléchissements des projets depuis leur mise en place et les bilans intermédiaires. Ils ont permis d'en comprendre aussi les implicites, les réorientations et d'en percevoir les retombées. Des lignes de force se sont dégagées clairement.

Mots-clés libres : langue, langage, culture professionnelle, oral, débat, argumentation, tice

Sommaire

I. Spécificités des différentes formes de langages et intérêt de travailler les aller-retours d'une forme à une autre

A - De la nécessité de donner accès à une palette de langages étendue

B - Spécificité, complémentarité et genre

II. Le développement d'approches énonciatives, un moyen de dépasser des approches par trop mécaniques et scolaires de la langue

A - Nécessaire régulation de l'implication et de la distanciation dans l'écrit

B – Retrouver une expérience existentielle de la langue

III. L'oral et la nécessité d'un apprentissage spécifique

A - Des pratiques pour développer la maîtrise de l'oral

B - Construction des compétences

IV. Le rôle des langues vivantes dans la construction d'une identité et d'une culture professionnelle

A - Identité professionnelle et altérité

B - Apprentissage des langues, représentation et culture professionnelle

C - Volontés et perspectives de poursuites des expériences

V. L'ouverture sur l'environnement culturel et artistique, un lieu de rencontre entre pratiques scolaires et sociales des langages

A - La nécessité du partenariat

B - L'articulation des pratiques culturelles et des pratiques pédagogiques

VI. Le soutien d'une politique académique en matière artistique et culturelle

A - Projets et dispositif

B - Coordination et médiations

C - De l'espace et du temps

VII. Les outils multimédia, des outils de communication au service de l'apprentissage et de l'expression des projets

- A - Des outils au service des apprentissages fondamentaux en maternelle
- B - L'offre de l'enseignement de l'allemand dans les écoles primaires via le réseau câblé
- C - Une pédagogie de projets utilisant la communication inter-cycles, inter-établissements ou encore interpersonnelle
- D - Des outils de mémoire qui permettent de garder des traces des projets
- E - L'internet, un outil d'échanges de pratiques pour les enseignants
- F - Des outils au service du processus d'écriture

VIII – Les questions porteuses de développement

- A - La question de l'évaluation des compétences développées en langues et langages est posée avec force par nombre d'équipes
- B - Tirer un savoir de conduite de projet en partenariat avec un pays étranger pour faire évoluer sa stratégie
- C - Accepter un autre rapport au temps
- D - Inciter au respect des normes sans normativité excessive
- E - Articuler les pratiques culturelles et les pratiques pédagogiques
- F - Évolution de la professionnalité des enseignants
- G - Missions et rôle des documentalistes
- H - Outils technologiques et processus d'écriture

Dans le texte qui suit, les propos en italiques sont ceux des personnes engagées dans les expériences.

I. Spécificités des différentes formes de langages et intérêt de travailler les passages et aller-retours d'une forme à une autre

A - De la nécessité de donner accès à une palette de langages étendue

SEGPA, Allonnes, 72

Équipe IREM, 85 et 44

Lycée Camus, Nantes, 44

Lycée Livet, Nantes, 44

Commission pédagogique : "Prix littéraire de la citoyenneté", Angers, 49

Lycée De Lattre de Tassigny, La Roche sur Yon, 85

La nécessité apparaît de plus en plus, d'étendre la palette des langages utilisés en termes de production comme en termes de réception : lectures iconographiques, lectures d'images, enregistrement vidéo de débats, traces écrites de ces mêmes débats, préparation d'émissions radio, recours à une filmographie ou une chorégraphie. Les réflexions menées par les équipes illustrent que **les passages d'un mode d'expression à un autre favorisent la consolidation des apprentissages**. Les aller-retour entre "lire, écrire et dire", entre "voir et réaliser" (des films), entre "entendre, rythmer et danser" semblent un élément essentiel de compréhension des processus en jeu dans les langages. D'où la mise en place de **projets** thématiques ou méthodologiques disciplinaires ou interdisciplinaires **qui proposent des traductions de l'activité d'un langage à l'autre**.

Quelques exemples.

Dans un projet interdisciplinaire, élaborer un compte-rendu ou une synthèse sous la forme d'un support visuel, le commenter ultérieurement en l'utilisant comme support, répondre aux questions de l'assistance, poser soi-même des questions à un intervenant, rédiger par petits groupes ou collectivement une lettre de présentation, s'initier aux techniques de prise de rendez-vous ou d'interview, rédiger un article de presse à partir de l'interview réalisé, autant de situations favorisant la maîtrise de la langue et des langages.

En mathématiques, faire évoluer un premier écrit en utilisant d'autres langages (naturel, graphique, figure, tableau, algèbre, schéma, imagiciel, tableur), travailler la polysémie des mots, travailler l'utilisation des connecteurs logiques, repérer les spécificités du langage mathématique, autant de compétences linguistiques à travailler.

En école primaire, pour réaliser un vidéogramme, écrire des scénarii, élaborer des storyboards, participer au tournage et au montage, faire des efforts de diction pour arriver à la forme escomptée, autant de mises en situation authentiques de communication (cf vidéogramme Innov'Action).

En lycée, mettre des élèves en situation d'écriture d'un conte philosophique pour qu'ils accèdent à la compréhension des textes d'auteur.

B - Spécificité, complémentarité et genre

École P. Langevin, Allonnes, 72

Collège Kennedy, Allonnes, 72

Lycée J. Bodin, les Ponts de Cée, 49

Lycée de Lattre de Tassigny, La Roche sur Yon, 85

Les langages (la langue française, le langage mathématique, les langages audiovisuels, chorégraphique, théâtral) ont chacun leur spécificité technique et culturelle qui nécessite d'être travaillée dans un jeu de complémentarité et d'aller-retour entre le lire et le réaliser (lire et écrire en français, en mathématiques, produire et lire des images, lire et jouer du théâtre, écouter et composer une chanson,...). Le rapport à l'écriture est différent dans la mise en scène de théâtre (Antoine Vitez) et dans la chorégraphie (Roland Petit).

Travailler les différents genres dans un même type de langage (par exemple, pour le langage audiovisuel, différencier fiction, documentaire et images d'archive) permet d'appréhender la notion de genre dans d'autres types de langages (typologie des textes en français, par exemple).

En lycée, parvenir à une production de groupe dansée, à partir de poésie, demande la traduction du sens et de la musique des mots en un langage corporel. Au-delà de ce travail spécifique à une forme de langage, **la transposition d'une forme de langage à une autre** (transposer une poésie en chorégraphie...) **s'avère d'un grand intérêt pédagogique et culturel, favorisant un espace de création, sorte d'entre-deux symbolique**, de chrysalide d'expression "*je trouve cela bien, disait une élève, qu'avec le corps, on puisse traduire un texte, que ce ne soit pas deux éléments coupés*".

Ce travail spécifique nécessite de vivre des expériences interdisciplinaires permettant aux enseignants, ici Lettres classiques-EPS de mener une réflexion commune sur leurs langages disciplinaires respectifs. Comme le dit l'équipe du lycée de Lattre de Tassigny "*Travailler le métissage entre les arts, c'est tenter de casser les frontières entre les disciplines, d'ouvrir des espaces d'expériences et de connaissance nouveaux pour l'élève*".

II. Le développement d'approches énonciatives, un moyen de dépasser des approches par trop mécaniques et scolaires de la langue

Lycée Chevrolier, Angers, 49

Lycée Henri Bergson, Angers, 49

Lycée Jean Bodin, Les Ponts de Cé, 49

Le rapport au langage est plus souvent vécu comme une performance imposée par la nécessité scolaire que comme un acte individuel d'utilisation d'un outil de communication qui dit le sujet parlant, sentant, agissant. "Monsieur, est-ce que je peux écrire "je" ?" est une question qui revient de façon récurrente.

A - Nécessaire régulation de l'implication et de la distanciation dans l'écrit

L'élève, surtout en difficulté, a bien du mal à "prendre la parole" : soit il s'absente de ses écrits en se conformant à des consignes sans s'impliquer personnellement, soit il s'implique sans le recul nécessaire. Afin de donner l'occasion aux élèves de saisir la juste tension entre l'implication d'un auteur et son nécessaire recul par rapport aux textes écrits, des rencontres avec des auteurs, des ateliers d'écriture sont mis en place. Là, les notions de présence de l'auteur dans son texte et d'accès à l'universel ne sont plus antinomiques et les élèves peuvent comprendre que s'absenter de sa copie ne donne pas accès à l'universel et que plus on est dans un singulier réfléchi et plus on a de chances d'accéder à l'universel.

C'est ainsi que les représentations des élèves peuvent évoluer et qu'ils saisissent que le seul "cri du cœur" ne suffit pas à faire un écrivain, que l'écriture nécessite un travail constant oeuvrant sur la relation implication-distanciation et que l'expression de la subjectivité d'un écrivain s'articule avec un travail sur la langue nourri par la lecture d'autres auteurs. Le point de départ de l'écriture peut être constitué d'exercices à forte implication personnelle. Peu à peu l'introduction de contraintes formelles canalise ce flux subjectif et oriente l'écriture vers un genre. C'est bien en jouant avec les codes que les élèves arrivent à mieux les comprendre et à faire émerger les lois du genre. On peut ainsi réimpliquer les élèves mais de façon plus distanciée.

Dans un Atelier d'Écriture Internet (AEI), l'écrivain animateur accompagne à distance les adolescents en situation créatrice. A cet âge, leurs textes se situent à mi-chemin entre le besoin d'épanchement et celui de compréhension de ce qui survient en soi, l'aspect artistique de la création littéraire et son corollaire technique restant secondaires. C'est pourquoi, les consignes strictes d'écriture canalisent les propensions à se raconter voire à se confesser : "*Il s'agit avant tout, en travaillant sur le dire, de travailler sur la distance que l'on prend, soi-même, avec l'objet du dire et sur une meilleure communicabilité de ce dire vers ceux qu'il n'implique pas directement et qui composent le public*". L'anonymat, l'aspect virtuel de la communication que permettent l'ordinateur et internet facilitent un type d'échanges intimes. La relation avec l'autre existe bel et bien. En effet, l'écrivain donne son avis dans la phase de retour et propose des axes de réécriture à la suite desquels, l'écrivain travaille son texte comme une pâte...

En atelier d'écriture, un temps est consacré à la "socialisation" des textes produits par une lecture à voix haute devant le groupe. "*Les productions sont donc ainsi reconnues en tant qu'elles relèvent de leur désir d'énonciation de soi et en tant qu'elles s'inscrivent dans une langue audible par d'autres... Cependant, le désir d'énonciation de soi n'est jamais abandonné à lui-même, mais est toujours ouvert par les œuvres littéraires et orienté vers celles-ci*".

B - Retrouver une expérience existentielle de la langue

De même, les pratiques d'apprentissage de la grammaire anglaise sont revisitées pour la rendre accessible aux élèves. La langue par sa structure nous enseigne autre chose que le seul fonctionnement d'un système et il est important que les élèves cherchent à entrer dans le sens de cette langue. Les déterminismes cognitifs et relationnels qui ont présidé à l'apprentissage (et à la transmission) de la langue seconde sont à questionner du côté des professeurs et du côté des élèves dès lors que l'enjeu est la maîtrise d'une langue transmise sur le modèle déontique (du devoir).

L'expérience existentielle du langage a laissé la place à une moralisation du rapport à la langue. Or un rapport à la langue, principalement normatif et cérébral a des conséquences sur le lien social. Introduire de la nouveauté serait oser la question du sens, risquer la question du goût et tenter la question du corps. Il serait bon de ne pas perdre le lien entre manière d'être et manière de faire. Cette équipe nous conseille donc de regarder les réalités de la langue, d'appréhender des

seuils plutôt que des niveaux, de tenir compte de la temporalité, de goûter les propriétés sensibles des mots, de permettre la parole balbutiante et le dialogue du même et de l'autre. Des exercices invitent à s'exercer à une autre langue sous le signe du lien en se familiarisant avec la combinatoire des formes qui permettent la mobilité du sens et rend compte de la structure dialogale des unités linguistiques : comme le prédicat est relié au sujet grammatical, l'énoncé est relié à un énonciateur. L'acte individuel d'utilisation de la langue fonde l'énonciateur comme sujet parlant, modifiant ainsi leur regard sur la langue.

III. L'oral et la nécessité d'un apprentissage spécifique

École maternelle Kergomard, Laval, 53

Équipe IREM, 44 et 85

Commission pédagogique "Prix littéraire de la citoyenneté", Angers, 49

École Paul Langevin, Allonnes, 72

Collège Kennedy, Allonnes, 72

A - Des pratiques pour développer la maîtrise de l'oral

L'oral ne peut plus être considéré comme une compétence "naturelle" pour laquelle l'élève a plus ou moins de facilités. Il y a nécessité d'un apprentissage et les pratiques de l'oral et de débat deviennent centrales dans certains projets : travail sur la mise en voix ou la mise en scène de textes avec des comédiens, réécoute d'enregistrement pour améliorer l'élocution et le vocabulaire, élaboration d'une typologie de situations d'oral (l'oral pour communiquer, pour convaincre), mise en place de dispositifs didactiques liés à la maîtrise du débat argumenté.

Toute situation permettant de travailler l'argumentation, non comme un exercice scolaire formel, mais comme une pratique de classe nécessairement liée à un projet de réalisation ou à un projet culturel est à saisir.

En collège ou en lycée, un grand nombre d'apprentissages (comme la résolution des situations problèmes par exemple) nécessite des confrontations entre les élèves, qui travaillent alternativement seuls ou en groupe. Quand les enseignants créent des situations propices à faire produire aux élèves différentes sortes de travaux pour présenter, expliquer, convaincre, démontrer, on assiste alors à des activités qui mêlent l'acquisition de savoirs et celle de compétences liées au débat.

Des règles exposées et discutées au départ permettent aux élèves de prendre des risques et de se sentir sécurisés. Ainsi lorsqu'un élève présente le travail du groupe, il est protégé par le fait qu'il ne parle pas en son nom. La démarche passe par l'erreur et la libre expression de cette erreur.

Lors de la réalisation des vidéogrammes en école primaire, les élèves ont dû argumenter sur le fond (l'histoire) comme sur la forme (dialogue, nombre de plans, échelle des plans, choix des meilleures prises à la lecture des rushes, choix des musiques), la forme renvoyant directement à la spécificité du langage cinématographique. Par transfert, les élèves comprennent que l'on peut ne pas aimer un film techniquement réussi. Lors d'un atelier théâtre, les élèves ont dû argumenter sur le problème de la gestion des conflits à partir de saynètes de théâtre des origines à nos jours. *Ils ont ainsi pu être auteurs d'un discours qu'ils devaient assumer et prendre en charge personnellement.*

B - Construction des compétences

IREM, 44 et 85

L'oral, préalable et/ou suite à l'écrit, est un vecteur d'apprentissage encore peu ou mal utilisé, or en travaillant l'oral, on améliore l'apprentissage. On pourrait résumer les raisons de débattre en classe ainsi :

- faire évoluer la prise de parole et modifier les attitudes par une pratique répétée,
- apprendre à convaincre,
- faire accéder à une vérité prouvée (dans un domaine scientifique...) ou à ce qui semble préférable vraisemblable dans un contexte donné (dans le cas des problèmes de société par exemple) par le dépassement de l'opinion et du préjugé.

Le rôle du débat entre élèves dans le travail de groupe ou en classe entière est déterminant :

- par le conflit socio-cognitif qu'il engendre, il permet les ruptures nécessaires à l'acquisition de nouvelles connaissances : les élèves se confrontent, échangent, dépassent ainsi leurs représentations initiales,
- par la mobilisation des connaissances que l'élève amené à convaincre, mobilise pour avoir des arguments, choisir une stratégie et pour justifier ses choix et par l'attention qu'il doit porter à ce que dit l'autre,
- pour l'intériorisation des notions,
- par la construction d'une argumentation claire et précise pour être compris de ses camarades,
- par l'apprentissage de l'écoute attentive, il acquiert un comportement plus social : il apprend à respecter la parole de tous et apprend aussi dans l'expérience à différer sa parole sans oublier ses idées,
- par le développement de son sens critique et de son autonomie dans la gestion du débat,
- par la capacité progressive à dépasser ses affects. Bien sûr, cela demande souvent que des règles de vie en classe soient rappelées concernant le respect de chacun.

IV. Le rôle des langues vivantes dans la construction d'une identité et d'une culture professionnelle pour des élèves de l'enseignement technique et professionnel

SEGPA René Bernier, St Sébastien/Loire, 44

Lycée G. Touchard, Le Mans, 72

Lycée professionnel de Chemillé, 49

A - Identité professionnelle et altérité

Une communauté se crée dans le travail par l'échange de savoirs entre pairs et entre élèves et adultes

Un pôle enseignement professionnel et technique composé de trois équipes, se retrouve sur leur choix commun de développer les langues comme vecteur d'un projet à la fois culturel et professionnel, porteur d'une future identité professionnelle. La langue, quel que soit son degré de maîtrise, est intégrée aux enseignements professionnels. Sur ces trois projets, deux sont liés à l'italien et l'initiation à cette langue semble être un facteur de cohésion entre l'équipe éducative et les élèves. Le travail transversal qui peut s'établir entre un enseignant de langue, un enseignant de discipline professionnelle et des élèves, institue des habitudes d'échanges qui repositionnent l'expertise des uns et des autres : les élèves pouvant devenir à leur tour des experts techniques, émetteurs de savoirs lorsque le travail en langue vivante s'effectue à partir de documents techniques-supports.

Construction d'une identité professionnelle nouvelle

L'ensemble des projets interroge la "culture professionnelle" dans une forme dialectique en ce qu'elle est porteuse à la fois d'une identité professionnelle transversale mais aussi de spécificités liées à la culture des différents pays : l'électricité dans le métier "électricien d'Europe", l'horticulture et l'hôtellerie-restauration .

Il s'agit bien dans les trois cas, **soit d'appréhender, dans la "vie active" d'un autre pays, les composantes d'un même métier, soit de comprendre, comment, dans "la vie active" de son propre pays, des locuteurs natifs d'un autre pays appréhendent leur métier.** Cette mise à distance du métier, toujours liée à la confrontation à une situation réelle nécessitant l'usage d'une langue étrangère, est alors facteur de mise en "activité" des élèves.

Il s'agit également dans les trois cas, de **développer des attitudes et des compétences liées à la citoyenneté et à la reconnaissance de l'autre dans l'approche des différences.** Cet aspect semble d'autant plus prégnant que les élèves sont en difficultés sociales et culturelles : la reconnaissance de l'altérité liée à un autre pays permettant de mieux supporter et de mieux comprendre l'état " d'étrangeté " aux yeux de ses propres concitoyens Par exemple quand il s'est agi de découvrir et de travailler dans un établissement de formation à l'étranger (dans un Institut agricole italien privé) pour 15 élèves (8 en peinture et 7 en horticulture) de la SEGPA du collège R.-Bernier de Saint-Sébastien sur Loire, on peut se demander dans quelle mesure la rencontre avec la culture italienne chaleureuse a permis de reconstruire une part de l'estime de soi, de découvrir " l'autre " et de mieux dépasser les préventions à l'égard d'une langue ? Dans quelle mesure la sensibilisation à l'italien pour les élèves et pour l'équipe pédagogique a-t-elle favorisé la cohésion entre les membres de l'équipe ?

B - Apprentissage des langues, représentations et culture professionnelle

Entre initiation et intégration selon le degré de maîtrise, le lien entre les langues de communication et l'enseignement des disciplines techniques ou professionnelles est toujours posé.

Réactiver la motivation par la culture professionnelle et faire évoluer le sens que le jeune donne à son apprentissage

Il est parfois nécessaire d'engager avec certains élèves un acte de désapprentissage afin d'initialiser une " nouvelle naissance " aux langues. Passer par la voie culturelle, la voie de "l'autre" est une façon de redonner sens aux langues vivantes. Ainsi, la culture professionnelle est encouragée comme objet de communication nécessitant l'usage d'une langue étrangère et réactivant ainsi la motivation des élèves. *Le projet alors, agit comme un détour qui permet de changer le regard sur un savoir qui fait peur.* Un autre enjeu est de revaloriser les élèves de lycée technique et professionnel par une reconnaissance de leurs pairs et des adultes. L'initiation conjointe des professeurs et de élèves à une langue sur les obstacles de laquelle ils butent ensemble, est une forme de reconnaissance qui libère les inhibitions et qui repositionne l'enseignement général face à l'enseignement professionnel, pour que les élèves ne disent plus : " l'étude des langues, ce n'est pas pour nous ! ".

L'association très étroite aux disciplines dominantes de la filière professionnelle recrée des liens forts entre l'outil langagier et l'acte dénonciation. *L'intérêt est de veiller à exploiter la situation d'éveil aux connaissances linguistiques dans laquelle se trouve un élève en formation professionnelle à l'étranger. Par exemple, d'étudier les formes de cet apprentissage dans une approche nouvelle : travail sur le lexique des noms appartenant au champ professionnel, travail sur les racines, l'histoire de certains mots employés, étude comparative des termes utilisés dans les deux langues, étude des régularités. Il est aussi possible de faire un bilan de toutes les mises en œuvre langagières qui ouvriraient une réflexion culturelle sur la langue et sur sa mise en œuvre dans la relation. Si les élèves ont utilisé un dictionnaire pendant leur séjour, quel transfert de compétences, peut-on évaluer lors de leur retour en classe ? Cependant, un exercice innovant de langue peut aussi être monotone et démotivant s'il se poursuit trop longtemps. Aussi, est-il nécessaire de penser le cadre de l'exploitation de ce pro-*

jet et son articulation avec le cours "classique". En intégrant ce projet dans le programme de l'année, en variant les supports autour d'un thème, **la langue ne devient plus une fin en soi, mais un outil de communication culturelle.**

Par exemple, **utiliser le partenariat avec un club sportif étudié comme une entreprise** et créer des produits pédagogiques interactifs sur des supports originaux et innovants (enregistrement audio-visuel d'entretien d'embauche d'un joueur américain, étude d'un contrat de travail et d'un contrat d'embauche en anglais), utilisables en cours ; construire sur la motivation des élèves, un apprentissage par progression individualisée par l'échange de mails avec un joueur américain de Cholet-Basket. Le Lycée polyvalent de Chemillé est bien engagé maintenant dans une action de partenariat d'une part avec Cholet Basket (club sportif de niveau national appréhendé comme une entreprise) et d'autre part avec six lycées des Mauves.

Échanger des pratiques de formation professionnelles en électro-technique avec des lycéens étrangers et ainsi renforcer les compétences linguistiques et l'adhésion à une deuxième langue et faire le pari de la future mobilité européenne de ces professionnels. Utiliser la médiation d'une troisième langue, l'Anglais pour se décaler par rapport aux langues maternelles des équipes italiennes et françaises et comprendre qu'une langue est éminemment physique et gestuelle. Voilà les enjeux du projet du Lycée Gabriel-Touchard du Mans.

Dans un même ordre d'idées, **favoriser la rencontre des élèves avec des intervenants extérieurs représentatifs d'une culture professionnelle** peut sembler très motivant mais ceux-ci sont parfois intimidants pour les élèves surtout si, s'exprimant en langue étrangère, la distance culturelle s'ajoute à la distance sociale. Par contre, il existe dans le "vivier" des lycées techniques et professionnels des anciens élèves qui ont des expériences de travail à l'étranger à faire partager : c'est peut-être une alternative intéressante.

Dans le cadre de tels projets, il faut avoir à l'esprit que toute stratégie qui vise la remotivation dépasse la durée de l'année : l'intérêt est de ne pas cantonner l'apprentissage d'une langue à une finalisation trop étroite qui riverait les élèves à l'utilitaire par exemple, dans une forme de "mobilisation extrinsèque" (B. Charlot), mais de développer un projet d'apprentissage qui pourrait durer toute la vie.

À la rencontre de cultures différentes

L'enjeu semble très fort quand il y a projet de rencontre réelle car les éventuelles déceptions le sont en proportion. La pratique peut mettre les équipes à l'épreuve des appréciations différentes de la notion d'Europe et de projet entre partenaires européens, quand un partenaire ne répond pas aux attentes espérées. Il s'ensuit des réajustements coûteux en déceptions dans un premier temps, si le projet a été très investi par l'équipe d'adultes et d'élèves, car la question se pose de pouvoir pallier cette défaillance. Il s'agit donc de sécuriser le projet par l'élaboration d'un calendrier précis et de règles contractuelles.

Parce qu'il reste toujours une marge d'appréciations attachée à la culture : que veut dire recevoir pour un Italien, un Anglais, un Français ? En Italie, les qualités relationnelles peuvent être bloquées par les représentations du "recevoir" ("la figura" = être à la hauteur), alors que les Français s'attachent plus à la parole donnée. Dans le cadre d'un projet, il est nécessaire de prendre en compte ce rôle de l'image et d'inciter dès le contrat de départ à ce que ces échanges soient explicités. Il est aussi essentiel que le chef d'établissement sache "relancer la mécanique" dans les échanges et s'appuyer sur une équipe de pilotage. Les conditions de pérennité du projet (rôle du chef d'établissement, rôle de l'équipe de pilotage) doivent être posées. C'est à ce prix qu'on construira l'Europe.

C – Volontés et perspectives de poursuites des expériences

- Pour certains, il s'agirait de **créer un réseau d'échanges par multi-médias pour un travail transversal**. Autour des projets européens des lycées voire avec d'autres disciplines ou des établissements de formation qui répondent à la démarche de projet par une même philosophie du projet, il est possible de créer un réseau sur le site web, un CD-Rom ou un journal multi-media. Dans certains cas, ce réseau se construirait, en associant les classes de BTS informatique, au fur et à mesure du travail des élèves engagés dans les projets européens pour communiquer avec leurs homologues lycéens à l'étranger.
- Poursuivre l'échange professionnel avec l'Italie et **faire de l'Italien** dans cette SEGPA de Saint-Sébastien sur Loire **la première langue vivante**.
- **Ancrer cet échange avec l'Italie dans un réseau régional en développant un travail historique et économique sur la région et en travaillant avec le tissu social**. Ainsi la dimension sociale et régionale dans son ouverture sur l'Europe, devrait trouver sa place dans la construction du projet professionnel de l'élève.
- **Éveiller la conscience linguistique** des élèves, des parents, des professeurs **en mettant en évidence et en parallèle des systèmes de valeurs différents** et en conséquence, développer l'importance de la diversité des langues. L'expérience d'un établissement montre que le rôle des parents dans l'accompagnement des découvertes de leurs enfants est très important. Toutes les familles ont été associées et mobilisées. En cas de défaillances des partenaires, ce sont les compétences pédagogiques et relationnelles des adultes qui sont mises à l'épreuve pour faire ressentir aux élèves ce que sont les différences culturelles : *comment les armer pour ressentir les non-dits ?*

V. L'ouverture sur l'environnement culturel et artistique, un lieu de rencontre entre pratiques scolaires et sociales des langages

École P.-Langevin, Allonnes Collège Kennedy, Allonnes, 72

Commission pédagogique "Prix littéraire de la citoyenneté", 49

Lycée J.-Bodin, les Ponts de Cée, 49

Lycée de Lattre de Tassigny, La Roche sur Yon, 85

Cette ouverture sur l'environnement culturel et artistique correspond à une nécessité ressentie par les enseignants dans le domaine de l'expression et de la communication. Ils s'accordent à penser que le transfert des apprentissages se fait plus aisément chez des élèves qui ont un bagage culturel, une forme de présence au monde qui leur permet de le déchiffrer dans toutes ses différences.

C'est ainsi que la rencontre d'adultes "différents" plus inscrits dans des rapports de marginalité et de rupture que d'intégration leur fait découvrir d'autres rapports au monde.

Il s'agit bien ici d'ouvrir les élèves, tout particulièrement les élèves de milieu défavorisé, à d'autres langages, artistiques (langage cinématographique, poétique, musical, informatique) et professionnels moins directement inscrits dans la chaîne des savoirs intégrés, tout en poursuivant des objectifs scolaires et éducatifs : approche spécifique de certains spectacles, développement de l'écoute, mise en rapport de spectacles et films d'auteurs avec la réalisation par les élèves de "gros plans" ou l'écriture d'intrigues plus élaborées.

L'activité de création et le travail scolaire didactisé sont deux activités irréductibles l'une à l'autre et c'est bien pourtant dans cet espace de travail, entre, par exemple écriture poétique et écriture didactique que des rencontres peuvent advenir.

A - La nécessité du partenariat

Cela engage l'école dans un travail de partenariat avec

- des artistes et professionnels de proximité : rencontres avec des professionnels de l'écriture (écrivains, journalistes, poètes), des artistes (peintre, sculpteur, metteur en scène, acteurs, chorégraphe, chanteur) et des professionnels (libraires, bibliothécaires, professionnels du sport, de l'industrie, des affaires),
- des associations et des collectivités.

Cette ouverture sur l'environnement culturel s'inscrit dans une politique de bassin ou de réseau portée conjointement par les institutions et les collectivités territoriales et se traduit, dans deux des projets conduits, par la notion "d'école du spectateur" qui marque la volonté de développer une approche du spectacle en termes d'apprentissage culturel et non plus en termes de consommation culturelle appauvrissante.

B - L'articulation des pratiques culturelles et des pratiques pédagogiques

La question pédagogique

L'articulation des pratiques culturelles et des pratiques pédagogiques s'inscrit dans des dispositifs variés : ateliers d'expression en libre choix, projets partenariaux au niveau d'une classe...

Pour certains, la question posée est celle de l'équilibre entre des activités s'inscrivant à la fois dans la continuité des apprentissages scolaires et dans l'exigence de pratiques artistiques et culturelles. Par exemple, une longue pratique des ateliers d'écriture avec des classes entières voire un niveau entier et en présence d'un écrivain permet de sentir les pistes d'évolution et d'appréhender les lieux de résistances. Il est ainsi relativement facile de faire rupture avec des pratiques scolaires en sortant des élèves de l'établissement, ce qui est plus difficile, c'est de faire l'articulation entre atelier d'écriture extérieur et la classe. On commence à sentir les évolutions si la pratique de l'atelier d'écriture devient banalisée et régulière. Alors les élèves réclament cette pratique, comme un rituel.

Cet équilibre passe par la construction d'un partenariat pédagogique entre le professeur-référent, responsable des objectifs scolaires et éducatifs du projet et les professionnels garants de la rigueur nécessaire dans l'approche artistique proposée. Il oblige le pilote pédagogique de l'action à une vigilance constante par rapport au maintien des objectifs scolaires et éducatifs et exige des professionnels qu'ils observent une certaine décentration par rapport à leur art et une prise en compte de la psychologie de l'adolescent : un trop grand écart entre les représentations esthétiques des élèves et de l'artiste peut aboutir à des moments de souffrance que l'enseignant est obligé de réguler.

La question de la formation

L'ouverture culturelle offre aussi un lieu et un temps de formation de l'équipe enseignante. Quand la formation fait tache d'huile auprès des professeurs (par le biais d'une association comme l'ALEPH), la pratique d'atelier d'écriture entre professeurs permet de souder l'équipe - *il y en a qui ne s'en sont pas remis !*

La question de l'aménagement du temps scolaire

Ces pratiques posent la question des articulations des temps scolaires et péri-scolaires. La réponse majoritaire des équipes est claire : elles souhaitent que les projets se déroulent sur temps scolaire et tendent à préférer la mobilisation d'une classe entière, voire d'un niveau de classes à une mobilisation de quelques élèves en atelier. Les aménagements hors temps scolaire favorisant plus difficilement les liens étroits. Cependant, l'intérêt d'un rapport plus intime au sein d'un atelier, autour de choix communs d'un thème, des participants ou même de l'intervenant, est souligné comme élément réconciliateur de certains élèves avec l'institution.

VI. Le soutien d'une politique académique en matière artistique et culturelle

Notes de lecture de Jean-Paul PACAUD, Coordonnateur académique Action culturelle

Mon propos n'est pas d'analyser les quatre documents dont j'ai pris connaissance, encore moins d'en tenter la synthèse. Il s'agit tout au plus de proposer une lecture sélective qui recherche tout ce qui fait écho à la problématique générale de l'éducation artistique et culturelle.

A - Projets et dispositifs

Peu de projets tombent du ciel. Tous s'inscrivent dans une histoire - personnelle et collective et dans un contexte structuré par des dispositifs institués. C'est ainsi que les politiques d'animation territoriales liées à l'éducation prioritaire, aux bassins de formation concourent au développement de tels projets.

Ainsi, la réalisation de Vidéogrammes dans une école élémentaire *"inscrite dans le cadre d'un Atelier de Pratiques Artistiques (...) faisait suite à un projet, mené l'année précédente, de réalisation de deux films d'animation. (...) Les deux classes participaient au dispositif national École et cinéma, les enfants du deuxième siècle."*

Cela signifie

- que le projet a été écrit et formalisé à l'aide d'un dossier (action intégrée au projet d'école, dossier d'Atelier de Pratique Artistique, projet École et cinéma...),
- qu'il a fait l'objet d'une double contractualisation : entre les enseignants et les partenaires et entre ces porteurs de projet et les administrations de tutelle (IA, DRAC, collectivité),
- qu'il a été qualifié par des ajustements successifs au cours de l'élaboration du projet et jusqu'à sa validation par les instances concernées,
- qu'il a éventuellement bénéficié d'une formation d'accompagnement.

Il en va de même pour le Projet d'éducation artistique et culturelle dans le bassin Nord-Sarthe (de la maternelle au lycée) autour d'un thème fédérateur, la mémoire. *"À la rentrée 1998, M. le Recteur a souhaité développer l'éducation artistique et culturelle dans l'Académie de Nantes. Dans ce sens, un projet triennal a été élaboré dans un bassin de formation dans chacun des cinq départements de l'Académie. (...) Soutenu par des actions de formation, il part de projets existants en les mettant en cohérence et cherche à susciter et faciliter l'émergence de nouveaux projets (...). [Les] actions se sont appuyées sur trois domaines artistiques et culturels où préexistaient des projets fortement structurés."*

B - Coordination et médiations

Qu'elle soit établie à l'échelle de l'établissement, de la ZEP ou du bassin de formation, la coordination est nécessaire parce que les projets d'éducation artistique et culturelle sont par nature complexes; tout particulièrement en ce qui concerne :

- la concertation au cours de la phase d'élaboration entre enseignants, entre enseignants et partenaires, entre porteurs de projets et décideurs,
- la mobilisation des ressources,
- la programmation des activités,
- la communication et la valorisation.

La fiche Théâtre et violence propose l'analyse précise des difficultés rencontrées :

- la rupture d'une continuité – administrative ou pédagogique – préjudiciable à tout projet. Tous les acteurs doivent en connaître les tenants et les aboutissants et chacun doit avoir prise sur les conditions concrètes de sa mise en œuvre.
- s'il n'y a pas de projet sans dispositif, il n'y a pas de dispositif sans projet. Il ne suffit pas d'avoir "obtenu des financements" dans le cadre d'un partenariat entre un établissement (ou une ZEP) et un Théâtre, pour "faire perdurer un projet (...), saisir cette opportunité, (...), tout mettre en place dans l'urgence".
- l'animation d'une activité théâtrale avec un partenaire génère constamment des tensions. Le plus souvent, elles sont fécondes – pour les adultes et davantage encore pour les élèves – mais elles peuvent devenir stériles lorsqu'elles s'enlisent dans un conflit.
- dans toutes les situations éducatives partagées "la présence d'un adulte référent, le professeur" est une nécessité absolue : l'enseignant garantit à l'élève que ce qu'il vit ici et maintenant s'inscrit dans la durée et dans la continuité de son apprentissage et de sa formation.
- exercer une médiation (entre des élèves et un artiste, des élèves et une œuvre d'art) c'est, selon l'étymologie, tout à la fois partager et s'interposer.
- exposer des situations violentes sur un plateau, dire la violence, l'exprimer par son corps et son jeu est un exercice aussi périlleux que légitime.
- la ligne de partage entre le travail, le dépassement de soi et "la souffrance" est parfois difficile à tracer mais, comme l'écrit le rédacteur d'une autre fiche, "cette dimension du plaisir dans l'effort et la rigueur apparaît absolument essentielle".

L'Atelier d'écriture Internet en direct avec un poète est construit à partir d'une double médiation :

- une médiation artistique *"Il met les jeunes en relation directe avec un créateur"*
- une médiation technique par le recours à un média : *"L'atelier d'écriture Internet est accessible dès la page d'entrée du site du lycée et relié au serveur académique du rectorat de Nantes"*.

Ici encore, la fiche analyse sans complaisance les problèmes et les difficultés et pose la question de l'interférence entre le média (le courrier électronique) et la production écrite (les poèmes) :

- cette correspondance privée, parce qu'elle s'établit entre deux personnes identifiées et que certains *"envoient leurs textes de leur poste personnel (...) pour des raisons de confidentialité"*, est initiée par l'institution.
- un simple clic sur une icône suffit pour envoyer, recevoir et répondre. Ce mode de communication -intermédiaire entre la conversation orale du téléphone et l'expression écrite de l'échange épistolaire -bouscule les représentations de la création et de la diffusion des écrits poétiques. Ainsi on peut se demander avec l'auteur si, *"les scolaires considèrent (...) suffisamment l'Internet comme un lieu de travail et de création ou [s'ils] se contentent d'y puiser de l'information et/ou d'en faire un espace ludique" et si "finalement, pour les jeunes, l'Internet est (...) compatible avec la création et son échange public."*
- les élèves veulent s'exprimer et ils découvrent parfois ce que créer veut dire. Rencontrer des hommes et des femmes qui font le pari insensé de consacrer tout ou partie de leur existence à la création artistique peut se ré-

véler une expérience fondatrice. Et ils souhaitent alors une vraie rencontre, "en chair et en os, (...) avec la personne même du poète" car ils préfèrent sans doute "les affects qui s'échangent à cette occasion à la rencontre froide et virtuelle du clavier et du cadran."

C - De l'espace et du temps

D'une manière ou d'une autre, ces différentes actions sont inscrites dans un territoire donné :

- une ZEP, pour deux d'entre elles,
- un bassin de formation,
- l'espace virtuel de la Toile pour l'atelier Internet.

En ce qui concerne les espaces réels, cette entrée territoriale est déterminante de plusieurs points de vue :

- elle favorise "la continuité éducative entre les cycles, de la maternelle au lycée".
- elle encourage l'innovation. Ainsi, le dispositif référent pour le projet autour de la Mémoire est le binôme constitué de deux classes de cycles différents qui travaillent autour du même objet artistique et culturel.
- elle permet la "mutualisation des ressources et le travail en réseau", une stratégie facilitée par la conduite de stages conjoints inscrits à la fois aux Plans académique et départemental de formation et destinés à des enseignants du premier et du second degrés.
- elle facilite le partenariat avec des structures culturelles de proximité et des intervenants qui vivent et travaillent dans le même bassin que les enseignants et les élèves.

En ce qui concerne la durée, on a vu que les projets s'inscrivaient souvent dans un calendrier sur plusieurs années. Quant aux autres, il est question de reprendre le projet "avec des quatrièmes pour le mener sur deux ans, ce qui contribuerait à aborder l'activité de manière plus sereine, n'étant pas pris par le temps" ou bien de poursuivre au-delà de la "première année de mise en place [qui] a vu la résolution de l'essentiel des problèmes techniques soulevés."

Cette durée est également nécessaire pour tenter d'articuler toutes les dimensions complémentaires de l'action pédagogique et éducative, et en particulier :

- la conduite de projets et la pratique ordinaire de la classe. "Il ne s'agit pas de travail en plus, mais [le projet] doit s'intégrer dans le temps de cours, en travaillant autrement avec les élèves".
- la spécificité de chaque niveau et la continuité éducative entre les cycles.
- la singularité de chaque projet et son inscription dans un cadre de référence pour l'éducation artistique et culturelle partagé par les enseignants et leurs partenaires.
- la programmation d'activités sur temps scolaire et hors temps scolaire, même s'il est vrai, comme l'indique la rédactrice d'une fiche, que les secondes sont difficiles à maîtriser.
- la complémentarité des activités centrées sur la découverte (regarder, entendre, ressentir, comprendre) et les activités d'expression, de création et de communication (faire, donner à voir et à entendre) car "l'aller-retour entre voir et réaliser des films nous semble essentiel, à l'image de l'aller-retour entre lire et écrire des textes".

Ainsi les rédacteurs de ces fiches confirment tous, chacun à leur manière, qu'il n'y a pas de projet sans politique à l'échelle de l'Académie, du département, du bassin de formation, de l'école ou de l'établissement secondaire. Une politique qui permette de penser une cohérence entre les objectifs, les démarches et les stratégies, de mobiliser les moyens humains et financiers nécessaires, d'accompagner et d'évaluer. En d'autres termes, si ces projets bénéficient d'abord aux élèves qui y participent, ils sont révélateurs, pour l'institution, des avancées et des progrès qui restent à accomplir.

VII. Les outils multimédia, des outils de communication au service de l'apprentissage et de l'expression des projets

A - Des outils au service des apprentissages fondamentaux en maternelle

École maternelle Kergomard, Laval, 53

Téléphones internes et dictaphones numériques sont mis au service du développement des prises de paroles individuelles d'enfants de petite et grande section de maternelle. Les techniques de numérisation facilitent l'archivage et la réécoute des premières productions langagières des enfants. Dictier au maître ou enregistrer ses productions deviennent alors des habitudes de travail dès le cycle I.

Par ailleurs, l'enfant est amené par la pratique de l'ordinateur multimédia à appréhender les concepts de latéralisation et de temporalité, sans le préalable de la verbalisation. C'est en faisant que le concept s'apprend. Les TICE viennent ici interroger la pertinence du recours précoce à la verbalisation en maternelle.

B - L'offre de l'enseignement de l'allemand dans les écoles primaires via le réseau câblé

Écoles élémentaires, Angers, 49

Développer la diversité des langues vivantes à l'école primaire nécessite de dépasser les modalités classiques d'enseignement en seul présentiel adaptées à des groupes constitués, pour répondre à des demandes ponctuelles d'élèves répartis sur tout un territoire. C'est ainsi qu'un groupe de réflexion s'est constitué autour de cette question sur la ville d'Angers. L'opportunité d'une ville câblée pourrait-elle permettre de résoudre techniquement le problème de mise en liaison d'un professeur de langues avec de petits groupes d'élèves appartenant à plusieurs écoles ? Comment alors articuler temps de visioconférence et temps de regroupement ? Une fois dépassées les questions techniques et institutionnelles qui demandent un travail en partenariat avec la ville et avec l'institution, l'expérience doit favoriser l'interactivité entre les élèves, entre les élèves et le professeur.

C - Une pédagogie de projets utilisant la communication inter-cycles, inter-établissements ou encore inter-personnelle

École Charpak, Avezé, 72

Collège La Durantière, Nantes, 44

Lycée Touchard, le Mans, 72

Lycée Jean-Bodin, Les Ponts de Cée, 49

La toile permet de construire des projets impliquant des élèves indépendamment de leur appartenance à une classe.

Le réseau interne est utilisé, dans l'école primaire, comme vecteur de communication entre deux cycles. Les élèves du cycle I élaborent la trame d'un conte et les élèves du cycle III inventent, écrivent et illustrent le conte. La proximité des sites

de production permet de pallier la sécheresse de la communication électronique en cas de blocage : en effet, travailler sur le texte d'autrui dans une forme de co-écriture oblige à des échanges pour expliciter, formuler au mieux et au-delà de ces échanges à des concessions, des compromis avant la réécriture finale.

La qualité de ces échanges a cependant des limites. Ainsi, quand les partenaires sont éloignés géographiquement (Australie, États-Unis, Italie, Sénégal), la communication peut parfois s'avérer problématique et décevante, la continuité des relations n'allant pas de soi. La mise en place d'un atelier d'écriture internet animé par un poète et ouvert à tous les lycéens de l'académie pose bien aussi la question des limites de l'outil internet quand il est réduit à la seule production d'écrits et qu'il n'aboutit pas à une rencontre réelle avec l'écrivain.

La communication par internet illustre que la langue écrite est loin d'être le seul mode de communication en mettant en lumière combien les photos, les cartes géographiques, la musique sont des éléments-clés qui contribuent à la connaissance de l'autre et de sa culture. C'est sûrement une piste à explorer pour développer, via internet, des communications interpersonnelles riches en affects et en créativité.

D - Des outils de mémoire qui permettent de garder trace des projets

École Charpak, Avezé

Les sites internet des établissements ou des écoles sont autant d'outils de mémoire permettant de garder trace, de mettre en évidence l'avancement des réalisations, de visualiser l'évolution de la conduite des projets mais la question se pose, surtout pour les écoles, d'être au clair sur la finalité et l'usage de tels sites. Quelles traces gardent-ils ? Sont-ils des produits finis bien léchés et attractifs pour les adultes, en particulier les parents ou restent-ils un outil de travail et un support de projet pour les enfants ? Dans ce dernier cas, ils peuvent devenir confus, voire illisibles. On ne peut pas comparer, par exemple, l'élaboration technique d'un site avec respect de la charte graphique, pertinence de l'activation des liens, réalisation de figures d'animation et liens bien activés par des adultes avec l'animation et la gestion d'un site réellement pris en charge par les élèves avec les erreurs et les problèmes techniques inhérents au stade de développement des élèves des cycles II et III. Quand l'animation d'une histoire à choix multiples est dévolue aux enfants, avec conférence de presse hebdomadaire permettant d'arrêter les décisions (écriture du conte en cycle III et illustration en cycle II), les niveaux d'exigence par rapport aux problèmes techniques ne se posent pas de la même façon. Les élèves de cycle II, par exemple, particulièrement attachés à leur production, n'avaient pas, au début, les mêmes exigences que les adultes. Au fil des mois, ils sont devenus moins catégoriques et ont été sensibles aux problèmes de lisibilité et de communication. Peut-être serait-il important de bien distinguer les niveaux de diffusion des deux types de production, quand le niveau d'expertise des élèves ne permet pas qu'ils se superposent : un produit d'école attractif en direction du grand public et notamment des parents et des produits d'apprentissage liés à la gestion de projets de classe.

Par exemple, un produit final tel qu'une promenade dans un conte réalisé par les enfants, matérialisé par un cheminement dans un cédérom techniquement irréprochable, réalisé par des adultes ou la création d'un cédérom-mémoire gardant trace du processus d'élaboration d'un conte avec les différents états de la production des élèves et les réécritures successives.

E - L'internet, un outil d'échanges de pratiques pour les enseignants

Commission pédagogique "Prix littéraire de la citoyenneté", 49

F - Des outils au service du processus d'écriture et de réécriture

École Charpak, Avezé, 72

Collège de la Durantière, Nantes, 44

Lycée Jean Bodin, Les Ponts de Cé, 49

Les perspectives de production d'écrits changent avec le multimédia qui facilite la production de textes dirigée vers les autres et les procédures collectives de production.

Quelle est la place de l'ordinateur dans l'écriture ? Comment influe l'outil et l'espace (la toile) sur les formes, les contenus de l'écriture ?

Les équipes ont la conviction profonde que cet outil a de réelles potentialités, si on l'articule à une démarche de projet. À l'école d'Avezé, tous les élèves veulent écrire, c'est " la boîte de feutres ". Il est tentant pour l'enseignant d'exiger une certaine perfection de l'écrit final tant cette réécriture semble plus aisée sur l'ordinateur : être dès lors, trop exigeant peut décourager et faire privilégier le produit fini à la démarche à l'encontre de ce qui est attendu en primaire. Parce qu'il y a un enjeu à travailler avec ses pairs, on observe dans les écrits une meilleure attention à la cohérence interne des textes et une diminution de la réticence à écrire et à réécrire.

En activité d'écriture traditionnelle, l'élève se cantonne à un seul brouillon. Dans le cas de la réécriture sur ordinateur, deux ou trois brouillons sont possibles. Le multimédia favorise donc la réécriture parce que justement, l'enfant ou l'adolescent n'a pas à tout réécrire, ce qui est un des éléments facilitateurs. Dans l'Atelier d'Écriture Internet, l'écrivain, qui a reçu de l'écrivain des observations pour améliorer son texte, le modèle autrement jusqu'à atteindre une meilleure adéquation entre ce qu'il veut dire et la manière dont il le dit, laquelle détermine ce que les autres perçoivent de ses intentions de départ.. L'écriture n'est plus un produit final, né de quelque géniale inspiration, mais un acte en devenir, long et toujours recommencé. Comme l'écrivain, les jeunes apprennent à déplacer, corriger, supprimer, préciser. L'objectif d'une première réécriture semble plus facilement atteint que pour un devoir traditionnel ; quant à la deuxième réécriture, elle reste minoritaire. L'AEI permet même d'étendre ce travail d'atelier dans des établissements où n'existent pas d'ateliers d'écriture classiques. Il peut être par ailleurs considéré comme un tremplin vers les ateliers d'écriture de longue durée.

VIII. Les questions porteuses de développements

A - La question de l'évaluation des compétences développées en langues et langages

École maternelle P.-Kergomard, Laval, 53

École Paul-Langevin, Allonnes, 72

Lycée Camus, Nantes, 44

Lycée Livet, Nantes, 44

Elle est posée avec force par nombre d'équipes.

C'est ainsi que l'école maternelle Kergomard de Laval utilise des enregistrements sur support numérique pour évaluer les compétences langagières telles que la prise de parole, la réutilisation du vocabulaire et la production de textes. L'équipe du lycée Camus y répond en termes d'élaboration d'un dispositif d'évaluation complexe intégrant grilles et critères permettant

d'évaluer les différentes productions et prestations des élèves (évaluation de l'affiche, de la prestation orale et de l'article de presse). Ici, le dispositif d'évaluation est un des éléments de pilotage du projet. Celle du lycée Livet, envisage, pour la maîtrise du français instrumental, une notation de l'orthographe intégrant, dans la note de français, les évaluations faites dans les différentes disciplines. D'autres projets, comme la réalisation de vidéogrammes, tentent d'évaluer des compétences relatives au savoir-être. Ils relèvent alors des faits : les élèves ont réussi à travailler en équipe en intégrant des élèves de perfectionnement, à se concentrer, à faire preuve de rigueur, à mener à terme un projet long et exigeant. La dimension du plaisir dans l'effort et la rigueur semblant essentielle à l'équipe. Dans ces projets, la production n'est pas évaluée à l'aune de la seule note, mais en termes de recevabilité. Est-ce que ma production est recevable ou pas pour être publiée, exposée ? "Si je ne reprends pas mon texte, il ne pourra pas être publié". Il n'y a plus de note mais la sanction est forte.

B - Tirer un savoir de conduite de projet en partenariat avec un pays étranger pour faire évoluer sa stratégie

Lycée Touchard, Le Mans, 72

Ainsi en est-il des leçons que retire l'équipe à savoir :

- formaliser les liens plus rapidement et à un plus haut niveau pour que l'engagement soit administratif
- réduire la distance avec les partenaires en les invitant à une visite préparatoire et en établissant une correspondance régulière
- favoriser la communication interne en direction des élèves concernés dans l'année et vers ceux qui le seront plus tard et toujours aussi simultanément en direction des parents
- associer la Vie scolaire à toutes les étapes du projet

C - Accepter en démarche de projet un autre rapport au temps

École Charpak, Avezé, 72

Lycée Bergson, Angers, 49

Lycée Chevrollier, Angers, 49

Dans la plupart des expériences, on accorde plus d'importance aux processus d'acquisition et à leur analyse qu'au produit fini. Il s'ensuit une temporalité du travail d'apprentissage différente.

Ainsi, la lente élaboration d'un travail de co-écriture sur l'ordinateur nous rappelle que *face à l'avalanche d'exigences de rapidité, d'optimisation, d'efficacité, l'école peut être le lieu d'un temps retrouvé et apaisé, où l'on se donne le droit à l'erreur et à l'essai, où l'on s'autorise à changer et à évoluer.* De même qu'il faut du temps dans l'apprentissage d'une langue *pour qu'une véritable situation d'énonciation se mette en place pour que les liens de perception/verbalisation se tissent... Quel regard portons-nous sur les silences ? ... Silences où les mots se cherchent, où le sujet parlant tente de passer, selon ses rites, du pré-verbal au verbal.* Enfin, tout atelier d'écriture se heurte à la *rigidité des emplois du temps... la principale difficulté est sans doute la difficile articulation entre les préoccupations didactiques urgentes et la mise à profit du travail d'atelier. La réconciliation de l'élève avec son écriture est battue en brèche par les exigences de fonctionnement traditionnel de l'école.*

D - Inciter au respect des normes sans normativité excessive

Collège Kennedy, Allonnes, 72

Lycée Bergson, Angers, 49

Lycée Livet, Nantes, 44

La langue et les langages reposent sur des systèmes de règles et donc, pour en posséder la maîtrise, cela nécessite des contraintes, de l'injonction, de la souffrance. Ce qui semble être en contradiction avec un principe de plaisir. Comment réintroduire du plaisir dans l'effort et la rigueur ? Peut-on travailler sur la forme, sans être formaliste ?

Un projet de travail interdisciplinaire sur la prise en charge du français instrumental (Orthographe, Présentation, Expression) fait apparaître la difficulté à trouver l'équilibre entre une incitation au respect des normes de rédaction et de communication et une normativité excessive desséchante. Vouloir harmoniser des pratiques sur la langue au sein d'un établissement par souci de cohérence peut aussi avoir pour conséquence une rigidification de ces pratiques parce que le travail sur la langue, par excellence, est le lieu presque naturel de la norme scolaire. Cependant, on ne peut nier qu'il est nécessaire de provoquer chez l'élève une sorte de mise à distance du fond pour prendre en charge l'acte de communication (forme et contenu). S'il sent cette "posture" chez chacun de ses enseignants et la possibilité d'une remédiation, une sorte de "rééducation" est possible. C'est pour cela, qu'au lieu de "légiférer" des modalités pour tout un établissement, est-il préférable d'encourager cette prise en charge au sein de petites équipes motivées qui varieront les formes d'action, bref *"en changeant d'échelle, introduire davantage de souplesse et de créativité"*.

Dans un domaine plus large, on constate que l'expert de la langue ou d'un langage (enseignant de langue, artiste...) peut céder à une exigence de professionnel à l'égard des élèves, déconnectant ainsi "de trop loin" cet apprentissage, de la réalité des pratiques et des représentations culturelles des élèves et ainsi du sens de ces apprentissages pour eux. Il s'agit donc d'adapter la pédagogie aux modes particuliers de sensibilisation ou d'acquisition des langues et des langages des élèves et cela exige des professionnels et des enseignants qu'ils observent une certaine décentration par rapport à leur art et à leur enseignement et une prise en compte de la psychologie de l'adolescent.

E - Articuler les pratiques culturelles et les pratiques pédagogiques

Il apparaît que ce double champ développe des compétences transversales (écriture, meilleure pratique de l'oral, autonomie, expression de soi...) et favorise les transferts d'apprentissage. Par ailleurs, la valorisation individuelle de l'élève, la prise en compte du sujet sont souvent évoquées.

Mais ces acquisitions ne se réalisent pas selon la temporalité d'apprentissage habituelle. Donc, cette articulation demande des réajustements pédagogiques et pose le problème de l'harmonisation de ces expériences avec les référentiels, les impératifs des examens, avec la pédagogie traditionnelle.

F - Évolution de la professionnalité des enseignants

Lycée Bergson, Angers, 49

Lycée Touchard, Le Mans, 72

Académie de Nantes, Les Ponts de Cé, 49

Par le biais de la formation

Certaines nouvelles approches exposées, transforment le rapport à l'écriture scolaire en développant de nouvelles pratiques d'écriture encouragées dans les programmes actuels. Elles nécessitent cependant une évolution de la professionnalité enseignante et questionnent donc leur formation : les pratiques présentées dans deux monographies le sont par des professeurs soit déjà intervenants en IUFM, soit extrêmement formés.

Les stages de formation sur sites offrent aux équipes le moyen de se doter d'une même culture pédagogique qui facilite les initiatives communes. S'initier aux ateliers d'écriture dans une démarche de plusieurs années sont des moments forts sur le plan professionnel et aussi personnel comme l'analyse le lycée Chevrollier à Angers.

Dans de nouvelles postures

Le professeur ne déroge pas à son statut ou à son identité professionnelle s'il **apprend en même temps que ses élèves** ou s'il les **accompagne** dans un travail d'atelier (dans tous les sens du terme : atelier artistique ou atelier industriel). Dans une démarche de projet, il lui arrive de **se présenter souvent en éveilleur, en médiateur, en passeur de savoirs, en accompagnateur de démarche**. Cette attitude d'adulte informé sur la nature et l'intérêt d'un tel rôle est encore à développer parce que de plus en plus sollicitée dans les pratiques interdisciplinaires.

Positionner les élèves en producteurs de savoirs pour leurs camarades.

Par exemple, créer des exercices de langue pour un CD Rom, formaliser des fiches pour alimenter un échange de mails avec des partenaires étrangers qui sont des exercices désormais intégrés dans des travaux comme les PPCP. Ou bien par un repositionnement des rapports d'expertise entre enseignement général et professionnel : *le travail transversal avec les collègues d'électrotechnique (travail en salle multimédia, recherches sur internet,...) a institué des "habitudes" d'échange y compris chez les élèves qui devenaient personnes référentes et détentrices de "savoirs techniques" notamment lorsque le travail en langue vivante s'effectuait à partir de documents techniques, supports de travaux dirigés.*

G - Missions et rôle des documentalistes

Lycée De l'atré de Tassigny, Lycée Chevrollier, Angers, 49

Les documentalistes sont fortement investis dans le développement des pratiques artistiques et culturelles (défilecture, rencontres avec des auteurs, recherche documentaire liée aux projets,...). L'une d'elles signale le tiraillement actuel entre leur sur-investissement du moment dans l'utilisation des TICE et la continuité de leur engagement dans des projets de développement culturel.

H – Outils technologiques et processus d'écriture

Il est important de référer les outils technologiques utilisés aux objectifs poursuivis. En effet, autant ces outils prouvent leur efficacité en terme de diminution de la réticence à écrire, d'accroissement de la cohérence interne des textes, de visualisation d'un certain nombre d'erreurs de frappe et d'orthographe, autant il importe de ménager d'autres approches en complémentarité (travail de calligraphie, écriture individuelle au brouillon permettant ratures, dessins ; schémas, essais).

Synthèse de Martine PINSON
Document 2001, réactualisé 2008
MIVIP
Rectorat Académie de Nantes