

Pour une sorte de pré-testage d'un questionnaire décrivant les situations de production écrite proposées aux élèves, 9 enseignants ont au total décrit 28 séquences. C'est l'examen de ces 28 réponses qui alimente ici les quelques observations mesurées qui vont suivre, moins pour rendre compte d'une réalité, compte tenu du faible effectif exploré, que pour suggérer ce qu'il sera possible d'espérer d'une poursuite de cette investigation à une échelle statistiquement plus significative.

Présentation des situations de production

Niveau

	homogène	hétérogène	Total
cycle 1	2	2	4
cycle 2	8	13	21
cycle 3	-	3	3
Total	10	18	28

Par « homogène », il faut entendre un seul des niveaux du cycle et par « hétérogène » un groupe multi-âge.

Durée

	De durée variable	De durée fixe	Total
3 séances ou moins	9 %	32 %	41 %
6 séances	9 %	23 %	32 %
+ de 7 séances	5 %	23 %	27 %
Total	23 %	77 %	100 %

On peut déduire de ce tableau que près de 80% des séances au cours desquelles la production écrite a pris forme s'inscrivent dans un emploi du temps établi et qu'un peu plus de 20% ont eu une durée conciliable avec le degré d'implication des acteurs dans la tâche. On observe, par la même occasion, que la production a majoritairement débordé sur plusieurs séances de travail, une sorte de projet dont la durée est liée à son aboutissement.

Description de l'activité

Nous reproduisons là simplement la description qu'en ont donnée les enseignants :

Enseignant	Description de l'activité	Niveau
6	Il s'agit d'organiser sur trois feuilles grand format des objets photographiés pour réaliser trois collections, trois classes d'objets. Les élèves disposent d'un ensemble de photos qu'ils vont devoir trier.	PS
6	Pour ces séances d'écriture, nous faisons un zoom avec les élèves sur le premier paragraphe de <i>Tout change</i> (A. Browne, Kaléidoscope). Nous avons appris le premier paragraphe. Tous les élèves sont capables de le dire. Un questionnement portant sur les différentes informations qu'il contient a permis au groupe de mettre à jour les différents groupes de mots qui le constituent et leur fonction. Nous avons ensuite collecté à l'oral des groupes de mots qui pouvaient se substituer à ceux de Browne. Nous avons listé, organisé et classé ce matériel par affiche puis sous forme d'étiquettes. Ce peut être des synonymes, des mots d'un même champ lexical ou sémantique. Maintenant, ces étiquettes rangées en catégories vont servir aux élèves individuellement pour opérer des substitutions et créer un nouveau paragraphe. Les élèves travaillent par 2 ou 3.	PS MS
8	Après avoir choisi les illustrations de portes, les enfants doivent organiser la page en utilisant des étiquettes de l'onomatopée « toc toc » écrite dans des graphies et tailles différentes afin de traduire une intention. Après la production, les enfants, individuellement sont invités à justifier leur choix.	PS MS
8	Dès le début de l'année, les élèves manipulent le concept mathématique de classe au travers de différentes activités, appartenant aux différents domaines disciplinaires. Il s'agit, à chaque fois, pour les élèves, de proposer des mises en pages permettant de comprendre l'intention de classement, de revenir sur leur production et de discuter les effets produits. On détermine petit à petit les différents éléments de sens : grouper/séparer... titrer...	MS
8	Le groupe s'empare de la nouvelle manchette du journal de l'école, commandée par les élèves de l'atelier écriture de la quinzaine précédente. On débute par la lecture du journal et les commentaires sur la manchette ne se font pas attendre. Comment la lire ? Quelles sont les informations qu'elle contient ? Comment sont-elles présentées ? Pourquoi a-t-on besoin d'une manchette ? C'est à toutes ces questions qu'il faut pouvoir répondre et organiser pour « bâtir » la future double page intérieure du journal afin d'expliquer aux lecteurs l'évolution de l'identité de notre journal d'école.	MS GS
8	Pendant cette durée, il s'est agi, autour d'une activité de danse, de construire un collectif, afin d'oser mettre en mouvement son corps avec les autres, mais aussi contre et sans les autres. La ligne conductrice privilégie une entrée par le temps et la continuité du mouvement dans l'espace. Les improvisations permettent de se créer un vocabulaire « de gestes ». C'est à partir de ce matériel que les élèves écrivent leur chorégraphie. Cette activité s'accompagne d'une production plastique qui réinterroge notre schéma corporel.	PS MS GS

9	Un élève rapporte en classe un album : Le méli-mélo de Merlin (Albin-Michel Jeunesse). Ce livre se compose de pages découpées en 3 parties. Sur chaque partie, on trouve un élément de la phrase (sujet ou verbe ou complément.) Pendant plusieurs semaines, les élèves ont consulté, manipulé, fait fonctionner ce livre. Travail de production d'écrit sur le même principe. À partir de phrases « banales », « attendues », l'objectif est de pouvoir créer des phrases « bizarres », « rigolotes », « absurdes » de manière aléatoire. Les élèves proposent des phrases liées au quotidien. L'enseignante les découpe en trois (sujet, verbe, complément) suivant le même principe que l'album et mélange ces morceaux. Les élèves assemblent, individuellement, les trois morceaux, pour créer des phrases « bizarres », la contrainte étant de prendre un sujet, un verbe et un complément. Pour finir, on réalise notre propre méli-mélo.	MS GS
9	Réalisation d'une maquette, à l'aide de boîtes en carton de différentes tailles. Pour cela, les élèves disposent de : • Dessins de la classe (leur conception initiale + leurs représentations au fur et à mesure de l'avancée du projet) • Descriptions de la classe • De la liste du mobilier de la classe	MS GS
7	Une douzaine d'objets hétéroclites sont prélevés dans une collection connue de tous et déposés dans quatre boîtes identiques, repérées par des gommettes de couleurs différentes (vert, bleu, rouge, rose). Les élèves doivent pouvoir communiquer le contenu de chaque boîte au reste de la classe, lors d'une séance ultérieure. Le nombre d'objets choisis et leur changement régulier ne permettent pas de mémoriser leur disposition.	MS GS
6	« Source du projet : À partir de 7 feuillets retraçant dans le journal un compte-rendu de 7 activités menées en parallèle, produire une double feuille rendant compte de la simultanéité des activités. Découpage et catégorisation des différents éléments (photos, titres, écrits, dates...) ; classer pour comprendre Organiser les éléments retenus dans l'espace, procéder par ajouts, suppressions, déplacements, remplacements. »	MS GS
3	Avant de faire son choix parmi tout le matériau écrit accumulé, on vérifie en grand groupe multi âges ce qui manque pour que les parents comprennent : - le titre (4 propositions sont retenues) - la couverture de Plouf indispensable pour mettre avec la réécriture des extraits - associer les productions des élèves aux textes originaux de Queneau, Corentin, Chédid, etc..	PS MS GS
3	Après la sortie à la médiathèque, on lance le projet d'écrire l'info aux parents. l'objectif donné par les enfants : « il faut leur donner envie d'y aller. » ils commencent à lister les éléments positifs et aussitôt par opposition et/ou jeu, produisent les arguments négatifs = 2 listes, l'une pour garder l'objectif de convaincre, ils commencent à dire « on est bien dans la médiathèque et tout et tout... », ce qui renvoie aussitôt à Plouf ! (Ph. Corentin, L'école des loisirs) ; l'autre : 2 extraits sont alors sélectionnés et seront réécrits pour les parents.	GS
3	Lecture d' Onomatopées (Exercices de style, R. Queneau, Gallimard) 1) les enfants décident de reprendre la liste des éléments positifs ; 2) recherchent les « bruits à écrire », correspondant bien à la médiathèque.	GS

Ces descriptions font assez apparaître la diversité, la complexité et l'ambition des activités proposées ; nous ne les commenterons pas ici. Au-delà de la description, les enseignants ont précisé les objectifs pédagogiques qu'ils fixaient à l'entreprise. C'est cette dimension que nous souhaitons explorer dans ce qui va suivre.

3	Pour travailler le fonctionnement de la langue écrite, développer des sous listes dans lesquelles ils puiseront au final pour une production personnelle... Liste1 : livres pliés/dépliés, collés/décollés, colorés/décolorés, etc. Liste 2 : après lecture de Arc-en-ciel (R. Queneau, Gallimard), livres rouges comme la colère, bleus comme la mer, marron comme la terre, etc. Liste 3 : livres qu'on lit/qu'on ne lit pas, qu'on aime/qu'on n'aime pas, qu'on écrit/ qu'on n'écrit pas, qu'on ouvre/qu'on n'ouvre pas, etc. Utilisation des 3 listes : avec une liste sous pochette transparente, 2 GS sélectionnent les éléments qui « donnent envie de lire les livres » Et si on ne veut pas que les parents aillent à la médiathèque ? nouveau critère de sélection listes 4 et 5 produites mais au final dans les choix personnels, seules les listes 1 et 2 ont été retenues.	GS
3	Affichage et à disposition : - les 2 listes choisies - + les textes d'auteurs correspondants - le texte réécrit sur Plouf ! + photocopies des couvertures - 4 titres « Qu'est ce que vous allez bien pouvoir écrire avec ça ? !!! » - organiser, seul, sa page d'info	GS
4	Lecture de l'histoire Le grand Sommeil (Y. Pommaux, Pastel). Étude des illustrations et observation de ce que dit chaque personnage. Lecture des dialogues écrits sur une feuille différente, reconnaissance et attribution aux bons personnages.	CP CE1
4	Construire collectivement des outils préalablement à l'écriture proprement dite. Séances préparatoires - noter tout les mots qu'évoquent les illustrations - constitution d'un répertoire de début d'histoires. Séances d'écritures proprement dites : Écrire le conte en s'aidant du recueil des débuts d'histoires et des listes de mots	CP CE1
4	Suite à des classements (Leçon de lecture) - Observer et noter les différences entre une phrase affirmative et négative - Transformer des phrases affirmatives en phrases négatives - Écrire des phrases négatives à partir de mots étudiés en classe	CP CE1
4	Suite à une leçon de lecture, classement des mots : synonymes Recherche dans le dictionnaire de synonymes à des mots du texte Réécrire un paragraphe du texte en remplaçant les mots en gras par des synonymes proposés en liste avec quelques intrus	CP CE1
4	Écrire une mini BD suite à la leçon de lecture Le grand sommeil . Dessiner les personnages, les lieux. Colorier. Écrire les bulles (adapter la bulle à la taille de ce que dit le personnage). Séances préparatoires - imaginer le personnage principal, ce qu'il lui arrive, les lieux où il se trouve, l'élément perturbateur et la fin de l'histoire - utilisation des onomatopées - utilisation du pronom je (bulles).	CP CE1

1	Écrire un début d'histoire suite à une proposition de synopsis d'un élève, avec des critères précis sur le contenu. L'histoire se passe à Paris. Le personnage principal est un Ogre. L'autre personnage important est une petite fille qui a perdu ses parents. Il s'agissait aussi de construire collectivement des outils (recueil de début d'histoires et listes de mots) préalablement à l'écriture proprement dite. Séances préparatoires : - noter tout ce qu'évoque l'ogre (mots, groupes de mots, phrases) - mise en commun des notes et tri des éléments pour élaborer un recueil collectif du vocabulaire de l'ogre. - exercice lacunaire sur le début d'histoire du <i>Géant de Zéralda</i> (T. Ungerer, L'école des loisirs) d'où sont substitués tous les adjectifs. - lecture du début du géant de Zéralda et débat. - lecture individuelle et prélèvement de débuts d'histoires dans une vingtaine de livres sur les ogres. - constitution d'un recueil de début d'histoires. Séances d'écriture proprement dite : Écrire le début de notre histoire en s'aidant du recueil des débuts d'histoires observés et des listes de mots sur l'Ogre.	CE1
1	L'idée est de travailler la réécriture, d'utiliser les quatre fonctions (déplacer, supprimer, remplacer, ajouter) en s'appuyant sur la force du groupe pour étayer, accompagner les élèves les plus faibles et pour avoir des propositions suffisamment nombreuses, riches et variées. L'idée est aussi de produire un écrit dont la forme est déjà suffisamment connue pour qu'il y ait une attente implicite du produit attendu.	CE1
1	L'activité d'écriture consiste à produire un texte type calligramme à partir d'un poster (photo représentant des autoroutes qui s'entrecroisent). Les textes seront affichés dans une exposition de fin d'année. Des lectures de calligrammes sont proposées en amont de la première séance première séance : constitution d'un réservoir de mots collectif à partir des mots et expressions que chacun évoque à la lecture du poster. Classement des mots. Deuxième et troisième séance : écriture individuelle avec la consigne suivante : Observe l'image et écris un texte qui lui correspond. Tu peux : - donner la forme que tu veux à ton texte, - utiliser les mots du réservoir de mots, - les utiliser plusieurs fois, - utiliser d'autres mots, - faire des phrases ou des groupes de mots mais ce n'est pas obligé... Le texte étant écrit au crayon à papier, les productions sont modifiées au fur et à mesure avec la gomme. Beaucoup d'élèves ont façonné cette production pendant 2 séances, certains 3 séances. D'autres ont recommencé pour afficher un travail plus propre : en recopiant, ils ont à nouveau apporté des modifications.	CE1
1	Au début d'une séance de sciences et après la lecture de l'histoire d'Ysengrin, il est demandé aux enfants d'écrire une ou plusieurs hypothèses par rapport à la cause du « blocage » de la queue du loup. Une question est formulée et écrite au tableau : À votre avis, pourquoi la queue du loup est-elle restée coincée ? L'écriture est individuelle. Aide proposée : l'enseignant écrit au tableau les mots ou expressions demandés par les élèves. Les différentes hypothèses sont mises en commun et débattues avant de faire les expériences.	CE1

2	Dans le cadre d'un défi lecture Cycle 3-Sixième, travail sur un lot de livre autour de la famille. Projecteur porté sur la BD <i>Sans famille</i> de Yann Degruel. Ici travail sur le portrait de Signor Vitalis, d'après le dessin de Yann Degruel. Écriture par chacun des élèves, échanges, comparaison et réécriture. Enfin lecture du portrait de Signor Vitalis dans le texte d'Hector Malot.	CE2 CM1 CM2
2	Dans le cadre d'un défi lecture Cycle 3-Sixième, travail sur un lot de livre autour de la famille. Projecteur porté sur la BD <i>Sans famille</i> de Yann Degruel. Ici travail sur une scène de la BD sans dialogue, avec onomatopées et encadrés. Retranscription des images et de leur implicite en un texte narratif. Écriture par chacun des élèves, échanges, comparaison et réécriture prévus. Seules l'écriture et la réécriture ont été abouties Enfin lecture de la scène dans le roman d'Hector Malot	CM1 CM2
5	Proposition du théâtre « Treize vents » de mettre en scène des lectures à partir d'une pièce de théâtre. Pièce choisie : <i>Être le loup</i> (Bettina Wegenast, L'école des loisirs). Avec l'aide d'un comédien, les élèves ont choisi après lecture de la pièce, les actes qui leur semblaient les plus pertinents à lire et à mettre en scène. À raison de 5 séances avec le comédien, nous avons travaillé les jeux de scènes, la lecture à haute voix, l'écoute. Le collectif a travaillé en dehors de l'intervention du comédien 5 séances. (4 répétitions d'1h + 1h d'écriture). Travail de production : Il s'est avéré nécessaire pour la mémoire du groupe d'organiser l'intervention de chacun. Dans un premier temps, une trame du déroulement de la pièce a été élaborée collectivement. Dans un deuxième temps, chaque élève a réécrit l'acte dans lequel il était investi. Il s'est ainsi demandé à quel moment il intervenait, comment, avec qui, avec quel objet il devait entrer en scène, dans quel état d'esprit il devait être, ce qu'il devait dire, décrire éventuellement une atmosphère. Dans sa réécriture, l'objectif n'était pas de changer le texte, mais d'y ajouter les commentaires propres à sa situation d'acteur.	CM1 CM2

Analyse des objectifs pédagogiques déclarés

L'outil statistique utilisé ici est l'analyse factorielle des correspondances : les déclarations – par laquelle chaque enseignant décrit le rapport qu'il établit entre la situation qu'il propose et des effets attendus du côté de la maîtrise de l'écrit – ont été indexées en fonction de la présence de 15 souches repérées dans le dictionnaire des diverses occurrences qui les constituent. Pour chacune de ces souches, 2 modalités possibles : présence ou absence de la souche dans le texte de la déclaration.

Ces souches¹ tournent : ● **autour de verbes** : construire, déplacer, écrire, formuler, lire, produire, travailler, utiliser. ● **autour de noms** : différence, élément, intention, matériau, texte, vocabulaire, point de vue.

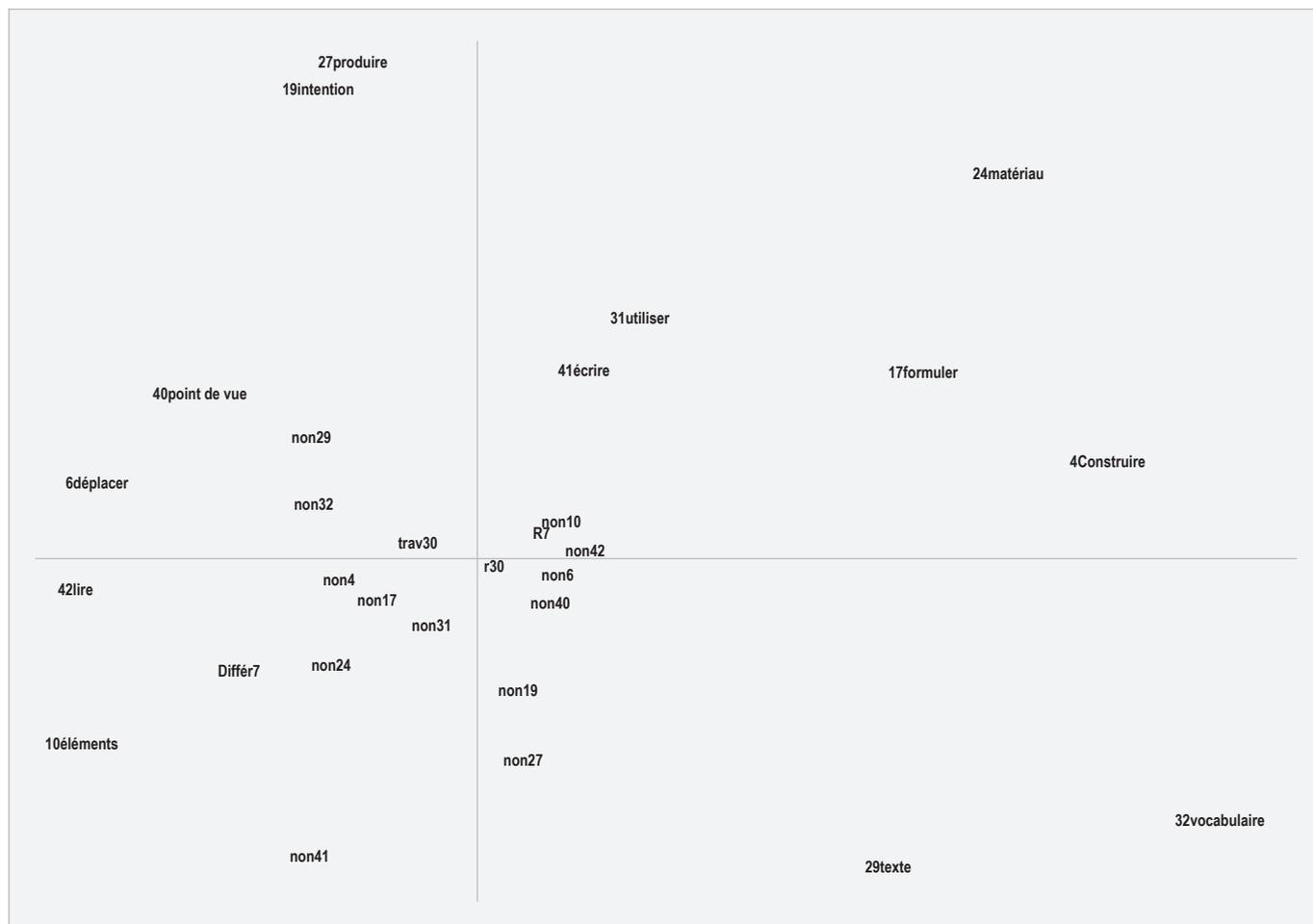
1. Les souches qui contribuent à la construction des 2 premiers facteurs sont écrites dans le plan factoriel sous leur forme (précédée d'un numéro) lorsqu'elles figurent dans les déclarations des enseignants et, lorsqu'elles sont absentes des déclarations sous la forme : 'non' suivi du même numéro. Par exemple, respectivement : 27Produire et non27. Les souches qui ne contribuent pas à ces 2 premiers facteurs sont écrites en abrégé, par exemple respectivement : diffèr7 et r7

L'analyse des correspondances permet d'associer à chaque pôle des facteurs successifs les déclarations qui réunissent le plus de modalités (présence ou absence de telle souche) ayant contribué à la constitution statistique du pôle concerné. Le commentaire rapide que nous ferons pour chaque pôle sera constitué de 2 parties, l'une qui tente de trouver une signification à la constellation des modalités qui contribuent au pôle concerné, l'autre qui tente d'illustrer cette interprétation par des citations empruntées au corps même des déclarations rattachées à ce pôle.

Les 2 premiers facteurs de l'analyse rendent compte de plus de 53% de l'information.

Le premier facteur (horizontal). Il répartit donc les 28 déclarations d'intention pédagogique en fonction de la présence/absence des 15 souches dans leur corpus ; répartition qui dessine une opposition autour d'un continuum. C'est ce continuum qu'il est intéressant de percevoir : de quelle même 'chose' « parlent » ces 2 pôles à travers leur opposition ? L'interprétation consiste donc à trouver sur quoi de commun ils s'opposent.

● d'un côté, quelque chose qui semble s'organiser autour des déplacements de point de vue que permet l'écrit grâce, en particulier, à la permanence des éléments dont l'organisation peut être remaniée en fonction d'un effet attendu sur le lecteur. Ici, pas de références ni au vocabulaire ni au



texte mais plutôt à l'idée d'agencement, de tâtonnement exploratoire pour un effet global.

On trouve trace de cette position dans les extraits suivants : « Il s'agit de développer chez les élèves des intentions qui orientent déplacements et mouvements, de proposer un point de vue personnel communiqué aux autres, d'explorer les spécificités de différents langages autour d'un thème commun. ♦ Pour maîtriser l'espace de l'écrit et donc l'écriture et la lecture, il faut avoir acquis des compétences liées à l'espace réel : appropriation des marques d'énonciation... ♦ Les élèves ont la charge d'organiser l'espace qui leur est offert pour donner de la cohérence aux différentes informations qu'on souhaite donner à lire. Il s'agit d'agencer des éléments en tenant compte de l'espace dont on dispose pour montrer comment la pensée s'organise et se communique vers l'extérieur. ♦ Avec des temps de lecture de productions d'élèves, on essaie de mettre les enfants en situation de prendre des décisions, de faire des choix, de s'éloigner de la reproduction d'une norme et tenter un exercice du Moi. ♦ Les enfants ont pris conscience de leur pouvoir de transformer un écrit pour un autre destinataire, avec un autre objectif. ♦ Préciser ses intentions sur le lecteur - préciser le point de vue choisi. ♦ Comment organiser les différents éléments de sens pour en construire un nouveau ? ♦ ... »

● **de l'autre côté**, des interventions pédagogiques centrées davantage autour du matériau, qu'il s'agisse du vocabulaire ou de l'objet texte, quelque chose qui semble principalement prendre en charge la formulation, l'élaboration cohérente d'une construction globale.

Citations : « L'idée est de donner suffisamment de bagages, de familiarité avec le sujet, de matériau pour que l'exercice d'écriture ne consiste pas à chercher des idées mais à tisser des mots, des groupes de mots, des expressions en ayant pour objectif un effet d'écriture : se consacrer davantage à la forme et à la construction du texte. ♦ L'idée est plutôt de travailler le côté plastique du texte, c'est à dire les aspects de l'écriture qui ont à voir avec l'espace, le geste, la juxtaposition des mots, la sculpture des matériaux. ♦ On observe comment ce que l'on veut dire se trouve écrit. La présentation de plusieurs mises en page permet de repérer et de prendre conscience des effets produits. La situation a été campée collectivement, on produit individuellement, on mutualise ensuite chacun revient sur son intention, les autres disent ce qu'ils comprennent. ♦ Prendre conscience de la possibilité de créer des effets par la seule manipulation d'un matériau. Surprendre, proposer

des entrées en écritures différentes, parfois inattendues pour que se construise peu à peu dans la pratique un savoir faire sur le besoin de dire. ♦ ... »

→ En quelque sorte, ce premier facteur permet de distinguer les intentions pédagogiques selon 2 préoccupations, l'une qui prend la situation de production comme le moyen de rechercher, de travailler et de construire un point de vue grâce à un langage particulier, l'autre qui se préoccupe, à partir des éléments de l'écrit, de constituer l'objet texte dans une cohérence qu'établit progressivement le travail d'écriture. Mais ces 2 préoccupations ne s'opposent que parce qu'elles ont en commun la reconnaissance et la prise en charge de ce que l'écrit a de plus spécifique : construire des points de vue en utilisant un matériau dont la cohérence finale se rencontre seulement au niveau du texte. Ce premier facteur pourrait bien alors traiter de l'exercice de la raison graphique !

Le second facteur. Lui aussi réparti, de manière indépendante par rapport au premier facteur, les 28 déclarations d'intention sur un nouveau continuum joignant 2 pôles.

● **d'un côté**, quelque chose qui semble s'organiser essentiellement autour de la notion de texte, compris probablement dans le sens étymologique de ce qui résulte du tissage, du labeur patient d'un tisserand occupé à tirer parti localement des bouts que sont ici les éléments et le vocabulaire.

« Travail sur le portrait, en tant que type de texte, sur les adjectifs, la précision du vocabulaire, les expansions du nom. ♦ Manipuler le vocabulaire, élargir les registres de mots différents, réfléchir aux répétitions dans un texte. ♦ Jouer avec les mots, le sens... ♦ Réinvestir les éléments étudiés pendant la leçon de lecture. ♦ Constituer une collection à partir d'une liste, inventer la liste comme moyen de se rappeler d'une collection ou d'en communiquer le contenu ♦ L'écriture donne le temps de la réflexion et de la formulation d'une idée qui, au départ dans le flou, se précise peu à peu. »

● **de l'autre**, le choix et l'organisation plus ciselée de ce matériau qu'il faut utiliser afin qu'il fonctionne mieux au service de l'intention qui produit et que produit l'avenue de l'écriture. Si le pôle précédent reste au niveau des ajustements locaux, ici c'est l'organisation d'ensemble qui semble l'objectif désigné.

« Représentations bousculées par l'intention, l'effet à produire : rendre compte de la simultanéité. Se mouvoir dans un espace qui rende compte d'une organisation et qui offre la vue d'une réalité en exprimant un point de vue sur le monde. Apprendre à poser le cadre dans lequel la production va naître : comment organiser le matériau dont on dispose pour traduire une intention. ♦ Prendre conscience de la possibilité de créer des effets par la seule manipulation d'un matériau. ♦ Accumulation du matériau pour ensuite produire un point de vue - comprendre comment le code est au service du message - aborder le fonctionnement de la combinatoire de la langue écrite. ♦ L'idée est de travailler la réécriture, d'utiliser les quatre fonctions : déplacer, supprimer, remplacer, ajouter. ♦ ... »

➔ Ainsi, il semblerait bien que ce second facteur réunisse les intentions pédagogiques autour d'une entrée plus technologique, celle que requiert le travail même d'écrire, l'écriture proprement dite, le choix des matériaux, de la trame et de la chaîne, et de leur agencement sur le métier à tisser.

Si le premier facteur semble prendre en charge les intentions pédagogiques qui tendent à explorer le pourquoi on pense avec l'écrit, le second se centre plus précisément sur le comment on produit avec lui. Au total de ces deux facteurs, 2 entrées, on le pressent, indissociables : de l'exercice de la raison graphique à l'acte même d'écrire. Néanmoins, et bien que la population étudiée ici soit trop restreinte pour autoriser une généralisation, il n'est pas sans intérêt d'observer l'ordre de ces 2 facteurs. Ce qui ressort en premier en terme de poids (statistique ici mais donc aussi des pratiques pédagogiques observées), c'est bien la place première faite à la nécessité de penser le monde avec un nouveau langage, ce qui témoigne de la volonté des enseignants d'entrer par le plus complexe et d'aborder les aspects techniques seulement au regard de cette complexité. Une telle position (c'est à travers l'expérience du message qu'on accède au fonctionnement du code) ébranle la certitude encore dominante qu'il faut commencer par les choses simples, et donc apprendre d'abord à écrire des phrases avant de prétendre commencer à penser avec de l'écrit. Il y a des matins, comme ça, où l'air semblerait facilement plus léger !

Conclusion et perspectives

Le groupe de travail n°1 de cette recherche-action dont sont issues ces analyses a pour mission, rappelons-le, de contribuer à recenser et à définir, dans le futur et de façon la plus exhaustive possible, l'état des lieux de l'enseignement de la raison graphique à l'œuvre dans les pratiques ordinaires des classes. Si effectivement les pratiques décrites et analysées découlent souvent ici de valeurs que nous défendons à l'AFL, notamment dans l'utopie que *l'école doit être conçue comme une salle de rédaction du Monde*, le questionnaire à venir devra être distribué et renseigné par un panel d'enseignants dépassant le seul cercle des participants à notre recherche action. Ce questionnaire cherchera à prélever aussi bien les raisons qui président aux choix des situations mises en place par les enseignants interrogés que le contexte général dans lequel ces situations se développent. On y reviendra lors du congrès 2008.

Stéphane QUALID & Jean FOUCAMBERT ■■■

L'idéologie de l'expression et de la représentation (existence de quelque chose à dire, d'un sens institué préalable à l'acte d'écriture) accomplit une double réduction du procès d'écriture. Elle réduit la lecture en stimulant la retrouvaille et en contrariant la scrutation. Elle limite l'écriture en prônant son fonctionnement restreint et en refusant son activité effervescente. RICARDOU J. (Écrire en classe)