

ACTIVITÉ LITTÉRAIRE ET ÉMERGENCE D'ÉLÈVES « ÉCRIVAINS » À L'ÉCOLE

Maryse REBIÈRE & Martine JAUBERT – IUFM d'Aquitaine

Résumé : Dans le cadre des théories socio-historiques relatives à l'activité humaine, écrire un texte, c'est agir langagièrement dans une communauté dont on s'est approprié les us et coutumes. L'écriture narrative repose ainsi sur la mise en œuvre des pratiques qui caractérisent l'activité des écrivains : apprendre à écrire des récits, c'est s'approprier les contrats de communication spécifiques à la sphère littéraire et ce faisant, s'y inscrire en tant qu'acteur.

C'est pourquoi devenir « romancier » à l'école, c'est, d'une part, construire une représentation des pratiques « lettrées » de l'écrivain et de ses destinataires, et, d'autre part, s'essayer à une nouvelle activité, régulée par un certain nombre de textes et de débats critiques sur ces textes, qui favorisent l'émergence d'une position énonciative nouvelle. On peut donc faire l'hypothèse que le sujet apprenti – romancier se construit au fur et à mesure de l'évolution de sa représentation de l'activité de l'écrivain et de son lectorat ainsi que de l'ajustement de ses pratiques au sein d'un groupe classe qui se constitue en communauté littéraire à la mesure de l'école.

L'étude de la genèse de textes fantastiques, produits par des enfants de CE2, permet de montrer comment, au travers des multiples réécritures qui font l'objet d'évaluations successives de la part des pairs, se négocie et se stabilise ce qui est de l'ordre d'une narration fantastique efficace. Au cours de ces déplacements de genres premiers à genres seconds (pour reprendre la distinction de Bakhtine) se construisent des positions énonciatives nouvelles qui témoignent de la construction du sujet « écrivain ».

INTRODUCTION

Si l'école a pour mission d'apprendre à écrire au plus grand nombre d'élèves, la question des modalités d'apprentissage, et donc des stratégies d'enseignement, n'est pas réglée. Ainsi, la maîtrise des discours à l'école fait l'objet, actuellement, d'approches divergentes dans le champ des recherches en didactique du français. En particulier, sont interrogées deux conceptions des apprentissages en français :

- la première considère qu'apprendre les discours à l'école consiste à construire et s'approprier des objets formels, des types de textes, transposables en toutes disciplines. Cette perspective renvoie à une représentation du langage comme moyen de communiquer des « idées » élaborées indépendamment de lui et à une représentation de

la langue comme véhicule de contenus. Ce point de vue semble être conforté par les différentes modélisations du processus rédactionnel. L'apprentissage se focalise sur la conformité du produit fini et non sur l'activité sociale et les pratiques qui président à son élaboration ;

- la seconde considère qu'apprendre les discours à l'école consiste à construire les pratiques langagières propres à chaque activité humaine. Dans cette perspective, l'apprentissage repose sur les interactions langagières qui visent la négociation de significations au sein d'une communauté sociale donnée. Il revient à l'école de faire construire les points de vue et stratégies langagières qui caractérisent chacune des disciplines.

Si la première conception domine encore largement les pratiques d'enseignement du français à l'école primaire, de nombreux linguistes et didacticiens l'interrogent, comme en attestent les colloques à venir¹, suivis en cela par les nouveaux textes officiels pour l'école primaire.

Nos travaux de recherche s'inscrivent dans cette deuxième perspective.

1. CADRE THÉORIQUE

Notre cadre théorique se nourrit d'un certain nombre de concepts élaborés dans une perspective socio-historique relative à l'activité humaine, au langage et à l'apprentissage.

1.1. L'activité humaine

Dans ce cadre théorique, toute sphère d'activité humaine génère des systèmes de valeurs et des pratiques qui lui sont propres, dont des pratiques discursives que Bakhtine appelle « genres ». Ainsi toute production discursive est-elle toujours contextuelle. Produire un discours, c'est agir langagièrement en s'inscrivant dans un contexte que l'on se représente, « fictionnalisé » (Bernié, 1998). L'élaboration de cette représentation est plus ou moins complexe selon les situations de production. Par ailleurs, tous les discours signalent le contexte dans lequel le locuteur s'inscrit. Ainsi, les genres cristallisent les valeurs, croyances, rapports au monde et à autrui, les pratiques de la communauté discursive qui les a produits et ils témoignent de la construction d'une position énonciative spécifique. Tout ce qui est perçu comme rupture ou incohérence par un interlocuteur procède² donc d'une impossibilité de se représenter le contexte signalé par l'autre, renvoie à une incompatibilité de système de valeurs, croyances, pratiques qui font que les énoncés paraissent disjoints, incompatibles.

1. Montpellier, *L'oral réflexif*, juin 2002 ; Grenoble, *La littérature à l'école*, octobre 2002 ; Bordeaux, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. L'école et la question des communautés discursives*, avril 2003.

2. Sauf effet délibéré...ce qui suppose une certaine maîtrise des genres et des « jeux » de contextes.

tibles, renvoyant à des mondes différents, générateurs d'une hétéroglossie³ dissonante.

1.2. Le langage

Ces dysfonctionnements ne relèvent pas, pour nous, d'une moindre maîtrise de la langue ou de différences linguistiques ou de « manques », mais d'un ancrage dans des paradigmes différents. Tout le travail du langage consiste à co-construire un contexte partagé, dans lequel les mondes convoqués au travers des voix mises en scène, deviennent compatibles et les dissonances orchestrées. Une telle conception du langage est évidemment incompatible avec une conception représentationniste de la langue qui fait de celle-ci une coquille vide. Pour nous, la langue est à la fois le lieu et l'objet de négociations de significations.

1.3. L'apprentissage

Dans une conception socio-historique, les savoirs, produits culturels, sont façonnés par les pratiques (dont les pratiques discursives) qui les ont générés et auxquelles ils sont étroitement liés. Apprendre à l'école suppose donc une transposition de ces pratiques, dans le cadre de scénarios spécifiques du savoir visé, et leur appropriation par les élèves. Selon Vygotski, les savoirs se construisent d'abord dans le cadre d'interactions avant intériorisation et reconstruction. Le concept de médiation est donc fondamental, médiation des pairs mais aussi de l'enseignant, dans son double rôle d'étayage / guidage et d'enrôlement des élèves dans des scénarios de plus en plus complexes. Apprendre à construire les discours à l'école revient à s'instaurer acteur dans de nouvelles communautés, à réorganiser et reprendre en sens ses pratiques (dont les pratiques langagières déjà là, « premières »), à gérer l'hétérogénéité des points de vue et discours en cours dans la classe, à construire un contexte pertinent par la négociation des valeurs, du rapport au monde et le travail du langage (réorganisations, modifications, déplacements, mises en relations...). Il s'agit de « secondariser » ses pratiques antérieures en construisant dans le même temps de nouveaux positionnements énonciatifs. C'est à ce prix que, progressivement, les concepts spontanés peuvent être orientés et réorganisés vers des concepts plus scientifiques.

2. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

La classe observée est un CE2. Les productions des élèves s'inscrivent dans un projet interdisciplinaire de danse à l'école. Il s'agit de rédiger un argument comme trame d'une production chorégraphique. Les élèves se sont mis d'accord sur le choix du genre fantastique.

3. Nous préférons ce terme emprunté à Bakhtine à celui de « polyphonie » (Ducrot) mieux connu, parce qu'il prend en compte l'aspect contextuel des discours.

Dans cette perspective, et en amont des premières productions d'écrit, les élèves ont pris connaissance (lectures, comptes rendus, présentations, billets d'humeur, etc.) d'un nombre très important de romans fantastiques (une quarantaine) dans lesquels ils ont repéré des constantes qui ont été listées sans faire l'objet d'une quelconque formalisation :

L'histoire se passe dans la réalité.

Elle est presque toujours racontée par un personnage témoin ou héros (→ JE).

On trouve des détails, des descriptions pour prouver la réalité.

Quelque chose d'étrange modifie, l'équilibre (miroir, ombre, objet, folie).

Cette chose étrange ne s'explique pas.

On ressent un malaise, on doute, on a peur.

Souvent :

Le cadre est décrit pour augmenter l'angoisse (forêt sombre, nuit, orage, bruits)

L'étrange peut avoir un rapport avec le diable, la folie.

Ils ont aussi circonscrit le genre par ses effets (listes de mots ou expressions relatifs à la peur trouvés dans les lectures et les dictionnaires) et par ses conventions thématiques (recours à une catégorie qui permet de l'interpréter – diable, sorcellerie) qui donnent vraisemblance à l'irrationnel.

Par ailleurs, ils se sont mis d'accord sur les contraintes suivantes qui restent affichées dans la classe :

Lieu : Grand Théâtre de Bordeaux

Personnages : quatre danseurs, quatre ombres, un chorégraphe

Intrigue : Au cours d'une répétition, les ombres des danseurs s'animent et veulent prendre la place des stars.

Narrateur possible : un danseur, une ombre, un témoin (le chorégraphe)

Fin : On laisse le doute.

Il s'agit donc de produire un récit fantastique, type de discours qui trouve sa pertinence dans la sphère littéraire, c'est-à-dire qu'il s'inscrit dans un ensemble particulier de textes et de discours porteurs de valeurs qui lui sont propres.

Pour produire ce texte, deux choix s'offraient à la maitresse :

- Construire l'objet
- Construire la position énonciative qui permet à l'élève de penser, parler, agir, en référence à la communauté littéraire.

C'est bien sûr la deuxième option qui a été choisie. Pour la réaliser, la maitresse a cherché à transformer sa classe en « communauté littéraire scolaire » pour permettre aux élèves de s'instaurer auteurs et critiques littéraires et ainsi de mieux comprendre et contrôler l'activité de production de récits fantastiques et les genres afférents.

Nous faisons l'hypothèse que cette transformation (sans laquelle aucun apprentissage de compétences discursives n'est possible à nos yeux) repose sur la mise en œuvre :

- de pratiques sociales de référence transposées pour l'école, (interview des « élèves écrivains » par leurs pairs, regards croisés sur un texte, débats entre auteurs,...) qui font appel à des interactions et des négociations /stabilisations entre pairs ;
- mais aussi des pratiques typiquement scolaires, dans le cadre d'interactions de tutelle avec le maître, pratiques réflexives sur les choix d'écriture, productrices de savoirs (interview des narrateurs pour construire la notion de point de vue, ainsi que celle de focalisation, par exemple).

L'étude de la genèse de textes fantastiques, produits par ces enfants, devrait permettre de montrer comment, au travers des multiples réécritures qui font l'objet d'évaluations successives de la part des pairs, se négocie et se stabilise ce qui est de l'ordre d'une narration fantastique efficace. C'est au cours de ces déplacements de genres « premiers » à genres « seconds » (pour reprendre la distinction de Bakhtine) que se construisent des positions énonciatives nouvelles qui témoignent de la construction du sujet « écrivain ».

Il s'agit d'une recherche en cours, pour laquelle nous ne possédons pas encore tous les éléments.

3. CONSTRUCTION DE LA POSITION ÉNONCIATIVE

3.1. Analyse des productions initiales

Ce qui nous intéresse, c'est de repérer les contextes, les systèmes de valeurs, les pratiques, par rapport auxquels les élèves se positionnent, ainsi que les ruptures en tant qu'elles signalent des changements cahoteux de position énonciative, ruptures qui témoignent d'incertitudes, d'hésitations quant à la représentation qu'ils se font de l'activité qui consiste à raconter à l'écrit une histoire fantastique. Nous avons pu identifier quatre types de ruptures dans notre corpus.

NB. Notre but n'est pas d'évaluer les textes en termes d'adéquation à une norme mais de tenter plutôt de prélever des informations sur l'activité de l'élève. Ainsi il ne s'agit pas pour nous de stigmatiser, par exemple, l'emploi d'un temps jugé fautif, mais d'essayer de comprendre ce que cet emploi signale de la position énonciative adoptée à ce moment là de l'écriture, de façon à, soit le modifier, soit au contraire l'exploiter et l'inclure dans un réseau de significations.

3.1.1 Ruptures au niveau de la construction d'un monde fictionnel

L'auteur est censé s'inscrire dans un univers imaginaire dont il tire toutes les ficelles (il choisit les actions et les organise à son gré par exemple) et lorsqu'il « plante » le décor, c'est en vue d'un effet à produire. Or, dans le texte suivant,

Magali*Dans le Grand Théâtre*

Il y a sur la scène, les quatre danseurs et les quatre ombres plus un chorégraphe. Les danseurs Anne, Hamid, Anthony et Maguy dansent et les ombres font pareil qu'eux. Mais après elles en avaient assez de faire pareil que les danseurs. Les ombres se disent :

– Moi j'en ai marre de faire pareil qu'eux. C'est toujours eux qui ont les applaudissements et pourtant c'est nous qui faisons le boulot ! Pourquoi ce serait pas nous les stars ?

Les danseurs et les ombres se battent et se poussent. Les ombres veulent prendre le pouvoir pour avoir les applaudissements.

Magali énumère les éléments du décor comme autant d'éléments qu'elle ne contrôlerait pas. Elle est alors sur une position énonciative de transcription du réel, PUIS, sans articulation, elle se positionne en tant que créatrice d'un monde fictionnel.

Un autre décalage, fréquent dans notre corpus, consiste en une restitution exhaustive des faits et paroles, ainsi que l'illustre le texte d'Alexandre :

Alexandre

Un jour, au Grand Théâtre, quatre jeunes danseurs s'appelant Anne, Maguy, Hamid et Anthony s'entraînaient pour répéter leur chorégraphie. Mais tout d'un coup Hamid dit à Anthony :

– Tu n'as plus d'ombre !

– Toi non plus ! Mais où elles sont ? Comment on va faire pour le spectacle ?

– On doit les retrouver !

– Allez on cherche.

– Eh ! Anthony, j'ai retrouvé ton ombre.

– Oui, les garçons, mais nous on a plus notre ombre ! Regardez !

– Elles sont là !

– Mais tu rêves Anne !

– Non, je les ai vues ici ! Elles se moquent de nous. On a cherché partout.

– Elles s'échappent par la fenêtre !

– Maintenant, c'est raté ! On ne pourra plus les regarder !

Ces élèves convoquent ainsi des pratiques discursives quotidiennes, sans effectuer les réorganisations de « secondarisation » qui sont inhérentes aux pratiques des sphères littéraires, mélangeant la transcription de faits réels avec leur recomposition sur le mode de la mimesis,

3.1.2 Ruptures d'ancrage dans la situation

L'auteur est censé construire un univers cohérent dans une situation donnée. Or, le texte d'Émilie, par exemple, hésite entre un ancrage dans une situation partagée qui permet une communication implicite entre les interlocuteurs et un ancrage dans une situation différée qui suppose que tous les objets soient construits linguistiquement.

Émilie

Je suis en train de vous raconter une histoire. Je m'appelle Hamid. J'étais dans le public quand ils faisaient la pièce de théâtre. Quand les ombres se sont mises à gigoter et à se battre, on aurait dit que le diable était dans leur peau. Enfin elles arrêtaient et tout rentra dans l'ordre. On peut quand même dire que c'était une diablerie !

Cinq ans plus tard ça recommença mais cette fois ça ne rentra dans l'ordre qu'avec du chantage : quand les ombres voulaient se mettre en humain, elles pouvaient. Les danseurs leur dirent oui mais si un jour ils avaient des problèmes, ils se changeaient en ombre.

Voilà, cette histoire se finit comme ça.

De notre point de vue, l'emploi inattendu du pronom (*ils* = les danseurs) ne relève pas, comme on a l'habitude d'y remédier, d'une absence de maîtrise des usages de la pronominalisation, mais d'une errance situationnelle qu'il cristallise.

3.1.3 Ruptures dans la construction du point de vue

Si, au-delà même des paroles rapportées, le récit met en scène différentes voix, cette polyphonie ou hétéroglossie (Bakhtine) est orchestrée. Dans les textes des élèves, comme dans celui de Ludovic :

Ludovic

Le Fémina

Anthony, Maguy, Anne et moi Hamid, répétions une pièce de théâtre. Nous commençons.

Hamid dit :

– He ! Patrick, allume les projecteurs.

Puis Patrick alluma. Il surveillait les ombres.

À un moment, les ombres disparurent. Hamid et les autres cherchèrent dans les coulisses, sous les sièges, derrière les rideaux, partout.

Mais malheureusement nous n'avons pas retrouvé nos ombres.

cette polyphonie relève plus de la « cacophonie », d'une atomisation du narrateur, que d'une volonté de dramatiser plusieurs points de vue.

Par ailleurs, dans ce même texte, le personnage sait, en cours d'histoire, ce que le narrateur sait à la fin de l'histoire. Cette indétermination dans la position du narrateur (qui pourrait, si elle était exploitée, faire l'objet d'un travail sur la « résistance » des textes) signale cependant pour nous un glissement incontrôlé entre un premier point de vue (personnage) et un second (celui du narrateur omniscient).

On pourrait encore relever d'autres déplacements qui témoignent de cette incertitude dans la construction d'un point de vue.

3.1.4 Rupture du contrat narratif

Certains élèves cassent l'horizon d'attente et désamorcent ce qui fait l'essence même du fantastique en apportant aussitôt une explication rationnelle au problème,

Mateo

Un jour, je suis allé au Grand Théâtre répéter une chorégraphie avec Anthony, Anne et Maguy. Tout à coup, on s'est aperçu que nos ombres avaient disparu. On les a cherchées partout, derrière les rideaux, dans les coulisses... On ne les trouvait pas. C'est normal car la lumière était éteinte.

Ils listent les actions sans chercher à les dramatiser

Manon

Un jour des danseurs dansaient avec leur ombre. Le lendemain matin, au Grand Théâtre, les ombres s'affolèrent et se cachèrent dans les bois. Le lendemain matin, les danseurs lirent un plan pour retrouver leur ombre. Le lendemain soir, ils les cherchèrent dans les bois pour les retrouver ensuite au Grand Théâtre.

Enfin, certains élèves mettent en scène des bribes éparses d'actions qui, loin de « concourir à l'unité d'une même action », construisent un objet émietté.

L'analyse des textes des enfants que nous proposons rend selon nous caduque toute intervention didactique centrée sur des formes linguistiques et/ou textuelles. Il nous semble que les tâtonnements des élèves sont à comprendre comme autant de tentatives de mises en œuvre de pratiques de narration, dont l'efficacité demande à être validée. En effet, toute contribution individuelle à une activité sociale est évaluée par les pairs, évolue en fonction des problématiques du champ et est amenée à se stabiliser. C'est pourquoi, à l'école, il nous semble que les stratégies efficaces ne peuvent porter sur l'objet à produire mais bien plutôt sur l'activité sociale de production.

3.2. Interventions didactiques

Nous ne rendrons pas compte du projet dans sa totalité, ne serait-ce que parce qu'il reprend des stratégies qui commencent à être diffusées dans l'école. En revanche, nous nous intéresserons aux pratiques d'enseignement / apprentissage qui portent principalement sur la construction d'un système énonciatif cohérent pour raconter des histoires fantastiques à l'école, système sur lequel ont porté nos discussions avec l'enseignante de la classe (cf. annexe)

Nous montrerons sur un exemple de débat suivi de réécriture comment se construit la communauté littéraire scolaire et ses effets sur l'écrit.

Lors de son récit initial, Matthieu fait raconter rétrospectivement l'histoire par l'un des personnages.

Matthieu

Je m'appelle Hamid et je suis danseur. L'année dernière au cours d'une répétition, nos ombres se détachèrent de nous.

– Au secours ! criaient les autres. Viens nous aider.

– Oui, j'arrive.

Je suis arrivé et nous avons combattu nos ombres, nous les avons mises dans un placard. Au bout d'une heure, les ombres sortirent et se rebellèrent pour monter sur scène. Elles nous pri-

**rent par surprise. Le soir à 21 heures, les ombres étaient sur scène. À la fin, elles attendaient les applaudissements mais ce ne furent que des tomates dans la figure !
La lumière était-elle ensorcelée ? Était-ce un coup du diable ? C'est un mystère. Car aujourd'hui nous avons récupéré nos ombres.**

Bien que ce récit soit tout à fait acceptable pour un élève de CE2, il ne témoigne pas d'un positionnement énonciatif très « solide ». La focalisation interne ne repose que sur l'utilisation du pronom « je ». Les événements ne sont pas filtrés par la conscience du personnage. La réplique *oui, j'arrive* du dialogue mis en scène, suivie de la reprise *Je suis arrivé* témoigne d'un placage d'éléments du quotidien sans réorganisation à visée dramatique, tout comme le récit qui se réduit à une chronologie d'événements. Ces instabilités, tant en ce qui concerne la construction du point de vue, du monde fictif et du contrat narratif, font l'objet d'une analyse dans un petit groupe de pairs sous la direction de la maîtresse.

Matthieu

1. **M.** Tu arrives/ bon/ et tu ne t'es pas demandé ce qui s'était passé/ qu'est-ce que tu vois/
2. **Matthieu** je vois trois ombres et trois danseurs/ imaginons/ Dimitri est dans le couloir/ son ombre est à côté en train de lui donner des coups de poings / qu'est-ce que je peux faire[M. voilà] j'arrive et c'est à mon tour de lui donner des coups de poings/
3. **M.** bon alors/ et là/ dans ta tête qu'est-ce que tu te dis/
4. **Matthieu** béh faut que j'aide les aider ++ ah mais il y a un problème parce que c'est LEUR ombre qui a disparu/ et pourquoi pas la mienne
5. **M.** donc il y a un problème mais on y reviendra/ quelle peut être ta réaction à toi/
6. **Matthieu** la peur
7. **M.** tu as peur
8. **Matthieu** j'ai peur mais j'y vais quand même
9. **M.** et là/ comme tu viens de parler de ton ombre/ comment tu le sais que tu as ton ombre/ tu as peur et qu'est-ce que tu fais
10. **Matthieu** je peux regarder derrière si j'ai pas perdu la mienne/
11. **M.** voilà et tu regardes/ alors / tu l'as ou tu ne l'as pas[Matthieu je l'ai pas] AH/ AH/ tu ne l'as pas non plus/ tu n'as plus d'ombre/ et où elle est/
12. **Matthieu** et bien elle a rejoint les autres ombres pour les aider à +++
13. **M.** elle est face à toi/ c'est ça/ elle est partie avec les autres ombres/
14. **Matthieu** voilà
15. **M.** donc en fait tu ne vois pas trois ombres et trois danseurs tu vois combien d'ombres/ là ça commence à devenir rigolo
16. **Matthieu** mais au début j'arrive/ je vois trois ombres et trois danseurs mais après je peux me rendre compte que je suis fou parce que/ à ce moment là je vois quatre ombres mais que trois danseurs +++ alors/ d'où vient la quatrième/ je peux me demander si c'est pas la mienne qui a filé.

Au cours de cet échange, la maîtresse se focalise sur la construction du point de vue et cherche à faire entrer Matthieu dans un jeu de rôle, afin d'« épaissir » le personnage narrateur. Elle l'amène, par une série de questions, à imaginer ce qu'il voit, ce qu'il éprouve, ce qu'il pense, ce qu'il fait, etc. L'élève répond aux injonctions de la maîtresse (2- *Imaginons*) les reprend à son compte (2 *qu'est-ce que je peux faire*) et progressivement gère seul (pratiquement) le double rôle de celui qui oriente et balise et de celui qui choisit et construit. Ce double jeu, particulièrement visible dans la dernière réplique se manifeste dans l'association du pronom JE qui renvoie au personnage et la modalisation PEUX qui signale la présence de celui qui décide.

À la suite de ce débat, Matthieu réécrit un passage de son texte, en le dramatisant :

Matthieu

Le Grand-Théâtre

Je m'appelle Hamid et je suis danseur. L'année dernière, au cours d'une répétition chez moi, nos ombres se fendirent en deux comme si quelqu'un leur avait coupé les pieds.

- Au secours ! criaient les autres. Viens nous aider.

- Oui, j'arrive tout de suite.

Je suis arrivé : ils avaient tous perdu leur ombre. D'un coup je me suis frotté les yeux. Trois ombres, trois danseurs. Non , quatre ombres. D'où vient-elle ? J'étais affolé. Et si c'était la mienne ? J'ai regardé derrière moi, j'avais perdu mon ombre...Dix secondes plus tard, on les avait mises KO, puis enfermées à double tour dans le placard.

Le narrateur, qui est toujours le même personnage, prend de la consistance. Il revit l'événement au travers du discours indirect libre, comme si le temps de la fiction et celui de la narration étaient simultanés. (***3 ombres, non 4 ombres. D'où vient-elle ?...Et si c'était la mienne ! ...Et moi j'avais perdu mon ombre***). Dans le même temps, il élude une partie des actions pour privilégier ses impressions et donner les résultats.

Cet épaississement de l'instance narrative est selon nous dû aux échanges et types de questions posées par la maîtresse.

On voit comment les reformulations orales et écrites sont le lieu de déplacements de la position du sujet (d'un monde de narrations quotidiennes vers un monde de fiction littéraire), de l'élaboration de nouveaux points de vue qui intègrent des contraintes nouvelles, de l'enrichissement et de la modification des pratiques en jeu.

Cette réécriture illustre ce que nous appelons la « secondarisation » des pratiques initiales. En effet, le débat permet l'élaboration d'une représentation d'une communauté de destinataires qui a des attentes et qui oriente l'activité. Il ne s'agit pas de répondre directement aux attentes de cette communauté, mais plutôt de jouer avec elles. Les nouveaux écrits obtenus combinent, en les travaillant, des genres antérieurs écrits et oraux, qui se voient là assignés de nou-

velles fonctions pour servir un point de vue nouveau qu'ils contribuent à construire.

CONCLUSION

Nos travaux interrogent les stratégies didactiques usuelles de l'apprentissage de l'écrit dit littéraire, qui privilégient actuellement un travail sur les types de textes et leurs formes linguistiques et qui interprètent les ruptures comme des erreurs ou des faiblesses linguistiques. À l'opposé, l'entrée par les pratiques sociales invite à réfléchir, non plus à la trace aboutie, mais à l'activité de production. Ce déplacement met en lumière le travail sous-terrain d'élaboration dialogique du texte, le travail de secondarisation des pratiques, ainsi que la construction pas à pas d'un contexte nouveau et d'une position énonciative contextuellement pertinente.

Les pratiques dont nous avons brièvement rendu compte ne sont pas nécessairement innovantes. Cependant, lorsqu'elles sont mises en œuvre, c'est ponctuellement et à des fins de motivation. Or, de notre point de vue, elles sont constitutives de l'activité de production et doivent faire l'objet d'une transposition pour l'école. Dans la mesure où elles mettent les élèves en position d'acteurs dans une communauté qui réfléchit, discute, pense, produit, elles sont le moteur de l'apprentissage de l'écrit. C'est au cours de cette activité que les enfants s'essaient à des formes, s'en approprient le sens et construisent des positions énonciatives de « lettrés ».

ANNEXE**Propositions de travail pour la classe de Marie-Claude
(synthèse de la discussion)****1. La construction d'une position énonciative**

Si écrire une histoire revient à gérer les différents points de vue mis en scène, on peut penser que cette gestion pose un certain nombre de difficultés aux élèves :

- construction du point de vue dominant (de celui qui parle : narrateur personnage qui dit « je » ou « il », narrateur omniscient)
- construction d'autres points de vue (en particulier ici le point de vue du rationnel, de celui qui doute de l'interprétation du narrateur, ce qui permet de clore sur un doute)
- construction d'une position énonciative qui orchestre ces différents points de vue

1-1 La construction du point de vue dominant

Proposition :

Atelier dirigé (5 ou 6 élèves) avec **magnétophone** : débat style « Apostrophes »

Le maître lit les débuts des textes des 5 ou 6 élèves (Si + déclencheur).

Pour chaque texte :

- questions des élèves à l'auteur
- Interview du narrateur par la maîtresse (qui note les réponses pour les retourner à l'enfant lors de la réécriture) : Qui es-tu ? Que faisais-tu au moment des faits ? Où et avec qui ? Tout à coup, qu'as-tu vu ou senti ou remarqué (de qqe façon que ce soit mais à préciser) ? Qu'as-tu pensé ? Qu'as-tu ressenti ? Quels sentiments as-tu éprouvés ? (Prévoir 5 à 6 minutes par enfant)

Chaque enfant du groupe réécrira son début de texte en autonomie, à partir de la fiche de la maîtresse, lors de l'atelier dirigé suivant.

1-2 Débat littéraire en vue d'« épaissir » le point de vue du narrateur

Affichage et lecture des débuts de textes regroupés en fonction du point de vue adopté : narrateur = danseur ou narrateur = ombre ou narrateur = chorégraphe

Chaque groupe d'auteurs présente et discute ses choix devant les autres (à préciser)

1-3 La construction du point de vue du sceptique

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (Éd. fr. 1984) : Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard.
- BAUTIER E. (1997) : « Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages » in La Lettre de la DFLM n° 21, p. 10-13.
- BERNIÉ J.-P. (1998) : « Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle », in BROSSARD M. et FIJALKOW, J. (Dir.), Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes, Bordeaux, Presses Universitaires, p. 155-197.
- BRONCKART J.-P. (1996), Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- CHARAUDEAU P. (1993) : « Le contrat de communication dans la situation classe » in HALTE J.-F. dir. *Inter-actions*, Université de Metz, p. 121-135.
- JAUBERT M. (2000), *Fonction et fonctionnement du langage dans la construction de savoirs scientifiques. Hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*, thèse de doctorat, Bordeaux 2.
- JAUBERT M. (2001) : « Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent » in Bernié J.-P. (coord.) *Apprentissage, développement et significations. Hommage à Michel Brossard*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT M. et REBIÈRE M. (à paraître) : « La grille d'écriture ou les illusions perdues » in Actes du colloque international de la DFLM *La tâche et ses entours dans la classe de français*, Neuchâtel, octobre 2001.
- REBIÈRE M. (2000) : *Langage, posture et cognition, Enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de sciences*, thèse de doctorat, Bordeaux 2.
- REBIÈRE M. (2001) : « Une notion venue d'ailleurs... la posture, » in Bernié J.-P. (coord.) *Apprentissage, développement et significations Hommage à Michel Brossard*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1997) : « Le concept d'activité. Quelques aspects qu'il rend visible dans l'enseignement du français » in La Lettre de la DFLM n° 21, p. 6-10.
- VYGOTSKI L. (Éd. fr. 1985) : Pensée et langage, Paris, Éd. Sociales.