

PREMIERS APPRENTISSAGES ET PRATIQUES D'ÉCRITURE : UN REGARD ANTHROPOLOGIQUE

Dominique BLANC – EHESS – Centre d'Anthropologie – Toulouse

Résumé : Cet article s'attache à montrer quel regard l'anthropologie peut porter sur les pratiques scolaires en rapport avec l'apprentissage de l'écriture. L'auteur s'interroge, dans un premier temps, sur l'engouement dont paraît bénéficier l'anthropologie, y compris auprès des didacticiens, et s'inquiète du fait que la référence à l'anthropologie ou à l'ethnographie ne s'accompagne pas de la prise en compte d'un certain nombre de concepts qui définissent précisément l'approche anthropologique, discipline fondée sur la comparaison et ayant vocation à rechercher ce qui fonde l'appartenance à un groupe. Il prend ensuite l'exemple de la couture et de la cuisine à l'école maternelle, pour montrer comment ces activités sont traitées dans l'espace de la classe afin de contribuer à transformer l'enfant en élève, avant d'examiner, de la même façon, la manière dont les activités en rapport avec l'écriture ont, au fil des théories, préparé l'élève à entrer dans l'écriture elle-même. Enfin, il conclut en prenant l'exemple de l'écriture extra-scolaire des lycéennes et en incitant les disciplines de recherche à conserver leurs spécificités pour continuer à être complémentaires.

Le temps n'est plus où l'ethnologie était renvoyée du côté des peuples « sans écriture » ou bien, dans notre propre société, du côté de la communication « orale » et des apprentissages « traditionnels ». Il n'est pas exagéré de dire que, grâce aux travaux de Jack Goody et à l'écho international qu'ils ont reçu, l'anthropologie est devenue une discipline de référence pour tous ceux qui s'intéressent aux implications et aux conséquences des usages de l'écriture dans des contextes sociaux et historiques très divers où, s'agissant d'être parlants, la communication orale est forcément omniprésente. Le fait qu'une discipline, somme toute marginale dans le domaine qui nous occupe, soit devenue emblématique apparaît clairement dans un infléchissement du choix des termes hors de la discipline elle-même. On parle désormais volontiers d'« anthropologie des savoirs », y compris en didactique, quand il s'agit de proposer une approche théorique générale de la transmission et des apprentissages. Pour rester dans le domaine spécifique de l'écriture, les propositions d'adoption du seul néologisme « littéracie » en lieu et place des variations dans l'usage des termes désignant la lecture-écriture, relèvent de la même tendance à privilégier un courant de pensée (les théories anglo-saxonnes de la *literacy*) largement influencé par l'anthropologie.

Il suffit de passer de la théorie aux études de cas pour noter un semblable engouement, du moins dans les références explicitement mises en avant, pour des approches « ethnographiques » sur le modèle des enquêtes de terrain conduites par les ethnologues. Le phénomène est général, de la sociologie de l'éducation soucieuse de contrebalancer (ou d'enrichir) les théories mettant en œuvre des paradigmes très généraux (la reproduction) jusqu'à la linguistique convertie à l'ethnographie des actes de parole. La didactique ne se tient pas à l'écart de ces approches ethnographiques explicitement revendiquées comme telles, plusieurs interventions au colloque sur l'écriture et ses apprentissages en portent témoignage. Cette ouverture, incontestablement favorable aussi bien à une anthropologie de l'écriture qu'à une ethnographie des pratiques, appelle cependant un certain nombre de remarques. La première, loin de s'appuyer sur un repliement disciplinaire, consisterait plutôt à déplorer que, en France tout au moins, les travaux des ethnologues sur ces questions restent si peu nombreux et ne répondent pas toujours à une attente manifeste de dialogue que permet (voire exige) une discipline, l'anthropologie, qui reste fondée sur la comparaison (entre les pratiques, les groupes, les sociétés, les cultures). La seconde remarque, appuyée cette fois sur les acquis des approches anthropologiques, portera sur la nécessité d'éviter les confusions et de lever les malentendus, en vue d'une meilleure collaboration entre disciplines.

Il est, en effet, pourrait-on dire pour faire vite, une conception « forte » et une conception « faible » de l'approche ethnologique. La différence entre ces deux conceptions ne recoupe pas forcément, empressons-nous de le préciser, une différence entre représentants patentés de la discipline et les autres. J'ai traité ailleurs de la réduction de l'approche ethnologique à une micro-ethnographie *ad hoc* appliquée à des espaces et à des groupes dont la définition est imposée par une réalité donnée sans que rentrent en ligne de compte les concepts forgés par l'anthropologie (Blanc, 2002). En résumé, l'ethnographie ne saurait être une simple méthode d'approche des pratiques, totalement indépendante d'une conceptualisation spécifique. Dans le cas contraire, nous devrions parler simplement d'observation directe pour éviter toute confusion. Une conception en apparence « forte », parce qu'elle fait appel à des paradigmes reconnaissables peut se révéler en réalité « faible » et problématique dans la mesure où elle résout la question de départ avant même de l'avoir posée : quelle est la pertinence de la définition de tel ensemble d'individus comme un groupe constitué (par sa présence dans une même classe, par une même origine « ethnique », par les mêmes usages linguistiques, par une même activité déviante...) dont les pratiques spécifiques (sur le modèle d'une « culture » spécifique) relèverait d'une approche ethnologique ? L'autre élément déterminant tient au fait, faut-il le rappeler, que nous nous trouvons à l'intérieur d'une institution qui propose ses propres définitions des groupes, de la culture et des différences culturelles. Plus encore, l'institution importe elle-même de plus en plus souvent les concepts de l'anthropologie à son propre usage. J'en donnerai un seul exemple qui me paraît significatif. La notion de rite et de rituel, qui est sans doute avec la notion de culture, l'une des plus « fortes » de l'anthropologie, est explicitement présente dans la manière dont l'institution scolaire organise la vie quotidienne des élèves. Je ne parle pas ici de la référence générale, partagée par l'ensemble de la société, au rituel des examens, mais par exemple, s'agis-

sant de la petite enfance, de ce que l'école elle-même a pris l'habitude, depuis plusieurs années maintenant, d'appeler « le rituel ». Après que les enfants ont quitté leurs parents et sont entrés en classe, l'institutrice d'école maternelle, généralement après avoir écrit la date du jour et égrené les prénoms des élèves présents, rassemble les enfants pour un moment de convivialité qui est explicitement présenté comme un moment de « passage rituel » du monde maternel au monde scolaire, un temps d'entrée dans l'espace et dans le temps de l'institution. Nous ne sommes plus simplement dans le repérage par un regard extérieur du franchissement d'un seuil « symbolique » au moment de l'entrée quotidienne à la crèche ou à la maternelle, comme cela a pu être le cas dans quelques études « ethnographiques » de ces institutions dans le passé (Vasquez, 1986) mais bien dans un double programme qui fournit à la fois la mise en œuvre et son interprétation. « Faire le rituel » chaque matin, c'est en quelque sorte comme remettre la machine en marche tout en relisant à haute voix le mode d'emploi. Loin de faciliter la tâche de l'observateur, ce programme explicite peut contribuer à brouiller un peu plus la perspective. On ne peut pas ne pas tenir compte aujourd'hui du fait que les mots les plus emblématiques de l'anthropologie peuvent être devenus, dans certains secteurs de la société, les mots de tout le monde. L'art de l'observateur doit donc plus que jamais s'appuyer sur un double décryptage : celui des pratiques « effectives » et de leurs implicites et celui de la présentation explicite des pratiques. Dans le domaine des pratiques d'écriture comme dans les autres domaines mettant en jeu à la fois des groupes spécifiques et des institutions, l'ethnologue emploie le plus souvent, pour contourner les pièges d'une approche frontale, la tactique qui consiste à s'intéresser en priorité à ce qui persiste mais est considéré comme de peu d'intérêt, quand ce n'est pas à ce qui cloche dans un discours bien rodé : en un mot, il choisit de n'avancer vers le centre qu'en parcourant les espaces en apparence périphériques du terrain qu'il a choisi. Sans doute est-il nécessaire de l'illustrer par un exemple avant d'en revenir à des considérations de portée plus générale.

1. LA COUTUME DES INSTITUTRICES

Chacun sait qu'à l'école maternelle, les institutrices (et les quelques instituteurs qui exercent dans ce cadre) bénéficient d'une liberté relativement importante dans l'organisation des activités de leur classe, aussi bien au quotidien que dans le déroulement d'une année, à condition, bien entendu, que les objectifs pédagogiques qui s'imposent à toutes soient respectés. Les compte-rendus qui sont donnés des activités d'une classe sont formulés le plus souvent en fonction de ces objectifs dont le principal est de préparer tous les enfants à un accès réussi à la lecture – écriture. Une observation directe des activités dans la classe peut très bien se laisser guider par cette orientation générale et contribuer à mieux comprendre comment les objectifs sont poursuivis au quotidien à travers un regard, y compris critique, sur les pratiques effectives au quotidien. C'est ce que l'on appelle généralement « observation ethnographique » au sens de la mise en œuvre d'une méthode spécifique. Mais un regard véritablement anthropologique ne saurait se réduire à cet aspect méthodologique. Si l'ethnologue accepte d'aborder la classe et ce qui s'y passe comme un nouveau ter-

rain, supposé bien connu, mais qui doit lui apparaître comme exotique dans un premier temps, en faisant abstraction provisoirement des discours de l'institution, il y verra un lieu divisé en espaces (des « coins ») où des activités, parfois voisines, parfois incompatibles, définissent des lieux spécifiques pour des pratiques différenciées. Puis, il ne tardera pas à s'apercevoir qu'à l'école maternelle, on ne se contente pas « d'écrire » où de multiplier les activités censées préparer cet acte essentiel, mais aussi que l'on coud et que l'on cuit. C'est tout le mérite du travail de Laurence Delaytermoz (1992) d'avoir montré comment l'on pouvait analyser au plus profond la mise en œuvre de l'objectif principal de l'institution, transformer en écoliers familiers de la lecture – écriture des enfants issus d'espaces domestiques divers, en s'intéressant à des manipulations à la fois techniques et symboliques les plus banales en apparence. L'activité de couture, par exemple, est soumise à un partage des tâches significatifs. Si la maîtresse « coud » souvent dans la classe (l'année est émaillée de contes mis en scènes et de fêtes costumées), il est à noter qu'elle « coud » presque exclusivement du papier ou bien qu'elle ajuste ensemble des pièces de papier et des pièces de tissu. Quand il s'agit d'une activité de couture sur le modèle de l'activité domestique, c'est-à-dire tout simplement de « vraie » couture sur des pièces de tissu, ce travail est exclusivement réservé à « la dame de service » qui continue à le pratiquer plus ou moins à l'écart des activités « pédagogiques » qui se poursuivent parallèlement. Un partage des tâches plus complexe se met en place lors de la confection des costumes de Carnaval. La dame de service coud du tissu, la maîtresse « coud » du papier ou bien assemble tissu et papier et les mères fournissent les « dessous », en général des T-shirts de couleur uniforme que l'école a sollicités. Ensuite, on peint et on écrit sur le costume de papier qui viendra recouvrir le tissu uniforme et sur le corps de l'enfant.

Un même partage est à l'œuvre s'agissant de cuisine. Manger pour se nourrir ne se fait ni pendant ni dans la classe, mais dans le restaurant scolaire à midi, dans la cour de récréation à l'heure du goûter. Cependant, on cuisine en classe, et il arrive que l'on y mange, mais, le plus souvent, des portions infimes de gâteaux qui servent de prétexte à un exposé sur le goût, ou bien de la cuisine salée en milieu d'après-midi, à l'inverse des horaires de consommation « domestique », là aussi comme prétexte à une expérimentation de l'opposition salé / sucré. Et s'il arrive que l'on goûte au milieu de la classe et à un horaire « normal », il est quasiment inévitable que l'activité soit rendue « pédagogique » par quelques mots sur la nécessité de déguster ou par une comptabilisation à haute voix des parts de chacun. C'est l'ensemble des échanges entre l'école et la maison qui mériterait d'être interrogé de semblable façon. À certaines occasions, la maîtresse demande aux enfants de ramener de la pâte à crêpes de la maison. Elle sera cuite dans la classe – une cuisson accompagnée de maintes explications « pédagogiques » – et les crêpes ramenées à la maison pour y être consommées... Ce jeu entre le cru et le cuit, entre le domestique et le scolarisé est tout sauf arbitraire. Il finit par prendre sens par l'observation systématique d'un ensemble de pratiques au départ très disparates : il faudrait s'intéresser aussi à ce que l'on jette à la maison, vieux papiers et emballages et qui, transformé à l'école et par l'école, devient objet de décoration retourné sous forme de cadeau ou bien support de lecture et d'écriture. Si nous confrontons ces remarques à la coutume, évoquée plus haut, du « rituel » que l'on nous présente

comme rite d'accueil, franchissement d'un seuil entre l'univers domestique et l'espace-temps scolaire, nous voyons bien qu'il n'y a pas contradiction : il s'agit bien d'une même coupure et d'une même volonté de transformation, mais nous voyons aussi que l'observation ethnographique, quand elle s'intéresse à tous les aspects, même les plus invisibles (autrement dit : ceux que nous ne voyons pas parce que nous les avons en permanence sous les yeux) des pratiques effectives permet d'élargir, d'approfondir et de rendre problématique le phénomène observé. C'est en permanence et dans les moindres gestes, conscients et inconscients, des acteurs que l'institution accomplit la transformation des enfants sortis du milieu maternel en élèves de la maternelle et non pas simplement dans la seule application rationnelle et délibérée d'un programme pédagogique explicite assorti de gestes publics et collectifs (les « rituels ») qui viendraient sanctionner symboliquement le passage accompli à chaque entrée dans l'école. Dès lors, ce moment « fort », s'il reste emblématique, se révèle anecdotique par rapport à l'ensemble des gestes et des discours à l'œuvre au quotidien.

Ces derniers opèrent des partages qui n'ont rien d'anodin. Si l'on s'étonne parfois de constater combien, dès le plus jeune âge, la différence filles / garçons apparaît toujours aussi tranchée à l'école, tout particulièrement dans les moments d'auto-organisation des groupes, notamment dans les cercles d'amis ou les jeux d'extérieur, il serait sans doute bon d'interroger plus avant la distribution et la hiérarchisation des tâches « féminines » à l'intérieur même de la classe telle qu'elle est inconsciemment pratiquée à l'école « maternelle » : la « vraie » couture et la « vraie » cuisine y sont apparues comme des tâches subalternes réservées aux dames de service à l'intérieur de la classe et de l'école en général, tout comme elles sont réservées aux mamans à la maison. À l'inverse, la maitresse est maitresse d'un monde de papier dans lequel elle accomplit les mêmes tâches « maternelles » (couture et cuisson) mais dans un sens métaphorique qui, de plus, est constamment accompagné d'une glose qui déconstruit les gestes pour les reconstruire dans les termes de l'école. Elle est une figure féminine clairement située « de l'autre côté », celui du savoir et de l'écriture mais aussi celui de la Loi.

Le cas exposé, dont nous avons détaillé quelques aspects seulement, est représentatif d'un certain nombre d'écoles observées. Cependant, la liberté relative laissée aux équipes pédagogiques et aux individus permet, nous l'avons déjà souligné, nombre de variations. L'école ayant servi de terrain principal à l'enquête de 1992 était située dans une ZEP d'une grande ville du Sud-Ouest. Les institutrices y insistaient tout particulièrement sur les activités concernant la cuisine, la couture et la confection de costumes à l'occasion de rencontres festives autour du thème du dragon dans les contes. Ce choix leur semblait susceptible de créer des liens d'échange plus étroits entre les familles et l'école, et convenir à des enfants d'origines diverses. Mais l'école maternelle d'un quartier « chic » de la même ville, qui se trouvait être aussi un lieu de stage pour les futures enseignantes, réduisait à leur plus simple expression les activités qui ne semblaient pas contribuer directement à une entrée dans l'écriture, tandis que dans un autre établissement situé en ZEP, une équipe d'enseignant(e)s mettait l'accent sur « la culture » en choisissant l'eau, le fleuve et la mer comme thème

permanent (nous sommes dans un port fluvial et maritime). Il est intéressant de noter, dans ce dernier cas, que la « cuisine scolaire » est aussi présente mais en référence à des modèles de la « vraie cuisine » qui, cette fois, sont typiquement masculins : la leçon sur le goût et le sucré / salé n'est plus organisée autour de différentes pâtes levées mais autour d'une grillade de poissons sur le modèle de la « sardinade » ou du « barbecue », activité culinaire éminemment masculine. Quant à la couture, elle est remplacée par la construction de maquettes de bateaux et la photographie, comme si la volonté affichée de faire entrer résolument, grâce à l'école, des enfants de milieu défavorisé dans la culture (l'histoire du fleuve et une exposition de fin d'année sont au programme) nécessitait que l'on se dégage de la « coutume des institutrices » à l'œuvre un peu partout en en prenant systématiquement le contre-pied. D'autre part, l'espace traditionnel de la classe est « démonté » au profit d'ateliers auxquels tous les enfants participent par périodes de cinq semaines.

Ces observations recueillies sur le terrain peuvent sembler très éloignées des premiers apprentissages de l'écriture. C'est pourtant bien dans le cadre plus général et très prégnant de ces pratiques effectives que prend place l'entrée dans l'écrit. La répartition des espaces telle qu'elle a pu être observée en référence à des activités de type « domestique » concerne aussi toutes les activités préparatoires à l'écriture et les premières manipulations de l'écrit, premiers mots et premiers livres. Dans nombre de classes, le fait que le coin peinture soit diamétralement opposé au coin bibliothèque n'est pas seulement une question technique de bon sens. Le point central du coin peinture est l'évier autour duquel se déroulent les activités de « patouillage » qui rassemblent, outre la peinture à l'eau elle-même, le modelage et la « cuisine ». Les petites sections s'y adonnent à divers jeux d'eau et activités salissantes (« eau + terre = boue = joie » annonce un panneau au-dessus d'un évier) estimés nécessaires à l'éveil « sauvage » ou « naturel » des cinq sens. L'inscription du nom par la « signature » y est plutôt pratiquée par les plus jeunes sous la forme d'empreintes directes du corps enduit de peinture sur du carton ou du papier. En se déplaçant du coin où il est permis de se salir vers le coin « propre » où sont les livres, on passe, en changeant de lieu quotidiennement mais aussi, dans la durée, en avançant en âge, de l'empreinte directe du corps en action à l'immobilité dans l'écoute et au geste graphique comme prolongement maîtrisé du corps.

2. DES THÉORIES INDIGÈNES DE L'ÉCRITURE

Banalités, dira-t-on, puisque les « méthodes » ne manquent pas qui tentent de penser et d'organiser explicitement ce passage. Mais tout l'intérêt d'une observation véritablement ethnographique réside dans le fait qu'elle n'évalue pas l'application de ce qui a été conçu hors de son terrain d'observation mais, à l'inverse, comment, sur le terrain observé, se construit, à travers les actes et les discours en apparence les plus banaux, un ensemble cohérent de pratiques qui met en œuvre une conception implicite, une théorie « indigène » de l'écriture. Marie Thérèse Zerbato-Poudou (cf. infra) se demande, dans sa communication sur les apprentissages premiers : à quoi servent les exercices graphiques ? Elle s'interroge sur la pertinence des diverses utilisations de la différence entre gra-

phisme, dessin et écriture dans les classes. Il est vrai que ces pratiques ont obéi à des modes successives et parfois contradictoires. Elle en conclut de manière un peu provocatrice qu'au fond les exercices graphiques ne servent à rien ! Il y a peu ou pas de réinvestissement d'une habileté proprement graphique dans l'écriture. On discerne plutôt des *a priori* successifs sur la perception et la motricité, entre autres. Voilà qui apporte de l'eau à notre moulin : il se peut que les exercices graphiques ne servent à rien du point de vue de l'entrée dans l'écrit telle qu'elle est théorisée aujourd'hui par les didacticiens et les psycholinguistes mais l'ethnologue ne peut qu'observer qu'ils structurent fortement une représentation « indigène » (c'est à dire propre à celles / ceux qui la mettent en œuvre) du passage à l'écriture. Les enseignantes ne peuvent pas ne pas donner un sens à l'accès à l'écrit, et ce sens s'est construit pendant des décennies autour de l'idée d'une progression à travers divers types d'exercices graphiques. Comment peut-on imaginer que ce lent bricolage d'une « coutume » qui a fini par organiser les activités de la classe puisse être balayé au nom de « l'efficacité pédagogique » ? Bien autre chose est en jeu au-delà de l'application rationnelle d'une théorie. Rappelons pour mémoire le temps où l'apprentissage des lettres devait s'accompagner d'un « vécu corporel » de leur graphie et où il fallait « sauter à la corde pour écrire maman » (c'est le titre exact du livret qui servait de guide aux institutrices qui voulaient expérimenter la méthode). L'heure d'écriture commençait par le défilé des enfants sautant à la corde l'un après l'autre. Ils passaient ensuite tout essoufflés au tableau pour y tracer les « jambes » de la lettre « m » dont ils venaient d'éprouver dans leur corps le tracé montant et descendant... Les autres lettres de l'alphabet appelaient des exercices semblables (la ronde du « o », les bras en croix du « T », etc.). Plus sérieusement, un courant de réflexion a connu un certain succès au tournant des années 1980. S'interrogeant sur l'histoire (et l'anthropologie) de l'écriture, toujours dans le cadre prégnant de la diversité des graphismes, ses tenants conçurent la nécessité d'étapes intermédiaires avant l'accès plein et entier à l'écriture alphabétique. Ne devait-on pas calquer l'évolution des enfants vers l'alphabet sur l'évolution historique de l'Humanité. Autrement dit, ne devait-on pas initier d'abord les enfants aux pictogrammes, puis aux idéogrammes – logogrammes avant d'en venir à l'écriture alphabétique ? Nous laisserons de côté le problème de fond : d'une part, cet évolutionnisme est fortement remis en question par l'histoire et l'anthropologie de l'écriture et, d'autre part, la confusion entre phylogenèse et ontogenèse est toujours problématique. Quoi qu'il en soit, et c'est ce qui nous intéresse ici, suite à ce débat, des grandes sections de maternelle ont organisé leur année scolaire non plus au rythme d'un calendrier festif traditionnel comme elles le faisaient souvent, mais selon les grandes étapes supposées être celles de l'histoire de l'accession de l'Humanité à l'écriture. Il y eut donc le trimestre des pictogrammes, le trimestre des idéogrammes et le trimestre de l'écriture alphabétique, à l'issue duquel on était fin près pour le CP. Pourrait-on trouver une meilleure manière de signifier symboliquement, de l'intérieur de l'institution et de la part de ses principaux acteurs, le rôle central de l'école comme lieu de passage du non-savoir au monde de la culture et à l'univers de l'écrit ?

Il n'y a rien d'ironique à parler d'exotisme à propos de ces pratiques, ni plus ni moins légitimes que d'autres du point de vue de l'ethnologue, dont la tâche première est justement de rendre « exotique » le quotidien en soulignant

l'étrangeté de ce qui semble aller de soi, y compris dans son propre monde. Car l'écrit n'a de sens que dans un univers complexe où coexistent l'oral, l'image et le gestuel. Les pratiques d'écriture prennent place dans un univers qui est tout à la fois et indissolublement technique, social et symbolique. L'écrit et la pratique de la lecture – écriture sont insérés dans des lieux, des temps et des réseaux sociaux qui présentent à chaque fois des caractères spécifiques en référence à des situations particulières. L'ethnographie de l'école consiste en l'exploration sans *a priori* didactique ou pédagogique de ces situations. On postulera donc toujours qu'il y a des représentations locales de la lecture – écriture (ce que nous avons appelé plus haut des théories indigènes) et que les situations scolaires n'y échappent pas plus que n'importe quel autre contexte. La particularité de l'école, celle qui rend difficile d'admettre qu'elle puisse relever du traitement commun, tient précisément au fait qu'elle est l'institution chargée d'opérer l'entrée dans l'écrit tout en étant aussi constituée d'un ensemble de situations d'écriture spécifiques. Si l'on s'interroge sur l'écrit au travail, on pense immédiatement à mettre en rapport les activités de lecture – écriture avec toutes les autres pratiques et relations inter-individuelles sur le lieu de travail. Dans le cas de l'école, la tendance des observateurs est plutôt de se situer et de raisonner dans le cadre étroit des pratiques scolaires d'écriture *stricto sensu*.

Je n'ai pas pris pour exemple, pour ne pas sortir du cadre des apprentissages élémentaires auxquels ce volume est consacré, la question de l'écriture extrascolaire, objet principal de mes travaux antérieurs. L'attention nouvelle pour ces pratiques s'est largement développée et s'est révélée féconde. Cette reconnaissance peut cependant se révéler assez ambiguë. Si le fait de « poser des questions scolaires à l'écriture extrascolaire », programme annoncé par Marie-Claude Penloup dans son intervention, est tout à fait légitime, les approches didactiques restent en décalage par rapport aux approches anthropologiques et mon avis est que cette différence, plutôt que d'être comblée, doit être au contraire maintenue. Il s'agissait dans nos travaux (Blanc, 1993 et 1996) de l'écriture « personnelle » de collégiennes et de lycéennes pratiquée aussi bien à l'école qu'en dehors de l'école. C'est une écriture qui « traverse » en quelque sorte le temps, l'espace et les activités définies strictement et légitimement comme étant des activités « scolaires ». Le qualificatif d'extrascolaire ne lui convient donc pas vraiment, tout le propos étant justement de montrer que le temps de la scolarité (à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution elle-même) est aussi un temps d'accession à une identité sociale, sexuelle, « personnelle » en somme, dont la construction, surtout du côté des filles, passe par une pratique intense, individuelle et collective, d'un certain type d'écriture. La spécificité d'une telle approche proprement anthropologique demeure. Il ne s'agit pas simplement d'un recueil de données qui viendrait enrichir de manière neutre un corpus plus large. Il s'agit bien d'un objet défini de manière spécifique dans un cadre conceptuel particulier, qui ne vaut ni plus ni moins qu'un autre, mais qui n'a d'intérêt que s'il apporte un regard différent et complémentaire d'autres approches. La nécessité d'y insister vient du fait que l'école (et la didactique) sont grandes dévoreuses : l'intérêt grandissant pour l'écriture extrascolaire, on l'a vu au cours de ces rencontres, va de pair avec la mise en place de situations d'écriture qui n'ont plus d'extrascolaires que le nom puisqu'elles sont provoquées au sein de l'institution par ses agents eux-mêmes. On assiste ainsi au déplacement des lieux d'observation vers des lieux créés par l'école : ateliers

d'écriture, séances de récits autobiographiques, etc., la tendance principale étant à l'incitation à une « écriture de soi ». Outre le fait qu'apprendre à se dire n'est pas forcément la meilleure façon d'apprendre à écrire, le rôle de la didactique doit-il être un rôle de médiation entre des univers éloignés, voire opposés ? Ce n'est pas à l'anthropologue de répondre. Il ne peut que renvoyer, avec certes un peu de malice, aux remarques précédentes sur l'enseignement pré-élémentaire : son regard extérieur ne peut prendre en compte les productions obtenues comme des résultats, il doit considérer comme faisant partie de l'objet observé tous les dispositifs, y compris ceux imaginés par des chercheurs, qui révèlent, une fois appropriés par les acteurs et mis en pratique, une conception indigène de l'écriture en situation.

Pour conclure ces quelques remarques en répondant à l'invitation à la coopération des disciplines annexes, disons que toutes les disciplines sont annexes les unes des autres. Elles seront complémentaires si la liberté est laissée à chacune de construire son objet selon ses propres normes. Quant aux disciplines plutôt inutiles socialement si l'on en croit la place qui leur est faite dans l'enseignement et la recherche, comme l'ethnologie, laissons-les regarder ailleurs, car c'est sans doute en regardant ailleurs, ou à côté, qu'elles ont pu, en de rares occasions il est vrai, mettre à jour des implicites et des impensés qui, il faut l'espérer, ont permis de penser autrement ce qui pour être central n'en reste pas moins inaperçu.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ-DE MINIAC C. (2002) : « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques*, n° 113-114, p. 29-40.
- BAUTIER É. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.
- BLANC D. (1993) : « Correspondances. La raison graphique de quelques lycéennes », in D. Fabre (éd.), *Écritures ordinaires*, Paris, BPI-Centre Georges-Pompidou/P.O.L., p. 95-115.
- BLANC D. (1995) : « Le temps des cahiers. L'écriture "non-scolaire" des filles à l'école » in C. Barré-de-Miniac (éd.) : *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, Paris, De Boeck/INRP, 1995, p. 103-113.
- BLANC D. (2002) : « Anthropologie et ethnographie. Quelles observations, de quelles pratiques ? » in C. Amade-Escot, A. Terrisse et P. Venturini (éd.), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 239-256.
- DABÈNE M. (1990) : « Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale », *Lidil*, 3, p. 9-26.
- DELAYTERMOZ L. (1992) : *Coudre, cuire, écrire. Ethnographie de l'école maternelle*, mémoire pour l'obtention du DEA d'Anthropologie, EHESS, Toulouse [enseignant-tuteur : Dominique Blanc].
- FABRE D. (éd.) (1993) : *Écritures ordinaires*, Paris, BPI-Centre Georges-Pompidou/P.O.L.

- GOODY J. (1977) : *La Raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOODY J. (1986) : *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*, Paris, Armand Colin.
- GOODY J. (1994) [1987] : *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- FRAENKEL B. (2001) : « La résistible ascension de l'écrit au travail », in A. Borseix et B. Fraenkel (éds), *Langage et Travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, p. 113-142.
- PENLOUP M.-C. (1999) : *L'écriture extra-scolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- PENLOUP M.-C. (2002) : « Questions scolaires à l'écriture extrascolaire », *Pratiques*, n° 115-116, p. 195-203.
- VASQUEZ A. (1986) : « L'institution scolaire et ses rites », *Lieux de l'enfance : « l'enfance et ses rites »*, n° 5, p. 45-56.