

LA LISTE NON-UTILITAIRE VERS LA PRISE EN COMPTE DIDACTIQUE DE CETTE PRATIQUE D'ÉCRITURE EXTRA-SCOLAIRE

Marie-Claude PENLOUP
Collège Alain ; Maromme
URA 1164 CNRS - Université de Rouen

Résumé : L'enseignement du littéraire repose sur le postulat suivant : il appartient à l'enseignant de construire, pour un apprenant exclusivement défini par ses manques en ce domaine, la notion de littérarité. Mais cette représentation de l'apprenant est susceptible d'être remise en cause par l'analyse de ses pratiques d'écriture extra-scolaires. On le montrera pour l'une d'entre elles, la liste non-utilitaire, qu'il est difficile de cantonner dans un ordinaire du langage. Dès lors l'ignorance dans laquelle se tient l'institution scolaire des pratiques d'écriture des apprenants en dehors de toute contrainte sociale ou institutionnelle peut être remise en question et un traitement didactique de ces pratiques pourrait être envisagé.

INTRODUCTION

Deux constats sont à l'origine de la réflexion qui suit. Le premier est que les adolescents écrivent chez eux, – on commence à le découvrir –, en dehors de toute contrainte sociale et institutionnelle. Le second est que la didactique du littéraire, construite exclusivement à partir des textes de la littérature reconnue comme telle, n'intègre en aucune manière ces pratiques d'écriture.

C'est cet état de fait et son postulat d'évidence qui seront interrogés par le biais des questions suivantes : si les collégiens écrivent, en dehors de l'école, que sait-on de ces pratiques ? Est-il possible de les caractériser au regard du littéraire ? Est-il légitime de les ignorer au sein de la classe de français ? Et, sinon, quel traitement didactique pourrait-on en proposer ?

Cette problématique générale sera abordée à partir d'une pratique spécifique, celle de la liste non-utilitaire.

1. LES PRATIQUES D'ÉCRITURE DES COLLÉGIENS ET L'INSTITUTION SCOLAIRE

1.1. Le monde du silence

1.1.1. Les adolescents écrivent

Sans doute ne possède-t-on **pas** aujourd'hui de **données statistiques** à grande échelle sur les pratiques d'écriture des adolescents, mais cela même témoigne de la prégnance des représentations les plus courantes sur ce point : car on ne peut susciter des réponses que si l'on a posé des questions et on ne peut mettre en place une enquête sur les pratiques d'écriture des collégiens et lycéens que si l'on a posé en hypothèse qu'elles existent.

C'est ainsi qu'on ne peut tirer de l'enquête sur « Les pratiques culturelles des jeunes » publiée par le Département des études et de la prospective du Ministère de la culture et de la communication en 1992 aucune des données précises qu'on pouvait espérer dans la mesure où les pratiques d'écriture, contrairement aux pratiques de lecture, ne sont pas recensées isolément mais sous la rubrique « Art et littérature en amateur ». On y relèvera cependant que 57% des 15-19 ans déclarent avoir « pratiqué au moins une **activité littéraire** ou artistique « **en amateur** » au cours des douze derniers mois ». (Patureau, 1992, p. 29). On notera aussi que ce pourcentage est largement supérieur chez les adolescents à ce qu'il est dans l'ensemble de la population française.

Restent diverses enquêtes sans valeur statistique définitive, sans doute, mais qui autorisent de fortes présomptions. On peut ainsi lire, dans *Le Monde de l'Éducation* de septembre 1992, les résultats d'une enquête menée par la revue *L'École des Lettres* auprès de 355 lycéens. Sous le titre : « Six jeunes sur dix écrivent pour le plaisir », on peut lire les données suivantes : [...] 60% des lycéens déclarent écrire des textes en dehors de ceux que leur demande leur prof de français. [...] Lesquels, au collège, étaient déjà 64% à écrire. Ebauche d'un roman ou d'une nouvelle (9%), poèmes (15%), journal intime (13%), articles (6%) ou simples lettres (47%) : les genres varient et témoignent d'un **véritable foisonnement littéraire**. » Et l'on apprend un peu plus loin que ces mêmes lycéens sont « nombreux à souhaiter qu'on les incite à écrire », à la question : *Que faudrait-il faire, selon vous, pour que les 15-24 ans écrivent davantage ?*, ils sont 44% à réclamer des ateliers animés par des écrivains, 42% demandent à leurs professeurs qu'on leur donne à lire des auteurs vivants pour *montrer la littérature qui se fait* et 32% aimeraient voir se multiplier les concours d'écriture régionaux.

Autre enquête, autres chiffres, toujours importants : il s'agit, cette fois, d'un sondage effectué par P. Lejeune auprès de 152 lycéens, au cours duquel « 84 disent tenir ou avoir tenu un journal personnel » (Lejeune, 1989, p. 13). On trouvera, en outre, dans l'ouvrage de C. Barré-De-Miniac et al. (1993), de fréquentes mentions d'une pratique d'écriture « personnelle » des collégiens.

Sans porter spécifiquement sur l'écriture des collégiens, divers travaux attestent, par ailleurs, de la variété et de la vitalité des **pratiques d'écriture** dites **ordinaires** et l'on renverra pêle-mêle, pour s'en convaincre, à la stimulante réflexion de Bonnet et Gardes-Tamine (1990), aux travaux des anthropologues sur l'écriture ordinaire (Fabre, 1993), aux enquêtes de l'INRP, au grand mouvement qui s'organise, en France et en Europe autour de l'écriture autobiographique, etc.

Sans doute les données fournies sont-elles incomplètes dans la mesure où elles ne permettent guère de déterminer la quantité ni la nature précise de pratiques extra-scolaires évoquées à l'aide de qualificatifs hétérogènes dans les études citées : « pratiques culturelles », « littérature en amateur », écriture « pour le plaisir », « pratique personnelle d'écriture », etc... Elles permettent cependant, en l'état, de considérer comme peu contestable, en dépit des *a priori* auxquels il se heurte, le fait que des adolescents soient **nombreux à écrire** en dehors de toute contrainte institutionnelle et que le rapport à l'écriture de nombre d'entre eux se fasse non seulement à partir de l'enseignement dispensé à l'école et du mode de relation à l'écrit en vigueur dans leur famille mais aussi à partir de leurs propres pratiques non-institutionnalisées de l'écriture. D'où un conflit, parfois, de représentations que mettent exemplairement en lumière C. Barré-De-Miniac et al. (1993).

1.1.2. *Le parti-pris de l'ignorance*

Le constat fait ci-dessus se double d'un autre, tout aussi évident : l'institution scolaire se tient dans l'**ignorance** la plus totale des **pratiques d'écriture extra-scolaires des élèves** dont elle a la charge. Aucune mention n'en est faite, d'ailleurs, dans les Instructions Officielles, non plus, *a fortiori*, que de leur prise en compte didactique. Situation que résume ainsi P. Lejeune (1992, p. 18) : « L'Education Nationale, qui apprend à écrire à tous les Français, ne s'intéresse guère à ce que les Français font de cette écriture quand ils ne sont plus dans les locaux de l'école. Beaucoup de professeurs ignorent ce que leurs élèves écrivent en dehors des devoirs qu'ils rendent. Parce que cela ne leur est pas communiqué, ils finissent par croire que cela n'existe pas. »

Cette volontaire cécité de l'école et en particulier des enseignants de français aux pratiques d'écriture des enfants dont ils ont la charge n'est pas due à une quelconque négligence mais repose, à mon sens, sur **deux postulats implicites** quant à l'enseignement du littéraire ; je me propose de les faire d'abord rapidement apparaître puis de les discuter.

Le premier de ces postulats est le suivant : **c'est à l'école qu'il revient de construire**, pour un apprenant défini par ses manques en ce domaine, **la notion de littérarité**.

Ainsi peut-on observer couramment que l'évaluation du rapport à l'écriture littéraire des collégiens n'est envisagée que sous l'angle de leur rapport aux textes de « La » littérature étudiés à l'école, comme si l'entrée en littérature ne pouvait se faire qu'au sein de l'institution et que par le biais de la lecture (cf.

pour exemple la présentation d'une enquête INRP dans Manesse, 1992). On note, en outre, y compris, souvent, dans les propositions les plus novatrices et intéressantes, comme c'est le cas de celles de M. Maquaire, l'association très prégnante des élèves à des exclus de l'écriture, celle-ci se confondant avec les « grands textes » du patrimoine littéraire : « Ainsi, des pratiques plus ludiques peuvent contribuer à **réconcilier nos élèves avec l'écriture** (c'est moi qui souligne) et à leur ouvrir une voie d'accès aux « grands textes » que nous proposons à leur lecture. » (Maquaire, 1993, p. 61).

De fait l'absence totale d'intérêt de l'institution scolaire pour les pratiques d'écriture extra-scolaires repose, et c'est là le deuxième postulat, sur la conviction qu'il **n'existe**, en tout état de cause, **aucun lien entre ces pratiques**, qui relèvent d'un « ordinaire » du langage, et **l'écriture littéraire** qu'elle a mission d'enseigner.

De même qu'on a longtemps perçu comme de la « sous-littérature », les lectures communément faites par les élèves en dehors de leur cadre scolaire, de même perçoit-on, au sein de l'institution scolaire, les pratiques personnelles des collégiens comme une « sous-écriture » ou au moins une écriture radicalement autre parce que marquée du sceau de l'« ordinaire ».

1.2. Ordinaire / littéraire : rappel des termes du débat

Aborder la question des pratiques d'écriture extra-scolaires des élèves dans le cadre d'une réflexion didactique impose donc un débat sur la notion de littérarité dont je me contenterai de rappeler les termes en précisant rapidement dans quel cadre théorique se situe la présente contribution.

Rappelons d'abord que c'est, dans diverses approches centrées sur le texte, par rapport à un ordinaire du langage que se trouve conceptualisée la littérarité, dans l'écart, la marge. L'entrée dans le littéraire est une façon « **d'échapper au risque de la dissolution dans l'emploi ordinaire du langage** » (Genette, 1991, p. 18).

Ainsi la définition de la littérarité dessine-t-elle, en creux, celle d'un régime ordinaire de la langue et l'on retrouve l'opposition développée par T. Todorov, R. Barthes ou encore J. Ricardou, pour ne citer qu'eux, entre un langage utilitaire, centré sur la communication, le « vouloir-dire », pour reprendre l'expression de Ricardou (1978) et un langage littéraire à visée interne qui met en oeuvre la fonction poétique du langage définie par Jakobson... On empruntera à R. Barthes (1993, pp. 1280-81) les concepts commodes d'usage « transitif » ou « intransitif » de la langue pour évoquer deux positions d'écriture selon que l'on utilise la langue comme un moyen considéré comme transparent ou au contraire qu'on la travaille dans toute sa matérialité, son opacité.

Ce qui m'occupe ici est moins la définition de la littérarité (1) que ce qui se joue dans celle de l'ordinarité. Car une **représentation** aussi **dichotomique** de l'écriture engendre presque naturellement une représentation très tranchée des scripteurs, largement présente dans les discours didactiques, implicitement ou

explicitement, qui répartit une fois pour toutes les rôles entre, d'un côté, les « experts » susceptibles de s'adonner à des pratiques d'écriture d'exception (Dabène, 1987, p. 218) et, de l'autre côté, les « non-experts » ou « scripteurs ordinaires » cantonnés dans une écriture ordinaire, c'est-à-dire n'utilisant l'écriture qu'à des fins de communication, immergés dans le seul « vouloir dire ».

Le postulat sous-jacent au refus de l'école de considérer les pratiques d'écriture extra-scolaires des élèves peut alors se résumer brutalement de la manière suivante : les élèves étant des scripteurs ordinaires, ils ne sont susceptibles d'aucune pratique d'écriture personnelle d'ordre littéraire.

On relèvera, à titre d'exemple, dans un article sur les représentations qu'ont de l'écriture des apprenants, l'assimilation de ces derniers à des « scripteurs ordinaires » par opposition à des « spécialistes », puis l'affirmation suivante : « [...] le désir d'écrire est à jamais tari chez le scripteur ordinaire. » (Weber, 1993, p. 63) dont le moins qu'on puisse dire est qu'elle ne cadre pas avec les résultats des enquêtes évoquées plus haut.

On sait que M. Dabène, aux analyses duquel je me contenterai ici de renvoyer, a largement montré les faiblesses d'une vision aussi dichotomique de l'écriture : « [...] même si, dans les pratiques ordinaires, c'est le quelque chose à dire (ou à comprendre) qui prime, le quelque chose à faire n'est jamais totalement absent. [...] Entretenir l'idéologie de la différence de nature entre pratiques ordinaires et pratiques d'exception nous paraît introduire dans l'ordre du scriptural une cassure que n'y est pas fondamentalement inscrite. » (Dabène, 1987, p. 218).

C'est dans le cadre théorique mis en place par M. Dabène d'un « **continuum scriptural** » que j'inscris la réflexion qui suit en abordant la question du littéraire en termes de pôles ou de dominantes plutôt qu'en termes de rupture et d'opposition. Au pôle littéraire se rattachent la recherche d'ordre esthétique ou encore artistique, le travail du texte pour lui-même, l'attention au signifiant, au pôle ordinaire se rattachent les fonctions d'expression, de communication, de « vouloir dire ».

Cette approche en termes de pôles inscrits dans un continuum, parce qu'elle insiste sur l'unité fondamentale de l'ordre du scriptural, fragilise, à mon sens, la répartition a priori des scripteurs en « experts » / « non-experts ». Elle offre l'avantage de permettre d'aborder de manière moins « prête à penser » les pratiques d'écriture des collégiens, trop rapidement et commodément associés, peut-être, à des « scripteurs ordinaires » exclus, par cette définition même, du littéraire.

On peut alors décrire telle ou telle des pratiques personnelles d'écriture des collégiens et tenter de l'interroger sous l'angle d'un rapport au littéraire qui n'est plus exclu par décret puis en proposer, le cas échéant, un traitement didactique. C'est ce que je ferai, ci-dessous, pour la liste non-utilitaire.

2. UNE PRATIQUE PERSONNELLE D'ÉCRITURE : LA LISTE

2.1. Le cas d'Hélène

C'est en 1993, lors d'enquêtes sur le rapport à l'écriture littéraire de collégiens de 3ème, que j'ai été confrontée pour la première fois à l'évocation d'une pratique d'écriture singulière, celle de la liste non-utilitaire.

Hélène, avec laquelle je m'entretenais alors, faisait état de pratiques d'écriture aussi impressionnantes par leur variété que par leur volume (une quinzaine de cahiers) et leur fréquence : *dès que je ne fais rien, je prends un cahier et puis j'écris...[...] même une semaine sans écrire ça ne m'arrive jamais [...] même quand j'ai beaucoup de devoirs je trouve quand même le moyen d'écrire.*

Ce jour-là, après avoir évoqué tour à tour la rédaction d'un journal de bord interrompu après lecture par des tiers, une écriture narrative d'inspiration autobiographique et des poèmes, elle évoque enfin, avec beaucoup de passion, la rédaction de listes non directement utilitaires : *et puis surtout, moi je fais des listes, des listes de tout ce qui me passe par la tête, je fais tout le temps des listes...[...] n'importe quoi, ce qui me passe par la tête [...] par exemple des listes des gens que je connais [...] parce que j'ai envie de faire le point [...] je suis tout le temps dans mes listes [...] je crois que c'est depuis que je suis rentrée de mes vacances l'année dernière parce que j'ai décidé de faire une liste des endroits où j'avais passé mes vacances et depuis je fais des listes de tout.*

La passion des listes, Hélène déclare alors la partager avec sa meilleure amie, celle qui a le droit de lire ses poèmes : *elle lit mes listes parce qu'elle elle les fait avec moi, elle est pareille que moi enfin, elle fait autant de listes que moi...*

Un peu plus de deux ans plus tard (janvier 95), alors que j'ai désormais acquis la conviction que la pratique d'écriture de la liste, évoquée par Hélène, est assez largement répandue (j'en donnerai plus loin divers exemples), je revois cette dernière pour un entretien portant exclusivement sur ce point ; elle est en classe de terminale et m'apporte une centaine de listes sur feuilles volantes qu'elle accepte de me laisser regarder et qui ne constituent qu'une partie de ce qu'elle a rédigé, les autres se trouvant dans divers cahiers parmi lesquels plusieurs sont désignés sous le joli nom de **cahiers de rien**.

Les listes d'Hélène, dotées d'un titre lié à leur contenu ou tout simplement intitulées **listes**, portent très souvent sur ses amis ou relations qu'elle classe inlassablement en renouvelant sans cesse les critères : on les retrouve classés en fonction de leur département d'habitation, de leur surnom, du fait qu'ils habitent dans un appartement ou une maison, de l'ordre alphabétique de leur prénom, de la date à laquelle elle les a rencontrés, des notes qu'ils ont obtenues, des écoles qu'ils fréquentent

Elle a reconstitué, par matière, la liste de ses professeurs depuis la 6ème jusqu'à la terminale avec une croix devant le nom de ceux qui étaient décédés, la liste des élèves qui ont été dans sa classe chaque année depuis son entrée à

l'école maternelle. Elle fait encore la liste des gens qu'elle aime bien ou celle-ci : **liste des gens que je ne connais pas et que j'aimerais bien connaître.**

Ces listes sont le moyen pour elle de **tisser son lien au monde**, elle l'affirme à plusieurs reprises : *En fait, j'aime bien avoir le sentiment de connaître plein de monde [...] J'aime bien faire ça parce que plus tard je me dirai...j'aime bien garder le contact.*

Elle les revendique aussi comme le moyen de **mettre de l'ordre, son ordre, dans le monde** :

C'est pour classer les gens ... J'ai vu un article dans un journal ils disaient qu'en fait le monde est toujours divisé en deux il y a toujours les hommes les femmes, les riches les pauvres, les noirs les blancs...le monde il se divise toujours en deux... donc moi je le divise en plus de deux... (rire)... pour changer quoi... En fait c'est un peu pour ça que je fais des listes, pour séparer les gens, pour voir ceux qui ont le plus de points communs entre eux et avec moi.

Et elle classe tout, Hélène, pas seulement les gens. Citons, pêle-mêle, la liste des livres de sa bibliothèque faite selon des critères complexes qui mêlent la place dans la bibliothèque réelle et l'ordre de préférence, celle des films qu'elle est allée voir au cinéma, celle des chansons qui passaient à la télévision pendant qu'elle faisait ses devoirs, celle des poèmes qu'elle a écrits, avec leur titre, leur date, celle des cadeaux reçus, des lettres reçues, du nombre de fois où elle a cité tel ou tel dans ses **cahiers de rien**.

Avec une amie, car la liste n'est pas une activité toujours solitaire, elle a recensé, dans une liste, la façon de dire « je t'aime » dans une trentaine de langues étrangères, avec une autre, elle a fait la liste des prénoms qu'elles aimeraient pour leur futur mari (de celle-là, elle dit en riant : *C'est la pire* !).

La liste lui sert encore à **penser plus clair** : elle dresse ainsi la liste comparative des atouts du mois de juillet et de ceux du mois d'août pour partir en vacances et c'est aussi par le biais de la liste qu'elle fait le point sur elle-même, dressant celle des **qualités et défauts que j'ai et de qui ça me vient**.

Avec ses propres listes, Hélène m'a apporté quelques listes de ses parents : liste de livres, des cadeaux faits à chaque enfant, des mots qu'Hélène disait à deux ans, etc. Elle relie d'ailleurs sa propre pratique à un comportement familial : *... comme mon père.... nous, on aime bien tout ce qui est en ordre*, et associe la pratique des listes au goût de l'ensemble de la famille pour les collections. Certaines listes, établies sur des critères davantage langagiers, apparaissent bien d'ailleurs comme des collections de mots : ceux qui commencent par un H comme son prénom, les expressions de vacances.

2.2. La liste : une pratique d'écriture fréquente ?

L'évocation passionnée qu'en faisait Hélène dès 1993 avait de quoi intriguer et la série d'enquêtes menée auprès de collégiens, de jeunes enfants, de lycéens, d'étudiants, d'enseignants, au gré de rencontres diverses, atteste de la **vitalité de cette pratique**.

Tout semble être matière à listes pour ceux qui les pratiquent : les noms propres, bien sûr, mais aussi les titres de livres, de disques, etc. Telle jeune femme a évoqué les listes qu'elle confectionne à partir des mots qui ont un joli son, telle autre celles des mots qu'elle ne comprend pas et qu'elle a plaisir à recenser, sans, pour autant, en chercher la signification. Une petite fille de dix ans m'a déclaré avoir fait, *un jour*, la liste de tous les objets qu'elle avait touchés dans la journée. Un jeune garçon de 18 ans m'a confié la liste, faite au retour d'un voyage en Inde, des moyens de transport incroyablement variés qu'il avait utilisés et l'a commentée en expliquant qu'il ne l'avait pas faite pour se souvenir (il avait des photos pour cela) mais *juste comme ça, pour les voir écrits côte à côte*. Parfois la liste semble jouer un rôle cathartique ; c'est le cas des listes d'insultes, fréquemment évoquées, qu'il s'agisse d'insultes projetées sur des adultes ou d'insultes reçues : une femme a évoqué les listes incessantes qu'elle a faites, tout au long de son adolescence, des mots insultants par lesquels la désignaient ses parents.

Il est souvent très difficile de pouvoir consulter ces listes que leurs auteurs ont très souvent jetées d'autant plus facilement que cette pratique semble perçue comme dépourvue de tout autre destinataire que le scripteur lui-même en même temps que peu rationnelle et par là même peu avouable, presque honteuse. Mais les listes sont parfois rédigées à l'intérieur même du journal intime ou dans les cahiers et classeurs de classes et elles ont alors été conservées.

Certains étudiants m'ont prêté leurs classeurs des années collège ou lycée et j'y ai relevé diverses listes. Ainsi la liste des mots commençant par un F, l'ami d'alors se prénommant Frédéric, dont l'auteur explique qu'elle les a choisis parce qu'ils lui plaisaient, même et surtout si elle n'en connaissait pas le sens ; listes ludiques aussi, à partir des prénoms et noms des élèves de la classe que l'on modifie de façon à leur inventer un surnom (ex : Albert Martin = Agence Matrimoniale), jeu de listes fait à deux, le premier proposant une liste de mots, le second constituant une liste, en face, par associations d'idées puis redonnant la liste et ainsi de suite ; liste-collection des mots prélevés dans des chansons : *Je me souviens*, commente l'auteur de cette liste, *j'écoutais des chansons et je piquais un mot qui me plaisait pour le son... j'aime bien le son des mots... et puis, les mots un peu compliqués... ça me plaisait bien* ; listes dessinées enfin : sur la 3ème de couverture d'un cahier d'espagnol, une liste de titres de chansons de Gainsbourg réalisée avec un travail évident sur la mise en page, le choix des couleurs, la calligraphie ; sur une intercalaire d'un classeur de français, à la partie **Le mot**, une liste de noms disposés dans un désordre travaillé, écrits avec des feutres de couleurs différentes, dans des tailles différentes.

Cette pratique de la liste est attestée dans des journaux de jeunes filles présentés par P. Lejeune dans *Le moi des demoiselles*). Ainsi note-t-il, à propos du journal de Renée Berruel à l'âge de 14 ans : « Elle a le gout des listes et des classements : pour un oui pour un non, elle dresse des listes de noms de personnes » (Lejeune, 1993, p. 174). Plusieurs listes viennent émailler, en effet, le journal intime de cette jeune fille : celle des élèves de sa classe, celle des professeurs, celle des matières qu'elle travaille ainsi que celle d'invités à un repas ou de cadeaux reçus. Il semble – mais ce serait à confirmer – qu'elle abandonne

cette pratique au sortir de son adolescence. De même Catherine Pozzi, qui commence son journal le jour de Noël 1895, y note-t-elle d'abord la liste des cadeaux reçus. (Lejeune, 1993, p. 266). Dans l'index thématique qui clôt *Le moi des demoiselles*, P. Lejeune classe les listes au rang des éléments du contenu d'un journal intime.

3. FONCTIONS ET ENJEUX DE LA LISTE. VERS UNE TYPOLOGIE

Approche anthropologique (Goody, 1979), didactique (Oriol-Boyer, 1988) et littéraire seront mobilisées ici pour éclairer la pratique d'écriture décrite plus haut de la mise en liste à des fins non directement utilitaires.

Il me semble qu'on peut retenir deux fonctions à l'établissement de telles listes, parfaitement susceptibles, d'ailleurs, de coexister : celle de mettre en ordre le monde, celle de mettre en ordre la langue.

3.1. Écrire une liste c'est mettre son ordre dans le monde

Écrire une liste, c'est faire usage d'une spécificité de l'ordre du scriptural qui autorise une mise en ordre du monde par le sujet : « Ranger des mots (ou des choses) dans une liste, c'est déjà en soi une façon de classer, de définir un *champ sémantique*, puisqu'on inclut certains articles et qu'on en exclut d'autres. » (Goody, 1979, p. 184).

Ainsi le scripteur expérimente-t-il, avec la liste, le pouvoir spécifique de maîtrise du monde que lui offre l'écriture : faire des listes, c'est nommer le monde mais aussi **instaurer son ordre** sur ce monde, parce qu'on garde tel ou tel élément, parce qu'on exclut tel autre, parce qu'on les énumère inévitablement dans un certain ordre : « De plus ce rangement place les articles en ordre hiérarchique [...] à l'intérieur d'une liste, les articles se situent dans une hiérarchie implicite du fait même de leur ordre de succession. » (Goody, 1979, p. 184 et p. 185).

Au-delà, la liste permet des rapprochements entre éléments, au nom d'équivalences explicites ou implicites – avec ou sans titre –, rapprochements que n'autorise définitivement pas le monde réel : « Ce qui est rapproché dans la liste ne l'est pas forcément dans le monde. » (Oriol-Boyer, 1988, p. 73). En nommant le monde, ne serait-ce que par l'activité élémentaire de la liste, le scripteur y impose son ordre et, par là, son existence et c'est en lui-même, alors, que la liste lui permet de mettre de l'ordre.

On retrouve là une des fonctions couramment assignées à l'écriture dans les discours que l'on peut recueillir : « **Qu'il est agréable de voir, de se voir, fini et classé** » écrit un enseignant à côté d'un étudiant : « **Ecrire c'est remettre en ordre ce que le coeur possède en désordre** » (Penloup, 95).

3.2. Écrire une liste, c'est mettre son ordre dans la langue

Mais la liste ne renvoie pas toujours au réel : dès les débuts de l'écriture, Goody fait état de listes commençant par la même lettre et qui comportent sans doute un aspect ludique.

Les critères que peut se donner le scripteur pour constituer une liste peuvent être en effet, on l'a vu, d'ordre strictement langagier : mots qui riment, dont on aime le son, mais aussi mots de la même longueur etc. C'est d'une réflexion sur le signifiant que procède alors la liste, d'une relation réflexive non aux choses mais au langage lui-même.

La liste, qui classe les éléments du monde et du langage, active le **fonctionnement paradigmatique du langage** et offre un **potentiel poétique** que C. Oriol-Boyer a relevé avec insistance : « Comment ne pas remarquer que la mise en liste est un produit simple, ou si l'on préfère, primitif de la fonction poétique dont Jakobson dit qu'elle *projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison* ? » (Oriol-Boyer, 1988, p. 74). L'attrait des écrivains (on le verra plus bas) pour cette pratique d'écriture confirme, s'il en était besoin, la pertinence de cette analyse.

3.3. Entre ordinaire et littéraire : une pratique à interroger

D'une certaine manière, les listes évoquées ci-dessus relèvent d'un usage intransitif de l'écriture dans la mesure où c'est au pouvoir symbolique et non réel de l'écriture qu'elles font appel.

On constate d'ailleurs que les écrivains qui pratiquent avec assiduité l'exercice de la mise en liste sont loin de les constituer sur les seuls critères langagiers : « On peut tout recenser, affirme Pérec : les éditions du Tasse, les îles de la côte atlantique, les ingrédients nécessaires à la confection d'une tarte aux poires, les reliques majeures, les substantifs masculins dont le pluriel est féminin (amours, délices, orgues), les finalistes de Wimbledon [...]. » (Pérec, 1985, p. 167).

Et c'est bien à la fonction de mise en ordre du monde qu'il associe la jubilation qu'il trouve à énumérer dans un passage de *Penser / classer* intitulé, *Les joies ineffables de l'énumération* : « [...] l'énumération me semble ainsi être, avant toute pensée [...], la marque même de ce besoin de nommer et de réunir sans lequel le monde (« la vie ») resterait pour nous sans repères : il y a des choses différentes qui sont pourtant un peu pareilles ; on peut les assembler dans des séries à l'intérieur desquelles il sera possible de les distinguer. » (Pérec, 1985, p. 167).

Faut-il conclure de ce qui précède l'existence d'une dominante littéraire dans la liste réalisée à des fins non utilitaires ?

L'enjeu de cette réflexion réside moins, à mon sens, dans une réponse définitive que dans l'existence possible d'un **questionnement de cette pratique** d'écriture ordinaire énigmatique.

Parce qu'elle s'apparente à des pratiques d'écriture « gestionnaires-domestiques » (Lahire, 1995, p. 21) comme celle de la liste utilitaire ou de l'agenda, la pratique décrite ci-dessus a à voir avec un **usage transitif** de la langue ; parce qu'elle en éprouve le pouvoir symbolique et joue avec, parce qu'elle s'observe chez les écrivains, elle a à voir, **aussi**, avec un **usage intransitif** de la langue et constitue, peut-être, une mise à l'épreuve élémentaire de la fonction poétique du langage.

C'est cette ambiguïté même qui en fait un objet susceptible d'être convoqué de manière tout à fait stimulante dans une séquence didactique comme y invitent les quelques propositions qui suivent.

4. VERS UNE PRISE EN COMPTE DIDACTIQUE DE LA PRATIQUE DE LA LISTE

Le dispositif didactique proposé ici se déroule en plusieurs temps. Dans un premier temps de la démarche, il s'agit de **faire surgir**, dans la classe, l'**existence** éventuelle de pratiques d'écriture semblables. Pour ce faire, quelques photocopies des listes évoquées plus haut sont distribuées et observées puis les élèves sont invités à faire état, le cas échéant, de pratiques similaires et à apporter dans la classe, s'ils le désirent, quelques exemplaires de listes non-utilitaires.

4.1. Approche anthropologique de l'écriture en cours de français

Le deuxième temps mis en place est celui de l'**analyse collective** des fonctions des listes à l'aide des critères dégagés plus haut : ordonner le monde / ordonner la langue. Ce temps a pour but d'installer dans la classe une réflexion inhabituelle mais tout à fait importante sur l'écriture, sa place, la spécificité des sociétés avec écriture. Cette **réflexion d'ordre anthropologique** sur l'écriture concerne bien à mon sens le professeur de langue (qui d'autre que lui pourrait s'en charger ?) : elle lui permet de travailler les représentations associées à l'écriture.

Elle semble d'autant plus nécessaire qu'il apparaît, si l'on en croit le sociologue B. Lahire, que c'est bien au sein des familles dans lesquelles on sait jouer des possibilités qu'offre l'ordre du scriptural et des modes d'organisation qu'il autorise que se recrutent les enfants aptes à réussir scolairement : « On voit comment les écritures domestiques débordent largement leur rôle culturel immédiatement perçu pour toucher à l'organisation domestique, y compris dans sa dimension économique. En tant que techniques ordinaires de gestion du quotidien qui impliquent un rapport au temps, au langage et, souvent, un rapport à l'ordre, elles participent de formes d'organisation domestique plus rationnelles dans lesquelles l'enfant est continûment socialisé. Indirectement, ce sont donc des techniques d'organisation, un rapport plus calculateur au temps, un souci de l'ordre et de la prévision, un rapport plus réflexif au langage, que peut incorporer l'enfant vivant dans un tel univers familial. » (Lahire, 1995, p. 22).

« Il y a sans doute, note Y. Reuter (1996, p. 47), une réflexion à mener avec les apprenants sur l'autonomie que permet l'écriture ». La pratique de la liste, parce qu'elle est constitutive de l'entrée des hommes dans l'écriture, permet exemplairement cette réflexion.

4.2. De l'écriture ordinaire à l'écriture littéraire

Le troisième temps du dispositif concerne l'enseignement du littéraire en **mêlant en interaction lecture et écriture**. La question posée aux élèves sera la suivante : *Cette pratique d'écriture ordinaire que nous venons de dégager a-t-elle à voir avec une pratique littéraire ? Peut-on trouver des listes dans la littérature ? Quel est leur statut ?*

Diverses listes rédigées par des écrivains seront alors constituées, avec l'aide de la classe dans le meilleur des cas. Les quelques exemples donnés ci-dessous attesteront de l'étonnante vitalité et plasticité de cette forme d'écriture dont **nombre d'écrivains ont exploré la dimension poétique**.

On songe d'abord, bien sûr à Prévert, mais aussi à Villon ou à des textes désormais bien diffusés grâce, entre autres, à *La petite fabrique de littérature* (Magnard, 1987). Ainsi des *Notes de chevet* de la japonaise Sei Shonagon, ouvrage écrit au XI^{ème} siècle et presque exclusivement composé de **listes** : celle des « choses qui ont un aspect sale » ou des « choses désolantes » ou de celles « qui sont à propos dans une maison », etc... Ainsi encore du *Je me souviens* de Péguy ou du *J'aime / je n'aime pas* de Barthes qui constituent le point de départ à l'écriture d'inventaires : « Etablir des espèces d'inventaires individuels à partir de choses inhabituelles, apparemment futiles ; rencontrer des situations de langage inédites, appréhender des contenus nouveaux, **dire le laissé pour compte de nos langages : l'accessoire, l'insignifiant, le frivole.** » (*La petite fabrique de littérature*, pp. 251-256).

Mais quantités d'autres exemples s'offrent à nous. Et d'abord Péguy, bien sûr, le Péguy de l'*infra-ordinaire* (1989) qui fait des listes de cartes postales ou tente de dresser l'« inventaire des aliments liquides et solides [...] ingurgités au cours de l'année mil neuf cent soixante-quatorze ». Avec la liste de C. Roy dans *Permis de séjour*, on observera que l'inventaire, loin de ne noter que ce qui est de l'ordre du futile, comme le suggèrent de manière un peu trop restrictive les auteurs de *La petite fabrique de littérature*, est susceptible d'une charge émotive d'autant plus forte qu'elle est éludée et contenue par la forme brève, l'absence de liens logiques :

« Assuré maintenant de la *malignité* de mon état, la pensée vague et raisonnable du devoir-mourir-plus-tard fit place à la possibilité, très proche peut-être, de *ma mort*.

Je redoutai dès lors l'affaiblissement irrésistible et la défaite qui conduit *la conscience des mourants à calomnier leur vie*.

Autant pour tenter de prévenir, s'il était possible, cette défaite ultime, que pour m'aider à soutenir des épreuves immédiates, j'entrepris d'établir un inventaire (très incomplet bien sûr) des moments de joie aigüe de ma vie,

une liste-memento de quelques-unes des *bonnes choses de la terre* : un pense-bête des bonheurs passés et toujours présents. »

Et suit un texte de plus de huit pages intitulé : *Memento des choses bonnes de la vie* (Roy, 1983, p. 261).

Le livre des regrets de J. Drillon (1987) peut être lu en pendant du texte de C. Roy de même que le beau poème de J. H. Malineau (1996), *Je vous souhaite*. Dans les écrits du peintre Pierre Alechinsky, on trouve quantité de listes comme celle de tout ce qu'il déteste dans la peinture à l'huile (Alechinsky, 1992, p. 63). On se délectera aussi, à la suite du peintre, de la liste « hâtive » qu'il dresse « des insultes et invectives de James Ensor, relevées dans ses lettres et conférences de 1884 à 1934 » (ibid. pp. 153-155). Sur les listes de titres, qu'il dresse avec gourmandise, P. Alechinsky propose une réflexion émouvante et stimulante :

« La peinture ? Lancer des bouteilles à la mer. En vacances, quand j'étais petit, je ramassais les bouteilles rejetées sur la plage, dans l'espoir de découvrir le message d'un naufragé. Comme il n'y en avait jamais, j'en écrivais moi-même **pour mettre un peu d'ordre dans tout cela**. [...] voilà mes titres étendus les uns au dessous des autres, fiches volantes d'une morgue imaginaire, sans référence ni fil. Les relire. Surtout ne plus les illustrer moi-même, **ils forment une manière de poème** qui n'appelle plus mes images. Des mots sans bouteille. Jetés à la mer. » (Alechinsky, 1992, pp. 19-21).

Et il note ailleurs, avant de constituer un inventaire présenté verticalement, à la manière d'un poème, des titres de ses oeuvres : « Certes, ils [les titres] ont désigné mes images (je relève des variantes, des fréquences, des rejets), mais **maintenant ils vont leur train**. » (Alechinsky, 1984, p. 54).

On pourra aussi repérer, avec les élèves, l'occurrence de **listes dans des récits**. Je renvoie, sur ce point, à l'analyse de D. Lodge sur l'apparition d'une « longue liste couvrant deux pleines pages » dans *Tendre est la nuit* de S. Fitzgerald : « Elle illustre également le potentiel d'expressivité de la liste dans le discours de fiction. A première vue, un simple catalogage d'objets distincts semble déplacé dans une histoire centrée sur des personnages et sur une action. Mais la prose de fiction est merveilleusement omnivore et capable d'assimiler, en les adaptant à ses besoins, toutes sortes de discours non fictionnels – lettres, journaux intimes, dépositions, et même listes. Parfois la liste est reproduite telle quelle, sous la forme verticale qui la caractérise, créant une rupture avec le discours environnant. » (Lodge, 1996), p. 89).

On trouvera dans l'ouvrage de Lodge l'exemple qu'il tire de *Murphy* de S. Beckett et celui, très amusant, d'une nouvelle de Lorrie Moore dans laquelle la narratrice, pour rivaliser avec la femme de son amant, modèle d'ordre qui fait des listes de tout, se met à son tour à dresser des listes.

Il y a encore bien d'autres exemples à donner du recours à l'inventaire en littérature mais, l'objectif n'étant pas ici celui de l'exhaustivité, je me contenterai de citer, pour conclure sur ce point, l'ouverture malicieuse du *Livre des regrets* de J. Drillon (1987, p. 17) :

« Je regrette que Georges Perec n'ait pas été le premier à s'illustrer dans le genre éminent des inventaires, mais qu'il ait été précédé par l'auteur anonyme du premier livre des *Chroniques*, par Homère et Raymond Queneau, par François Villon et Guillaume Apollinaire, par Gustave Flaubert et Paul Eluard, par Donatien de Sade et Claude Lévi-Strauss, par Etienne Binet et Henri Michaux, par Sei Shônagon et Pascal Quignard, par Emile Zola et Charles de Linné, par Joris-Karl Huysmans et Michel Butor, par Alexandre Vialatte et Joe Brainard (dans son *I remember*), mais surtout par Joseph-Ernest Ménétrier, dit Emile Hodinos Josome, plus grand que tous les autres, puisqu'il poussa l'amour du genre jusqu'à le cultiver les vingt et une dernières années de sa vie (1853-1897) au fond d'un asile de fous. »

J'ai évoqué cette phase en classe comme un travail mêlant en interaction lecture et écriture. Il ne s'agit pas en effet, à mon sens, de ne prendre en compte les pratiques d'écriture extra-scolaires que pour faire lire des textes littéraires. Il s'agit de faire rebondir la lecture initiée par l'écriture sur une nouvelle écriture.

Les propositions d'écriture, souvent induites par la lecture de tel ou tel inventaire, d'écrivain ou de non-écrivain, peuvent être extraordinairement variées. J'en citerai pour ma part quelques-unes, expérimentées en situation scolaire.

- **Liste de regrets** (2) en jouant sur le double sens du verbe « regretter » souligné par J. Drillon (1987, p. 10) : « La langue française montre d'ailleurs un léger mépris à l'égard de ce sentiment sans noblesse, puisqu'elle accorde avec largesse deux sens bien différents, entre lesquels elle n'a jamais pris la peine de trancher. Ainsi l'on peut dire : « il regrettait sa grandeur passée », (c'est à dire : « il aurait voulu la revivre »), mais aussi : « il regrettait sa faute » (c'est à dire : « il aurait voulu ne pas l'avoir commise »).

- **Liste d'insultes inventives** à la manière de celles de J. Ensor ou du capitaine Haddock. Cette liste, très réjouissante mais difficile, permet de travailler la constitution de mots-valises et néologismes divers.

- Plusieurs artistes, amateurs ou non, font état des listes fréquentes qu'ils font de mots ou d'expressions susceptibles de fournir un titre à une photo, un tableau, une exposition. Ecrire **la liste des titres de leurs romans ou de leurs tableaux à venir** peut être, pour les élèves, une activité jubilatoire et poétique qui a le mérite, en outre, de les installer dans un futur énonciatif valorisant.

- Enfin **la liste** peut, on l'a vu, trouver sa place **dans un récit**. La proposition de rédaction d'un récit court intégrant des écrits a priori non fictionnels comme la liste constitue, je l'ai expérimenté lors d'un atelier d'écriture, un point de départ excessivement stimulant et permet une réflexion sur le genre narratif.

CONCLUSION

La prise en compte d'une pratique d'écriture extra-scolaire, ici la liste non utilitaire, me paraît intéressante à divers titres.

Comme tout « geste d'écriture », la liste révèle une acculturation favorable à l'apprentissage de l'écriture et concerne, de ce fait, le didacticien. Cette pratique permet, en outre, d'interroger, avec des apprenants, la frontière écriture

ordinaire / écriture littéraire, fût-ce -de manière vertigineuse : le fait que des écrivains fassent des listes suffit-il à les constituer comme objets littéraires ? Des éléments de réflexion ont été fournis ci-dessus non pas tant pour répondre à cette question que pour tenter de la problématiser.

Mais évoquer la possible littérarité de la liste, c'est faire vaciller, on l'a vu, la représentation qui associe d'emblée les collégiens à des non-experts exclus du littéraire, c'est ouvrir alors des perspectives à la réflexion didactique.

On est en droit, en effet, de se demander si les pratiques d'écriture extra-scolaires des élèves ne pourraient pas trouver leur place dans une didactique de l'écriture et du littéraire repensée qui mettrait en place une réflexion sur l'écriture et la littérarité à partir de pratiques d'écriture dites ordinaires et dans un mouvement d'aller et retour constant entre les textes des écrivains et ceux des apprenants.

Il est bien évident que les hypothèses développées ci-dessus appellent des recherches supplémentaires sur les pratiques d'écriture extra-scolaires des apprenants (3), y compris sur celle de la liste dont les remarques ci-dessus ne permettent pas, cela est clair, de mesurer la fréquence non plus que l'ampleur. Reste que la direction de travail suggérée est celle d'un rééquilibrage des situations de formation en écriture en les faisant davantage reposer sur les **pratiques réelles des apprenants et leur rapport à l'écriture**. N'y avait-il pas là un angle mort de la didactique ?

NOTES

- (1) Il faudrait, si c'était le cas, évoquer l'esthétique de la réception et la manière dont les théories centrées sur le texte sont relayées aujourd'hui par des théories largement répandues qui font du lecteur et non du texte l'instance prioritaire qui constitue le texte comme littéraire.
- (2) Les élèves de 2de d'Isabelle Brun, au lycée Flaubert de Rouen, ont ainsi constitué un superbe inventaire envoyé à J. Drillon et dont il les a chaleureusement remerciés.
- (3) Nous avons entrepris d'ailleurs, dans le cadre d'un groupe de recherche académique, de recenser de manière systématique les pratiques d'écriture des collégiens de l'académie de Rouen.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALECHINSK P. (1984) : *Frontières et bordures*. Paris, Galilée.
ALECHINSK P. (1992) : « *Lettre suit* ». Paris, Gallimard.
BARRÉ-DE-MINIAC C. et al. (1993) : *Les collégiens et l'écriture*. Paris, E.S.F.
BARTHES R. (1993) : *Oeuvres complètes*, tome I, 1942-1965. Paris, Le Seuil.
BONNET C., GARDES-TAMINE J. (1990) : *L'enfant et l'écrit*. Paris, A. Colin.

- DABÈNE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en français langue maternelle*. Bruxelles, Deboeck-Université.
- DRILLON J. (1987) : *Le livre des regrets*. Arles, Actes Sud.
- FABRE D. (1993) : *Écritures ordinaires*. Paris, POL.
- GENETTE G. (1991) : *Fiction et diction*. Paris, Le Seuil.
- GOODY J. (1979) : *La raison graphique et la domestication de la pensée sauvage*. Paris, éd. de Minuit.
- LAHIRE B. (1995) : *Tableaux de familles*. Paris, Gallimard – Le Seuil.
- LEJEUNE P. (1989) : « *Cher cahier ...* » *Témoignages sur le journal personnel*. Paris, Gallimard.
- LEJEUNE P. (1992) : Avant-propos, dans *Le récit d'enfance*. Paris, éd. du Sorbier.
- LEJEUNE P. (1993) : *Le moi des demoiselles*. Paris, Le Seuil.
- LODGE D. (1996) : *L'art de la fiction*. Paris, Rivages.
- MALINEAU J.H. (1996) : *Petits Haïkus des saisons*. Paris, Ecole des Loisirs.
- MANESSE D. (1992) : Quels textes au collège ? dans *Lettre de la D.F.L.M.* n°10.
- MAQUAIRE M. (1993) : *Faire écrire et lire au lycée*. Nantes, CRDP des Pays de Loire.
- ORIOU-BOYER C. (1988) : De l'usage ordinaire à l'usage artistique de l'écriture, activités « meta » et didactique, dans *Études de linguistique appliquée* n°71, pp. 70-81.
- PATUREAU F. (1992) : *Les pratiques culturelles des jeunes*. Paris, La Documentation française.
- PENLOUP M.-C. (1995) : *Le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Thèse de doctorat de sciences du langage. Université de Rouen.
- PEREC G. (1985) : *Penser / Classer*. Paris, Hachette.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF.
- RICARDOU J. (1978) : Ecrire en classe, dans *Pratiques* n°20, pp. 23-72.
- ROY C. (1983) : *Permis de séjour*. Paris, Gallimard.
- WEBER C. (1993) : L'écrit, un système d'opérations et de représentations, dans *Le Français dans le monde*, n° spécial *Pratiques de l'écrit*.