

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 23
NOUVELLE
SÉRIE
2001

Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves

Numéro coordonné par

Yves REUTER et Marie-Claude PENLOUP

REPÈRES

Rédactrice en chef : Catherine TAUVERON

Secrétaire de rédaction : Gilbert DUCANCEL

Directeur de publication : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH, directrice de l'INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP
Michel DABENE, Université Stendhal, Grenoble
Isabelle DELCAMBRE, Université Charles de Gaulle, Lille
Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Centre d'Amiens
Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université Louis Lumière, Lyon II
Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble
Danièle MANESSE, Université Paris V
Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté
Alain NICAISE, Inspection départementale de l'E.N. d'Amiens 1
Sylvie PLANE, INRP, Didactique du français
Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille
Hélène ROMIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)
Catherine TAUVERON, INRP, Équipes Français École
Jacques TREIGNIER, Inspection départementale de l'E.N. de Barentin, 76
Gilbert TURCO, IUFM de Rennes

COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
Alain BOUCHEZ, Inspection générale de la Formation des Maîtres
Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève
Michel BROSSARD, Université de Bordeaux II
Jean-Louis CHISS, ENS de Fontenay-Saint-Cloud
Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Haute Normandie
Francette DELAGE, Inspection départementale de l'E.N. de Rezé
Simone DELESALLE, Université Paris VIII
Claudine FABRE, IUFM de Grenoble
Jacques FIJALKOW, Université de Toulouse-Le Mirail
Michel FRANCARD, Faculté de Philosophie et Lettres, Louvain-la-Neuve
Frédéric FRANCOIS, Université Paris V
Guislain HAAS, Université de Dijon
Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
Dominique LAFONTAINE, Université de Liège
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Bernadette MOUVET, Université de Liège
Elizabeth NONNON, Université de Lille
Marie-Claude PENLOUP, Université de Haute-Normandie
Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges
Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève
Françoise SUBLET, Université de Toulouse Le Mirail
Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel

Rédaction INRP - Département Didactiques des disciplines
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

LES PRATIQUES EXTRASCOLAIRES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE DES ÉLÈVES

Sommaire

• Présentation	
Yves REUTER, Université de Lille 3 et Marie-Claude PENLOUP, Université de Rouen	3
• La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux	
Yves REUTER, Université de Lille 3.....	9
• Pratiques d'écriture	
Écriture et réécriture extrascolaires : aspects linguistiques et cognitifs	
Jacques DAVID, IUFM de Versailles et Université Paris 5.....	33
Le journal intime : un matériau pour accéder à l'élève-sujet	
Marie-Françoise CHANFRAULT-DUCHET, IUFM d'Orléans-Tours et Université de Tours	55
De quelques propriétés d'une pratique de lecture extrascolaire : le courrier des lecteurs du journal <i>Astrapi</i>	
Marie-Claude PENLOUP, Université de Rouen	75
De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ?	
Christine BARRE-DE MINIAC, IUFM de Grenoble et Université de Grenoble 3.....	93
• Pratiques de lecture	
Des brouillons de lecture ; « J'efface tout et je recommence »	
Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Rouen.....	111
Pratiques narratives : quelle place pour l'extrascolaire ?	
Francis GROSSMANN, Université de Grenoble 3	131
• Une articulation entre scolaire et extrascolaire ? Idéologie et histoire d'une pratique scolaire	
Le texte libre dans la pédagogie Freinet	
Alain VERGNIOUX, Université de Caen.....	151
• Notes de lecture	
Danièle MANESSE.....	169
• Summaries	
Marie-Christine BLACHERE and Gilbert DUCANCEL.....	175

AVERTISSEMENT

Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *REPÈRES* applique dorénavant les «Rectifications de l'orthographe» proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue: *maitre*, *accroître*, *connaître*, *entraîner*, *évènement*,...

PRÉSENTATION

Yves REUTER, Université de Lille 3
Marie-Claude PENLOUP, Université de Rouen

Depuis quelques années, les études se multiplient autour des pratiques langagières extrascolaires des élèves et de la nécessité de leur prise en compte didactique. Elles s'inscrivent, comme cela apparaît dans plusieurs articles de ce numéro, à la croisée des travaux menés depuis les années 90 sur l'écriture au sens de processus de production, mais aussi sur les usages « ordinaires » de l'écriture et de la lecture (*Lidil* n°3, 1990, *Des écrits (extra)ordinaires*), ainsi que sur les modes d'appropriation du savoir. Elles se présentent, par ailleurs, comme une forme de réponse possible à la nécessité d'ajuster les interventions didactiques à l'hétérogénéité des apprenants.

Dans le numéro fondateur, à ce titre, que constituait le *Repères* n° 15 (1997, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*), coordonné par Michel Dabène et Gilbert Ducancel, on trouve ainsi revendiquée la nécessité d'élargir la réflexion didactique à la question des pratiques langagières des apprenants : « [...] la construction des savoirs nécessaires à la prise en compte des pratiques langagières relève, à part entière, de la recherche en didactique. À condition d'élargir son champ au-delà de l'étroit *triangle didactique* hérité d'autres disciplines et d'y inclure l'analyse des pratiques et des représentations individuelles et sociales ».

Dans le présent numéro, qui s'inscrit pleinement dans le champ ainsi ouvert, nous avons cherché à collecter des analyses de pratiques de lecture-écriture extrascolaires et plus encore à interroger les effets d'évidence de ce qui ne gagnerait pas à tourner au slogan, en problématisant la notion elle-même ainsi que celle de son statut dans le champ didactique. Les différentes contributions font surgir, on va le voir, des modes d'approche très diversifiés de la question et contribuent à un débat nécessaire sur les modalités et l'intérêt d'une prise en compte de pratiques langagières extrascolaires. Nous présenterons d'abord brièvement la thématique générale de chacune d'entre elles pour nous intéresser ensuite à la manière dont y est appréhendée la problématique de l'extrascolaire, afin d'y repérer des effets d'écho ou au contraire des dissonances construisant la nécessité de recherches et de débats complémentaires.

1. PRÉSENTATION DES CONTRIBUTIONS

1.1. Article de cadrage

Le numéro s'ouvre sur l'article de cadrage que propose Yves Reuter, tout entier consacré à une problématisation des notions. On y trouve mis en exergue les divers éléments d'un débat sur l'intérêt ou non d'une prise en compte (dont les modalités possibles sont ici spécifiées) des pratiques extrascolaires. La

notion même de « pratiques » y est interrogée, puis une proposition de définition en est faite qui en souligne l'intérêt et le caractère potentiellement heuristique si on l'applique au champ scolaire. Elle peut, en effet, contribuer à éclairer d'un jour différent la réflexion sur la sélection des contenus, des objectifs et des moyens d'action.

1.2. Pratiques d'écriture

Si l'intitulé « pratiques d'écriture-lecture » s'inscrit bien dans la perspective d'une interaction écriture-lecture qu'on trouve parfois développée ou affirmée dans les contributions, on peut cependant classer ces dernières selon qu'elles s'intéressent prioritairement à l'écriture ou à la lecture. C'est sur ce critère qu'on trouvera rassemblées, après l'article de cadrage, quatre contributions sur des pratiques d'écriture.

Jacques David s'intéresse à une centaine de textes d'élèves d'une classe « unique » de cycle 3 d'école primaire, sur lesquels il mène l'étude conjointe des variantes de réécriture et des explications métagraphiques fournies par leur auteur. L'analyse montre une convergence certaine entre les écrits scolaires et extrascolaires sur les plans observés (orthographe, procédures de réécriture et de mise en texte) et vient bousculer la représentation de pratiques langagières extrascolaires moins « surveillées » que les pratiques scolaires.

C'est sur le journal intime que porte la contribution de Marie-Françoise Chanfrault-Duchet. À partir de l'analyse de quatre journaux d'adolescents initiés parfois dans l'enfance, elle contribue à rectifier les idées reçues sur ce genre textuel marqué – aussi bien dans ses formes que dans ses contenus – de manière très prégnante, ces dernières années, par le monde scolaire. Il constitue, à ce titre, un matériau précieux et original pour accéder à celui qui est défini comme « élève-sujet » et pour dégager les éléments d'un rapport aux savoirs scolaires que le journal exhibe et configure tout ensemble.

Dans sa contribution, Marie-claude Penloup fait porter sa réflexion sur les règles qui régissent une pratique d'écriture extrascolaire, en l'occurrence le courrier qu'entretiennent avec leur journal les jeunes lecteurs de l'hebdomadaire *Astrapi*. Hors cadre scolaire, hors normes scolaires et hors incitation parentale, cet espace d'écriture, qu'on aurait pu imaginer, par contraste, libre et spontané, se révèle au contraire fortement induit et encadré par des normes aussi prégnantes que les normes scolaires. L'analyse de ce courrier donne donc matière à réflexion sur les modes d'apprentissage de l'écriture et l'existence d'une « pédagogie » extrascolaire en même temps qu'elle invite à prendre la mesure de l'effervescence d'une pratique et des savoirs qu'elle révèle.

Christine Barré de Miniac centre son propos sur la question de la rupture ou de la continuité entre l'écriture scolaire et l'écriture non scolaire. À partir de discours tenus, à trois niveaux scolaires différents, sur des pratiques extrascolaires et, en contrepoint, sur les pratiques scolaires et leur exigence, elle montre, tout d'abord, que ce problème n'est pas amené de toutes pièces par les didacticiens mais est construit par les élèves eux-mêmes tout au long de leur scolarité.

D'où la pertinence à explorer cette piste. Par ailleurs, si cette question est fort bien résolue par certains élèves, elle est source, pour d'autres, de malentendus et de conflits qui pèsent sur le sens donné aux apprentissages. Il appartient donc à l'école de «travailler», le cas échéant, ces malentendus en permettant aux élèves d'établir des formes de compromis acceptables.

1.3. Pratiques de lecture

Deux contributions viennent ensuite qui traitent de pratiques de lecture.

Régine Delamotte-Legrand s'intéresse à un aspect spécifique de l'activité de lecture qu'elle désigne par le terme de «brouillons de lecture» et qui désigne la manière dont un lecteur (ici de jeunes lecteurs), dans la sphère privée, bricole, ruse, invente, pour rencontrer un livre et se l'approprier, à sa manière. Son analyse montre, en particulier, que la culture de l'écrit se construit en même temps que la technique de l'écrit et non à sa suite. Son propos, sociolinguistique, est d'abord descriptif mais l'article traite aussi de la manière dont les données mises à jour concernent, ou non, la réflexion didactique.

Francis Grossman, pour sa part, montre que la compétence narrative d'un jeune enfant se construit à l'école, certes, mais aussi en dehors de l'école, aussi bien dans la famille que dans d'autres espaces de socialisation. Il préconise une démarche didactique construite sur une dynamique d'échanges interculturels et visant à la création d'une communauté narrative intégrant les différents partenaires. Dans cette optique, les allers-retours entre la sphère scolaire et la sphère extrascolaire s'effectuent dans les deux sens, ce qui n'est pas intégralement le cas de l'expérience de collaboration école-famille qu'il cite en exemple mais dont il montre aussi les limites.

Le numéro se clôt sur un article, celui d'Alain Vergnioux, au statut sensiblement différent. Il ne porte pas, en effet, précisément, sur une pratique extrascolaire mais sur une pratique scolaire, **l'écriture libre**, telle que l'a peu à peu mise en place Célestin Freinet au lendemain de la première guerre mondiale. Cette contribution nous a paru souhaitable dans la mesure où l'écriture libre peut être considérée comme relevant de l'extrascolaire par les contenus abordés et par le mode de production qui la caractérise. Constitue-t-elle effectivement une réponse à la question d'une articulation entre scolaire et extrascolaire ? Permet-elle, comme l'a voulu son promoteur, de faire éclater les clivages entre les deux sphères en faisant entrer la vie dans l'école et l'école dans la vie ? L'auteur ne répond pas directement à ces questions mais la présentation rigoureusement informée qu'il propose permet au lecteur de préciser sa réflexion sur ce point, tout en replaçant les questions traitées dans ce numéro dans une histoire des pratiques scolaires.

2. LECTURE CROISÉE

Sans revenir sur les éléments de problématique mis en exergue par Yves Reuter et sur lesquels les diverses contributions réunies apportent un éclairage

spécifique, nous observerons sous trois angles la manière dont elles ont appréhendé la question des pratiques de lecture-écriture extrascolaires des élèves.

2.1. La construction de l' extrascolaire

Si l'on considère, tout d'abord, que ce que l'on désigne par extrascolaire n'est nullement uniforme ou naturel, il semble pertinent, pour avancer dans sa construction, d'observer la manière dont celle-ci est effectuée dans les différentes contributions. On notera, dans ce numéro, trois modes de structuration de ce champ :

- L'extrascolaire peut renvoyer à des **pratiques effectivement réalisées** par des élèves en dehors de l'école, et le choix se porte alors sur l'observation des produits qui en sont la trace ou des discours qu'elles suscitent. Il peut aussi être constitué de **pratiques auxquelles l'enfant se trouve confronté** dans le cadre de ce que Christine Barré de Miniac appelle une « expérience extrascolaire de l'écriture ». Ces pratiques « rencontrées » se subdivisent elles-mêmes en deux groupes : les pratiques observées auprès de différents acteurs du monde social et avec lesquelles l'on se trouve en contact ; les pratiques dont on entend parler et sur lesquelles on se forge un avis.

- L'intitulé du numéro comporte bien le terme d'élèves et le souci didactique n'est jamais absent des contributions collectées. Mais on peut noter que l'observation est plus ou moins rapprochée de l'école dans laquelle vit cet élève, en fonction des ancrages disciplinaires et de la prégnance de la perspective didactique. Ces variations de focalisation sont sans doute nécessaires pour couvrir au mieux le champ de l'extrascolaire. Autrement dit, sans doute faut-il parfois s'intéresser à **l'enfant** pour ne revenir à **l'élève** que dans un second temps, ou, du moins, pour le construire sans nier l'enfant, ce qui implique tout à la fois une ouverture des questions traitées par la didactique et la sollicitation de différents champs disciplinaires (tels la sociologie, l'ethnologie ...).

- L'observation des pratiques extrascolaires peut porter, enfin, tantôt sur des **produits** (les journaux intimes, le courrier des lecteurs, les récits), tantôt sur des **processus** (réécriture, brouillons de lecture).

2.2. Quatre grands modes de prise en compte de l' extrascolaire

Différentes modalités de prise en compte de l'extrascolaire au sein de l'école apparaissent dans ce numéro. On peut ainsi en distinguer quatre :

- La prise en compte de l'extrascolaire peut être sollicitée dans la seule mesure où elle permet d'éclairer et de caractériser, par contraste, les formes et les enjeux des pratiques scolaires. Tant que la distinction entre les deux champs reste dans l'implicite, on risque des malentendus, que Christine Barré de Miniac a bien analysés, et qui nuisent essentiellement à certains élèves.

- Les pratiques extrascolaires peuvent, de façon très différente, être reliées aux pratiques scolaires et leur prise en compte être suggérée à titre de support aux apprentissages. L'extrascolaire n'est plus alors un référent pour l'analyse mais est intégré dans l'espace scolaire.

• Si l'on admet que l'école n'a pas le monopole de l'acculturation à l'écrit, celle-ci s'effectuant, pour partie, hors de son contrôle, il peut aussi être considéré comme relevant de sa responsabilité d'élargir son intérêt pour l'extrascolaire en impulsant non seulement des exercices directement reliés à l'apprentissage, mais, plus largement, des pratiques dont elle estime qu'elles participent à cette acculturation. Dans cette perspective, c'est l'école qui sort de ses murs pour générer l'extrascolaire...

• La dernière configuration résulte de l'association des deux points de vue précédents. On la trouve assez fortement affirmée dans les contributions de Jacques David et Francis Grossman. Il s'agit, cette fois-ci, de penser la solidarité entre les ordres scolaire et extrascolaire en tentant de « dialectiser » leurs relations, de construire leurs interactions...

2.3. Une réflexion traversée par des soucis éthiques

L'éthique occupe une place de toute première importance dans les réflexions conduites dans ce numéro, et ce quel que soit le mode de prise en compte recommandé.

Le refus d'une scolarisation brutale de l'extrascolaire se fait ainsi au nom d'une éthique qui interdit la « confiscation » de ce qui relève de la construction identitaire et qui doit rester « inaliénable », non « exploitable » (on notera la dimension idéologique de la réflexion). Le danger d'une « exploitation directe » des pratiques des élèves est souligné de manière unanime, tout comme est fortement mise en cause l'idée d'une « récupération » de pratiques traditionnellement exclues de l'école, comme la production d'un journal intime.

C'est guidés par cette réflexion d'ordre éthique que les différents auteurs s'accordent sur une attitude prudente qui vise moins à utiliser l'extrascolaire sans médiation qu'à souligner l'intérêt qu'il peut y avoir à porter son existence à la connaissance des différents partenaires.

Le plaidoyer pour la prise en compte de l'extrascolaire intègre cependant, lui-aussi, des arguments d'ordre éthique : souci éthique d'une « reconnaissance » des élèves, d'une « réhabilitation » de pratiques ou de genres ordinaires masqués par un imaginaire scolairement construit » (J. David), affirmation de valeurs fortes comme le dialogue enseignants-apprenants ou l'interculturel en pédagogie.

La réflexion sur l'extrascolaire invite donc, manifestement, à des positionnements d'ordre éthique qu'elle contribue à affiner.

2.4. Une invitation à interroger les pratiques scolaires

Le parcours des contributions montre encore que la question de l'extrascolaire offre le mérite d'inciter en retour à questionner la notion de pratiques scolaires, soit parce qu'elles sont mises en cause dans les écrits ou les discours extrascolaires des élèves, soit parce que leur prétention à l'universalité ou à la

neutralité se trouve, par comparaison, interrogée, soit, enfin, parce que les formes de la «rupture» entre l'école et le monde qui l'entoure s'avèrent moins simples que nombre de discours ne le laissent supposer.

Ce numéro ne constitue donc pas, le lecteur l'aura compris, une mise au point sur la question des relations entre pratiques extrascolaires et pratiques scolaires en matière de lecture-écriture. Il prétend simplement contribuer à la construction d'une problématique et à une meilleure objectivation de positions en présence, en n'oubliant pas non plus que l'évaluation des interventions didactiques dans les classes demeure un chantier très largement en friche.

LA « PRISE EN COMPTE » DES PRATIQUES EXTRASCOLAIRES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE : PROBLÈMES ET ENJEUX

Yves REUTER – Université Charles-de-Gaulle – Lille III
Équipe Théodile (E.A. 1764)

Résumé : La prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des apprenants est dans l'air du temps. Nous nous proposons tout d'abord de comprendre les raisons d'une telle actualité en faisant appel à trois facteurs : les mutations du public scolaire, l'évolution des conceptions de l'enseignement – apprentissage et le développement de nouveaux domaines de recherches en sciences humaines. Dans un second temps, nous analysons les problèmes soulevés par cette perspective de travail : connaissance des pratiques, principes de sélection, risques d'effets pervers... Puis nous tentons de construire ses bénéfices potentiels : effets de connaissance et de reconnaissance, effet « passerelle » entre cultures des élèves et culture scolaire, constitution d'un espace de recherche au sein de la classe, spécification des objectifs et des démarches... Nous concluons cet article en soulignant la valeur heuristique de la notion de pratiques à partir des tensions entre ce concept et les autres modes de formalisation des enseignables.

La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des apprenants est indéniablement dans l'air du temps. Plusieurs publications récentes dans notre domaine en témoignent (1) , notamment l'ouvrage de Marie-Claude Penloup (1999), consacré à l'écriture des collégiens hors de l'école et de ses prescriptions, qui est venu combler un manque patent.

Il ne convient sans doute pas d'exagérer un effet de nouveauté. Cette question a en effet une histoire, attestée aussi bien par les débats continuels sur l'école, accentués lors des périodes ressenties comme particulièrement critiques, que par les Instructions officielles sur l'écriture (Chervel 1985 a et b ; Fournier, éd., 2000...) ou la lecture (Chartier et Hébrard 1989), ou par les positions et pratiques des mouvements pédagogiques voulant rénover l'enseignement (voir, ici même, l'article d'Alain Vergnioux).

À l'inverse, il serait simplificateur de nier les formes actuelles d'un débat qui suscite toujours autant de réactions passionnées, par exemple la reconnais-

(1) Voir, par exemple, le numéro 15 de la revue *Repères* (Dabène et Ducancel, éd., 1997) et le numéro 27 de *La lettre de la DLFM* (Barré de Miniac et Reuter, éd., 2000).

sance même de pratiques de lecture et d'écriture, trop longtemps et trop souvent encore ignorées (2).

J'essaierai en conséquence, dans cet article, de comprendre certaines des raisons de cette actualité (cf. 1). J'interrogerai ensuite les limites de ces propositions (cf. 2) avant d'en explorer les intérêts potentiels (cf. 3) et de conclure (cf. 4) sur les débats que cela ouvre quant aux recherches en didactique.

1. COMPRENDRE L'ACTUALITÉ D'UN DÉBAT

Trois raisons principales concourent peut-être à l'actualité évoquée : les mutations du public scolaire, certaines évolutions dans les conceptions de l'enseignement – apprentissage, le développement de nouveaux domaines de recherche au sein des sciences humaines.

1.1. *Les mutations du public scolaire*

Le développement de la population scolaire (massification, diversification...), dans tous les ordres d'enseignement lors de ces dernières décennies, s'est accompagné — comme cela fut très fréquemment le cas au sein de l'école — du sentiment d'une crise qui se traduirait notamment par des rapports de plus en plus difficiles entre l'école (finalités, objectifs, savoirs...) et toute une frange des apprenants. Ces problèmes font l'objet d'une littérature théorique abondante, que ce soit sur le plan des analyses globales (voir par exemple Dubet et Duru-Bellat 2000) ou sur celui d'analyses centrées sur telle ou telle dimension spécifique (voir, par exemple, plus proches de notre domaine, les travaux de l'équipe ESCOL centrés sur le rapport au savoir (3)). Mais, pour simplifier à l'extrême, face à cette situation, deux attitudes opposées s'affrontent. La première, la plus médiatique, consiste à se lamenter sur l'état présent en évoquant un passé idyllique dont de multiples recherches historiques ont pourtant montré le caractère illusoire. Elle s'accompagne bien souvent, hors de toute investigation digne de ce nom, d'une négation des savoirs et des compétences des élèves, comme le rappelle Marie-Claude Penloup (1999 : 14) à propos de l'écriture.

« Ce qui frappe, quand on commence à s'intéresser à cette question, c'est le silence opaque qui l'entoure, l'ignorance déterminée dans laquelle se tient l'Institution scolaire d'éventuelles pratiques extrascolaires. [...]

Le premier [postulat] rejoint les représentations dominantes évoquées plus haut et veut, tout simplement, que les élèves, dans leur globalité, n'écrivent pas. Il s'articule immédiatement au second qui vient en même temps le modaliser et le renforcer dans son orientation générale : et même s'ils écrivent, qu'importe, puisqu'il ne s'agirait que d'une écriture « ordinaire », radi-

(2) Pour le dire très nettement, même dans la perspective d'une prise en compte de la culture extrascolaire des apprenants, on n'avait que très peu envisagé jusqu'à présent que celle-ci puisse inclure des pratiques de lecture et d'écriture.

(3) Notamment Charlot, Bautier, Rochex 1992 ; Rochex 1995 ; Bautier, Rochex 1998 ; Bautier et François, eds., 1999 ; Charlot 2001...

calement éloignée du « littéraire », de l'écriture d'« imagination » qu'on enseigne à l'école. »

À l'inverse, les partisans de l'autre attitude soutiennent que, si l'on ne se résigne ni à la stigmatisation des élèves, ni à l'échec scolaire, et si l'on souhaite obtenir de meilleurs résultats dans l'apprentissage, on se trouve dans l'obligation d'accepter les apprenants tels qu'ils arrivent à l'école, de préciser les dysfonctionnements évoqués et de construire des formes d'intervention susceptibles d'y remédier. Une des voies possibles consiste alors à mieux connaître les élèves, étranges étrangers au sein des murs de l'école.

1.2. L'évolution des conceptions de l'enseignement – apprentissage

Cette voie de recherche se trouve confortée par des déplacements importants dans les conceptions de l'enseignement – apprentissage. Celles qui tendent à s'imposer, au moins symboliquement, dans les champs de l'éducation et de la didactique, reposent — au risque de les simplifier à l'extrême — sur cinq postulats complémentaires :

- l'élève est au cœur de l'école et au centre de la relation pédagogique-didactique ;
- il n'est ni un sujet « vide » (*tabula rasa* sans représentations, savoirs ou compétences...) ni un sujet purement « négatif » (somme d'erreurs et de pratiques désastreuses...);
- l'apprentissage est fondamental (*i.e.* il est l'enjeu des activités scolaires et, à ce titre, l'enseignement est à son service) ;
- il s'effectue en articulant des pratiques et des savoirs nouveaux à ceux des apprenants (*i.e.* l'apprentissage s'effectue toujours en relation à ce qui constitue et structure les sujets) ;
- l'enseignement doit donc prendre en compte les élèves (leurs représentations, leurs savoirs, leurs pratiques...) pour tenter d'optimiser les apprentissages.

Conséquemment, dans cette perspective, il ne s'agit plus de nier ou d'éradiquer ce qui constitue les sujets – apprenants mais de le (re)connaître pour s'appuyer dessus. C'est d'ailleurs l'idée fondatrice de l'ouvrage de Marie-Claude Penloup qui se conclut ainsi (1999 : 198) :

« Reste, et c'est là le dernier point à souligner, que la prise en compte de l'écriture extrascolaire ne saurait se mettre en place sans un retournement de la perspective la plus courante sur l'apprenant. Il s'agit, en effet, de prendre appui sur ce que fait et sait un élève pour construire une situation d'apprentissage, d'utiliser son expertise d'enseignant pour pointer les réussites ou les ébauches de réussite d'un apprenant, et non ses seuls échecs. Il s'agit, tout bonnement, de prendre au sérieux la formule trop souvent réduite à un slogan volontariste qui veut qu'on mette l'élève au centre du processus d'apprentissage. Cette posture seule peut garantir, selon nous, une prise en compte efficiente de l'écriture extrascolaire et la garder de dérivées. »

1.3. Le développement de nouveaux domaines de recherche

Mais cette voie de recherche n'aurait pas connu un tel essor sans le développement complémentaire de nouveaux domaines de connaissance en sciences humaines, développement généré par l'émergence de questions nouvelles, par la légitimation de certains objets, par des modifications dans les cadres de pensée eux-mêmes...

Ainsi, et pour ne prendre que quelques exemples parmi de multiples autres possibles, il a fallu que la didactique construise des questions précises — en fonction de problèmes rencontrés sur le terrain scolaire — quant aux pratiques extrascolaires des apprenants et à leurs relations de congruence ou non avec les pratiques enseignées à l'école (ou en formation) et avec leur mode d'enseignement (Bourgain 1988, 1990 ; Dabène 1987, 1990, 1991...). Il a aussi été nécessaire, en ethnologie (Fabre, éd., 1993, 1997...) ou en sociologie (Chaudron et de Singly, éd., 1993 ; Lahire 1993 b, 1995...), que les pratiques de lecture et d'écriture « ordinaires » deviennent des objets d'investigation légitimes, ce qui était loin d'être le cas auparavant. Il a encore fallu que, dans bien des disciplines — linguistique, histoire (voir, par exemple, Artières 1998 ou 2000 et Métayer 2000),... — on franchisse un pas méthodologique important pour envisager d'analyser la lecture ou l'écriture en relation avec le contexte de vie ou d'activité. Il a enfin été nécessaire que, dans l'ensemble des sciences humaines, les investigations concernant ces pratiques se défassent de l'ethnocentrisme lettré (Grignon et Passeron 1989), pour envisager la lecture et l'écriture autrement que sous la forme d'une unité abstraite et valorisée en référence à la littérature et pour les appréhender sur le mode de la diversité et du quotidien, en référence aux pratiques concrètes (4).

2. QUELQUES PROBLÈMES SOULEVÉS PAR LA PRISE EN COMPTE DES PRATIQUES EXTRASCOLAIRES

Il n'en demeure pas moins vrai que la proposition de prise en compte des pratiques extrascolaires des apprenants ne saurait, pas plus qu'une autre, faire l'économie d'une réflexion sur les problèmes qu'elle soulève. Je me consacrerai donc à l'analyse de trois d'entre eux qui me paraissent essentiels, bien que souvent sous-estimés : la connaissance des pratiques, leur sélection et leur intégration dans les démarches pédagogique-didactiques.

2.1 Comment connaître les pratiques extrascolaires des apprenants ?

De fait, dans l'espace de la recherche, cette question est loin d'être simple. Comment recueillir et traiter des données concernant les pratiques sachant que,

- (4) J'aurais pu ajouter un quatrième facteur — généralement occulté — pour rendre compte de l'actualité d'un tel débat : la scripturalisation – Jecturisation de l'ensemble de la société qui impose, en quelque sorte, à l'école et à la recherche, un changement de regard sur les apprenants et la prise en compte de nombre de pratiques sociales intégrant l'écrit sous de multiples formes.

généralement, l'observation est exclue aussi bien pour des raisons de déontologie que de faisabilité et que l'on en est réduit à solliciter et à analyser des *déclarations* avec tous les biais que cela peut induire ? Comment gérer le fait que ce type d'investigations est souvent ressenti comme une tentative d'intrusion (voire d'ingérence) dans la vie privée des enfants et des familles ? Comment éviter de pré-construire les formes d'une activité par le jeu du questionnement qui sélectionne et met l'accent sur un aspect du faire humain isolé de ses contextes d'exercice (5) ?

Plutôt que d'allonger encore la liste des problèmes à surmonter, je préfère souligner que leur traitement est encore plus ardu, sans doute, pour l'enseignant confronté — outre son absence de formation aux méthodes de recherche — au manque de temps, à la multiplicité des classes, des matières, des objets d'enseignement... Par voie de conséquence, nombre d'expériences, même menées avec une bonne volonté et un investissement indéniables, risquent d'être fondées sur des bases discutables, en raison d'un recueil de données peu rigoureux, entaché d'une maîtrise fort relative des modes de questionnement nécessaires et des effets tributaires d'une investigation au sein de sa propre classe par le maître lui-même.

2.2. Comment sélectionner les pratiques extrascolaires des apprenants ?

La sélection — comme la connaissance — des pratiques est tributaire de deux éléments au moins : la définition de ce que l'on met sous le terme de pratiques et les principes qui fondent l'intervention didactique. En ce qui concerne la définition, un premier constat, assez surprenant, s'impose : la notion de *pratique(s)* fait rarement l'objet d'une définition explicite, y compris chez les promoteurs de la prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture. Ni définie, ni interrogée, elle tend à fonctionner sur le mode de l'évidence : ce que les élèves lisent ou écrivent, hors de l'école et de son contrôle.

Trois principes me paraissent organiser la sélection des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture au sein d'un vaste continent soumis aux investigations : les principes de dominante, d'éthique et de précaution.

Le principe de dominante, rarement soumis à l'examen critique dans l'espace pédagogique-didactique, consiste à ne solliciter et à ne retenir que les pratiques au sein desquelles la lecture ou l'écriture sont vécues et désignées comme centrales, visibles, explicites, pour le sujet : lire un livre, écrire un poème, un journal intime... Par voie de conséquence, si l'on n'y prend garde, nombre d'autres pratiques risquent d'être exclues : lire une notice quand on effectue un montage, lire ou écrire quand on joue, quand on fait la cuisine etc. Le choix est certes diffi-

(5) Ainsi, un questionnaire sur le lire ou sur l'écrire entraîne bien souvent des réponses ne portant que sur les pratiques où ces activités sont ressenties comme centrales ou dominantes (lire un roman...) au détriment d'autres où elles ne sont pas forcément perçues en raison de leur mode d'intégration dans un ensemble d'actions indexé autrement par le sujet (lire une recette en faisant la cuisine...).

cile entre une exhaustivité impossible et une sélection toujours discutable (6) mais des choix effectués dépendent les représentations que l'on construit de la lecture et de l'écriture, les conceptions que l'on se forge des pratiques des apprenants et les activités que l'on met en place au sein de la classe (7)...

Le second principe se construit en relation avec des questions d'éthique. Il réfère à l'axiologisation liée aux mécanismes de la transposition didactique qui organise, au moins en partie, la sélection et la mise en système des objectifs et des contenus au sein des différentes disciplines (8). Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz, notamment, lui ont accordé une attention toute particulière dans le cadre de leurs recherches sur l'enseignement – apprentissage de l'oral (Dolz, Schneuwly 1998). Ils écrivent ainsi à propos du débat (Schneuwly, Dolz 1997 : 35-36) :

« Le débat est un genre immédiatement reconnaissable pour tout un chacun. Dans ses formes les plus caricaturales — qui sont peut-être ses **formes prototypiques** tant les modèles télévisés dominent les représentations — il fonctionne comme événements qui opposent dans une lutte sans merci des contradicteurs qui tentent, par tous les moyens, notamment par la persuasion, la théâtralisation, les coups d'éclats, les effets de manche voire les demi- et contrevérités de dominer, voire ridiculiser l'adversaire. L'écoute de ce dernier ne sert qu'à trouver la faille qui permet de mieux le désarçonner. Le but de l'entreprise n'est pas tant de trouver une réponse à une question que de faire à tout prix triompher une position au détriment de l'autre. Le figement, l'incapacité d'apprendre, le non-respect de l'autre sont tendanciellement le lot de ces événements médiatiques qui d'ailleurs tirent une partie de leur intérêt précisément de leur dimension belliqueuse. Que pourrait-on apprendre de ce genre ainsi pratiqué et tel qu'il domine dans les représentations communes ? N'enseignerait-on pas à travers lui une vision de l'argumentation comme combat où la question de la vérité tendrait à disparaître ? Où la possibilité d'apprendre et de s'enrichir de l'autre est niée ? Où les subtils mécanismes de déplacement de chacun par la transformation des significations de sa propre parole grâce à l'intégration de celles des autres ne sont guère perceptibles ? Où domine la vision de l'argumentation comme pure technique rhétorique ?

S'il est bon que les élèves connaissent les mécanismes de ces variantes du débat pour en être victimes le moins possible, il paraît peu intéressant d'en faire un objet d'apprentissage / enseignement, ni pour développer leurs capacités et représentations de l'argumentation, ni en tant qu'outil pour réfléchir collectivement sur les problèmes sociaux qui peuvent se poser à eux. La modélisation didactique du genre doit donc s'orienter vers des

-
- (6) C'est d'ailleurs un problème classique en matière d'éducation, quel que soit le domaine concerné (voir, par exemple, pour ce qui concerne l'éducation familiale, Durning 1985).
 - (7) Pour le dire assez abruptement, à ne pas évaluer ces choix, on risque de reconduire des représentations et des pratiques qui peuvent correspondre à une vision lettrée comme c'était le cas lorsque la référence à la littérature dominait, symboliquement, le champ de l'écrit dans l'enseignement du français.
 - (8) Michel Develay (1992, 1995) a particulièrement insisté sur cette dimension de la transposition didactique

variantes moins « belliqueuses » et **construire un genre scolaire** qui insiste sur des dimensions potentielles mais qui se manifestent peu dans les prototypes les plus répandus. »

Comme on peut s'en rendre compte à la lecture de ces lignes, leur position est solidement étayée et ne peut que recevoir un accueil favorable dans l'école, en fonction de ses traditions mais aussi du contexte actuel où l'accent est porté sur les relations entre oral, argumentation et éducation civique. Néanmoins, cette position implique des parti-pris forts dans l'espace des questions qui nous occupent, par exemple :

- une attitude normative, reposant sur un modèle socio-culturel du débat sans doute loin d'être partagé ;
- la sélection des pratiques en fonction de leur adéquation à ce modèle, se réalisant somme toute assez rarement dans les espaces sociaux les plus visibles ou les plus familiers pour les élèves.

Conséquemment, le risque est grand d'exclure la plupart des pratiques extrascolaires des élèves ou de s'en servir comme contre-modèles, voire comme repoussoirs. Le risque est tout aussi important de développer une activité selon des modalités non pertinentes pour nombre de pratiques sociales.

Le principe de précaution, exemplifié à partir des blagues et des histoires drôles (Petitjean 1981 ; Penloup 1999 : 139-162) tient moins à l'acceptabilité éthique qu'aux critiques possibles — dues aux contenus et à leur absence de légitimité — au sein de la classe ou auprès des collègues, des familles, de l'administration... Il tient aussi — en raison de l'implication que certaines pratiques supposent — à la crainte de voir les apprenants se focaliser plus sur les contenus que sur l'analyse et l'apprentissage de mécanismes formels. Sous cet angle, les risques sont souvent proches lorsqu'on prend en compte les pratiques d'« écriture de soi » (autobiographies...). Ils sont d'ailleurs bien connus pour avoir été vécus par des collègues engagés dans cette voie. Néanmoins, l'évacuation de ces pratiques peut générer un paradoxe : l'exclusion des pratiques les plus chargées de sens pour les apprenants.

Ainsi qu'on peut s'en apercevoir, la voie qui consiste à prendre en compte les pratiques extrascolaires des élèves est parsemée d'embûches. Elle peut amener à jeter un regard d'autant plus faussé sur ces pratiques qu'il est généré par les meilleures intentions du monde et se croit « armé » en ignorant qu'il est partial. Elle peut, de surcroît, redoubler des stigmates en excluant, au sein de ce qu'elle a sollicité, ce qui est le plus marqué du point de vue de l'identité et de l'implication des apprenants.

2.3. Comment intégrer les pratiques extrascolaires des apprenants ?

L'analyse critique doit se poursuivre en ce qui concerne l'idée même de « prise en compte » (9) des pratiques au sein des démarches. Outre le flou

(9) Avec sa variante « prendre appui sur ».

conceptuel de cette expression, je pense qu'il est indispensable d'interroger le présupposé, assez largement répandu aujourd'hui, selon lequel cette prise en compte engendrerait *nécessairement* des effets positifs. Cela me paraît occulter aussi bien de larges pans de l'histoire pédagogio-didactique que nombre de mises en garde théoriques.

2.3.1. La scolarisation de l'extrascolaire : de l'innovation à l'aseptisation ?

On peut penser en effet qu'il existe un premier paradoxe à vouloir scolariser l'extrascolaire. En effet, les mécanismes de décontextualisation – recontextualisation des objets et des pratiques qui leur sont liées s'accompagnent inéluctablement de transformations matérielles, situationnelles, fonctionnelles, évaluatives... qui affectent leurs formes, leurs sens, leurs valeurs ainsi que le rapport des sujets à ces pratiques.

Cela a pu s'observer aussi bien sur la lecture des écrits dits authentiques qui, dans l'espace de la classe ou des manuels, devenaient souvent aux yeux des élèves des textes scolaires comme les autres (Blaret-Kastelik 1984), que sur nombre de situations de lecture – écriture dites fonctionnelles que l'ordre scolaire rendait finalement — au moins dans nombre de cas (10) — similaires aux autres situations pour les apprenants. On aboutit donc souvent à une fausse ouverture, voire à une entreprise d'aseptisation *scolarisant* littéralement l'extrascolaire et faisant perdre du coup tout intérêt à cette intégration. C'est d'ailleurs ce qu'expriment très fortement Élisabeth Bautier et Dominique Bucheton (1997 : 18-19) dans les lignes suivantes :

« *Dernière question*, un peu brutale peut-être. **Peut-on « aseptiser » les pratiques sociales** auxquelles on voudrait faire référence, c'est-à-dire les abstraire des enjeux sociaux, historiques, culturels qui les constituent lentement ?

Il y a là un enjeu fondamental des références aux pratiques socio-langagières non scolaires. Faire écrire une recette de cuisine sur un modèle canonique sans référer aux conditions socio-historiques de son élaboration progressive, n'aidera pas la future cuisinière à comprendre pourquoi certains ouvrages de cuisine — pourtant remplis de « recettes de cuisine » — lui sont totalement hermétiques, réservées aux « happy few » des maîtres queux, pourquoi tel grand nom passe sous silence une étape ou un ingrédient essentiel que le profane ignore mais que ses pairs décryptent. On peut certes faire écrire des textes dits « sociaux », en travaillant les fonctionnements formels, en donnant la relative maîtrise aux élèves, sans doute est-ce une étape nécessaire. Mais le travail n'est que très partiellement accompli si on ne fait pas entrer les élèves dans ce pourquoi les textes, le langage existent : **donner de la voix, de l'existence à des points de vue divers, inscrits dans des enjeux sociaux, institutionnels, scientifiques, particuliers**. Derrière l'écriture en classe d'un article sur le dernier exploit

(10) Notamment lorsqu'elles n'étaient pas articulées à une véritable démarche de projet et à des enjeux construits et appropriés par les élèves eux-mêmes.

sportif d'un élève ou le regret dans un journal sportif de la défaite d'un héros national, il y a des enjeux idéologiques, des valeurs, des convictions, des positions que chacun défend. Ce « **décryptage** » **des logiques sociales** qui sous-tendent des pratiques langagières les plus institutionnalisées mérite largement qu'on s'y attarde très tôt. Sinon les élèves pourraient imaginer que les écrits, le langage peuvent être neutres ! Ils pourraient imaginer que les difficultés rencontrées dans l'écriture et la compréhension des textes ou d'interactions orales dans la classe sont à référer à des difficultés syntaxiques ou lexicales quand il s'agit souvent de différences de pratiques socio-langagières.

Il y a risque pour les élèves à masquer, peu consciemment, peu volontairement, sans doute, les enjeux sociaux, identitaires, culturels de ces pratiques. »

2.3.2. La scolarisation de l'extrascolaire : de la motivation au détournement ?

De nombreux sociologues ont encore mentionné, dans une perspective voisine, un risque supplémentaire. À scolariser des pratiques de lecture et d'écriture dont la raison d'être est justement d'être extrascolaire, voire antiscolaire (11), on pourrait provoquer un effet inverse de celui que l'on souhaite : détourner encore plus les jeunes de la lecture et de l'écriture. J'avais d'ailleurs envisagé ce problème dans un article déjà ancien de *Pratiques* (Reuter 1986) consacré aux paralittératures en signalant que l'insertion d'écrits paralittéraires dans des pratiques scolaires inchangées en modifiait radicalement le sens. Je notais aussi que, lorsque l'école intégrait des textes paralittéraires — peu légitimés par rapport au canon littéraire classique — elle avait tendance à l'effectuer sur un mode tel que non seulement celui-ci reproduisait ce qui détournait les élèves du corpus habituel (12) mais risquait encore de renforcer des effets de valeur quant aux élèves ou aux textes (faire cela parce que l'on considère les élèves particulièrement faibles ; envisager cela comme un marchepied vers la littérature ; poser comme objectifs de montrer la vacuité de ces textes et l'inanité de leur lecture...).

Dans cette optique, l'intégration se transforme, soit en une dénaturalisation-aseptisation, soit en une stigmatisation, implicite ou explicite, des pratiques extrascolaires, ne modifiant en rien l'espace pédagogique-didactique, renforçant même ses fonctionnements les plus traditionnels.

(11) Voir, par exemple, sur la lecture, les travaux de Baudelot, Cartier et Deprez (1999).

(12) Modes de questionnement, types de commentaires...

2.3.3. La scolarisation de l'extrascolaire : de l'ouverture à l'enfermement ?

Certains théoriciens (voir les travaux de l'équipe Escol ou ceux de Bernard Lahire) ont encore mentionné un autre paradoxe : en voulant aider les élèves les plus en difficulté par l'ouverture à leurs pratiques extrascolaires, l'école ne réussirait qu'à les enfermer dans leur culture d'origine. Plus que de scolarisation de l'extrascolaire, c'est de déscolarisation du scolaire qu'il conviendrait alors de parler. Cela empêcherait en effet certains apprenants de construire des rapports jugés plus profitables à l'école, au savoir, à la lecture, à l'écriture...

Même si cette thèse n'est, faute d'études véritables sur le sujet, qu'une hypothèse, de surcroît opposée à nombre de travaux sur la formation des adultes et la lutte contre l'illettrisme (Bernardo 1999), elle mérite néanmoins d'être prise au sérieux (13), dans la mesure où elle désigne quatre véritables écueils potentiels de cette démarche :

- celui de ne pas contribuer à l'ouverture culturelle, *quelle que soit la culture d'origine* ;
- celui d'accentuer les clivages culturels entre élèves dans la mesure où leurs pratiques extrascolaires et les rapports de celles-ci aux pratiques scolaires sont différenciées ;
- celui d'introduire insuffisamment à une culture considérée comme légitime, soit en fonction de son statut et de ses finalités pratiques (diplômes, marché du travail...), soit en fonction de sa valeur symbolique (mode de pensée plus formel... ou du moins plus « intellectuel ») ;
- celui de renforcer ce que l'on a tendance à considérer, aujourd'hui, dans le champ de l'éducation, comme le moins fructueux pour le développement cognitif des sujets (des rapports « purement » pratiques et / ou utilitaires au savoir et au langage...).

Dans ce cadre, l'intégration de l'extrascolaire s'effectue au risque de la désintégration des spécificités scolaires — universalité, formalisme, distance — considérés ici positivement.

Pour conclure sur ce point, je dirais donc que la prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture – écriture des apprenants, pas plus qu'aucune autre voie d'investigation, ne saurait être considérée comme la panacée. L'absence même de définition des pratiques pose problème et entraîne des conséquences quant au recueil des données les concernant et à leur sélection. Celle-ci est d'ailleurs régie par des principes (dominante, éthique, précaution) dont il n'est pas sûr qu'ils n'engendrent pas d'effets pervers. Quant à l'introduction des pratiques au sein des démarches pédagogique-didactiques, elle est elle-même à manier avec précaution afin de ne pas engendrer d'effets opposés à ses objectifs : que ce soit en redoublant l'enfermement dans des univers culturels, que ce soit en détournant les élèves de ce qu'ils aiment pratiquer, que ce soit en portant atteinte aux fondements spécifiques de l'école... En d'autres termes encore, l'enfer peut être pavé de bonnes intentions...

(13) Au moins si le mode de travail pédagogique-didactique demeure inchangé.

3. LA PRISE EN COMPTE DES PRATIQUES EXTRASCOLAIRES : DES BÉNÉFICES POTENTIELS AU SEIN DE DÉMARCHES ALTERNATIVES

Il n'en demeure pas moins vrai — au delà de l'analyse critique et des problèmes mentionnés — que, d'un côté, la prise en compte de ces pratiques est sans doute une nécessité si l'on souhaite mieux connaître les élèves et si l'on ne se satisfait pas des fonctionnements scolaires actuels et de leurs effets, et que, de l'autre, nombre de comptes rendus d'expérience au sein de l'école et d'études en formation d'adultes en montrent divers intérêts. C'est donc à ceux-ci que je vais maintenant m'attacher en tentant de les spécifier autour de cinq axes complémentaires : des effets de connaissance et de reconnaissance, un effet « passerelle » entre cultures des élèves et culture scolaire, la constitution d'un espace de recherche au sein de la classe et des spécifications apportées aux objectifs et aux démarches.

Il me semble, en premier lieu, que la prise en compte des pratiques extrascolaires des apprenants est susceptible de modifier la configuration didactique traditionnelle en raison de trois *effets* liés à l'objectivation de ces pratiques : connaissance, reconnaissance et « passerelle ».

3.1. L'effet de connaissance

L'effet de connaissance est sans doute structurellement attaché à l'objectivation des pratiques. Ainsi, les travaux déjà abondamment cités de Marie-Claude Penloup (1999) sont susceptibles de modifier radicalement l'image des rapports à l'écriture qu'entretiennent les collégiens.

Cette enquête — première véritable approche de recherche des pratiques d'écriture extrascolaires des collégiens — met ainsi au jour que, contrairement à nombre d'idées reçues, « le temps du collège est aussi celui de l'écriture » (p : 59) : les pratiques scripturales sont massives et diversifiées, quels que soient les milieux concernés, l'établissement ou le sexe (même si des variations existent et que la suprématie des filles en ce domaine est réelle), et le goût déclaré pour l'écriture est important (73 % de la population concernée). On y apprend encore que l'« écriture de soi » existe de manière fréquente en cette période de préadolescence (14) et que certaines pratiques (listes, copie...) sont bien plus investies et variées qu'on pouvait le supposer avec, dans certains cas, des jeux sur le signifiant non sans rapport avec des jeux littéraires.

(14) Elle n'est donc pas structurellement liée à l'adolescence, ce que confirme d'ailleurs la maîtrise de Régis Burbidge (2000) consacrée à l'écriture extrascolaire d'élèves de l'école primaire.

3.2. L'effet de reconnaissance

Je poserais volontiers que cet effet de connaissance est susceptible d'engendrer, comme son double structurel, un *effet de reconnaissance*. Cet effet de reconnaissance peut être lui-même perçu comme bi-face :

- reconnaissance des élèves par les enseignants en dissipant la cécité sur leurs activités (Penloup 1997 : 133-134 ; Barré de Miniac 1997 : 41...) ainsi que certains malentendus générés par une confusion entre manque de visibilité ou de légitimité des pratiques et absence de celles-ci (Barré de Miniac, Cros, Ruiz 1999 ; Barré de Miniac 1997...);
- reconnaissance des élèves eux-mêmes, en fonction de cette reconnaissance professorale et de l'objectivation de leurs pratiques extrascolaires, qui les révèlent dotés de savoirs et de compétences potentiellement intéressants dans le cadre scolaire lui-même.

3.3. L'effet « passerelle »

Sur ce double fondement (connaissance et reconnaissance) peut prendre place ce que je propose d'appeler un *effet passerelle* pour désigner nombre de mécanismes souvent évoqués dans la littérature sur ces questions. À ceci près qu'il me paraît nécessaire de préciser qu'il s'agit d'un effet à *construire* en articulant au moins trois dimensions.

Ainsi, dans un premier temps, cet effet peut sans doute désigner des mécanismes fortement tributaires de la seule objectivation des pratiques. On peut en effet escompter, au moins de la part de l'enseignant, que cette mise au jour lui permette de se rendre compte que tout n'est pas à faire ou à rectifier puisqu'il existe du déjà-là en ce domaine.

Mais cela me semble insuffisant, notamment du côté des apprenants, sans un *travail didactique qui transforme un état des lieux en un état des relations entre extrascolaire et scolaire*. Il s'agit conséquemment de mener des analyses et de construire des situations telles que :

- les objets de la discipline français changent de statut, passant de l'étrangeté radicale à une appropriation pouvant s'appuyer sur l'explicitation et la valorisation de certains des savoirs quotidiens des élèves ;
- leurs pratiques deviennent un outil de comparaison, voire un analyseur de ces mêmes objets disciplinaires.

Ces deux premières dimensions ne prennent tout leur sens et n'acquièrent de véritable efficience sans l'existence d'une troisième dimension les intégrant dans un cadre théorique ainsi que dans une stratégie pédagogique-didactique.

Le cadre théorique est celui des conceptions de l'apprentissage selon lesquelles on n'apprend qu'en rattachant de l'inconnu au connu, du nouveau à de l'existant... Dans cette perspective, l'activation des pratiques extrascolaires et l'établissement de rapports entre les objets disciplinaires et celles-ci n'est ni un gadget, ni un pis-aller, mais une contrainte structurelle.

La stratégie pédagogique-didactique, qui opérationnalise en quelque sorte ce cadre de référence, consiste à construire des passerelles plutôt que de creuser des fossés entre les cultures des élèves et celle de l'école (15).

3.4. La constitution d'un espace de recherche au sein de la classe

Si l'on prend au sérieux ces effets possibles, la configuration didactique traditionnelle peut alors s'en trouver radicalement modifiée, puisque chacun des pôles du triangle didactique peut devenir un objet d'investigation modifiant ainsi les relations entre maître, élèves et savoirs.

Tout d'abord, et c'est un postulat de départ, les élèves sont objets d'investigation — et donc potentiellement de valeur —. De surcroît, ils peuvent être objets d'investigation par et pour eux-mêmes dans des situations susceptibles de les amener à se questionner sur les objets disciplinaires (qui ne seraient ainsi pas purement scolaires), sur les rapports à ceux-ci, sur eux-mêmes comme praticiens, voire sur les modes mêmes de questionnement (cf. 2.1) auxquels il est sans doute pertinent de les associer (16). On conviendra alors que ce n'est pas d'enfermement culturel qu'il s'agit ici mais de l'activation d'une attitude réflexive (17) qui autorise distance et formalisation avec les catégories empiriques. Je préciserai encore que la co-construction avec les élèves de leurs pratiques se conçoit comme une réponse pédagogique-didactique possible à des problèmes soulevés précédemment : l'objectivation de leurs pratiques n'est pas un « donné » qui leur est extérieur mais un véritable travail mené avec eux où l'on tente de formaliser et de résoudre les tensions entre nécessité et difficulté de connaître les pratiques, entre exhaustivité impossible et sélection arbitraire.

Toujours dans la même perspective, le maître, lui aussi, est susceptible d'interrogations et d'investigations :

- parce qu'il est lui-même pris dans des pratiques extrascolaires de lecture ou d'écriture dont il n'est sans doute pas inutile de penser les rapports de congruence ou d'opposition avec les pratiques des élèves ou avec les objets scolaires ;
- parce qu'il met en œuvre des pratiques scolaires sur lesquelles, en fonction de multiples raisons, il ne mène pas forcément une réflexion critique systématique ;
- parce qu'il risque de se trouver confronté à une situation nouvelle : la déstabilisation du savoir préalable sur l'activité qu'il est censé enseigner à partir du moment où celui-ci se reconstruit — au moins partiellement — à partir de connaissances à acquérir sur les pratiques extrascolaires.

(15) Ce débat, quant à l'efficacité des stratégies « pédagogiques », a d'ailleurs existé ou perdure encore dans tous les lieux où de la médiation culturelle est en jeu (voir, par exemple, les discussions autour du choix des livres et des types de classements au sein des bibliothèques).

(16) Construction des questionnaires, analyse et catégorisation des réponses.

(17) D'autres parleraient de posture « méta ».

En effet, dans ce cadre, l'objet disciplinaire n'est plus aussi évident. Il ne s'agit plus simplement d'un objet légué par la tradition scolaire mais d'un modèle didactique (cf. 4) dont la configuration est moins stable pour trois raisons au moins : il est encore en cours de construction par la recherche didactique au sein d'un système disciplinaire lui-même en interrogation et en évolution ; il est sensible aux modifications des pratiques de lecture et d'écriture sociales en relation avec les univers familiaux et professionnels (18) ; il est susceptible d'être affiné par la connaissance des pratiques extrascolaires des élèves et du sens que ceux-ci leur attribuent.

Au risque de sembler participer à des effets de mode, je parlerais volontiers ici, dans la configuration ainsi tracée, de réelles possibilités d'appropriation critique et de co-construction des savoirs dans la mesure où les pratiques extrascolaires ainsi envisagées changent de statut : de catégorie posée (et non construite) essentiellement comme outil d'information complémentaire du professeur sur les élèves, elle tend à acquérir le statut d'outil heuristique permettant d'interroger aussi bien les élèves que le maître, les savoirs ou les fonctionnements pédagogiques.

3.5 Les spécifications apportées aux objectifs et aux démarches

Les transformations de la configuration didactique que je viens d'esquisser sont susceptibles d'être opérationnalisées sur plusieurs dimensions, notamment celles des objectifs, de la progression et des types de situations et d'outils didactiques.

En ce qui concerne les *objectifs* (sur lesquels je reviendrai encore en 4), il me semble qu'ils peuvent être « recadrés » par un principe fondamental dans le cadre de cette perspective de travail. Il s'agit en effet de passer de l'*imposition* d'une *norme unique* à la *construction des critères de variation des normes* en fonction de leur champ d'exercice. C'est d'ailleurs ce sur quoi insiste, à juste titre, Marie-Claude Penloup (1999 : 66) en parlant de didactique « plurinormaliste » :

« Reste à définir, au regard de ces remarques, un positionnement didactique. Il ne nous paraît pas judicieux de tenter d'ignorer la variation et d'imposer aveuglément la norme dominante. Cela risque bien en effet, nous l'avons dit précédemment, d'insécuriser encore davantage ceux qui se savent en difficulté, et aussi de figer ceux qui possèdent et maîtrisent cet usage par héritage social (particulièrement en relation avec le capital culturel de la famille) dans un code exclusif les privant de variations qu'ils rencontreront cependant dans leur vie.

L'efficacité didactique nous paraît être, au contraire, du côté de la mise en exergue, à l'école, de la pluralité des normes et de l'enseignement – apprentissage de la norme dominante pour ce qu'elle est, à savoir une norme purement et simplement sociale. C'est en même temps un moyen de redonner intérêt au cours de langue, qui n'est pas seulement l'imposition d'une norme aussi « belle » et légitime qu'elle soit, mais aussi

(18) Voir, par exemple, les modifications tributaires du développement de l'informatique.

interrogation collective des normes en vigueur, prise de conscience de la variation.

Il est clair que nombre des écrits intimes s'éloignent sensiblement dans leur expression des standards attendus et prônés par l'institution. Aborder par le biais de l'écriture intime ou privée, la multiplicité des variations langagières, estimer leur singularité d'après leur effet communicationnel et fonctionnel, par une approche explicative et non normative, ce n'est pas rejeter la norme scolaire qu'il importe de faire connaître et d'enseigner : c'est la tenir comme une norme parmi d'autres, valorisée socialement – et qu'il importe de maîtriser pour s'approprier les œuvres culturelles majeures, par exemple – mais aussi réassurer ceux qui utilisent d'autres variations ainsi « réhabilitées ».

Dans le cadre d'une telle didactique, dite « plurinormaliste », on peut concevoir que le fait de faire émerger des pratiques personnelles d'écriture, de les prendre avec sérieux et considération, est une manière d'éduquer à la variation langagière en même temps que de valoriser légitimement un groupe plutôt déconsidéré socialement – nous pensons ici plus particulièrement aux problèmes que rencontrent nos collègues en ZEP. »

C'est sans doute aussi ce que désignent, d'un autre point de vue, Élisabeth Bautier et Dominique Bucheton (1997 : 23) en montrant à quel point cet objectif s'articule à des finalités culturelles :

« Montrer qu'une production langagière, quelle qu'elle soit, est soumise à des **règles** qui ne sont pas réductibles à de simples normes scolaires arbitrairement valorisées mais qui sont celles **d'une culture commune, d'un « outil » intellectuel, du fonctionnement de la langue et des textes** (toujours à un moment donné de l'histoire sociale de ceux-ci) est une démarche et un objectif essentiel pour la plupart des élèves.

En effet, étudier ces règles introduit les élèves dans cette culture, les oblige à se confronter avec ces règles toujours simultanément sociales et cognitives, langagières et linguistiques, historiques et individuelles, à se confronter avec le travail de la langue et du langage, ce faisant, les amène à voir dans les pratiques sociales quotidiennes non pas une évidence ou un effet de la spontanéité ou de l'intentionnalité des locuteurs ou celui des contraintes situationnelles. C'est donc bien de la **participation à la culture** qu'il s'agit et non de la seule extension des compétences linguistiques et de la maîtrise de nouveaux types de textes, même si c'est aussi cela, en plus. »

Pour ce qui concerne les *principes de progression*, il me semble qu'ils peuvent être, eux aussi affinés et adaptés en prenant mieux en compte par exemple, au travers de l'analyse des pratiques extrascolaires :

- ce qui paraît acquis ou en cours d'acquisition ;
- ce qui pose problème ou constitue des obstacles au sein même de ces pratiques (19) ou dans les rapports entre celles-ci et les pratiques scolaires ;

(19) En effet, et on l'oublie trop souvent peut-être, ce n'est pas parce qu'un sujet se livre à des pratiques en dehors de toute injonction scolaire qu'il n'y rencontre aucun problème.

- ce qui peut constituer des passerelles entre ces pratiques, les pratiques scolaires et les objectifs visés.

Sur ce dernier point, l'ouvrage de Marie-Claude Penloup fourmille d'exemples, telle l'utilisation possible des listes (1999 : 11-137). Elle montre ainsi comment l'objectivation de leur importance et de leur diversité permet de mettre au jour des listes manifestant un jeu sur le signifiant et une suspension des dimensions pragmatique et référentielle à partir desquels il est possible de construire des ponts menant à des pratiques « littéraires » et à leur analyse.

Pour en venir enfin aux *situations, outils et supports didactiques*, j'avancerai qu'une telle perspective est susceptible de favoriser leur *diversification* par l'objectivation et l'apport possible de pratiques et d'écrits non perçus auparavant, que ce soit en ce qui concerne leurs intérêts ou leur existence même : copie, blagues, écritures de soi, débuts de roman, listes... Elle peut aussi contribuer à une élaboration d'exercices ou de problèmes qui, soit fassent mieux sens pour les élèves en raison de leur homologie avec des questions qu'ils se posent lors de leurs pratiques extrascolaires, soit permettent de mieux faire émerger les spécificités des différents espaces et leurs raisons d'être (20). Elle peut encore susciter une motivation plus importante en raison de la reconnaissance qu'elle implique ainsi que des savoirs et compétences qu'elle peut permettre de réintroduire en toute conscience chez les élèves.

4 RETOUR SUR LA NOTION DE PRATIQUES ET LES DÉBATS QU'ELLE OUVRE

Il serait cependant malhonnête de clore cet article sans revenir sur un débat que j'ai explicitement désigné — mais sans jamais l'approfondir par la suite. J'ai signalé en effet (cf. 3), qu'y compris chez les défenseurs de la prise en compte des pratiques extrascolaires des apprenants, la notion de pratiques était très rarement définie. C'est à cette tâche que je voudrais donc m'atteler maintenant en montrant les problèmes — mais aussi les intérêts — que peut soulever une telle définition.

4.1 Proposition de définition de la notion de pratiques

Je définirai donc, en première approche, la notion de *pratiques* à l'aide de sept caractéristiques (21) :

- La notion de pratiques est un *construit théorique* qui renvoie à un découpage spécifique du faire social (des activités humaines).

(20) Par exemple, pourquoi la répétition peut être fustigée dans l'espace scolaire et acceptée, voire prescrite, dans d'autres espaces sociaux.

(21) En remodelant assez fortement mes propositions antérieures (Reuter 1996 : 58-74) et en tenant compte des travaux d'Élisabeth Bautier (1995 : 200-219) qui y consacre une place importante et de bien d'autres encore (Bourdieu, de Certeau...).

- Elle circonscrit un ensemble d'opérations et d'actions qui transforment, plus ou moins et de façon particulière, la situation, le monde, le sujet... et produisent des effets (ne serait-ce que de sens).
- Elle désigne ce faire en tant qu'il est spécifié au sein d'une société par un contexte (physique, matériel, social...) et des sphères socio-institutionnelles (22) codifiant ses fonctionnements, ses produits, leurs normes d'évaluation etc... et par des actions et fonctions associées qui déterminent son sens et sa catégorisation par le sujet (ainsi lire sera, selon les cas, perçu par le sujet de façon relativement autonome ou intégré à travailler, faire son tiercé, passer le temps...).
- La notion de pratique(s) insiste encore sur le caractère complexe et synthétique du faire des sujets qui imbrique indissociablement du physique et du psychique ; de l'individuel et du collectif ; du cognitif, du social et de l'affectif (23).
- La notion de pratique(s) vise aussi à inscrire des sujets dans une histoire ou, plutôt, dans deux séries diachroniques dont il est important de saisir les modes d'articulation : l'histoire sociale en fonction de laquelle des pratiques émergent, empruntent certaines formes et valeurs, en changeant... et disparaissent éventuellement ; l'histoire individuelle du sujet en fonction de laquelle des pratiques émergent ou non, empruntent certaines formes ou valeurs, se modifient, peuvent tendre à disparaître... ou même à réapparaître.
- Complémentairement à ces dimensions diachroniques, la notion de pratique(s) réinscrit le faire dans la synchronie des autres pratiques du sujet : celles auxquelles elle est associée, celles dont elle se trouve dissociée (24). Elle tente ainsi de parer, même imparfaitement, à un des risques méthodologiques principaux (et difficilement évitable) qui consiste à isoler en fonction de l'objet de sa recherche ce qui ne l'est justement pas dans la vie des sujets :
 - « Le processus de spécialisation conduit à autonomiser méthodologiquement et théoriquement des réalités sociales continues qui « communi-quent » entre elles par le simple fait que ce sont les mêmes êtres sociaux qui vont à l'école, au travail, qui vivent en famille, lisent des romans ou des journaux, écrivent des lettres ou tiennent des livres de compte. » (Lahire 1993 b : 5)
- Au travers de la prise en compte des dimensions diachroniques et synchroniques, c'est donc l'appréhension du faire du sujet, en tant qu'il fait sens pour lui et qu'il se noue à son identité, qui est en jeu.

(22) Je désigne par « sphères socio-institutionnelles » (scolaire, familiale, professionnelle...) des ensembles sociaux différenciés sur les plans juridique, organisationnel, pratique... (cf. Reuter 1996 : 60-63).

(23) Conséquemment, le parti pris méthodologique qui consiste à tenter d'isoler ces dimensions n'a de sens, dans ce cadre, que s'il permet en retour de mieux rendre compte de leur articulation. Ce n'est, en tout cas, que par abstraction que l'on peut dissocier ce qui est inextricablement mêlé dans le réel.

(24) Ainsi, pour certains, la lecture sera associée au travail et, pour d'autres, elle sera associée aux loisirs.

- La notion de pratique(s) réfère enfin au faire du sujet en ce qu'il est toujours imparfait (Reuter 1996 : 59 et 71-74) :
 - jamais totalement ni parfaitement maîtrisé (ce qui interroge certains modèles théoriques ainsi que la notion d'expert ; ce qui permet d'explorer les divers lieux et formes d'insécurité ; ce qui engage des réflexions complexes sur les objectifs de l'enseignement – apprentissage) ;
 - toujours structuré par diverses tensions qui sont autant de problèmes à gérer par le sujet en évitant les dérives possibles lorsque, par exemple, un des pôles se trouve massivement investi au détriment de l'autre (par exemple, celui du respect des normes syntaxiques et / ou orthographiques au détriment de l'adaptation contextuelle (25)).

Pour résumer ces caractéristiques de manière sans doute trop synthétique, je dirai donc que la notion de pratique(s) est une *construction théorico-méthodologique* qui vise à insister sur la diversité du faire, sur ses multiples dimensions, sur son ancrage social en diachronie et en synchronie, sur ses fonctions, ses valeurs et ses significations pour le sujet, ainsi que sur son imperfection structurelle.

On peut bien sûr discuter, en partie ou en totalité, ces éléments de définition. Ils ont cependant le mérite d'exister ce qui n'est pas fréquemment le cas dans nombre de recherches, parfois fort intéressantes, dans le domaine qui nous intéresse ici.

Mais cela ne saurait suffire dans la mesure où ces éléments interrogent d'autres notions souvent utilisées, parallèlement ou concurremment, dans les espaces de la recherche et de l'intervention didactique.

4.2 Les tensions entre la notion de pratiques et la formulation scolaire des enseignables

En effet, ainsi construite, la notion de *pratiques* met au jour des tensions occultées par sa naturalisation (*cf.* 2) : le mode de formalisation qui la sous-tend et les caractéristiques qu'elle sélectionne en conséquence s'opposent au mode de formalisation scolaire des enseignables et aux traits qu'il privilégie. Ce dernier porte notamment l'accent sur ce qui est supposé commun, central et invariant dans une activité donnée et postule que ce qui ne rentre pas dans le cadre de cette abstraction – décontextualisation est secondaire ou périphérique (26). Dans l'espace scolaire classique — ainsi que chez certains courants de

(25) Pour d'autres exemples de tensions, voir mon ouvrage sur l'écriture (Reuter 1996 : 71-74).

(26) De fait, les parti pris *théorico-méthodologiques* de construction d'une activité (découpage, décontextualisation...) tendent, en quelque sorte, à être transformés en essence.

recherche — ce genre de construction peut d'ailleurs apparaître comme une réponse efficace à cinq types de préoccupations :

- la nécessaire sélection des enseignables (sachant qu'on ne peut tout enseigner, l'unité de l'activité apparaît mieux adaptée que la diversité des pratiques) ;
- la permanence souhaitable des enseignables (sachant que l'on ne peut modifier constamment les contenus, l'essentialisation de l'activité est un garde-fou face aux mutations parfois rapides des pratiques) ;
- la mise à distance des savoirs scolaires (sachant que l'enseignable doit être à « bonne distance » des savoirs sociaux partagés par la société extrascolaire (27), la lecture ou l'écriture, construites par abstraction, apparaissent comme des objets spécifiques) ;
- la neutralité des enseignables (sachant qu'ils doivent, de préférence, sembler neutres, l'abstraction universalisante apparaît comme un garant face aux différents types de pratiques culturelles) ;
- l'indexation économique des enseignables (sachant que les pratiques, pour pouvoir être traitées, doivent être regroupées, les catégories d'activités — lecture, écriture... — apparaissent comme des principes taxonomiques d'autant plus puissants qu'ils sont garantis par des traditions dans les espaces scolaire, social et de recherche... (28)).

4.3 La valeur heuristique de la notion de pratiques

Je ne proposerai, pour conclure cet article, aucune solution miracle pour résoudre ces tensions (29). J'insisterai en revanche sur le fait que ces tensions peuvent amener à préciser — dans les recherches à venir — trois problèmes cruciaux pour la didactique.

Le premier est celui des *pratiques scolaires elles-mêmes*, si l'on admet que poser la catégorie de pratiques extrascolaires doit amener à penser de façon similaire l'espace scolaire. Cela signifie fondamentalement spécifier les pratiques scolaires au sein desquelles une activité est explicitement un objet d'enseignement – apprentissage et d'évaluation (et les autres au sein desquelles elle a un statut paradidactique (30)) afin de savoir en quoi elles donnent des formes singulières et concrètes à l'activité (31), de quelles façons celles-ci entrent en consonance ou en dissonance avec les pratiques extrascolaires des élèves et quels effets cela provoque. Dans cette optique, on ne peut d'ailleurs que penser

(27) Voir Chevillard (1985) sur la « bonne » position des savoirs scolaires.

(28) Du point de vue de l'indexation, aucun courant de recherche ne peut échapper à cette tension qui fait que la diversité des pratiques est toujours saisie à partir de critères qui sont supposés communs à certaines d'entre elles.

(29) Qui alimentent en partie les controverses, au sein de la recherche en didactique du français, à propos des disciplines « contributoires » puisque les formalisations qu'elles proposent s'opposent presque terme à terme : unicité vs diversité, décontextualisation vs contextualisation... (cf. Chiss, David, Reuter, eds. 1995).

(30) Par exemple, lire ou écrire dans les autres disciplines que le français.

(31) Voir, par exemple, la façon dont la lecture se confond souvent, notamment à l'école primaire, avec les pratiques de questionnement (Guernier 1998).

à la thèse de Bernard Lahire (1993a) selon laquelle l'échec, socialement différencié, dans l'entrée dans l'écrit pourrait s'expliquer, au moins en partie, par l'opposition entre le rapport au langage (distancié, formel...) mis en place dans l'enseignement et celui à l'œuvre dans les pratiques langagières de nombre de familles.

Le second problème est celui de la *construction des enseignables*. En effet, si l'on admet que la recherche en didactique ne saurait — sous peine de nier son autonomie — reprendre telles quelles les positions et les propositions de la tradition scolaire ou des autres disciplines de recherche, elle a alors comme mission de reconstruire les objets disciplinaires en fonction de ses questions et de ses impératifs. Cela pose donc la nécessité d'élaborer des *modèles didactiques* (32) des objets enseignables / à enseigner en offrant des perspectives d'articulation de ces formalisations en termes d'activité ou de pratiques.

Le troisième problème est celui de la *spécificité des objectifs*. Si l'on admet qu'une compétence ne s'évalue qu'au travers de son actualisation dans certaines pratiques, il s'agit donc de définir plus précisément quelles pratiques (scolaires : dans la discipline ou dans d'autres, dans le cursus actuel ou ultérieur..., et extrascolaires) sont visées et pourquoi.

On conviendra alors, que loin d'être une évidence pré-construite ou une impossible panacée, la notion de pratiques pourrait s'avérer être un prodigieux outil heuristique aussi bien pour la recherche que pour l'intervention didactiques...

BIBLIOGRAPHIE

- ARTIÈRES P. (1998) : *Clinique de l'écriture. Une histoire du regard médical sur l'écriture*, Le Plessis-Robinson, Institut Synthélabo.
- ARTIÈRES P. (2000) : *Le livre des vies coupables. Autobiographies de criminels (1896-1909)*, Paris, Albin Michel.
- BARRÉ DE MINIAC C. (1997) : Apprentissage et usages de l'écriture : représentations d'enfants et de parents d'élèves, *Repères*, n° 15, pp. 41-58.
- BARRÉ DE MINIAC C., CROS F. et RUIZ J. (1993) : *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris, ESF.
- BARRÉ DE MINIAC C. et REUTER Y., éd. (2000) : *La Lettre de la DFLM*, n° 27, *Le français hors appareil scolaire*.
- BAUDELLOT C., CARTIER M. et DEPRez C. (1999) : *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Éditions du Seuil.
- BAUTIER É. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.

(32) Sur cette notion voir, en bibliographie, les travaux genevois et Reuter 2000.

- BAUTIER É. et BUCHETON D. (1997) : Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ?, *Repères*, n° 15, pp. 11-26.
- BAUTIER É. et FRANÇOIS F., eds. (1999) : *Calap*, n° 19, *Écritures réflexives dans les textes des « nouveaux lycéens »*, Paris, Université René Descartes.
- BAUTIER É. et ROCHEX J. Y. (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BERNARDO ALLAN B. I. (1999) : *L'alphabétisation et la pensée. Contextes et effets cognitifs de l'alphabétisme*, Hambourg – Paris, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, L'Harmattan.
- BLARET-KASTELIK É. (1994) : *Les écrits sociaux et l'apprentissage de la lecture*, mémoire de maîtrise, Université Charles de Gaulle – Lille III.
- BOURGAÏN D. (1988) : *Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel. Discours sur l'écriture*, Thèse d'État, Besançon, Université de Franche Comté.
- BOURGAÏN D. (1990) : Écriture, représentations et formation. Préalables à un projet de formation à l'écriture pour les adultes, *Éducation permanente*, n° 102, pp. 41-56.
- BURBIDGE R. (2000) : *L'écriture extrascolaire des enfants de primaire*, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle – Lille III.
- CHARLOT B. (1997) : *Du rapport au savoir*, Paris, Éditions Economica.
- CHARLOT B. (2001) : *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, Paris, Éditions Economica.
- CHARLOT B., BAUTIER É. et ROCHEX J. Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHARTIER A. M. et HÉBRARD J. (1989) : *Discours sur la lecture*, Paris, BPI – Centre Georges Pompidou.
- CHAUDRON M. et de SINGLY F., eds. (1993) : *Identité, lecture, écriture*, Paris, BPI – Centre Georges Pompidou.
- CHEVALLARD Y. (1985) : *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHERVEL A. (1985 a) : Les origines de l'enseignement de la rédaction, *Le Français d'aujourd'hui*, n° 70, *Culture / cultures*, juin, pp. 93-98.
- CHERVEL A. (1985 b) : Les origines de l'enseignement de la rédaction (2), *Le Français d'aujourd'hui*, n° 71, *Dialoguer de la conversation au texte*, septembre, pp. 113-116.
- CHISS J. L., DAVID J. et REUTER Y. (1995) : *Didactique du français ; État d'une discipline*, Paris, Nathan.
- DABÈNE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmaël.
- DABÈNE M. (1990) : Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale, *Lidil*, n° 3, *Des écrits (extra)ordinaires*, Université Stendhal – Grenoble III, pp. 9-26.

- DABÈNE M. (1991) : La notion d'écrit ou le continuum scriptural, *Le français d'aujourd'hui*, n° 93, pp. 25-35.
- DABÈNE M. et DUCANCEL G., éd. (1997) : Pratiques langagières et enseignement du français à l'école, *Repères*, n° 15.
- DEVELAY M. (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- DEVELAY M. (1995) : Le sens d'une réflexion épistémologique, dans M. DEVELAY, éd. : *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 17-31.
- DOLZ J. et SCHNEUWLY B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- DUBET F. et DURU-BELLAT M. (2000) : *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- DURNING P. (1995) : *Éducation familiale, acteurs, processus et enjeux*, Paris, PUF.
- FABRE D., éd. (1993) : *Écritures ordinaires*, Paris, POL – Centre Georges Pompidou.
- FABRE D. (1997) : *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- FOURNIER J. M., éd. (2000) : *La rédaction au collège. Pratiques, normes, représentations*, Paris, INRP.
- GRIGNON C. et PASSERON J. C. (1989) : *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Seuil.
- GUERNIER M. C. (1998) : *Discours sur la lecture à l'école. Étude longitudinale et comparative des discours d'élèves et de maîtres de cycle III du primaire et de sixième du collège*, Thèse de Doctorat Nouveau régime, Grenoble III.
- GUIBERT R. (1990) : Représentations sociales et pratiques rédactionnelles, *Éducation permanente*, n° 102, pp. 31-40.
- LAHIRE B. (1993 a) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1993 b) : *La raison des plus faibles*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- LAHIRE B. (1995) : *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard – Le Seuil.
- MÉTAYER C. (2000) : *Au tombeau des secrets. Les écrivains publics du Paris populaire. Cimetière des Innocents — xvi^{ème} – xvi^{ème} siècle*, Paris, Albin Michel.
- PENLOUP M. C. (1997) : La liste non utilitaire. Vers une prise en compte didactique de cette pratique d'écriture extrascolaire, *Repères*, n° 15, pp. 131-168.
- PENLOUP M. C. (1999) : *L'écriture extraordinaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- PETITJEAN A. (1981) : Les histoires drôles, *Pratiques*, n° 30, pp. 11-25.
- REUTER Y. (1986) : Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques, *Pratiques*, n° 50, *Les paralittératures*, juin, pp. 3-21.

- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- REUTER Y. (2001) : Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français, dans M. MARQUILLO, éd. : *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Université de Poitiers, *Les Cahiers Forell*, pp. 51-57.
- ROCHEX J. Y. (1995) : *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1997) : Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères*, n° 15, pp. 27-40.
- DE SINGLY F. (1993) : Le livre et la construction de l'identité, dans M. CHAUDRON et F. DE SINGLY, édés. : *Identité, lecture, écriture*, Paris, BPI – Centre Georges Pompidou, pp. 131-152.

ÉCRITURE ET RÉÉCRITURE EXTRASCOLAIRES : ASPECTS LINGUISTIQUES ET COGNITIFS

Jacques DAVID – IUFM de Versailles
CNRS «LÉAPLE», UMR 8606 & Paris V

Résumé – L'étude s'appuie sur les données d'une recherche visant à décrire le processus d'écriture d'élèves de cycle 3 d'école primaire (8-11 ans). A cet effet, nous avons recueilli un corpus de plus d'une centaine de textes produits en marge des activités scolaires des élèves : contes, récits d'expériences personnelles, journaux intimes, poèmes, devinettes, blagues, énoncés de problèmes mathématiques... et même une pièce de théâtre. Ces textes, recueillis avec l'accord des enfants, ont servi de base à l'étude des différentes procédures de (re)lecture et de réécriture mises en œuvre. Nous présentons ici une partie seulement d'une analyse plus large des variantes et ratures recensées, et du travail métalinguistique à l'œuvre dans ces textes. Nous centrerons notre propos autour de quelques problèmes d'orthographe et de mise en texte. Nos travaux se situant dans le champ des recherches linguistiques et psycholinguistiques, ils entendent contribuer à la réflexion engagée ces dernières années sur une didactique de l'écrit qui prenne en compte ces productions extrascolaires originales afin d'en favoriser l'émergence si ce n'est la pratique régulière.

1. CADRE DE RÉFÉRENCE

1.1. Des recherches centrées sur le processus d'écriture...

Depuis plus d'une vingtaine d'années, des travaux de plus en plus nombreux s'intéressent aux processus d'écriture en distinguant ce qui relève de l'étude des « produits » – ou autrement dit les traces ou résultats de l'écriture, constitués ou non en textes plus ou moins achevés – et de l'analyse des mécanismes cognitifs qui les génèrent. Par vocation, les recherches qui tentent de décrire les processus d'écriture appartiennent en premier lieu aux paradigmes de la psychologie cognitive (Fayol, 1997, Piolat & Pélissier (dir.), 1998), et envisagent parfois les implications neuropsychologiques (Zesiger, 1995). Ces recherches ont pour objet, non les résultats de la production écrite, mais les différentes procédures mobilisées par un sujet apprenant ou expert. Pour cela, ces travaux ont du faire évoluer leurs méthodologies. En effet, jusque dans les années 70, les recherches en psychologie, encore largement inspirées par le modèle constructiviste, inféraient l'existence des compétences d'écriture de l'analyse des textes achevés (Simon, 1973). L'objectif était alors de décrire des

procédures psycholinguistiques les plus proches possibles des contraintes linguistiques à l'œuvre dans le langage écrit : la construction des phrases, la gestion des pronoms et le fonctionnement des verbes..., tout en relativisant la norme écrite afin de privilégier l'étude du processus d'écriture et des différentes phases de son acquisition.

Aujourd'hui, les méthodologies expérimentales tentent d'approcher plus directement les actes d'écriture sans passer par l'interprétation des textes produits. Illustrant cette démarche, Piolat & Pélissier (*ibid.*) constatent que, depuis le début des années 80, l'approche cognitive tente d'analyser au plus près les processus rédactionnels (méthode *on-line*), là où, auparavant, elle ne s'intéressait qu'aux résultats, c'est-à-dire aux produits résultant de l'activité (méthode *off-line*). Cependant, plusieurs conséquences résultent de cette évolution. En effet, si les méthodes *on-line* liées à « la collection de données synchrones à la composition de textes » ont rendu plus ou moins caduques les méthodes d'interprétation des textes produits, ces méthodes ont également négligé l'analyse des « différents niveaux linguistiques des textes rédigés » (*ibid.*, p. 229). En accord avec ces constats, nous montrerons dans les pages qui suivent que l'analyse de l'activité d'écriture, y compris dans une observation immédiate, ne peut être isolée de l'étude des contraintes linguistiques en jeu.

Cette même perspective est évoquée par d'autres, notamment par M. Fayol (*ibid.*) qui n'hésite pas à déclarer qu'il est désormais nécessaire de compléter ces méthodes en temps réel par des études empiriques qui n'opposent pas les facteurs linguistiques et leur traitement dans une tâche de production écrite. Cette direction de recherche n'en est encore qu'à ses débuts ; il faut en effet multiplier les travaux dans le domaine pour mesurer précisément l'impact de toutes les contraintes linguistiques sur l'acquisition et la mise en œuvre d'une compétence aussi complexe que l'écriture.

Comme on le voit, il n'y a guère de sens à opposer l'étude de la production écrite – chez l'expert comme chez les apprenants – à celle des composantes linguistiques, qu'il s'agisse de la maîtrise de la mise en mots ou de l'organisation globale d'un texte. Il en est ainsi de l'étude de l'acquisition de l'orthographe, de la ponctuation, de la cohésion temporo-verbale... qui révèle des phénomènes discursifs que les descriptions et modélisations linguistiques intègrent chaque jour davantage. Et si l'on veut dépasser notre méconnaissance actuelle de la genèse d'opérations linguistiques aussi complexes, nous devons tout à la fois avancer des modèles explicatifs suffisamment cohérents et décrire des procédures assez précises. Pour cela, l'étude des textes d'élèves, produits en milieu scolaire ou extrascolaire, va de pair avec l'étude du processus cognitif.

1.2. ...aux recherches centrées sur les textes des élèves

La plupart des travaux qui s'attachent à décrire les textes des enfants (ou des adolescents) ont généralement une visée didactique. Ils sont aussi le fruit d'un travail qui repose sur la constitution d'un corpus plus ou moins important, en synchronie (plus fréquent) ou en diachronie (plus rare). L'école ou la classe est le lieu privilégié de recueil de ces textes, tout simplement parce que c'est le

cadre où les jeunes scripteurs, en nombre, peuvent en produire beaucoup. Dans ce sens, nous parlerons de textes d'*élèves* et non, globalement, de textes d'*enfants*, même si l'étude proposée ici décrit des textes d'écoliers produits dans des espaces extérieurs à l'école (voir également, à propos des écrits de collégiens, Penloup et al., 1999).

L'étude des écrits d'élèves, qu'ils soient scolaires ou extrascolaires, est loin d'être accomplie ; sans doute parce qu'elle comprend, outre les textes recueillis, d'autres informations : les différents supports (cahiers, carnets, classeurs, feuilles libres ou assemblées), les illustrations (photos, vignettes, objets collés) et les diverses variantes de réécriture correspondantes ; mais aussi, plus récemment, les observations des chercheurs sur les comportements des élèves et, de plus en plus, les commentaires produits au cours ou à l'issue de la production (Jaffré & Ducard, 1996 ; Bousquet et al., 1999 et nos propres travaux dans les pages qui suivent (1)).

Pendant, les premières recherches d'ampleur liées à ce paradigme trouvent leur origine dans ceux de Fabre (1990). Son corpus d'étude étendu à plus de 300 brouillons produits dans les différentes classes de l'école élémentaire (plus de 6000 variantes ou ratures) est à la mesure de l'analyse des différentes opérations de réécriture conduites par les jeunes scripteurs. Par delà les résultats quantitatifs, Fabre a validé des hypothèses linguistiques formulées antérieurement dans un cadre théorique jusque-là peu exploré, celui de la critique génétique (Hay, 1979 ; Grésillon, 1994). Elle a ainsi mis en évidence que les ratures des élèves révèlent l'acquisition et la mise en œuvre d'opérations métalinguistiques particulières, construites dans un rapport à la langue, mais aussi dans un rapport au texte en gestation, sur les deux plans du contenu et de l'organisation linguistique, et enfin dans un rapport à l'autre, le lecteur dessiné ou réel.

Les descriptions obtenues de ces travaux fondateurs montrent que la production d'un texte d'élève ne peut se réduire à une seule composante. De fait, tout écrit, scolaire ou non, brouillonant ou accompli, secret ou édité, manifeste une complexité fondamentalement métalinguistique. L'étude des variantes et ratures montre, en effet, que ces écrits relèvent d'un mode particulier d'expression, un mode où l'activité réflexive est primordiale, un mode qui combine nécessairement contingences énonciatives et contraintes linguistiques. Cette approche génétique a inspiré d'autres recherches, parfois de même ampleur, sur des genres particuliers (Bucheton, 1995 ; Tauveron, 1995 ; Bonnet, Corblin & Élalouf, 1998 ; Boré, 1998 ; Fabre (dir.), 2000 ; Penloup, 2000) ou produits dans des contextes d'apprentissages particuliers et à visées plus ou moins didactiques (Barré-de Miniac, Cros & Ruiz, 1993 ; Plane, 1994 ; David & Plane (Eds.), 1996 ;

(1) À ces travaux, il faudrait ajouter ceux qui s'appuient sur des corpus de textes spontanés ou induits par copie, dictée, rappel, et qui entendent décrire précisément la genèse ou psychogenèse du langage écrit chez les jeunes enfants (notamment les travaux princeps de Ferreiro & Teberosky, 1979/1982 ; Ferreiro, 1988/2000 ; repris par d'autres, notamment en France : Fijalkow (dir.) 1990 ; Besse, 1995 ; Jaffré, 1992 ; et, pour une synthèse, David, 2001.)

Plane & Turco (Eds.), 1996 ; Reuter, 1996). Ces différentes recherches proposent des démarches qui oscillent souvent entre neutralité descriptive – linguistique, socio- ou ethnonlinguistique – et évaluation de dispositifs d'apprentissage. Mais, au-delà des variantes méthodologiques observées, ce sont les focalisations linguistiques qui distinguent ces travaux. Certaines se centrent résolument sur l'analyse des composantes morphosyntaxiques et lexicales des productions écrites ; d'autres écartent ce niveau pour ne s'attacher qu'aux seuls aspects énonciatifs et textuels. Rares sont celles qui montrent la solidarité de ces différentes composantes. De nouvelles recherches doivent donc s'ouvrir à cette nécessaire complémentarité des processus rédactionnels qui est, à notre avis, inhérente à tout travail d'écriture et insécable du point de vue de l'acquisition.

Plus spécifiquement encore, quelques rares recherches se sont intéressées aux pratiques d'écriture extra-scolaires des collégiens (Bonnet & Gardes-Tamine, 1990 ; Blanc, 1996 ; Penloup (Ed.), 1994 et Penloup, 1999), mais aucune – tout du moins à notre connaissance – n'a décrit précisément celles d'élèves d'école primaire. Les recherches conduites auprès des collégiens montrent qu'ils écrivent dans une proportion importante et s'ouvrent à une diversité textuelle relativement étendue. Cette découverte – au sens où il s'agissait souvent de pratiques insoupçonnées – montre que les enfants et les adolescents ont investi l'écriture au delà des attentes, des pratiques et des formes en usage à l'école. Ils s'incrivent ainsi dans une relation à l'écriture qui est avant tout une relation à l'autre et/ou à eux-mêmes. L'expression d'une pensée, mais aussi d'émotions, de sentiments, de petites et de grandes « histoires », alimente en abondance leurs écrits personnels. Reste à décrire avec précision les processus d'écriture à l'œuvre, et peut-être à envisager leur prise en compte dans une didactique de l'écriture étendue à d'autres univers que l'univers scolaire.

Les lignes qui suivent entendent prolonger ces recherches sur les pratiques d'écriture extrascolaire, mais cette fois-ci chez de jeunes élèves de cycle 3 d'école primaire (âgés de 7 à 11 ans), en montrant comment ils parviennent à construire conjointement des procédures cognitives ajustées à des savoirs linguistiques étendus.

2. LES ÉCRITS EXTRASCOLAIRES D'ÉLÈVES DE PRIMAIRE

Les textes à la base de cette étude ont tous été recueillis dans une même classe (2) dite « unique » de cycle 3, regroupant vingt-huit élèves appartenant aux trois niveaux du cycle : six élèves de CE2, seize élèves de CM1 et six élèves de CM2 (onze filles et dix-sept garçons). L'école, située dans un département semi-rural, accueille des enfants de familles contrastées du point de vue des catégories socioprofessionnelles mais homogènes sur le plan linguistique : tous francophones, avec une majorité d'employés (secrétaires), des cadres moyens et supérieurs (dont plusieurs enseignants), quelques agriculteurs (exploitants agricoles et ouvriers).

- (2) Nous ne saurons jamais trop remercier les deux enseignants de cette classe, Catherine et Gérard Rault. Sans eux, leurs élèves n'auraient certainement pas été autant impliqués dans les activités d'écriture. Et même s'ils ont été surpris par l'étendue des textes recueillis et l'intérêt manifesté par leurs élèves à ces écrits extrascolaires, ils ont largement contribué à la constitution d'un tel corpus.

À l'origine, le projet de recherche visait la description des diverses représentations du travail d'écriture, afin de déterminer quelles étaient les conceptions majeures, sous-jacentes à toute production écrite, qu'il s'agisse d'eux-mêmes ou de scripteurs accomplis (parents, professionnels...), à l'école ou hors l'école. Et c'est au détour des entretiens menés avec chacun des vingt-huit élèves que nous avons mis en évidence des pratiques, parfois intensives, d'écriture extrascolaire. En effet, nombreux sont ces élèves (quinze sur les vingt-huit, soit 53,6 % de la classe (3)) à nous avoir affirmé qu'ils écrivaient des « choses », souvent qualifiées par eux de banales ou de « sans importance » : des écrits dont le statut n'avait généralement qu'une légitimité toute relative ; certains allant jusqu'à déclarer que : *ça c'est pas de l'écriture... je m'amuse, c'est tout... ce sont des jeux... c'est pas sérieux... c'est pas comme des devoirs ou des exercices pour l'école (4)*... Cependant, parmi ces vingt et un élèves, neuf (huit filles et un garçon) ont reconnu une pratique importante à la fois par la quantité, par la diversité des genres identifiés et par l'intérêt accordé.

Le corpus constitué comporte ainsi 118 textes (correspondant environ à 701 pages) et très diversifiés (dix-neuf genres différents) : des contes aux énoncés de problèmes mathématiques, en passant par des journaux intimes, des carnets de voyages, des poèmes, des chansons, des devinettes, et même une pièce de théâtre (Tableau 1).

N° ordre	Genre textuel	Nbr de textes	Nbr de pages
1	blague	2	2
2	carnet de voyage	9	178
3	chanson	8	8
4	compte rendu de lecture	1	2
5	conte	20	59
6	devinette	1	1
7	documentaire	1	2
8	énoncé de problème	2	3
9	fiction 1ère pers	4	15
10	fiction 3ème pers	2	7
11	jeux	18	18
12	journal intime	1	7
13	légende de photo	5	5
14	pièce de théâtre	1	25
15	poème	21	20
16	publicité	4	8
17	recette de cuisine	1	2
18	récit de vie	16	38
19	reportage sportif	1	1
TOTAL	19	118	401

Tableau 1 : Variété et nombre de genres textuels rapportés aux nombres de textes et de pages

- (3) En fait, onze garçons et deux filles nous ont déclaré ne jamais avoir produit de tels écrits, ou alors ne pas les avoir conservés.
- (4) Ces propos sur l'école ne signifient pas que les enseignants des classes concernées écartent toute production écrite, au contraire. En fait, les élèves n'en perçoivent pas le caractère scolaire, comme nous le verrons par la suite.

2.1. Quel statut donner à ces écrits ?

Tous les textes nous ont été prêtés par les élèves, sans qu'ils formulent vraiment de réticences (5). Pourtant, cinq élèves (cinq filles) nous ont affirmé qu'elles ne les donnaient à lire à personne, révélant ainsi le caractère secret, intime, non publiable de leurs écrits. Les autres, qui accordaient une moindre légitimité à leurs productions, ne se sentaient aucunement gênés de nous les donner, voire de nous les offrir (6).

Il faut dès lors distinguer deux types de comportements, car si certains élèves (les cinq filles déjà évoquées) tiennent à garantir l'intimité absolue de leurs écrits, les autres ne les ont pas non plus donnés à lire à leurs parents, à leurs frères ou sœurs ou à leurs enseignants ; la raison invoquée, c'est qu'avant tout leurs textes n'ont pas suffisamment d'intérêt ou de crédit pour être livrés à des adultes (*je les donne pas à la maitresse... même ma grande sœur ne les lit pas... c'est des trucs pour mes copines, mes parents ça les intéresserait pas...*) ; justifications souvent accompagnées de commentaires sur de probables imperfections, supposées entraîner des critiques de la part de ces mêmes adultes (*parce que c'est pas toujours bien écrit... j'ai pas fait attention à l'orthographe, il y a certainement des fautes... je les ai pas recopiées [les histoires]*). Cependant, ces textes peuvent parfois circuler entre copains ou copines, et faire l'objet d'une correspondance directe, sous forme de prêt ou d'emprunt au hasard des rencontres à l'école ou hors l'école.

2.2. Comment les classer ?

Les supports de ces écrits sont également divers : a) 18 cahiers de format divers, de préférence avec des lignes ou des petits carreaux ; b) 6 ensembles de feuilles blanches, lignées ou quadrillées, parfois arrachées à des cahiers, mais toujours assemblées ; c) 2 carnets plus ou moins remplis et complets ; d) 2 bloc-notes ; e) un seul classeur (pour le détail, voir le tableau 2).

Les neuf élèves les plus investis dans les activités d'écriture privilégient des beaux cahiers, parfois assez coûteux, montrant ainsi qu'ils différencient les activités scripturales de la classe et celles réservées aux loisirs. Une élève parmi les neuf possède un journal secret édité comme tel dans le commerce, avec serrure et clé garantissant l'intimité, et qui lui a été offert par ses parents. Là encore une partition semble s'établir entre ceux qui manifestent un intérêt précis et assumé à l'écriture, et les autres qui n'y accordent pas la même importance soutenue et régulière, ou qui privilégient la rapidité d'exécution en se préoccupant moins de la forme comme du support de leurs écrits.

-
- (5) Une seule élève de CE2 n'a pas livré son journal en motivant son refus par écrit : **Je n'ai pas envie de t'envoyer mon journal car j'y écrit beaucoup de choses sur moi. En plus ma maman n'est pas d'accord.** (Orthographe conservée).
- (6) Il faut dire que nous avons invoqué l'intérêt de ces textes pour la « science » et garanti leur anonymisation. De fait, aucun des prénoms cités dans les exemples ci-dessous ne correspond à ceux des élèves. Et, bien évidemment, les textes ont été restitués à leurs auteurs après avoir été reproduits.

N° ordre	Supports des écrits	Nombre	Nbr de textes	Nbr de pages
1	Cahiers	18	46	275
2	Feuilles reliées	6	44	82
3	Carnets	2	8	19
4	Blocs notes	2	16	19
5	Classeur	1	4	6
TOTAL	5	29	118	401

Tableau 2 : Diversité et nombre de supports rapportés aux nombres de textes et de pages

Les outils de scription font également l'objet d'une attention particulière, mais pour quelques élèves seulement : stylos-plumes à encre de couleur originale : bleu pâle, turquoise, sépia... ; l'une d'entre elles allant jusqu'à utiliser un stylo-bille à plusieurs cartouches, qu'on venait de lui offrir, pour composer une pièce de théâtre dont chacun des personnages (plus le narrateur) est identifié par une couleur précise. Les autres élèves, la majorité, utilisent les outils ordinaires (stylos à bille) ordinairement prévus pour le travail en classe ou à la maison.

Dans une première approche, nous avons été surpris à la fois par la quantité de ces écrits produits hors l'école et par la diversité des genres textuels. Concernant l'importance quantitative des textes, plusieurs remarques s'imposent. Tout d'abord, nous constatons que les cinq élèves les plus prolifiques (en gras dans notre tableau 3) comptent 74 textes à elles seules, soit 63 % de l'ensemble ; rapportés au nombre de pages, leurs textes en totalisent 239, soit près de 60 %.

Prénom anonymisé	Niveau de classe	Nbr de textes	Nbr de pages
Ama	CE2	18	30
Amo	CE2	8	19
Cot	CE2	16	33
Mit	CE2	2	5
Sol	CE2	2	28
Clé	CM1	11	87
DoI	CM1	12	30
Hol	CM1	7	48
Jer	CM1	8	27
Két	CM1	17	59
Oré	CM1	4	9
Col	CM2	5	11
Jen	CM2	1	2
Map	CM2	3	7
Sib	CM2	4	6

Tableau 3 : Répartition du nombre de textes et de pages produits par élèves

Dans leur ensemble, les textes se répartissent à peu près également d'octobre à juin ; les périodes de vacances scolaires n'étant pas toujours les plus propices à des productions intensives. En revanche, l'un des facteurs déterminant pour l'accroissement de ces écrits hors l'école, a été le voyage effectué par l'ensemble des élèves (classe de découverte) en Charente-Maritime. Lors de ce

déplacement, plusieurs d'entre eux ont rédigé des lettres, des cartes, consigné des notes qu'ils n'ont pas toujours conservées ; mais surtout ils ont composé des « carnets de voyage », sortes de journaux de bord, plus ou moins réguliers et augmentés d'illustrations (dessins, cartes postales, photos découpées...). Ces journaux – qui ont le plus souvent la forme d'un cahier d'écolier – sont enrichis au retour de commentaires, d'annotations, d'illustrations..., et ont souvent été lus par d'autres ; dans la mesure, bien sûr, où les élèves concernés entrent dans cette logique d'échange.

Concernant les genres identifiés (Tableau 1), nous observons, de fait, une grande diversité. Cette diversité se concrétise soit dans le choix de différents supports : un cahier pour le roman, un autre pour les contes, un troisième pour les poésies..., soit dans celui d'un même ensemble : des blagues, des devinettes, des poésies, des chansons... inscrites dans un même cahier ou sur des feuilles agrafées.

- a) Les récits d'expériences personnelles dominent (26 carnets de voyage, journaux intimes et récits de vie, répartis sur 223 pages (7), soit 55,6 % de l'ensemble des pages), mais nous avons vu que la proportion des carnets de voyages (178 pages) explique à elle seule l'importance de cette catégorie sur l'ensemble.
- b) Les genres de la fiction (contes, fictions de 1^{ère} personne ou « fictions de récit de vie », récits à la 3^{ème} personne, pièce de théâtre) sont également importants ; ils ne représentent certes que 27 textes sur les 118, mais ils totalisent encore plus du quart des pages recensées (26,4 %).
- c) Les textes poétiques (poèmes, chansons) sont au nombre de 29 pour 28 pages (soit pratiquement une page par texte et donc 7 % de l'ensemble), accompagnés souvent de dessins et d'enluminures.
- d) Les textes humoristiques et/ou ludiques (8) (24 blagues, devinette, énoncés de problème, jeux, recette) sont également présentés en autant de pages (26 qui représentent 6,4 % de l'ensemble).
- e) Enfin, une série de textes que l'on pourrait caractériser par leur fonction d'information, mais dont les éléments, assez divers par leur forme, sont souvent singuliers (12 comptes rendus, documentaires, légendes de photo, publicités, reportages journalistiques, pour 18 pages, soit 4 % de l'ensemble).

2.3. Quelles spécificités ?

Au delà des regroupements effectués – qui pourraient pour certains sembler très arbitraires ou peu fondés –, nous devons noter une grande disparité entre les textes inventés ou créés et ceux qui s'appuient sur des références déjà

- (7) Il faut certes relativiser le rapport entre le nombre de pages et le nombre de textes, car celles-là sont parfois réduites à quelques mots, comme dans les légendes de photos, alors qu'elles peuvent en comporter plusieurs centaines, comme ici dans les récits de vie.
- (8) Cette catégorie peut sembler hétérogène ; en fait, contrairement aux autres, elle correspond à des productions homogènes dans les documents recensés, qu'il s'agisse d'un carnet, d'un cahier ou d'un même ensemble de feuilles agrafées. De plus, ces récits sont généralement qualifiés comme tels dans les commentaires des élèves.

inscrites, voire qui relèvent de la simple copie. Dans leurs travaux sur les écrits extrascolaires de collégiens, Penloup et al. (1999) constatent que cette deuxième catégorie, les écrits copiés, constitue une part importante de leur corpus (15 % des élèves interrogés déclarent pratiquer la copie). Pour ce qui concerne notre étude, l'écart est considérable entre les premiers et les seconds. Nos élèves sont plutôt dans une logique de création, qu'il s'agisse des récits d'expériences personnelles, des récits de fiction, des poèmes et des textes humoristiques ou ludiques. Lorsqu'ils se réfèrent à des écrits déjà présents, c'est pour les augmenter, comme Ala (voir texte 3 ci-après), passionnée par les animaux en général et les espèces menacées en particulier. Ce texte, comme de nombreux autres, hétérogène du point de vue générique, révèle un travail de réécriture très spécifique, puisqu'il s'agit d'une adaptation – et donc d'une réécriture – de données à caractère encyclopédique. Ces textes, qui s'appuient directement sur des référents accessibles, révèlent un travail de réécriture important. Il en est de même des textes à visée informative : le compte rendu, le reportage journalistique ou la recette de cuisine qui mélangent les genres. La recette de cuisine composée par Két (texte 2 ci-dessous) est révélatrice de ce mélange puisqu'il s'appuie sur une expérience précise : la confection par l'élève d'un gâteau aux noisettes avec trois autres de ses amies. Dans quelques autres cas, le texte est restitué de mémoire comme dans la blague notée par Amo (texte 1 ci-dessous) où l'on peut considérer que, même si la source est un texte oral entendu, son inscription relève, elle aussi, d'une mise en mot originale.

En fait, chacun des écrits recueillis montre qu'il ne s'agit pas d'une simple reproduction, même partielle, du ou des textes sources. Les élèves de notre étude semblent concevoir l'écriture essentiellement comme une activité créative. Nous les avons, bien entendu, interrogés sur cet aspect et les entretiens confirment leurs écrits. À chaque entretien, nous leur avons demandé ce qu'ils avaient pu copier ou consigner dans leurs cahiers, carnets, feuilles assemblées... et qui ne serait pas de leur propre main. Seul un élève nous a montré un travail de copie, et encore limité à un seul poème amoureux, inscrit dans un cahier sans aucune autre suite.

Comment dès lors expliquer un tel écart entre notre corpus et celui recueilli par d'autres au niveau du collège ?

En premier lieu, il semble que nous avons affaire à une population d'enfants relativement homogène du point de vue sociologique. De fait, ils ressemblent à ces élèves d'école primaire ou de collège que décrivent des enquêtes ethnolinguistiques menées par d'autres (Barré-de Miniac, Cros & Ruiz, 1993 ; Lahire, 1995) et qui ne s'opposent guère dans leurs comportements vis à vis de l'écrit ; l'appartenance sociale et culturelle de leurs familles semble, de ce point de vue, assez homogène. Nos élèves se rapprochent sensiblement de sujets qui vivent l'écriture comme peu contrainte, notamment sur le plan formel. De fait, les parents mais, surtout, les deux enseignants de leur classe conçoivent les apprentissages de production écrite de façon ouverte, en accordant beaucoup d'attention aux effets produits sur les lecteurs, à la pertinence énonciative et à l'ajustement des écrits aux consignes collectives ou aux projets individuels ; et cela sans jamais freiner la mise en texte. Mais cela ne veut pas dire, bien évi-

demment, qu'ils ne portent aucune attention à la mise en mots, comme nous le verrons par la suite.

Il semble donc qu'au « style » d'apprentissage corresponde un « style » des élèves. Ces deux styles également ouverts l'un à l'autre amplifient le phénomène de continuité repéré entre les pratiques d'écriture scolaires et non-scolaires. De fait, les seconds, les textes produits en dehors des activités de classe et identifiés comme tels par les élèves, sont souvent inspirés par les premiers, les textes scolaires (9). Il est fréquent qu'un travail particulier sur une forme poétique à l'école (par exemple, le Haïku), mais aussi un projet ou un thème (par exemple, les textes de presse, la faim dans le monde, les espèces d'animaux en voie de disparition) entraînent chez les élèves un intérêt pour la production, hors l'école, de textes du même genre ou dans le même thème. C'est ainsi qu'à certaines périodes de l'année, les élèves – et surtout les plus jeunes de CE2 et de CM1 – ont composé des poèmes courts, puis des pages de publicité ou des affiches d'actualité, puis plus tard des documentaires comme celui de Ama déjà évoqué.

Pour décrire précisément ces processus, il nous a, dès lors, semblé nécessaire de mettre en place une méthodologie adaptée, car les données statistiques et nos typologies ne diraient pas grand chose si nous ne pouvions les compléter par des analyses qualitatives qui envisagent plus directement les problèmes d'écriture rencontrés, les solutions trouvées et les procédures utilisées ou accessibles.

3. POUR UNE MÉTHODOLOGIE ADAPTÉE

Dès le recueil des premiers textes, notre méthodologie a évolué vers une démarche que l'on peut qualifier de « naturaliste » dans le sens où elle place les élèves en situation de commenter leurs propres productions (10). Nous les avons ainsi interrogés sur leurs écrits non-scolaires (11) au cours d'entretiens semi-directifs conduits par nous et enregistrés en audio (12), au plus une dizaine de jours après l'inscription des textes. De fait, cette approche ne perturbe guère les dispositifs didactiques et l'organisation pédagogique de la classe.

Nous avons ainsi constitué un double corpus qui place en vis à vis les textes produits par les élèves et les auto-explications qui les accompagnent ou

-
- (9) Nous ne pouvons entrer dans le détail des pratiques de production écrite déployées dans cette classe. Nous les avons cependant décrites ailleurs (Boré & David, 1996), et les lecteurs pourront si reporter.
 - (10) En nous inspirant de protocoles déjà utilisés dans des recherches précédentes et en cours (Jaffré & Ducard, 1996 ; David, 1997 ; David & Jaffré, 1997 ; David, 2001).
 - (11) Nous n'avons pas limité notre étude à ces seuls écrits, même si notre projet ici (et celui du présent numéro, de *Repères*) porte essentiellement sur ce type de production. De plus, nous désirions pouvoir comparer ces textes originaux avec ceux composés dans le cadre des apprentissages de la classe.
 - (12) Quelques vidéos ont été effectuées mais plus pour des besoins de formation que dans le cadre de l'analyse qui suit.

les prolongent. Pour l'essentiel, c'est sur la base de ces auto-explications ou «explications métagraphiques» (désormais EM) que nous interprétons le mieux la plupart des décisions avancées. En effet, les EM transcrites et catégorisées sont ensuite analysées en termes de procédures ou de stratégies repérées en fonction de tel ou tel problème linguistique. Pour faciliter le traitement de ces données, nous avons choisi une unité : la *séquence* (notée SQ dans notre corpus) qui associe à chaque problème linguistique (par exemples : l'homophonie verbale, l'anaphore pronominale, les accords temporo-verbaux...), une ou plusieurs procédures de résolution (par exemples : la révision implicite vs explicite, la présence vs l'absence de modification ; mais aussi le type et la dimension de cette modification, par exemples : le remplacement d'un mot ou d'un morphème, l'ajout d'un syntagme ou d'une phrase...). Chaque séquence se présente ainsi sous la forme d'une EM, ou d'un enchaînement d'EM, limitée à la résolution du problème et de la procédure repérés.

Nous le voyons, cette méthodologie débouche en premier lieu sur un traitement qualitatif des données, même si, ultérieurement, elle permet un important travail statistique sur des centaines de séquences recensées. De fait, les entretiens sont conduits à partir d'un ou de plusieurs problèmes identifiés dans les textes – et parfois même en l'absence, lorsque nous les interrogeons également sur des formes réussies –, nous ne pouvons donc nous risquer à conclure sur la réalité développementale des procédures mises en œuvre, avant de les avoir décrites exhaustivement. C'est l'accumulation de séquences d'un même type et pour une période précise qui peut ouvrir sur l'élaboration d'un modèle génétique de l'écriture, modèle qui ne néglige ni le niveau des constructions cognitives ni celui des fonctionnements linguistiques.

De plus, si nous avons préféré et mis au point cette méthodologie, c'est pour accéder plus directement aux fonctionnements cognitifs, en évitant des interprétations, voire des extrapolations, à partir des traces observées en surface des textes, comme c'est souvent le cas dans la plupart des études portant sur les mêmes composantes (13).

Précisons toutefois que si cette méthodologie offre l'intérêt de maintenir les élèves dans leur environnement scolaire, afin d'évaluer précisément les procédures d'acquisition effectives ou potentielles, nous ne négligeons pas le fait que nos interventions, à travers les différents entretiens réalisés, peuvent agir sur les acquisitions en cours. Les élèves sont en effet amenés à commenter, à expliquer, voire à argumenter leurs solutions graphiques. Ils sont ainsi entraînés à réviser leurs écrits, ce qui en retour augmente la précision de leurs actes de lecture-réécriture, et plus globalement leurs capacités métalinguistiques. Il va de soi que ces effets en retour sont pris en compte dans l'analyse des données ; ils sont également à la base de nos propositions didactiques dans le domaine.

(13) Pour une synthèse et une discussion des différentes méthodologies utilisées pour l'étude de l'acquisition de l'écriture, voir le volume des *Études de linguistique appliquée* (David & Fayol (eds.), 1996) et notre chapitre dans Fabre (dir.), 2000.

4. ÉCRITURE ET RÉÉCRITURE EXTRASCOLAIRES

Existe-t-il des procédures d'écriture et de révision spécifiques aux écrits produits hors du cadre scolaire ? Nous nous sommes bien entendu interrogés sur la pertinence de cette question, car il pourrait aller de soi qu'un écrit personnel, voire intime, ou pour le moins ne subissant pas la pression de la lecture d'un adulte si ce n'est d'un pair, ne présente pas le même degré de perfection qu'un écrit remis en classe à son enseignant. L'évidence voudrait en effet qu'un élève entre 8 et 11 ans, qui a déjà clairement conscience des contraintes liées à l'écriture de sa langue, qui possède déjà nombre de conceptions plus ou moins ajustées de la norme orthographique et qui, au mieux, a déjà saisi la nécessité d'une énonciation lisible ou communicable à autrui, porte une attention moins soutenue à l'élaboration de ses textes «intimes» ou «privés» qu'à ceux composés dans la sphère scolaire. Pour tout dire, nous nous attendions à de tels effets. Nous verrons en fait qu'il n'en est rien.

4.1. De la pertinence des procédures orthographiques

Les textes recueillis pour notre étude sont tous d'une étonnante lisibilité. Il n'y en a pas un que nous ne sommes pas parvenus à décoder. Certes, les problèmes de mise en mots sont nombreux, les modifications conséquentes, mais aucun ne présente d'écarts orthographiques qui obèrent leur compréhension. Ils comportent les mêmes caractéristiques, montrent les mêmes logiques sous-jacentes, révèlent des solutions graphiques ni plus ni moins normées que celles de leurs productions scolaires – qu'il s'agisse de celles de ces élèves, comme d'autres du même âge (14). Le texte de Amo est, à cet égard, exemplaire. Il s'agit d'une blague entendue et reproduite à la suite d'un échange avec une amie.

*Une ~~da~~ame amemene ~~osa~~ chinene chez un
horloger mesieur ma chinne est mala)*

[malade]

« *mais madame ~~ee~~je suis horloger et pas vétérinère* »

« *Justement ma chinne sarrête toute les six minute* »

Texte n° 1 :
extrait du carnet
« Blague » –
Amo (CE2 : 9 ;
1 ans)

Dans ce texte, aucun élément ne manque. Les phrases restent compréhensibles. L'ensemble montre une organisation cohérente. L'entretien qui a suivi a permis d'éclairer les procédures orthographiques à l'œuvre, notamment à travers les ratures.

SQ 1 : Amo (CE2 : 9 ; 1 ans)

Extraits observés : « ... **sa chinene... ma chinne... ma chinne...** »

Amo : là (montre **sa chinene**) je me suis trompée je croyais qu'il fallait deux **n** mais il fallait un **e** pour faire [jen] c'est comme pour **une** – au féminin ça fait pas [jē].

(14) Et qui ont déjà fait l'objet de descriptions plus ou moins complètes (pour une recension de ces travaux, voir Jaffré, 1992).

[...]

Amo : là (montre la deuxième occurrence : **ma chinne**) j'ai oublié – il faudrait mettre un E comme au début – et là aussi (montre la troisième : **ma chinne**).

L'échange a également révélé qu'une même procédure est étendue à d'autres catégories grammaticales, même si l'explication suit une logique sémantique : le E prototypique du féminin, et ne relève pas directement de la règle d'accord du genre correspondant.

SQ 2 : Amo (CE2 : 9 ; 1 ans)

Extraits observés : «... **malad** [malade]»

Amo : **malade** c'est au féminin aussi il faut un E c'est la chienne qui est malade autrement on croit que c'est le- le vétérinaire qui est malade.

Ces EM sont du même ordre que celles que nous avons étudiées dans les textes produits dans les activités de classe par des élèves du même âge, qu'il s'agisse de l'apprentissage spécifique de la production écrite ou de l'énonciation de textes dans les enseignements disciplinaires (Jaffré & David, 1999). On le voit, les procédures repérées sont progressivement construites en système ; elles révèlent la mise en place de logiques cognitives parfois tatonnantes, mais toujours ajustées aux problèmes linguistiques rencontrés.

4.2. De la densité des opérations et procédures de réécriture

Dans la plupart des textes, nous avons été frappés par la densité des ratures. Certes, comme nous l'avons vu précédemment, les élèves sont sensibilisés au travail de révision, par le fait même que les entretiens mobilisent une activité métalinguistique soutenue, mais les traces de cette activité n'en restent pas moins importantes. Ainsi, dans le texte de Két les ratures dénotent des relectures à plusieurs phases de l'inscription du texte, et à des degrés d'intervention plus ou moins profonds et étendus.

CM2 : GÂTEAU AU[X] NOISSETTES

la un yaourth nature

2 pot[s] de farine

3 œufs

2 pot[s] de sucre

1 pot de noisette pilés

1 sachet de levure

1/2 pot d'huile

faire cuire au four 30 minutes

7 thermosta[s]

recette de : marie-pierre – hélène

Audrey

tout[s] le monde c'est régaler[és] quand nous les avons manger[és] l'après-midi.

Texte n° 2 :
extrait du fichier
« Les recettes »
(feuilles agrafées) –
Két (CM1 : 8 ;
11 ans)

La plupart des ratures (sept sur les huit) correspondent à des relectures postérieures à l'inscription du texte (désormais désignées comme des *variantes de lecture* (15)), quatre ajouts : **AU[X]... pot[s]... pot[s]... thermosta[s]...** et trois remplacements : **tout[s]... régaler[és]... manger[és]...** ; seul le remplacement lié au changement de déterminant : **le un...**, a été effectué au fil de l'écriture (i-e. *variante d'écriture* toujours selon la distinction empruntée à Grésillon, *ibid.*).

Nous observons également que ces variantes de lecture manifestent des ajustements importants qui portent sur l'essentiel sur le marquage du nombre. Cependant, une analyse linguistique plus fine montre que ces modifications touchent à la fois la classe des noms, des déterminants et des verbes, jusque dans la précision des participes passés. De fait, l'entretien portant sur ce texte a révélé que ces variantes n'étaient pas proposées au hasard, mais résultaient bien de calculs intelligents, appliqués intentionnellement selon une logique, ici aussi justifiée.

SQ 3 : Két (CM1 : 8 ; 11 ans)

Extraits observés : **pot[s]... pot[s]... tout[s]... régaler[és]... manger[és]...**

Két : *j'avais oublié les S -- un peu partout à pots, et puis à tous, et puis à régalés et à mangés*

Ad : *pourquoi mettre un S à ces mots*

Két : *et ben je crois que c'est parce qu'il y en a plusieurs / plusieurs pots -- plusieurs *tout[s] le monde --*

Ad : *et pourquoi un S aussi à régalés et à mangés*

Két : *je sais plus -- parce que c'est des verbes qui sont conjugués -- on peut dire à la place vendu ou pris donc c'est É-S et pas E-R*

Ad : *je suis d'accord pour le É et le S mais le S alors il veut dire quoi -- on l'entend pas non plus dans vendu ou dans pris*

Két : *-- ben le S c'est comme ici (Két montre tout[s]) c'est parce qu'il y a beaucoup de monde qui s'est régaler et qui a tout mangé*

Les EM successivement avancées dans cette séquence enchainent des arguments qui empruntent à des principes psycholinguistiques déjà décrits chez d'autres élèves du même âge (Jaffré & David, 1999 ; Brissaud & Sandon, 1999) : le marquage iconique à valeur sémantico-référentielle du nombre (le S est la traduction graphique d'un ajout de quantité) ; l'extraction de cette marque prototypique à d'autres catégories grammaticales, même si l'accord correspondant n'est pas toujours exigé, en l'occurrence pour le déterminant (**tout[s]**) ; et enfin un retour vers l'explication sémantique quand la règle d'accord du participe passé est de toute évidence inaccessible (même si l'homophonie *é* vs *er* de ces

(15) Selon la distinction proposée par les chercheurs de l'Institut des textes et manuscrit modernes (ITEM-CNRS) et exposée par Grésillon (1994). Cette distinction a été étendue aux brouillons d'écoliers par Fabre (1990) et par nous-mêmes dans différentes études (David, 1994) et la présente contribution.

participes passés a été parfaitement repérée et corrigée selon une procédure analogique très efficace).

Là encore, les variantes de réécriture, les niveaux d'intervention sur le texte et les types de rature confirment la précision du travail réflexif. Il ne s'agit nullement d'un écrit composé au hasard de la rencontre des idées et des mots. Si les calculs orthographiques ne sont pas effectués dans le cours de l'écriture (voir le peu de variantes de ce type), ils se mettent en place dans la relecture. Les EM confirment et éclairent les cheminements suivis. Elles montrent que des procédures sont construites et fonctionnent de façon efficace, pendant que d'autres émergent pour éventuellement se combiner avec les précédentes. De fait, les savoirs construits sont inscrits au moment et dans la tâche qui les nécessitent, en l'occurrence la révision du texte. Ils ne peuvent être mobilisés tous en même temps, ou en tout cas dans le même geste d'écriture.

4.3. De la mise en mots à la cohérence du texte

Les interventions sur les textes – principalement celles qui correspondent à des variantes de lecture, comme nous venons de le voir – montrent que leur élaboration-rédaction et leur mise en forme ne s'effectuent pas dans le même temps. Cela ne veut pas dire qu'elles se réalisent l'une au détriment de l'autre. De fait, nous avons observé que, dans les différentes révisions, qu'il s'agisse des réécritures effectuées directement par l'élève seul ou de la révision induite par l'entretien, qu'elle aboutisse ou non à une modification effective, ajustée ou erronée, cohérente ou décalée, normée ou idiosyncrasique..., à chaque fois, nous ne pouvons opposer le traitement de surface au traitement en profondeur. Quand un problème est réel, il est repéré et, dans la plupart des cas, résolu ; même si les solutions ne sont pas toujours conformes aux attentes. Ces solutions révèlent des capacités à saisir tout autant les phénomènes de cohérence globale que les dysfonctionnements locaux. Le texte de Ala est révélateur de cette double aptitude à prendre en compte la mise en mot et la mise en texte.

*Les animaux menacés
 Dans les forêts les renards ne sont plus
 [à cose]
 nonbreus malgré des pieges et les pattes
 coupée. Ou alors les chasseurs [les] tue[nt] avec
 leur fusies. Tuer dans les l'aque
 [fleuves] c'est
 tuer le crocodile du nil souvent il
 [les chasseurs]
 les tue[nt] pour la peau selement.
 [...]*

Texte n° 3 : du
 documentaire
 (feuilles agra-
 fées) –
 Ala (CM2 : 8 ;
 9 ans)

Les ratures, et pour ce qui nous concerne ici, les ajouts et remplacements de lexèmes ou de morphèmes affectés par les accords en nombre : **les chasseurs [les] tue[nt]...** ; **# [les chasseurs] les tue[nt]**, pourraient nous laisser

penser qu'il ne s'agit que de simples modifications de surface visant des arrangements strictement orthographiques. En fait, ces réécritures très précises sont l'aboutissement d'une réflexion d'une tout autre ampleur, qui touche à la fois les chaînes d'accord du nombre des actants et la cohésion sémantique du texte. L'entretien conduit par la suite confirme, s'il en était besoin, l'amplitude du travail métalinguistique accompli.

SQ 4 : Ala (CM2 : 8 ; 9 ans)

Extraits observés : « **les chasseurs [les] tue[nt]... # / [les chasseurs] les tue[nt]** »

Ala : *j'ai écrit les à coté (en fait elle a inséré ce pronom entre **chasseurs** et **tue[nt]**) parce qu'on savait pas que c'était les renards qui étaient tués – j'avais oublié de le mettre avant*

Ad : *et là alors pourquoi tu as ajouté **N-T***

Ala : *parce que c'est au pluriel j'avais aussi oublié le pluriel à **tue[nt]** quand j'ai mis **les** j'ai vu qu'il manquait le **nt** à **tue[nt]***

[...]

Ala : *là aussi je l'ai écrit en dessous (pointe # remplacé par **[les chasseurs]**) parce que j'avais oublié de dire que c'était **les chasseurs** – mais c'est pas les mêmes chasseurs alors il faut le marquer – c'est pas les mêmes que ceux des renards.*

Ad : *donc c'est d'autres chasseurs qui les tuent ces crocodiles.*

Ala : *oui (relit sa phrase :) **le crocodile du nil souvent les chasseurs les *tue** /ah j'ai encore oublié le **E-N-T** à ***tue** (et l'ajoute).*

Les EM fournies à la suite de la rédaction de ce texte éclairent les procédures explicites sous-jacentes aux différents accords et ajustements des actants sujets. En l'occurrence, cette élève a saisi que **les chasseurs** de sa première phrase et de la suivante ne sont pas les mêmes. Elle va donc formuler des arguments qui vont au delà d'un simple arrangement local, limité à l'accord en nombre du verbe. En effet, si les sujets grammaticaux sont identiques, ils sont cependant, dans leur valeur actancielle, tout à fait différents. Les EM restitués ici montrent que Ala est capable d'associer des marquages morphosyntaxiques complexes ; même si, dans le premier cas, nous ne sommes pas certains qu'il s'agisse d'un calcul déclenché par le GN-sujet **les chasseurs** plus que par le pronom complément pluriel **les**, qu'elle a entre temps intercalé. De plus, la relecture effectuée lors de l'entretien entraîne une nouvelle variante, cohérente celle là, avec l'accord du GN-sujet **les chasseurs** remplaçant le pronom sujet **il** jugé trop ambigu.

Que dire alors, si ce n'est que nous pouvons difficilement scinder les procédures de résolution de problèmes orthographiques complexes – comme l'est ici l'accord en nombre des verbes – avec des calculs référentiels qui courent sur plusieurs énoncés, et parfois sur l'ensemble d'un texte.

Sur cet aspect également, les écrits extrascolaires ne montrent pas de différences sensibles avec les écrits produits pour l'école, qu'ils soient le fait des

mêmes élèves ou d'autres élèves du même âge. Les uns et les autres portent une attention également soutenue à l'organisation et à la mise en mots de leurs textes quels que soient les situations et les enjeux énonciatifs.

5. EN CONCLUSION

Notre étude s'est attachée à montrer que les écrits extrascolaires et les écrits scolaires ne diffèrent ni par leur pertinence discursive, ni par leur adéquation rédactionnelle ou orthographique. Pour cela, nous avons utilisé l'analyse conjointe des variantes de réécriture repérées en surface des textes et des EM qui les accompagnent, et nous avons exploré des faits de langue précisément délimités aux procédures psycholinguistiques acquises ou en émergence dans le travail d'écriture-réécriture. De fait, pour nous, l'étude des textes finis ou en gestation et des commentaires avancés par les élèves possède une valeur heuristique. Ces EM prouvent, s'il en était besoin, que ces procédures d'écriture sont accessibles à la conscience des sujets et qu'elles résultent d'un travail cognitif tout à fait descriptible.

Ces mêmes observations, qui ne se limitent pas, bien évidemment, aux phénomènes et aux exemples étudiés ici, montrent également que les savoirs construits par les apprenants ne surgissent pas du néant ; ce ne sont jamais des créations *ex nihilo*. Nous dirons alors que leurs connaissances linguistiques et leurs capacités à écrire ne résultent pas de découvertes aléatoires ou imposées, mais plutôt du déploiement progressif et régulier de procédures décrites en partie ici. Il apparaît en effet que les élèves procèdent par organisations et réorganisations successives de trajectoires cohérentes et ajustées aux problèmes linguistiques rencontrés. Ainsi, comme nous l'avons vu, des solutions très opératoires peuvent être trouvées par les uns et par les autres. Mais au delà des solutions trouvées, c'est la capacité à raisonner, à jouer sur les variations de l'écrit, à étendre des règles – ou au contraire à les restreindre –, bref à déployer des activités métalinguistiques étendues et coordonnées qui montre que les élèves ne sont jamais passifs dans leurs acquisitions.

Qu'en déduire en termes d'apprentissage ? Quels prolongements didactiques formuler ?

Tout d'abord, il nous semble impérieux de tenir compte des représentations construites par les élèves à partir des différentes tâches d'écriture, mais aussi sur les objets linguistiques traités : les unités et leurs catégorisations, les régularités et les variations, les fonctionnements syntaxiques et les organisations textuelles... De fait, si les élèves ne construisent pas de nouvelles connaissances à partir de rien, l'enseignant doit alors évaluer les conceptualisations déjà là et celles qui leur sont accessibles. L'étude combinée des procédures d'écriture-réécriture et des EM nous semble être un bon moyen pour y parvenir.

Dans le prolongement, les textes produits en dehors des situations scolaires, et analysés ici, montrent qu'une continuité des apprentissages existe. Les habiletés rédactionnelles ne sont pas réduites quand les contraintes scolaires sont moins prégnantes. Nous pouvons ainsi envisager des activités solidaires

allant du scolaire vers l'extrascolaire et réciproquement, et donc inviter les élèves à écrire dans toutes les situations de la vie en montrant que cette activité ne s'arrête pas aux portes de l'école.

De fait, l'étude des différents genres textuels gagnerait en qualité si les écrits personnels pouvaient être évoqués, sinon exposés, au même titre que les productions scolaires. Les activités de classement ou de tri de textes seraient alors mieux comprises parce qu'elles s'appuieraient sur un réel travail de production et pas seulement de réception. Les élèves pourraient alors tenir des discours, avancer des explications et des arguments ancrés dans ces expériences scripturales personnelles. Mieux, certains élèves dont l'écriture intensive est manifeste hors l'école, auraient ainsi la possibilité de voir valoriser leurs écrits et d'y trouver une certaine reconnaissance institutionnelle. Dans cette perspective, l'écriture d'invention, souvent réduite à la reproduction plus ou moins intentionnelle de stéréotypes, gagnerait en qualité si elle pouvait se renouveler à d'autres sources, et notamment à ces expériences d'écriture originales. Il ne s'agit certes pas de scolariser – et encore moins d'évaluer – des écrits qui n'ont généralement de sens que dans des usages intimes, personnels, ou dans des échanges secrets avec un(e) autre, mais plutôt de montrer que de telles productions existent et constituent même des genres (la correspondance, les journaux intimes...) et des pratiques littéraires (la réécriture de ses propres textes, par exemple) qui se développent selon les époques, les auteurs et l'intérêt des lecteurs.

Au delà, il nous semble important d'amener les élèves à s'interroger sur leurs propres pratiques scripturales, sans les limiter, comme ils le font spontanément, aux seules productions scolaires. Cet examen personnel est souvent décisif pour certains élèves, peu enclins à *reconnaître* leur travail, *reconnaître* dans le double sens de retrouver ou revenir sur leurs écrits, et de leur accorder une certaine valeur. Pour les mêmes enfants, la verbalisation de leurs parcours personnels, voire de leurs histoires familiales, dans ce rapport à l'écriture peut, dans bien des cas, suffire à réviser des représentations figées et à réhabiliter des pratiques ou des genres « ordinaires », masqués par un imaginaire culturel scolairement construit. Il s'agira alors de montrer que toute production écrite a un sens et peut faire sens en fonction des usages et des contextes de leur émission-réception, qu'il s'agisse d'une série de blagues, de devinettes, de chansons... inventées ou copiées, aussi bien que d'un recueil de contes ou de poèmes, d'un roman, d'un compte rendu de lecture... généralement mieux reconnus par l'école.

Sur le plan des apprentissages, nous pensons que cette recherche sur les écrits extrascolaires et leur solidarité avec les écrits scolaires peut aider les enseignants à mener des activités de production écrite, nécessairement inscrites dans un travail de réécriture. Pour cela, les différents textes et brouillons récoltés peuvent servir de base à la construction de savoirs plus ajustés ; qu'il s'agisse de la découverte des principes de base de l'écriture de sa propre langue ou de l'approche de fonctionnements discursifs particuliers. Ils pourront dès lors conduire leurs élèves à repérer les phénomènes linguistiques accessibles et à construire des savoirs dynamiques qui permettent le passage d'une opération à l'autre. Ce pourra être l'analyse d'un mot pour son insertion dans

une phrase ou un texte ; ce sera également le traitement d'un même fait de langue dans des logiques tour à tour sémantiques, orthographiques et énonciatives. Nous avons montré que les phénomènes d'accord orthographiques du français nécessitent de tels parcours cognitifs.

Enfin, les élèves devraient être capables de saisir les liens qui tissent les connaissances intuitivement découvertes ou scolairement enseignées. Il leur faudra pour cela avancer en tatonnant, en écrivant et en réécrivant, en ajustant progressivement leurs raisonnements aux différents phénomènes linguistiques à l'œuvre dans la composition de leurs textes. Pour ce faire, il est nécessaire d'accroître leurs savoirs métalinguistiques ; ce qui suppose un dialogue constant avec les autres élèves et avec leurs enseignants, eux-mêmes inscrits dans une réflexion approfondie aussi bien sur le fonctionnement des textes et la genèse de l'écriture que sur le fonctionnement de l'écriture et la genèse des textes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- BARRÉ-DE MINIAC C., CROS F. & RUIZ J. (1993) : *Les Collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris, I.N.R.P. – E.S.F.
- BESSE J.-M. (1995) : *L'Écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris, Magnard.
- BLANC D. (1996) : Le temps des cahiers. In BARRÉ-DE MINIAC C. : *Vers une didactique de l'écriture*. Paris, De Boeck « Université » – I.N.R.P.
- BONNET C. & GARDES-TAMINE J. (1990) : *L'Enfant et l'écrit. Récits, poésies, correspondances, journaux intimes*. Paris, Armand Colin.
- BONNET C., CORBLIN C. & ÉLALOUF M.-L. (1998) : *Les Procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*. Versailles-Lausanne, IUFM de Versailles – Loisirs et pédagogie – Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- BORÉ C. (1998) : *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction. Le cas des brouillons scolaires*. Thèse pour le doctorat de sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble 3 (non publiée).
- BORÉ C. & DAVID J. (1996) : Les différentes opérations de réécriture : des brouillons d'écrivains aux brouillons d'élèves. In PLANE S. & TURCO G. (Eds.), Groupe EVA : *De l'évaluation à la réécriture*. Paris, Hachette – I.N.R.P.
- BOUSQUET S., COGIS D., DUCARD D., MASSONNET J. & JAFFRÉ J.-P. (1999) : Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. Paris, I.N.R.P., *Revue française de pédagogie*, 126.
- BRISSAUD C. & SANDON J.-M. (1999) : L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. Paris, Larousse, *Langue française*, 124.
- BUCHETON D. (1995) : *Écriture, réécritures. Récits d'adolescents*. Berne-Paris, Peter Lang.

- DAVID J. (1994) : *Écrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier.* Paris, *Le Français aujourd'hui*, 108.
- DAVID J. (1997) : *Écriture et acquisition. Étude de procédures graphiques et d'interactions verbales chez des enfants de 6 à 8 ans.* St Cloud, E.N.S., *Cahier du français contemporain*, 4.
- DAVID J. (2001) : *Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants.* Québec, Université de Québec à Montréal, *Revue des Sciences de l'éducation* (à paraître).
- DAVID J. & FAYOL M. (Eds.) (1996) : *Comment étudier l'écriture et son acquisition ?* Paris, Didier-Érudition, *Études de linguistique appliquée*, 101.
- DAVID J. & JAFFRÉ J.-P. (1997) : *Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques.* Lille, *Recherches*, 26.
- DAVID J. & PLANE S. (Eds.) (1996) : *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège.* Paris, P.U.F.
- FABRE C. (1990) : *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture.* Grenoble, CEDITEL – L'atelier du texte.
- FABRE C. (Dir.) (2000) : *Apprendre à lire les textes d'enfants.* Bruxelles, De Boeck & Duculot.
- FAYOL M. (1997) : *Des Idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite.* Paris, P.U.F.
- FERREIRO E. & TEBEROSKY A. (1979/1982) : *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.* Mexico, Siglo XXI (trad. anglaise : *Literacy Before Schooling*, Exeter (N.H.), Heinemann).
- FERREIRO E. (1988/2000) : *L'écriture avant la lettre.* In SINCLAIR, H. (Ed.) : *La Production de notations chez le jeune enfant.* Paris, P.U.F. Version revue dans FERREIRO E. (2000) : *L'Écriture avant la lettre.* Paris, Hachette.
- FIJALKOW J (Dir.) (1990) : *Décrire l'écriture.* Toulouse, C.R.D.P. – Presses universitaires du Mirail.
- GRÉSILLON A. (1994) : *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes.* Paris, P.U.F.
- HAY L. (1979) : *Essais de critique génétique.* Paris, Flammarion.
- JAFFRÉ J.-P. (1992) : *Didactiques de l'orthographe.* Paris, I.N.R.P. – Hachette.
- JAFFRÉ J.-P. & DAVID J. (1999) : *Le Nombre : essai d'analyse génétique.* Paris, Larousse, *Langue française*, 124.
- JAFFRÉ J.-P. & DUCARD D. (1996) : *Approches génétiques et productions graphiques.* Paris, Didier-Érudition, *Études de linguistique appliquée*, 101.
- LAHIRE B. (1995) : *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires.* Paris, «Hautes études» Gallimard – Le Seuil.

- PENLOUP M.-C. (Ed.) (1994). *La Rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*. Rouen, M.A.F.P.E.N.
- PENLOUP M.-C. (1999) : *L'Écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris, E.S.F.
- PENLOUP M.-C. (2000) : *La Tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du «scripteur ordinaire»*. Paris, Didier-Érudition.
- PIOLAT A. & PÉLISSIER A. (Eds.) (1998) : *La Rédaction de textes. Approche cognitive*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- PLANE S. (1994) : *Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*. Paris, Nathan.
- PLANE S. & TURCO G. (Eds.), Groupe EVA (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*. Paris, Hachette – I.N.R.P.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, E.S.F.
- SIMON J. (1973) : *La Langue écrite de l'enfant*. Paris, P.U.F.
- TAUVERON C. (1995) : *Le Personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- ZESIGER P. (1995) : *Écrire : approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris, P.U.F.

LE JOURNAL INTIME : UN MATERIAU POUR ACCÉDER À L'ÉLÈVE-SUJET

Marie-Françoise CHANFRAULT-DUCHET – IUFM d'Orléans –
Tours / Université de Tours (E.A.2115)

*Si j'écris, ce n'est pas pour faire une rédaction,
c'est parce que j'en éprouve le besoin. Éléna*

Résumé : Dans le champ des pratiques extrascolaires, le journal tenu par les élèves occupe une place à part, dans la mesure où il est perçu comme relevant de la sphère intime et à ce titre exclu de la réflexion didactique. Visant à dépasser cette position, à partir d'un point de vue généralisant, cet article, qui s'inscrit dans des travaux en cours (E.A. Université de Tours et IUFM), définit le journal comme un matériau porteur de données exploitables dans le champ didactique, et plus particulièrement en didactique du français. La démarche, fondée sur une analyse linguistique et textuelle d'un corpus restreint de journaux d'élèves de l'école élémentaire et du collège, s'attache ici à dégager les données – relatives à l'élève-sujet, au rapport aux savoirs scolaires et aux modalités d'appropriation, enfin aux relations entre cette pratique et les apprentissages – auxquelles le journal, par sa richesse même, permet d'accéder.

Les travaux de M.-C.Penloup (en particulier 1999 et 2000) ont récemment mis l'accent, en direction des enseignants, sur l'intérêt que représente, dans une perspective didactique, l'étude des pratiques extrascolaires d'écriture des élèves. Si ces dernières se révèlent particulièrement diversifiées, en particulier au collège, la pratique du journal personnel s'offre, dans ce champ, comme une entrée privilégiée. Or ce détour reste encore largement inexploité dans la réflexion didactique, alors même que les genres de l'écriture personnelle (autobiographie, journal intime, correspondance etc.) ont depuis quelque temps trouvé leur place dans l'enseignement du français, en particulier au collège. Les réticences sont d'abord d'ordre institutionnel : elles ont pour origine l'ambivalence de l'École face à l'écriture autobiographique. En effet, comme j'ai tenté de le montrer (Chanfrault, 1997), conformément à une vieille tradition, dans l'apprentissage de la lecture et l'entrée dans la littérature, on exploite la dimension autobiographique des écrits d'auteurs, en s'appuyant, au plan de la motivation, sur des processus d'identification et de projection (1). Mais, simultanément,

(1) Et dans ce cadre, on va jusqu'à modifier le contrat de lecture, au plan générique, pour l'orienter vers l'autobiographie. Voir mon analyse du traitement pédagogique de l'épisode des « Rillettes » extrait du roman *Le lys dans la vallée* de Balzac, dans le manuel de J. Fournier *et al.*, *Le français en 5^{ème}*, collection Lagarde et Michard, Bordas, 1960 (Chanfrault, 1997).

dans le cadre des dispositifs traditionnels d'apprentissage de l'écriture, on s'appuie sur une fiction d'autobiographie. L'exercice traditionnel de rédaction du type « Racontez un événement qui vous a marqué » induit certes le recours à la première personne, mais n'implique pas pour autant l'investissement autobiographique du sujet (2). C'est l'élève, invité à mettre en œuvre ses compétences rédactionnelles dans le cadre d'un exercice scolaire, qui est ici sollicité, et non le sujet psychosocioaffectif de l'écriture autobiographique comme telle (3). Et, dans la mesure où L'École maintient une frontière entre les sphères scolaire et intime (4), – à juste titre, me semble-t-il –, on comprend les réticences des enseignants.

Il convient ici de confronter cette position à une définition du journal intime en tant que genre. Globalement envisagé, le journal intime représente un mode d'écriture personnelle visant à consigner, au jour le jour, le vécu du sujet. Présentation qui recouvre une double définition énonciative et textuelle (Chanfrault, 1997). Le journal constitue d'abord le produit d'une quête du *moi*, inscrite dans un dispositif énonciatif qui, fondé sur un clivage, se donne un destinataire – le « cher cahier » –, qui n'est autre, dans le processus réflexif qui s'instaure, qu'une instance dédoublée du sujet lui-même. Au plan textuel, le journal intime soulève la question d'une écriture fragmentaire et répétitive (traits liés aux rituels d'écriture d'une part, aux faits et gestes du quotidien, d'autre part), qui se constitue en un texte visant à rendre compte du *moi* sur une période donnée. Ainsi envisagé, le journal représente un espace d'écriture où se déploie le sujet. Mais il faut ici préciser que ce sujet n'est pas plus « vrai » que l'élève tel que perçu au travers de ses productions scolaires ou de ses comportements en classe. Dans les deux cas, il s'agit bien d'une construction (5). Ce que peut apporter le journal, dans le champ didactique, ne se situe pas à ce niveau. Il s'agit en fait, concernant l'élève, d'accéder à un éclairage différent, à partir d'un contexte autre que celui de la classe.

Ce cadrage permet ainsi de reconsidérer les réticences des enseignants face aux exploitations possibles du journal intime produit par les élèves en situation extrascolaire. En effet, cette position relève en fait d'un malentendu, fondé sur une représentation qui s'en tiendrait à une exploitation personnalisée des écrits intimes de l'élève pour rendre plus efficaces les apprentissages. Or, ce malentendu peut être levé si on aborde la question autrement et si on considère le journal intime des élèves, dans le champ didactique, comme un matériau à part entière, *i.e.* porteur de données à problématiser et à exploiter. La démarche

- (2) Ce que montre bien Nathalie Sarraute dans *Enfance*, à partir du dédoublement que lui permet la forme autobiographique dialoguée qu'elle a retenue (Chanfrault, 1997).
- (3) Sur les ambiguïtés, voire les contradictions, que l'École instaure, dans le dispositif pédagogique traditionnel, entre l'élève, la lecture littéraire du texte autobiographique (ou posé comme tel) et l'apprentissage de l'écriture, voir Chanfrault (1997).
- (4) M.-C. Penloup étend ces réticences à l'ensemble de l'écriture extrascolaire : « Les pratiques extrascolaires sont très mal connues des enseignants de français qui n'en conçoivent aucun regret dans la mesure où [...] elles leur paraissent comme de l'ordre de l'intime que l'école doit respecter [...] » (2001, p.179).
- (5) Sur les modalités de la construction – fictionnelle – du sujet dans le journal intime, voir Chanfrault (1993).

suppose une approche globale qui, dépassant le singulier, envisage le journal en référence à une génération d'élèves ou de collégiens, une classe d'âge, des types définis d'élèves, des milieux sociaux, des communautés culturelles, mais aussi des modes répertoriés d'enseignement de l'écrit et du texte. Ainsi considéré, le journal représente, dans la perspective didactique, un matériau privilégié dans la mesure où, impliquant le sujet, il donne accès à l'élève, envisagé par-delà ce que révèlent en surface ses productions, comportements et attitudes en classe. Au plan de la recherche, il représente, en marge des procédures lourdes liées aux protocoles scientifiques d'expérimentation, un corpus de données déjà constituées. Enfin, en tant que texte, il correspond à l'objet privilégié des enseignants de français, dimension qui facilite leur accès aux analyses.

S'appuyant sur ces définitions, le point de vue développé dans cet article vient conjuguer mes deux champs de recherche : l'écriture personnelle – ici appliquée aux enfants et adolescents (6) – et la didactique du français. Cette situation particulière a surdéterminé ma démarche, qui s'est d'abord construite sur la base d'une analyse que j'ai ensuite soumise à un questionnement à visée didactique. Conservant délibérément cette approche, qui permet de définir la forme actuelle des journaux tenus par les élèves, je présenterai d'abord mon corpus. J'envisagerai ensuite successivement la place de l'école dans la configuration identitaire qui préside aux journaux, le rapport aux savoirs disciplinaires qui s'y donne à voir, enfin les questions liées aux apprentissages.

1. PRÉSENTATION DU CORPUS

Mon corpus de travail se compose d'une vingtaine de journaux intimes (7) de volume très divers – de quelques pages à plusieurs gros cahiers –, écrits par des élèves de l'école élémentaire et du collège, certains se poursuivant, sur la durée, jusqu'au lycée. Une partie de ces documents m'a été transmise directement par les jeunes *diaristes*, l'autre partie –de loin la plus riche– par l'Association *Vivre et l'écrire* (8). J'isolerais ici, à des fins de citation, un micro-corpus de quatre journaux qui, d'une part, m'apparaissent comme représentatifs de la génération actuelle des élèves d'école et de collège et, d'autre part, se sont révélés particulièrement intéressants pour les questions que je soulève ici. La spécificité du genre m'amène à présenter conjointement l'élève et son texte.

(6) Cet article fait suite aux travaux que j'ai menés, dans le cadre du groupe de recherche dirigé par P. Lejeune au centre RITM (Université Paris X), sur les journaux intimes d'adolescents des années 80 (Chanfrault, 1993), la correspondance d'adolescents en détresse (Chanfrault, 1994), l'autoportrait dans les autobiographies des jeunes des banlieues (Chanfrault, 1996), enfin sur la distance entre l'écriture autobiographique et la rédaction scolaire traditionnelle (Chanfrault, 1997).

(7) Le caractère restreint du corpus n'autorise pas ici les généralisations de type scientifique. C'est donc sur des orientations que s'appuie ma réflexion.

(8) Je tiens ici à remercier les personnes qui m'ont confié ces documents, et en particulier Pierre de Givenchy, de *Vivre et l'Écrire*, Association pour l'expression écrite des jeunes, 12 rue de Recouvrance, 45000 ORLÉANS.

Éléna (9). Née en juin 1984, dans une famille des classes moyennes, Éléna, qui fréquente une école puis un collège de Seine-Saint-Denis accueillant des élèves des cités, est une bonne élève. Son journal s'étend de la période du CE2 à la seconde. Il se compose de 4 journaux à fermail et 9 cahiers, constituant le journal intime proprement dit, d'un carnet «Coup de gueule», portant la mention «Top secret», de trois journaux dialogués (dans lesquels ses amies et camarades de classe commentent et prolongent son journal), de deux grands cahiers d'écrits personnels dédiés à ses petits amis successifs, enfin d'une liasse de feuilles imprimées, transcrivant des dialogues avec des correspondants dans des *chats* sur Internet (10). La présentation retenue pour les journaux est celle de l'album : Éléna écrit sur les pages de droite, réservant la page de gauche à des poèmes, des lettres recopiées ou reçues, des photos personnelles, des images ou des documents extraits de magazines pour enfants ou adolescents (11).

Coralie. Limité à un cahier d'une soixantaine de pages, et couvrant l'année de 6^{ème}, le journal de Coralie révèle une élève médiocre, qui se trouve aux prises avec des «problèmes» familiaux (père décédé, mère au chômage et dépressive). L'intérêt de ce journal, qui livre peu d'informations intimes, réside en fait dans les difficultés d'écriture que traduit ici l'incapacité du scripteur à développer l'écriture *diaristique* comme telle.

Annie. Fille de fonctionnaires aisés, Annie est une très bonne élève, par ailleurs championne régionale de judo. Son journal, tenu irrégulièrement, s'étend de la 6^{ème} à la classe de 1^{ère} et se compose de deux volumes, auxquels s'ajoutent un journal à fermail comportant des poèmes et une grosse liasse de feuillets constitués de textes à visée littéraire : poèmes, ébauches de nouvelles, romans et pièces de théâtre.

Stéphane. Classé par l'assistante sociale de son collège comme «cas social» (milieu rural défavorisé, famille nombreuse, père alcoolique et violent), Stéphane est un élève en grande difficulté qui obtient des résultats catastrophiques dans toutes les matières. Atteint de dyslexie et de dysorthographe, et longtemps suivi par un orthophoniste, il est considéré par ses professeurs comme un «débile léger». Son journal, qui couvre l'année de 3^{ème} et le début de seconde en LEP, se compose de trois cahiers de 100 pages. Par-delà ses difficultés scolaires, Stéphane a produit un texte fascinant, qui traduit un long cri et s'apparente, au plan stylistique, à l'écriture de Thomas Bernhard ou de Christine Angot. Pour permettre au lecteur de prendre la mesure de cette écriture, j'en reproduis ici un extrait dans sa graphie originale (12) :

-
- (9) Pour des raisons déontologiques, j'ai modifié les prénoms des auteurs.
 (10) Ce dernier type de documents inaugure une nouvelle forme d'écriture personnelle, dans laquelle l'autoportrait adressé à des correspondants, qu'on ne rencontrera physiquement jamais, vient se substituer à l'écriture du journal comme telle.
 (11) Cette forme représente une variante du «journal-herbier», décrit par P. Lejeune (1998, p. 367-93).
 (12) Dans les citations, pour faciliter la lecture, je rétablirai l'orthographe.

Allée allée desidement et maleureusement j'ai bien l'impreton que cela va continuer en se momen jacumul les catastrophe : en mat le prof nous a encore rendu une intero hiperfacil je n'es eu que 8/20. Je suis sur que si les singe savai ecrire il aurai tous eu au dessus de 15/20. Javai presque envi de pleurai je dit presque par se que je ne l'ai pas fait mai rellemen je me degoute vraiment a tel point que je n'ai plus envi de me connaître. Dailleur je me demande commen esque je fai pour tenir aussi long temps sen pleuré avec tout les truc que je fai de nul.

2. L'ÉCOLE : UN CADRE IDENTITAIRE

Les enseignants ont tendance à se représenter le journal comme un espace clos consacré à l'intime et par là coupé de la sphère scolaire. Ce qu'ils en attendent, quand ils surmontent les réticences évoquées plus haut, relève de la psychologie et reste de l'ordre d'une révélation : celle de la personnalité cachée de l'élève. Autrement dit, le journal permettrait de s'immiscer dans l'intériorité de l'élève, d'avoir accès à des données permettant d'expliquer les attitudes, comportements et difficultés repérés en classe. Une telle représentation coïncide avec la définition traditionnelle du journal, posé comme un espace préservé où sont consignées les données psychoaffectives et sociales qui ne trouvent pas à s'exprimer dans le cadre scolaire ou familial. Or, si cette définition se maintient, pour les journaux tenus par les enfants et les adolescents, jusque dans les années 80 – du moins pour ce que j'ai pu constater dans mes travaux antérieurs (Chanfrault, 1993) –, les journaux des années 90 opèrent une reconfiguration qui confère à la sphère scolaire un statut central. En effet, par-delà les différences individuelles, ces derniers portent la trace d'une évolution, correspondant d'une part à des mutations sociales (13), d'autre part à des comportements générationnels, et qui tend à faire de l'École le lieu privilégié de l'ancrage identitaire.

Du point de vue du sujet singulier, le *je* qui s'énonce dans les journaux des années 90 se reconnaît d'abord dans son statut d'élève. Position qui congédie du même coup les représentations «schizo-phréniques» qui isoleraient un *moi* intime pour le distinguer du *moi* scolaire, voire l'y opposer. L'autoprésentation inscrite dans l'*incipit* ne s'appuie donc pas, conformément à la tradition, sur une filiation d'ordre familial ou sur la référence à une classe sociale, mais bien d'abord sur l'appartenance à cette communauté spécifique et symbolique (14) que représentent les élèves :

J'ai neuf ans cinq mois. Ma maîtresse s'appelle Mme D. On l'appelle Dudu (entre nous bien sûr). Éléna, CM1,

-
- (13) Ces données correspondent à l'analyse du corpus large. Dans une perspective plus sociologique, il faudrait ici analyser, pour les années 90, la pression qu'exerce, au plan social, la menace du chômage, qui induit de la part des familles et des élèves des surinvestissements en matière scolaire.
- (14) Sur l'importance du symbolique dans la relation à l'École, l'analyse des journaux m'amène à partager le point de vue de J.-Y. Rochex (1995).

Je m'appelle Annie, j'ai 11 ans et je rentre en 6^{ème} au collège B. J'ai un frère : O. qui a 8 ans. Il rentre au CE2. J'ai une sœur : N. qui a 13 ans. Elle rentre en 3^{ème}. Annie, 6^{ème}

Sur ces bases, l'écriture reste surdéterminée par le cadre scolaire. La décision d'entreprendre un journal relève le plus souvent des résolutions prises par l'élève à la rentrée et le texte porte la marque des scansionnements qui rythment la vie d'écolier : le jeune *diariste* rédige son journal dans les moments de liberté que lui octroie l'École. L'écriture se déploie ainsi en contrepoint des activités scolaires, dimension que le choix du support – le plus souvent le cahier d'écolier avec ses pages quadrillées et sa marge – vient ici redoubler. Ainsi envisagé, le journal représente, d'une certaine manière, le « cahier du soir » d'autrefois, mais détourné à des fins personnelles : rentré chez lui, l'élève vient faire le point sur son vécu, sur son *moi*. Dans ce contexte, l'École constitue, au plan des contenus, un thème central qui vient concurrencer les thèmes traditionnels du journal que sont la famille, le cercle des amis, les événements et les loisirs, les questions d'ordre sentimental, mais aussi ce domaine tabou qui touche aux transformations du corps et à la découverte de la sexualité. La structure thématique s'organise ainsi à partir d'un axe biographique surdéterminé par l'École et ses routines quotidiennes. Les élèves consignent régulièrement dans leur journal les devoirs à faire, les activités menées en cours, les notes obtenues et les appréciations des enseignants :

J'ai reçu ma note de musique : 2/20.

Ma sœur m'a dit que si c'était comme ça, je ne pourrai pas faire de saxophone.

Maman est allée à la réunion parents-profs : il y a encore des progrès à faire !!! Coralie, 6^{ème}.

Certains collégiens vont, par là, jusqu'à transcrire le compte rendu des conseils de classe et, comme Éléna, à agraffer dans leur journal les pages du carnet de liaison mentionnant les absences, les retards et les avertissements donnés par les surveillants. Dans ce cadre, les satisfactions comme les interrogations que suscitent le travail et les résultats scolaires viennent catalyser l'activité réflexive propre au journal intime. Le retour sur soi se double d'un retour sur le vécu scolaire et l'espace d'écriture est alors ce lieu de réflexion où le scripteur confronte, dans un jeu de dédoublement, l'élève et le sujet :

Les profs essaient de me faire apprendre des idées toutes faites à longueur de journée. Je commence à douter. Éléna, 4^{ème}

Je regardai ma copie d'anglais avec un regard vide comme s'il était noyé dans les lignes de mon devoir que je ne voyais plus tellement je pensais à la nullité de mes connaissances. Imbécile, cela est fort probable. Pourtant je les apprends mes cours. Mais les profs, eux, ils croient que je ne fais rien. Ils pensent que c'est en me faisant copier 10 fois ma définition que j'y arriverai mieux. Les profs ils nous prennent toujours comme des élèves en oubliant que nous sommes aussi autre chose. Comme ça m'inquiète, j'ai cherché dans un guide de psychologie. Pour mon cas, c'est tout bêtement un truc comme la dyslexie. Dans mon passé beaucoup d'événements le laissent penser : l'âge où

j'ai commencé à marcher, les difficultés que j'ai à différencier gauche-droite, haut-bas, la confusion des mots ou encore la lenteur avec laquelle je lis. Stéphane, 3^{ème}

Enfin, dans ces journaux, l'École est posée comme cadre de référence au plan social. Mais si les jeunes *diaristes* l'envisagent comme lieu de socialisation, ils ne désignent pas pour autant l'institution chargée d'inculquer les principes de la citoyenneté. Ils perçoivent d'abord l'École comme le cadre des échanges entre pairs, où se construisent, dans le rapport à l'autre, l'expérience sociale et la découverte de l'amitié, de l'amour. Le journal accueille ainsi, sur des pages et des pages, le récit d'amitiés nouées et dénouées (15), les plans de séduction élaborés pour les conquêtes amoureuses – et leurs résultats – (16), enfin les phénomènes d'intégration et de rejet liés à la constitution de groupes qui se font et se défont au sein de la classe, de l'école ou du collège. Les cours apparaissent alors, dans les journaux, comme cette scène où se jouent des microdramas affectifs et sociaux, que les enseignants ne soupçonnent pas et qui viennent expliquer bien des cas d'inattention (17).

Mais si l'École apparaît par là comme cette instance de « médiation » – pour reprendre le concept forgé par Sartre (1960) dans le cadre de sa théorie du biographique –, instance qui intervient dans la construction de l'identité, elle n'est pas le seul cadre de référence convoqué au plan social. Par-delà les différences liées aux individualités, les journaux font apparaître, là encore, des constantes qui permettent de cartographier précisément l'univers de référence des élèves des années 90. Ils portent en effet la trace d'un imaginaire social façonné par la télévision – et en particulier les *sitcoms* du type *Hélène et les garçons* –, par les chaînes de radio dédiées aux jeunes (*Skyrock* ou *Fun radio*), par la publicité, ou par des magazines très lus en 6^{ème} et 5^{ème} tels que *OK Podium*, enfin par l'univers des bandes dessinées. Cadre global qui sert, au plan individuel, de matrice sémiotique pour appréhender le vécu :

J'ai toujours confondu la vie avec les BD et les paroles des chansons.
Éléna, 4^{ème}.

La culture scolaire liée aux apprentissages est ainsi concurrencée par la musique (techno, rock etc.), la chanson (les textes de J.-J. Goldman ont plus d'influence, au plan idéologique, que les cours d'instruction civique), enfin par le rap qui, en marge des cours de français, constitue une ouverture en direction de nouvelles formes d'écriture poétique, du verlan et plus largement de la langue

-
- (15) La liste des meilleur(e)s ami(e)s, sans cesse actualisée, constitue dans ces textes un *topos*. Sur la « manie » des listes dans l'écriture extrascolaire, voir M.C. Penloup (1997 et 1999).
- (16) Présentées comme un impératif affectif et social, ces conquêtes sont mises en œuvre dès l'école primaire, où il convient, pour être dans la norme, d'avoir un « amoureux », une « amoureuse ».
- (17) La disposition des tables et la place occupée en cours – près ou loin du camarade aimé ou détesté – constitue un *topos* récurrent dans les journaux, qui livrent ainsi à l'enseignant des informations sur l'implicite socioaffectif qui, en classe, vient perturber les apprentissages.

des cités (18). Et au plan graphique, la présentation de type scolaire, qui reproduit celle des devoirs (position de la date, respect de la marge etc.) cotoie sur une même page des inscriptions taggées. Autrement dit, l'ancrage identitaire dans le cadre scolaire se double d'un ancrage dans la culture «jeune», qui transcende, au plan social, l'appartenance de classe. Mais l'identité revendiquée n'est pas pour autant une identité éclatée, les trois points d'ancrage forment système : l'École, comme cadre des échanges entre pairs, permettant de relier ces deux autres pôles que constituent l'École comme cadre des savoirs et des apprentissages d'une part, la culture «jeune», d'autre part.

La configuration actuelle des journaux, qui «met l'École au centre», au moment même où cette dernière entend justement «mettre l'élève au centre des apprentissages» (19), amène ainsi à poser, sur de nouvelles bases, la question de la fonction de ce type matériau dans la réflexion didactique. Si, conformément aux lois du genre, les journaux intimes livrent des informations sur le *moi* singulier des élèves (20), ces dernières s'avèrent moins pertinentes, pour la réflexion didactique, que les données générales que l'on peut tirer d'un travail de confrontation mené sur la base des constantes que nous venons de dégager. Il s'agit en effet, à partir de la place et du rôle conférés dans les textes à l'École, d'exploiter la richesse que ne possédaient pas, dans la perspective didactique, les journaux des générations précédentes (21). Mettant en œuvre, dans la nouvelle configuration, l'intrication du scolaire et de l'intime, les journaux des années 90 permettent ainsi d'éclairer, sur un mode actualisé, le rapport des élèves à l'École, et donc de problématiser le cadre identitaire qui accueille les discours et savoirs scolaires et que ces derniers, en retour, viennent modifier. À ce titre, ils viennent donner forme, dans le concret des textes produits, aux représentations – souvent imprécises, et surtout, décalées – que les enseignants se font sur ce point. Il s'agit donc d'orienter l'analyse vers les modalités de construction identitaire à l'œuvre dans les journaux, pour dégager, à partir de la confrontation des configurations singulières, des types correspondant à des

- (18) Ces données ne rendent pas compte des constructions identitaires spécifiques à l'œuvre chez les jeunes des banlieues. Sur ce point, voir Chanfrault (1995).
- (19) Il faudrait ici mener une réflexion de fond, dans une triple perspective –sociologique, historique et didactique–, sur cette conjonction, qui n'a sans doute rien de fortuit.
- (20) L'exploitation de ces données, correspondant à la quête initiale des enseignants telle qu'évoquée plus haut, pose en fait problème. S'agissant d'utiliser les informations recueillies pour gérer les apprentissages au plus près des cas singuliers, la démarche suppose que l'enseignant puisse accéder au journal de ses propres élèves et, pour maintenir l'équité, de **tous** ses élèves (ce qui implique que tous tiennent spontanément un journal, ce qui n'est pas le cas). Par-delà les questions déontologiques épineuses qu'une telle démarche peut soulever, il faut souligner que l'intégration du journal dans le dispositif didactique modifie, en la scolarisant, le statut et la fonction de cette pratique d'écriture pour l'élève. Un journal, qui a pour destinataire – même indirect- l'enseignant, est-il encore un journal intime ?
- (21) Il convient de préciser que le travail de réflexion mené sur les journaux concerne une posture de recherche et qu'il ne saurait être confondu avec des démarches d'exploitation directe en classe, impliquant par exemple la lecture et le commentaire publics des productions extrascolaires des élèves. L'enjeu reste ici de construire, dans le champ didactique, un nouveau domaine de recherche.

paramètres précis. Démarche qui permet d'aborder les identités singulières comme la déclinaison de modèles clairement répertoriés, et, par là, de gérer, sur la base de l'étude de cas telle que pratiquée dans les sciences sociales, la tension entre le singulier et le général.

À ce niveau, l'analyse fait émerger le cadre conceptuel de l'**élève-sujet**, objet de la quête au plan didactique. Produit d'une construction théorique, l'élève-sujet correspond alors, dans les journaux, à l'instance englobante de la configuration identitaire, et, dans le cadre didactique, à cette instance qui se dérobe en classe et qui intègre, par-delà le sujet cognitif sollicité dans les activités scolaires – et le sujet épistémique de certaines modélisations didactiques –, la double dimension psychosociale et affective (22). Autrement dit, le journal intime, ainsi appréhendé, fait advenir, dans une sorte d'épiphanie, l'élève-sujet. Conjuguant, dans l'écriture, les deux pôles, il vient matérialiser le tiret présent dans le terme recouvrant le concept. Et si les enseignants de terrain sont souvent rebutés par ce type de construction théorique, le journal, par sa spécificité générique, vient offrir, dans les jeux d'exemplification qui sous-tendent la théorisation, l'incarnation textualisée de l'« élève concret ». C'est là, me semble-t-il, l'une de ses forces dans le champ didactique.

3. LE JOURNAL : UN LIEU D'APPROPRIATION DES SAVOIRS

L'entrée par l'élève-sujet permet de reconsidérer les modalités d'écriture qui président au journal, telles que dégagées plus haut. En effet, si le *je* du journal se reconnaît dans le statut d'élève, c'est le sujet psychoaffectif qui assume l'écriture. À ce niveau, les jeunes *diaristes* de mon corpus n'échappent pas à la règle dégagée par Lejeune (1990). Par-delà les résolutions de rentrée, le journal répond d'abord à une situation de crise (23). Et on retrouve dans les textes la même détresse que dans les lettres adressées à *Vivre et l'écrire* (Chanfrault, 1994) :

J'ai envie de mourir. Ma sœur ne s'en rend pas compte. Je me suis fâchée avec Maman car elle me reprochait de dire des gros mots. Elle voudrait que je sois parfaite. J'ai envie de mourir. J'ai fait une tentative de suicide devant la porte la chambre de ma sœur en essayant de ne plus respirer. Ma sœur a dit : « Mais dégage ! ». Elle est vraiment très conne. J'aimerais rejoindre Papa dans la mort. Coralie, 6^{ème} (24)

(22) Dans ma réflexion, ce cadre conceptuel en est encore au stade de l'élaboration. Pour clarifier les choses dans le champ didactique, je préciserai que si l'« élève-sujet », tel que je le conçois, rejoint ici, sur bien des points, le « sujet-scolaire », construit par D.Bucheton (1995, p. 290), il ne le recouvre pas complètement, dans la mesure où la question qui sous-tend ici la réflexion est abordée à partir du point de vue énoncé par l'élève.

(23) Ici, difficultés liées à la mort du père pour Coralie, malaise familial induit par les problèmes psychiatriques de la sœur aînée pour Éléna, autoritarisme des parents pour Annie, violence paternelle et isolement social pour Stéphane.

(24) Pour des raisons d'ordre typographique, je reproduis ici horizontalement un texte qui se présente, en fait, verticalement. Nous reviendrons sur la verticalité de cette écriture.

Mais, dans le système d'énonciation propre au journal, elle a pour destinataire le « cher cahier », substitué du sujet lui-même (Chanfrault, 1993). Le journal conserve ainsi sa fonction première : aider le sujet à maîtriser, dans et par l'écriture, ses problèmes personnels :

Je ne pense pas que je pourrai me passer de mon journal intime pour le moment. C'est un peu mon défouloir. Quand j'écris, je me calme.
Éléna, 5^{ème}

Je crois que je vais passer du temps sur ce journal afin qu'il ressemble à quelque chose. Mais cela en vaut la peine car cela va me permettre de mieux me comprendre. Stéphane, 3^{ème}

Si le journal donne ainsi accès au sujet psychoaffectif, la démarche, dans la perspective qui est la nôtre, implique d'aborder la question à partir de l'investissement de ce sujet dans l'écriture. À ce niveau, l'écriture constitue à la fois, pour ce dernier, un acte de prise de conscience et le lieu d'une transformation, qui passe ici par un travail d'élaboration scripturale et de mise en forme fictionnelle. La dimension existentielle permet ici d'appréhender le geste d'écriture en termes de « passage », de « rite de passage », à partir des positions développées par R. Delamotte et al., qui envisagent l'écriture comme [...] une expérience singulière induisant des mutations chez le scripteur tant au plan identitaire, et notamment du point de vue de sa relation au monde, qu'au plan sociocognitif avec ce que cela suppose de mobilisation de connaissances linguistiques contextualisées (2000, p.110).

On voit tout l'intérêt d'une telle approche pour saisir dans le texte ce que le sujet mobilise, dans l'écriture du journal, en termes de savoirs et de savoir-faire, directement liés ici aux contenus d'enseignement de la discipline. Autrement dit, en situation extrascolaire et donc hors de toute perspective d'évaluation, alors que leur *moi* est en jeu, comment les jeunes *diaristes* mobilisent-ils les éléments issus de l'enseignement ? Comment s'allient, dans l'écriture, l'élève et le sujet ? Peut-on accéder, par le journal, aux rapports aux savoirs et savoir-faire impliqués dans l'écriture ? La question s'avère ici particulièrement complexe, dans la mesure où le système identitaire construit dans le journal – sous sa forme actuelle – instaure, comme on l'a vu plus haut, une tension entre le sujet et l'élève, mais en même temps fait du scripteur un sujet qui intègre les compétences linguistiques et rédactionnelles de l'élève. En effet, si le scripteur est ici en situation extrascolaire, il ne peut faire abstraction, dans l'écriture, des apprentissages menés à l'école et qu'il exploite alors à des fins personnelles. On peut envisager l'approche selon deux niveaux qui *in fine* s'articulent : d'une part l'activité métalinguistique et métascripturale inscrite dans le texte, d'autre part les thématisations liées au « moi-élève » et donc au champ scolaire, et qui touchent plus directement les grands axes disciplinaires tels qu'induits par l'activité scripturale.

Comme en témoigne le modèle emblématique du genre, le *Journal* d'Amiel, l'écriture du *diariste*, dans un effet de miroir, se fait réflexion sur l'acte même d'écriture du journal (Chanfrault, 1993). Nos jeunes scripteurs, par ailleurs grands lecteurs de journaux intimes – nous y reviendrons –, reproduisent, là encore, les règles du genre. Ils émaillent ainsi leur texte de remarques d'ordre

métalinguistique et métatextuel, qui, en étroite relation avec l'acte d'écriture, sont partie intégrante du journal et révèlent les mobilisations qui s'opèrent. La réflexion linguistique à l'œuvre vient ainsi s'insérer dans le journal, mobilisant les savoirs grammaticaux :

Le matelas est déjà quasi- (zut, j'ai déjà utilisé cet adverbe, si ça s'appelle un adverbe) (25) dégonflé. Éléna, 5^{ème},

[Après une phrase très longue] **Faudrait revoir un peu cette phrase complexe !** Annie, 5^{ème},

ou, dans la recherche du mot juste, les savoirs lexicaux :

J'ai des tas de souvenirs très précis, il faudra que je les écrive dans mon journal pour «avorter», ou «expier» ou «libérer». Je ne sais pas quel est le mot qui convient. Aucun sûrement, il doit y en avoir un autre. Éléna, 4^{ème}.

Au plan rédactionnel, le journal garde la trace d'une réflexion sur l'organisation textuelle, qui traduit, chez les scripteurs, la volonté de dépasser la forme qui en resterait à la juxtaposition des notations consignnant le vécu (26). Autrement dit, les jeunes *diaristes* se trouvent confrontés à un problème rédactionnel qui les amène à convoquer une représentation du texte. Le plus souvent, ils ont recours au modèle narratif, *i.e.* au type de texte le plus étudié à l'école élémentaire et au collège. Mais certains expérimentent dans leur journal d'autres formes. C'est le cas d'Éléna, qui opte pour une organisation fondée sur des entrées thématiques, codées dans la marge par des icônes empruntant leur graphisme aux tags :

Maintenant, dans mon journal, j'ai décidé que vais écrire en mettant des logos : idées, cœur, interrogations, secrets, écriture : romans, poèmes etc. (CM1).

Deux ans plus tard, relisant cette partie de son journal, elle désigne elle-même l'origine scolaire de la forme retenue :

J'ai relu mon journal, je déteste cette façon de présenter : partie- ceci, partie-cela... Pire qu'à l'école !!!. (5^{ème}).

Quant à la relecture immédiate qui s'inscrit sur la page, elle rend compte de préoccupations stylistiques :

La fièvre des vacances et de la fin de l'année montaient en moi et je me suis rendu compte que c'était la fin. La fin de quoi, je ne sais pas. Mais je trouve que ce mot va bien ici. (Stéphane, 3^{ème}),

le plus souvent surdéterminées par des savoirs et savoir-faire scolaires liés à l'apprentissage de l'écriture :

(25) La place même de l'incise, entre l'adverbe et le participe qu'il vient modaliser, révèle ici le caractère concomitant de la réflexion linguistique et de l'écriture.

(26) C'est à ce niveau que se situe la distinction entre l'écriture de type «agenda» (même lorsqu'il s'agit d'une écriture rétrospective) et l'écriture proprement *diaristique*.

Devant moi les voitures pointent leur museau. Ca, c'est un cliché.
(Annie, 4^{ème}).

Dans ce cadre, certains scripteurs vont jusqu'à occuper la place du maître, en insérant dans le texte des annotations qui miment celles de l'enseignant, en marge des copies de rédaction :

J'aimerais écrire tout le temps. Mais c'est que la plume s'use et les idées aussi. (Belle phrase, n'est-ce pas ?) Éléna, CM2,

La nuit je regarde les étoiles à la jumelle et je vois la beauté. (Belle phrase !) Annie, 6^{ème}.

Autrement dit l'activité réflexive sur l'écriture, inhérente au journal, convoque, dans le geste scriptural même, les savoirs scolaires, au sein d'une dynamique où se conjuguent alors l'élève et le sujet. Les données métascripturales présentes dans le journal portent ainsi la trace du travail psychocognitif à l'œuvre (27), tel qu'il sous-tend ici, dans le détour par les savoirs scolaires, l'écriture. Mais si la démarche convoque ainsi des réflexes scolaires, empruntés à la «révision de texte», il faut souligner qu'il ne s'agit pas ici, à proprement parler, de l'activité inscrite dans le travail de réécriture, au sens où on l'entend dans le champ de l'apprentissage de l'écrit (David et Plane *et al.*, 1996). Tout se passe ici comme si l'École, avec ses normes linguistiques et rédactionnelles, fonctionnait, pour le sujet, comme une sorte de «sur-moi» scriptural, induit, dans l'écriture, par la coprésence de l'élève et du sujet (28).

Ces éléments d'ordre métascriptural viennent faire système avec l'axe thématique concernant la lecture, l'écriture et la littérature, qui inscrit dans le journal le rapport de l'élève-sujet à des savoirs et des activités scolaires (29) relevant de notre discipline. À ce niveau, le journal ouvre un accès à cette boîte noire que constitue, pour les enseignants, le travail qui s'effectue en marge de l'École et qui prend la forme de transferts de savoirs et savoir-faire, de perlaborations, de transformations du sujet. On s'est ainsi beaucoup interrogé, ces derniers temps, à partir de la distinction entre lecture analytique et cursive, sur la relation entre les pratiques scolaires et extrascolaires de lecture. Ce que révèlent ici les textes de mon corpus, c'est le rôle déclencheur du journal intime, en tant que genre, pour l'élève-sujet. Qu'il s'agisse des œuvres régulièrement abordées en classe, comme le *Journal* d'Anne Franck :

C'est la 8^{ème} fois que je lis le Journal d'Anne Franck. La 1^{ère} c'était quand j'étais au CE2, quand j'ai commencé mon journal. Éléna, 4^{ème}

ou des textes correspondant aux lectures buissonnières – mais essentielles pour le sujet –, représentés ici par le livre de Stéphanie, *Des cornichons au chocolat*

(27) Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'elles livrent la clef des opérations complexes qui s'effectuent à ce niveau.

(28) Qu'on se rassure, certains scripteurs parviennent, par le biais du ludique, à dépasser ce «Sur-moi».

(29) J'entends ici le « rapport aux savoirs » dans la perspective développée par B. Charlot *et al.* (1993).

(30), mentionné par trois des auteurs de mon micro-corpus. L'enjeu identitaire du genre, qui induit des possibilités d'identification, permet alors que s'effectue, dans la lecture, la reconfiguration entre «monde du texte» et «monde du lecteur», théorisée par Ricoeur (1983, p.109) :

Dans *Les Cornichons au chocolat*, Stéphanie appelle le collègue « la ferme ». Cette réflexion je l'approuve puisque je l'ai faite bien avant de lire son livre. Lorsque je tiens la porte pour laisser entrer les autres, il m'arrive de me dire : « J'ai l'impression de faire entrer un troupeau dans une étable ». Stéphanie, 3^{ème}

et que, donc, le lecteur vienne coïncider avec le lecteur-sujet. Et si cette expérience inaugurale constitue, on l'aura compris, l'impulsion amenant les élèves à basculer dans l'écriture, elle constitue aussi le fondement permettant des évolutions ultérieures dans les postures de lecture :

Depuis quelque temps je n'écris plus dans mon journal parce que je lis. Mais j'ai toujours lu. Enfin là, je veux dire que je lis différemment. J'analyse les écrits de l'auteur, je réfléchis à ce qu'il a marqué, je recopie certains passages. Enfin...j'étudie le texte. Ce n'est plus comme avant. Je lis parce que j'en ai vraiment envie, parce que j'essaie de comprendre pourquoi l'auteur a écrit ça. On lit hors des limites du temps. Quand on écrit, on ne peut jamais prédire ce que le lecteur ressentira. Éléna, 4^{ème}

Les journaux font apparaître, sur ces bases, la construction d'un rapport subjectivé au monde de l'écrit, qui, dépassant la distinction entre la grande littérature et la paralittérature, intègre, par le biais des textes de chanson, la culture «jeune». Faisant sens avec l'activité scripturale menée dans le journal, ce rapport à l'écrit est abordé à partir de l'écriture, dans laquelle le scripteur se projette comme auteur :

J'écris. Je laisse ma plume trouver les mots qui font rêver, qui me révèlent, qui me rassurent. Je me découvre à travers mes textes. Et si j'aime J.-J. Goldman, c'est pour ses paroles qui me font réfléchir, me passionnent et reflètent les problèmes du monde, mais surtout mes problèmes. Une chanson qui «colle» est une chanson où je peux me retrouver, et où les paroles et la musique, j'aurais pu les écrire. Annie, 4^{ème}

À partir de cette position, les jeunes *diaristes* songent à la publication :

Si mon journal devenait célèbre, comme celui d'A.Franck, je voudrais qu'on ne publie pas les passages entre crochets. Mais ça m'étonnerait, je ne vis pas pendant la guerre. Éléna, 6^{ème}

Ca me fait bizarre, si un jour c'est publié, je regarderai des fois la fenêtre d'une maison en me disant que peut-être là, dans cette pièce, un enfant, un «ado», un adulte est en train de me lire. Enfin, faut pas rêver ! Stéphanie, 2^{nde}

(30) Réécrit par Philippe Labro, voir P. Lejeune (1998, p.328).

Mais surtout, ils sautent le pas et s'adonnent, à côté de l'écriture transitive correspondant au journal, à l'écriture littéraire (31). Dans mon micro-corpus, Annie et Élène mènent de front, sans les opposer, les deux types d'écriture. Et si Coralie ne parvient pas à accéder à ce stade d'écriture, Stéphane, quant à lui, mentionne, aux côtés des nouvelles qu'il joint au journal, des « espèces de poèmes » qu'il n'intègre pas, *in fine*, à l'ensemble. Mais pour ce dernier, c'est l'écriture même du journal, et c'est ce qui lui échappe, qui relève du littéraire.

Je ne reprendrai pas ici, pour les analyser, ces essais plus ou moins heureux. Ce que je retiendrai, en revanche, mettant en relation les éléments métas-crypturaux et l'axe thématique du monde de l'écrit, ce sont les processus de réorganisation des savoirs scolaires dont témoignent ici les journaux. Une série de déplacements est ainsi à l'œuvre : de l'école vers l'extrascolaire, de l'élève vers le sujet, de la culture scolaire vers la culture « jeune » et, à un autre niveau, de la lecture vers l'écriture et de l'écriture transitive du journal vers l'écriture littéraire. Déplacements qui traduisent les modalités d'intégration des savoirs scolaires par le sujet. En effet, ce que laisse apparaître le système qui s'organise dans l'écriture, c'est l'exploitation, par le scripteur, des données transmises en classe. Ces dernières ne restent pas ici enfermées dans la thématique correspondant à l'École. Investies par le sujet, elles se constituent comme des vecteurs de médiation permettant de comprendre le monde et le *moi*. Autrement dit, à partir de l'expérience vécue, saisie et exprimée en termes de relation au monde, les savoirs scolaires viennent s'inscrire dans de nouveaux cadres où ils font sens pour le sujet. Le journal donne alors à voir la dynamique qui s'effectue ici, dans et par l'écriture, et qui vient faire jouer les savoirs et savoir-faire dans de nouveaux contextes, dans des parcours et des réseaux correspondant à l'univers de sens propre au sujet. À ce niveau, le journal sert de support à l'expression d'un « rapport vivant aux savoirs », pour reprendre la formule de J.-Y. Rochex (1995) et se constitue, à partir de l'activité réflexive que tout à la fois il suscite et accueille, comme lieu d'appropriation des savoirs. Mais si, dans ce cadre, ces derniers ne sont plus perçus comme prenant sens uniquement dans la sphère scolaire, ils ne perdent pas pour autant leur ancrage institutionnel : ils demeurent, pour l'élève-sujet, une référence normée, reconnue comme telle (32), qui participe de la construction identitaire. En d'autres termes, conformément à la configuration identitaire construite dans le journal, le sujet ne s'émancipe pas ici de l'élève : élève et sujet restent ici solidaires.

(31) À ce niveau, les données de mon corpus ne font que confirmer, en les amplifiant, les orientations que j'avais dégagées dans les journaux des années 80 (Chanfrault, 1993), et rejoint les observations de M.-C. Penloup (2000) concernant l'écriture extra-scolaire des élèves. J'insisterai, quant à moi, sur le fait que l'École n'est pas le seul lieu d'initiation à la littérature : des magazines tels qu'*OK Podium* exploitent constamment des citations d'auteurs, et en particulier de poètes.

(32) C'est ce qui fait la différence avec les journaux d'adultes, où les savoirs, une fois intégrés par les sujets, ne sont plus mis en relation avec l'École.

4. JOURNAL INTIME ET APPRENTISSAGES

Sur cette double base de l'élève-sujet et de l'appropriation, il reste à envisager le journal dans la perspective des apprentissages. La démarche revient à faire basculer la réflexion – jusqu'ici centrée sur le point de vue de l'élève-sujet, tel qu'inscrit dans le texte – en direction du point de vue de l'enseignant, et à considérer les journaux comme des productions d'élèves, en centrant l'analyse, à partir d'un travail classique d'évaluation, sur le niveau de maîtrise de la langue, du texte et de l'écriture, en référence aux apprentissages propres à notre discipline. Cette posture implique alors de définir le journal intime par rapport aux exercices scolaires, de l'aborder comme matériau et de s'inscrire, à partir de là, dans une approche tentant de cerner les relations entre les sphères scolaire et extrascolaire en matière d'apprentissages. Dans ce cadre, la réflexion didactique vise, à partir des informations recueillies dans l'analyse, à problématiser la question des apprentissages, en intégrant, sur la base de l'élève-sujet, ce paramètre spécifique que constitue la relation entre le scolaire et l'extrascolaire.

Dans cette perspective, on peut envisager le journal comme le produit d'un geste spontané d'écriture, qui prend, en quelque sorte, le contre-pied des exercices scolaires, voire sert aux élèves d'exutoire à ce plan. Tout se joue, à ce niveau, dans la relation que le scripteur instaure avec le contexte personnel dans lequel l'expérience *diaristique* vient s'insérer. En effet, à la différence des exercices, le scripteur construit ici sa propre situation d'écriture, hors des codes scolaires, des consignes, et des domaines circonscrits d'apprentissages soumis à évaluation. Et surtout, il use de l'espace d'écriture propre au journal pour exprimer un *moi* que l'École maintient dans ses marges. Ainsi défini comme écrit extrascolaire particulier, le journal doit en outre être défini en tant que matériau. À ce niveau, il ne représente pas ici une expansion de la fiche signalétique, remplie par les élèves en début d'année, et qui permettrait, à partir des contenus thématiques développés et de la personnalité déposée dans l'écrit, de rendre compte des acquis ou des difficultés en matière d'apprentissages. Il s'agit ici de dépasser ce point de vue, pour définir le journal, dans une perspective générale, comme un matériau porteur d'informations sur les situations d'apprentissage. En effet, il recèle, à la surface du texte produit, comme dans le système de sens qui l'organise, des informations qui, à partir de l'écriture (ici posée comme entrée pour envisager la maîtrise de la langue et du texte), viennent dessiner les contours de configurations, complexes et modulables, correspondant au contexte, chaque fois individualisé, qui préside, en intégrant l'extrascolaire, aux situations d'apprentissage. Autrement dit, il permet d'accéder à des paramètres qui, en matière d'apprentissages, échappent à l'enseignant.

Cette première approche permet de mesurer toute l'ambiguïté liée à l'instauration du journal comme exercice scolaire, à laquelle a conduit l'introduction récente, dans les programmes du collège, du domaine générique gravitant autour de l'autobiographie. L'expérience vécue par Éléna en classe de 4^{ème}, et consignée dans son journal, devrait ici nous permettre de problématiser la question. Après avoir travaillé avec ses élèves sur des extraits de journaux intimes, l'enseignant leur a proposé le sujet suivant : **Rédigez quelques pages de votre journal.** Jouant le jeu autobiographique, Éléna a transmis son véritable journal à

son professeur, qui l'a lu et annoté (portant dans les marges (33) les mentions «vu», «bien» etc.), puis a formulé, directement sur le cahier, les appréciations suivantes :

Excellent travail, c'est un régal de te lire. Que de fraîcheur, de spontanéité et d'humour dans ces lignes. Enfin, je ne t'apprends rien. J'espère que tu continueras à écrire pour toi, pour le plaisir que tu auras à te relire dans quelques années. Je te mets une note : 18/20, mais la meilleure note que tu puisses avoir, c'est ta joie de vivre ! (34).

Elle commente l'expérience en ces termes dans son journal intime :

Monsieur G. a dit qu'il aimerait bien faire lire ma rédaction à mes camarades. Moi, je n'aime pas trop. Je trouve que l'écriture est un travail personnel. Et puis aussi, ce que je ressens, ça n'intéresse pas les autres. Si j'écris, ce n'est pas parce que je dois faire une rédaction, c'est parce que j'en éprouve le besoin. Pourquoi veut-il photocopier ma rédac ? Pourtant, elle n'a rien d'exceptionnel. Les mots viennent du fond du cœur. C'est ça qui leur plaît aux profs ? Qu'on écrive franchement ce qu'on ressent, sur le moindre devoir à rendre ? Éléna, 4^{ème}

Si Éléna, dans un premier temps, confond devoir et pratique personnelle d'écriture, dérive ici induite par le libellé même du sujet, elle pose, à l'issue de la correction du devoir, les bonnes questions. Qu'est-ce qui distingue le journal, comme pratique extrascolaire, de l'exercice ritualisé mené en situation scolaire ? Qu'évalue-t-on ici : la personnalité de l'élève ? son style ? ou bien la maîtrise, dans l'écriture, des savoirs et savoir-faire relatifs au genre, étudiés en classe à partir des invariants ? La dérive dans laquelle, sans doute en toute bonne foi, s'est fourvoyé l'enseignant, vient mettre l'accent sur le sujet, faisant alors passer à la trappe l'évaluation du devoir en référence aux apprentissages. Mais elle est pour nous éclairante, dans la mesure où elle permet de saisir, dans la perspective de l'enseignant, les déplacements qui s'effectuent, si on aborde le journal comme matériau, pour dégager, à partir de l'étude de cas, des profils d'élève-sujet. La démarche s'inscrivant ici dans une visée didactique ayant pour objectif de repenser des dispositifs d'apprentissage actuellement conçus selon des modèles standard.

Dans ce cadre, l'analyse menée à partir de mon micro-corpus permet de dégager trois types de profil. Le premier correspond à une configuration identitaire, fondée sur une relation au monde qui, intégrant les apprentissages, met en interaction les sphères scolaire et extrascolaire. Au plan des apprentissages relevant du français, les effets de cette interaction, à l'œuvre dans l'écriture, sont perceptibles dans l'aisance linguistique et rédactionnelle dont témoigne le texte produit. Annie et Éléna représentent deux variantes de ce profil. Dans le journal d'Annie, l'articulation entre les deux sphères s'établit progressivement sur la

(33) En vert et non en rouge. Le déplacement du code couleur de la correction correspond-il à un devoir conçu comme ne relevant pas des normes habituelles ?

(34) La question qui se pose ici concerne la note. Faut-il impérativement noter le devoir si on programme un investissement subjectif de l'élève, plutôt que l'évaluation des acquis linguistiques et textuels liés à la maîtrise du genre *diaristique* ?

base de l'activité réflexive du sujet. Cette dimension trouve son écho dans le texte produit, au sein d'une écriture qui, à partir d'une maîtrise de la langue déjà en place, se construit progressivement au plan rédactionnel. Dans le journal d'Éléna, l'interaction entre les deux sphères est présente dès les premiers cahiers datant de l'école élémentaire. Les apprentissages liés à la discipline viennent nourrir l'extrascolaire et réciproquement. Cette interaction est particulièrement sensible aux plans lexical et rédactionnel. Ainsi, par exemple le terme « starmania », prélevé dans l'univers des médias, sert implicitement de point de départ à une réflexion sur le suffixe, qui sous-tend un passage où le scripteur, rend compte du vécu scolaire en jouant sur les mots :

À l'école, la manie des billes est revenue. Ça s'appelle la billomania. Il y a des billes à gagner si on atteint le trou. Bref, c'est aussi pour les filles. Mais il y a aussi la manie des élastiques : l'élastomania. Il y a eu aussi la vidéomania et l'égyptomania. À quand la rockmania, la cinémania ? Et l'idiotmania, alors ? Éléna, CM2.

De la même manière, dans la phrase suivante :

J'ai eu un flash dans ma tête, une rediff de ce qui s'était passé. Éléna, 6^{ème},

les deux termes issus des médias suppléent, dans l'écriture, au terme « réminiscence » non abordé à l'école. La démarche est également à l'œuvre, au plan rédactionnel. À ce niveau, jouant sur le scolaire et l'extrascolaire, le texte met sous tension la rédaction scolaire, désignée ici comme de la « prose » :

Dans la nuit, les nuages éclairés par la lune ressemblent à des vagues déferlant sur le rivage de mon lit. Une épave s'échoue sur le sable de mes draps, me rappelant soudain que le jour se lève [...]. Éléna, 3^{ème},

avec ce qu'on pourrait appeler des « tags rédactionnels » :

JE SUIS PASSIONNÉE PAR LA LANGUE DES 6E. C'EST CHELOU. TOUTES LES CHANSONS DES RAPPEURS AYANT UN RAPPORT AVEC ÇA OU LES BLÈMES DES JEUNES, ÇA M'INTÉRESSE. LMA Éléna, 3^{ème},

et des passages transgressant délibérément les normes scolaires :

Faut que je précise. Ce cahier, c'est mon coup de gueule. Enfin, chais pas. C'est pour passer la colère, quoi. Et puis ça c'est un torchon franchement. Là j'écris comme je pense, les mêmes mots. Je vais quand même pas me faire chier à écrire des toutes belles tournures. Non. Je vais écrire bien crade, comme ça, quand je vais relire, je comprendrai exactement comment je pensais. Éléna 3^{ème}

Le second profil, qui correspond à un cloisonnement des univers dans lesquels évolue le sujet, s'actualise dans le journal de Coralie. Ce dernier révèle ainsi un isomorphisme frappant entre l'absence de relation entre les deux sphères et l'incapacité du scripteur, dans l'écriture, à organiser en texte des notations consignnant le vécu, et qui demeurent figées dans la juxtaposition de phrases n'intégrant pas la subordination :

D. et E. vont au cinéma.

Moi, je ne peux pas y aller car ce film est interdit aux moins de 12 ans.

***J'ai changé les meubles de ma chambre, mais ça reste encore vide.
J'ai fait de l'ordinateur, j'ai gagné la partie.
Les prévisions de Nostradamus m'effraient.
J'espère retrouver bientôt le calme en moi.
J'ai encore des tonnes de devoirs à faire, je m'y mettrai dimanche [...] Je suis en train de bouquiner le livre Les petites nanas, il est vachement bien.
Bonne nuit.*** Coralie, 6^{ème} (35)

Le troisième profil, qui renvoie ici à la résolution, dans l'écriture, d'un conflit entre les sphères scolaire et extrascolaire, s'actualise dans le journal de Stéphane, qui constitue un cas de figure particulier. Au premier abord, les difficultés relevant de la dyslexie et de la dysorthographe, qui grèvent lourdement le texte, pourraient amener à penser que la question même des apprentissages, en français, ne se pose pas. Mais quand on fait l'effort de dépasser les difficultés de lecture liées à la graphie, on constate, dans le texte produit, une maîtrise de la langue, marquée par l'emploi du passé simple (lié au récit), de formes syntaxiques rares : « hormis » par exemple, et de termes recherchés ou relevant de lexiques spécialisés : « ethnies », « idéologie » etc. Et l'analyse des phrases produites permet de constater que le scripteur use en fait de la période. L'extrait suivant, qui rend compte d'un voyage scolaire, permet de synthétiser tous ces points :

Frédéric Pottécher, fondateur du théâtre du peuple de Bussang, ce qu'il voulait, c'était changer les gens pour qu'ils soient plus humanistes. Il voulait, et cela se fit, que le paysan soit sur le même banc que le notaire pour regarder la même pièce et éprouver la même joie. Stéphane, 3^{ème} (36)

Or la clef de l'énigme réside ici justement dans l'articulation, au plan des apprentissages, entre le scolaire et l'extrascolaire. Rejeté par ses professeurs et ses camarades de classe, cet élève, dans sa quête de savoirs, s'est replié sur des stratégies d'autodidacte. Dans ce cadre, la bibliothèque lui sert d'école parallèle : il acquiert le lexique et les tournures syntaxiques directement au contact des livres, en particulier des encyclopédies. Ces apprentissages viennent alors se combiner avec ceux qu'il mène dans son milieu, d'où il tire une sagesse populaire portée par une oralité, qu'il transfère à l'écrit par le biais de la période. Autrement dit, les dispositifs normés des situations d'apprentissage ont jusqu'ici fait écran, et ce n'est que par le journal qu'on peut ainsi accéder à un profil d'élève-sujet qui, au bout du compte, est moins atypique qu'il n'y paraît.

(35) Qu'on ne se méprenne pas. Il ne s'agit pas ici d'envisager comme « inférieure » une écriture verticale – dans mon corpus des années 80, l'un des scripteurs exploite cette disposition graphique pour constituer des « poèmes-cris » (Chanfrault, 1993) –, mais bien d'abord de dégager un rapport à la langue dont l'écriture révèle le caractère hésitant. Coralie, qui en reste au mode d'écriture de type « agenda » et ne parvient pas à entrer dans le système réflexif propre à l'écriture diaristique comme telle, montre par là qu'elle ne s'est pas encore approprié le potentiel de la langue (pour son usage personnel et pour l'écriture).

(36) On notera que Stéphane réussit, dans l'écriture extrascolaire, l'exercice sur lequel il achoppe en situation scolaire.

5. CONCLUSION

La richesse des journaux d'élèves, dont j'espère avoir ici donné un aperçu, devrait permettre de reconsidérer le peu d'intérêt qu'on leur porte dans le champ didactique. Le problème initial réside sans doute dans le fait que ces journaux ne sont pas directement accessibles aux enseignants. Se pose alors, en réponse au désir des auteurs, la question de leur publication. Dans la mesure où ils permettent d'accéder à des univers de référence actualisés, à des configurations identitaires, à l'élève-sujet, bref, à l'« élève, cet inconnu », on pourrait fort bien envisager de les publier dans des collections spécialisées et de les diffuser dans le milieu enseignant. On perçoit, en particulier, tout l'intérêt que l'on peut tirer, dans le cadre de la formation, de ce type de document, permettant aux étudiants et aux stagiaires de construire leurs représentations, quant aux élèves, avant de mettre ces derniers « au centre des apprentissages ».

Par ailleurs, alors que les recherches sur les écrits personnels et les pratiques d'écriture ordinaire se développent actuellement, on peut souhaiter que les travaux, portant sur des corpus conséquents, permettent de cartographier précisément les formes actuelles des journaux des élèves, livrant alors des données qui pourraient être exploitées dans d'autres domaines.

Enfin, dans le champ didactique, il faut souhaiter que les chercheurs se saisissent de ce matériau, pour développer les travaux sur l'élève en référence aux situations d'apprentissage. Je n'ai fait ici qu'ébaucher, sur un corpus restreint, les grandes lignes d'une approche qui, centrée sur l'élève-sujet, me paraît prometteuse. Mais c'est en fait un véritable chantier de recherche, à partir d'approches diversifiées, auquel invitent actuellement, par leur spécificité, les journaux d'élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BUCHETON D. (1995) : *Écriture Réécritures*, Berne, Peter Lang.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (1993) : Microsillons : l'enregistrement du présent. Analyse de 7 journaux intimes d'adolescents, in P. LEJEUNE (Dir.), *Le journal personnel*, Publications de l'Université Paris X, collection RITM, p. 23-38.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (1994) : Lettres d'adolescents en détresse : énonciation du moi et représentations sociales, in M. BOSSIS (Dir.) : *La lettre à la croisée de l'individuel et du social*, Paris, Kimé, p. 186-193.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (1995) : The ego and the group in autobiographies of young people of the French suburbs, in C. HÄMMERLE (Dir.) : *Plurality and individuality*, IFK Materialen, n° 2, Université de Vienne, p. 95-100.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (1997) : L'École et les discours autobiographiques, in P. LEJEUNE (Dir.) : *L'autobiographie en procès*, Cahiers RITM n° 14, Université Paris X, p. 79-94.
- CHARLOT B., BEAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1993) : *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Colin.

- DAVID J. et PLANE S. (Dir.) (1996) : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF
- DELAMOTTE R., GIPPET F., JORRO A., PENLOUP M.-C. (2000) *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, PUF.
- LEJEUNE P. (1990) : *La pratique du journal personnel*, enquête, Cahiers de sémiotique textuelle n° 17, Université Paris X.
- LEJEUNE P. (1998) : *Les brouillons de soi*, Paris, Seuil.
- PENLOUP M.-C. (1997) : La liste non-utilitaire ; vers la prise en compte didactique de cette pratique d'écriture extra-scolaire, *Repères* n° 15, p. 131-146.
- PENLOUP M.-C. (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens*, Paris, ESF.
- PENLOUP M.-C. (2000) : *La tentation du littéraire*, Paris, Didier.
- PENLOUP M.-C. (2001) : Écrire en classe : le « déjà-là », in A. BOISSINOT (Dir.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Paris, M.E.N., Publications de la DESCO, p. 173-181.
- RICOEUR P. (1983) : *Temps et récit*, vol. 1, Paris, Seuil.
- ROCHEX J.-Y. (1995) : *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- SARRAUTE N. (1983) : *Enfance*, Paris, Gallimard.
- SARTRE J.-P. (1960) : *Questions de méthode*, Paris, Gallimard.
- STÉPHANIE (1984) : *Des cornichons au chocolat*, Paris, Livre de poche.

DE QUELQUES PROPRIÉTÉS D'UNE PRATIQUE D'ÉCRITURE EXTRASCOLAIRE : LE COURRIER DES LECTEURS DU JOURNAL *ASTRAPI*

Marie-Claude PENLOUP – Université de Rouen – UMR-CNRS 6065 Dyalang

Résumé : L'existence de pratiques d'écriture extrascolaires commence à être admise mais un gros travail reste à faire de description fine de ces pratiques, de connaissance du régime d'écriture sous lesquelles elles sont produites et de réflexion sur l'intérêt didactique de cette description. Nous envisageons ici une pratique mal connue : l'écriture de lettres à un journal dont on est le lecteur. Ce courrier de jeunes lecteurs s'avère être à l'initiative des enfants mais il n'en a pas pour autant de caractère très inventif et créatif. On observe au contraire qu'il se construit en interaction avec le journal et les normes que celui-ci met en place. Au plan didactique, l'observation du corpus conduit à dégager deux axes de réflexion : le premier porte sur l'existence et la prise en compte d'une pédagogie extrascolaire de l'écriture ; le second sur le statut des savoirs «cachés» dans les pratiques extrascolaires.

1. INTRODUCTION

Les écrits d'enfants font l'objet, depuis une vingtaine d'années, d'approches que Jacques David (2000) regroupe selon quatre grandes logiques théoriques et méthodologiques : observation des procédures utilisées par les enfants dans les tâches rédactionnelles ; élaboration d'un modèle psychogénétique permettant de décrire la genèse des écrits d'enfants ; éclairage de ces écrits par l'analyse des contextes de production ; enfin, description des textes eux-mêmes que produisent des enfants ou plus précisément des élèves puisque le gros des travaux porte sur des corpus recueillis au sein de l'institution scolaire. Relevant de cette dernière approche, dans laquelle nous nous situons, citons tout particulièrement les travaux de grande ampleur menés par Pierre Clanché (1988) sur l'écriture libre, ceux, précurseurs, de Claire Bonnet et Joëlle Gardes-Tamine (1990) et, bien sûr, ceux de Claudine Fabre sur les brouillons des enfants (1990) ainsi que, tout récemment (2000), l'ouvrage dirigé par cette dernière.

1.1. Une recherche centrée sur des écrits d'enfants

Le présent travail concerne des enfants, à proprement parler, dans la mesure où il porte sur des écrits qui ne sont pas produits dans le cadre scolaire par des enfants au statut d'élèves mais font partie de ces écrits encore mal connus que sont les écrits extrascolaires.

Il fait suite à deux recherches portant sur l'écriture extrascolaire des collégiens (Penloup, 1999 et 2000) qui ont permis, en faisant émerger les pratiques et les discours sur ces pratiques, divers constats eux-mêmes à l'origine de questions.

Au rang des constats, on notera, tout d'abord, la variété des pratiques d'écriture personnelles des adolescents et, dans un nombre de cas non négligeables, l'effervescence de ces pratiques. Le continent de l'écriture adolescente n'est nullement aussi vide que des représentations tenaces ont pu le faire croire. Divers éléments ont par ailleurs permis de mettre en exergue le fait que la fonction de cette écriture extrascolaire ne saurait être réduite à une fonction d'expression-communication. Autrement dit les discours et les écrits des adolescents laissent filtrer ce que nous avons appelé une «tentation du littéraire». Enfin les discours adolescents renvoient très souvent à une mise en place des pratiques d'écriture dès l'enfance, à l'âge de l'école primaire. C'est très net pour l'écriture intime dont nous avons constaté avec étonnement que le démarrage était déclaré coïncider avec l'enfance et non avec l'adolescence.

Ces constats soulèvent plusieurs questions. Comment caractériser, tout d'abord, cette écriture extrascolaire ? S'agit-il, parce qu'elle est hors institution, d'une écriture spontanée ? Mais où s'acquiert, dès lors, ces pratiques et les compétences qui y sont liées ? L'écriture extrascolaire est-elle plus soumise à variation, plus créative que l'écriture scolaire ? Y a-t-il, enfin, un enjeu didactique à une meilleure connaissance des écrits enfantins hors école ?

Ces constats comme ces questions incitent fortement à se retourner vers des pratiques situées plus en amont dans l'enfance afin de les mettre à l'épreuve des questions soulevées et c'est dans ce cadre que prend place le travail d'exploration ici présenté. Il porte sur une pratique d'écriture enfantine bien spécifique et à notre connaissance non décrite : celle de la rédaction de lettres à un journal, en l'occurrence le journal *Astrapi*

1.2. Aspects méthodologiques

1.2.1. Les données

Le bi-mensuel *Astrapi* correspond à la tranche d'âge de l'école primaire puisqu'il s'adresse aux «7-11 ans». Ce journal, édité par le groupe Bayard-Presses, tire à 100 000 exemplaires (gros tirage pour un bi-mensuel) et a un nombre de lecteurs estimé à 100 000 pour un nombre d'acheteurs d'environ 75 000.

C'est un journal extrêmement interactif qui sollicite ses lecteurs de manière régulière en plusieurs endroits, tantôt explicitement, tantôt implicitement, dans des rubriques précises ou larges.

L'inventaire des rubriques régulières fait apparaître, en premier lieu, *Réponse à Lulu*. Lulu est une petite fille confrontée aux problèmes de la vie (s'ennuyer, se disputer avec un ami, perdre un être cher, voir ses parents se

séparer, etc.). Chacune des histoires qui la mettent en scène se termine par la rubrique *Et toi, qu'en penses-tu ?* qui comporte trois vignettes comprenant un dessin et une question autour du thème évoqué. Ainsi, après l'histoire intitulée «Lulu a peur du chômage», on relève les questions suivantes : « quelqu'un qui est au chômage ? As-tu discuté avec lui ? En as-tu déjà parlé avec tes parents ? » En dessous, la mention : «Pour en parler, tu peux écrire à : Astrapi /Lulu, 3-5 rue Bayard, 75008 Paris.» Les réponses sont publiées dans la double page finale exclusivement réservée au courrier des lecteurs, sous le titre : *Et toi ?*

À côté de cette première rubrique, on relève encore celles-ci, dans chaque numéro : *Je m'informe*, *Question au professeur Zak*, *Salut la redac* (rubrique ouverte, sans contrainte thématique) ou encore *Trucastuces*. Les enfants sont aussi sollicités, de manière implicite, par le biais de la publication systématique de poèmes ou de récits publiés sous l'intitulé *La meilleure histoire d'animaux*. Enfin, dans certains numéros, apparaissent des suggestions supplémentaires avec des concours ou la rubrique irrégulière *Question* qui publie une lettre faisant état d'une question existentielle, assortie du nom de son auteur.

La rédaction du journal estime recevoir cinq à sept cents lettres par mois, une centaine d'entre elles comportant essentiellement un dessin. Parmi les enfants qui écrivent, les filles l'emportent assez largement et l'on relève la présence de correspondants très réguliers. Leur âge est le plus souvent indiqué à côté de la signature, ou parfois dans la formule d'ouverture, et ce à la demande de la rédaction : *N'oublie pas de noter ton nom, ton âge et ton adresse pour que nous puissions te répondre.*

Le courrier est pris très au sérieux par le journal qui l'utilise à la fois comme outil d'évaluation et de construction de la maquette (un compte-rendu en est fait tous les trois mois et les tendances fortes sont prises en compte) et comme support pour maintenir un lien étroit avec ses lecteurs et entre eux : une large place est faite, au sein du journal, à la publication du courrier et toutes les lettres, par ailleurs, obtiennent réponse. L'équipe de rédaction du journal est très consciente de l'intérêt du matériau recueilli au regard des représentations souvent très installées sur la pauvreté quantitative et qualitative de l'écriture enfantine et le courrier reçu pendant le premier semestre de l'année 2000, soit environ 4000 lettres, nous a été volontiers confié. Les constats faits ici portent sur un premier corpus dépouillé d'environ un millier de lettres

On trouvera ci-dessous, recopiées, quelques unes d'entre elles. La graphie originale n'y apparaît donc pas, non plus que les ratures éventuelles. Pour le reste, orthographe et ponctuation sont fidèlement reproduites et parfois la mise en page quand elle nous semblait appeler un commentaire.

1.2.2. Objectifs et modes d'analyse

La recherche présentée ici en est à ses débuts. Autant dire qu'elle ne prétend à aucune analyse exhaustive. De fait, le corpus a d'abord donné lieu à un premier défrichage, d'où sont issues diverses pistes dont quelques unes seule-

ment sont suivies ici, tandis que d'autres sont esquissées, voire seulement programmées.

Le courrier retenu a d'abord fait l'objet de tris en tous genres : les lettres ont été classées d'abord, bien sûr, en fonction des rubriques dans lesquelles elles s'inséraient (*Réponses à Lulu, Questions au professeur Zak, Salut la rédac* etc. Ces lettres étant bien souvent, par ailleurs, des lettres-gigognes qui abritent récits ou poèmes, le tri s'est effectué en fonction des typologies textuelles recensées. Enfin, ce courrier donnant lieu à divers actes de langage, les lettres ont été classées aussi en fonction de ceux-ci. Ce premier défrichage a permis, certes, de mesurer le caractère imposant et polymorphe du corpus recueilli (témoignages, poèmes, questions, blagues, appels à l'aide, etc.) mais a montré aussi le caractère peu adéquat d'une activité de tri pour une étude d'ensemble.

L'analyse s'est alors réorganisée, à la lumière des questions posées plus haut sur l'écriture enfantine, autour des deux objectifs suivants :

- il s'agira d'abord de tenter de caractériser le courrier des lecteurs du journal retenu du point de vue de sa spontanéité et des processus de passage à l'écriture mis en œuvre. Quels sont, en particulier, les modèles qui président à ce courrier ? Sont-ils fournis par l'école ? Et sinon par qui ? On tentera, de fait, de caractériser ce qu'on pourrait appeler le « régime d'écriture » mis en place dans ce type particulier d'écrit enfantin qu'est le courrier à un journal dont on est le lecteur ;
- ensuite, dans la mesure où la question ne saurait être éludée ni trop longtemps reportée, on tentera d'avançer, avec les éléments recueillis, sur la question de l'impact didactique d'une telle investigation.

Les éléments retenus pour cette analyse sont de nature verbale (syntaxe, lexique, modes d'énonciation) mais aussi non verbale, la mise en page et les supports des lettres étant observés. De manière transversale, la recherche porte à la fois sur les éléments très fortement récurrents et homogènes et sur les lieux de variation, la première approche étant cependant bien davantage développée dans ce premier temps de la recherche. Dans tous les cas, l'hypothèse est faite, comme dans l'ouvrage, déjà évoqué, dirigé par Claudine Fabre-Cols (2000), de la nécessité de suspendre tout jugement normatif pour pouvoir observer les différentes dimensions des textes.

2. UNE ÉCRITURE AUTONOME

2.1. Présence parentale peu marquée

Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, vu le jeune âge des lecteurs, la présence des parents n'apparaît pas de façon massive.

On en trouve bien sûr quelques traces : l'adresse de l'enfant est parfois donnée, en bas de la lettre, par un adulte, de même que, mais beaucoup plus rarement, son âge ; certains éléments des lettres laissent assez fortement suspecter une présence adulte comme, par exemple, une orthographe irrépro-

chable. Cette présence est parfois indubitable : dans telle lettre, la mère ou le père d'un enfant insère, à côté d'un mot jugé maladroit ou peu explicite, un commentaire entre parenthèses qui propose un terme plus précis désigné comme «traduction». Dans la lettre suivante, écrite par Marion, on relève ainsi deux indices au moins de la présence parentale : la lettre est exempte d'erreurs d'orthographe ; le mot «souvent», sans doute jugé inadéquat par les parents en association à «fréquent» a été mis entre parenthèses :

Cher Astrapi,

Je m'appelle Marion et j'ai 8 ans 1/2. [...] Merci d'avoir mis dans astrapi la plus drôle histoire des animaux, elle m'a fait beaucoup rire parce qu'un cheval sous l'eau ce n'est pas (souvent) fréquent. Je me demande comment ils ont fait pour retirer le cheval de l'eau.

À bientôt.

Malgré cela, le ton de la lettre et sa logique semblent relever assez nettement d'une petite fille de huit ans et, de manière générale, l'aspect le plus remarquable du courrier des lecteurs examiné tient à la manière dont y est marquée, par divers indices, l'absence de contrôle adulte fort (le respect de la norme orthographique reste une exception) et surtout l'autonomie du discours enfantin.

2.2. De nombreux indices d'une écriture autonome

L'autonomie de l'enfant est attestée par des éléments verbaux et non-verbaux.

Au plan du non-verbal, on relève que le soin de la graphie et de la présentation est moins prégnant que dans les productions scolaires : les lettres apparaissent souvent comme des premiers jets, éventuellement raturés, écrits à la hâte. Usage de couleurs différentes, soulignements, encadrements, dessins sur la lettre, cœurs, collages, dont on observe couramment la présence dans les écrits personnels, attestent assez, d'autre part, de l'investissement des enfants dans leur écrit. Mais le plus remarquable, à ce niveau, tient sans doute à la diversité des supports utilisés : feuilles de papier découpées hâtivement, verso de feuilles usagées, morceau de page arrachée à un cahier, etc. On note une tendance manifeste à adapter la taille du support à celle de l'écrit : ainsi les questions au professeur Zak, toujours courtes, sont formulées, dans la très grande majorité des cas, sur des morceaux de papier tout petits. Cette utilisation de formats non-standard est un des rares signes de non-conformité à la norme et on verra plus loin quelle réflexion d'ordre didactique ce constat nous inspire.

Le courrier des lecteurs fourmille, par ailleurs, de marques linguistiques de la présence de l'enfant dans son écrit.

On trouve des marqueurs déictiques de la subjectivité comme le pronom *je* mais aussi la signature : cette dernière est souvent précédée, du mot *signature* lui-même, employé en mention, et se trouve parfois redoublée : une première

lisible, avec le prénom, une autre travaillée. Une subjectivité d'ordre affectif s'exprime aussi, moins par l'abondance d'adjectifs évaluatifs et affectifs (parfois très peu présents) que par la multiplication, très prisée on le verra, des signes de ponctuation. Divers détails de la mise en mots ou de l'univers mis en place attestent, par ailleurs, de la présence de l'enfant dans son écrit. Ainsi observe-t-on des raccourcis logiques propres au discours enfantin, comme dans la lettre qui suit : **Je suis contente d'être abonnée à Astrapi parce que j'ai un appareil dentaire**, le syllogisme n'étant développé qu'incomplètement : (Or (1)), **quand je suis rentrée, la lecture m'a fait oublier le mal. (Donc), n'avez pas peur d'avoir un appareil (si vous avez des Astrapi pour vous distraire).**

La hiérarchie des informations constitue, elle aussi, un indice d'une présence discursive enfantine, comme dans la lettre qui suit où chien et petit frère sont mis sur le même plan avec une préséance pour le chien :

Salut la rédac

J'habite à O., j'ai une chienne et un petit frère. Ma chienne s'appelle Neva et mon petit frère Antoine. C'est la première fois que je vous écris. Je suis aussi abonné à «J'aime lire». J'adore lire mon Astrapi mais j'aime aussi la mythologie grec. Cet hiver, avec papa, je vais partir au ski. Mathilde (8 ans).

Des lettres comme celle-ci sont fréquentes dans lesquelles aux plans logique, syntaxique et/ou lexical, la présence de l'enfant s'affirme. De fait, l'ordre de langage adopté communément relève massivement de ce qu'on a pu appeler de manière assez insatisfaisante l'ordre de l'oral (thématisations, lexique familier, longues périodes fondées sur la coordination, etc.) mais qu'il nous paraît plus pertinent, à la suite de Françoise Gadet (2001), de caractériser comme plus proche d'un «pôle spontané» que d'un «pôle élaboré» de la langue. La prégnance de ce pôle spontané peut légitimement être interprétée comme une relative autonomie du discours des enfants par rapport à un contrôle adulte. Autonomie d'ailleurs assez souvent clairement revendiquée dans le courrier, placé parfois explicitement sous le sceau du secret : **n'en parle pas / s'il te plaît ne publie pas ma lettre / excuse-moi pour les fautes d'orthographe mais je ne veux pas qu'on lise**, etc.

Parce qu'ils échappent, assez manifestement, à l'instigation et au contrôle adultes, les écrits observés peuvent être qualifiés d'autonomes au sens où ils procèdent de la seule volonté de l'enfant. Est-ce à dire que ce courrier échappe pour autant à toute influence, voire à tout apprentissage ? Est-il spontané ? Est-il plus inventif, créatif, riche de variations, moins soumis à la norme que des écrits produits en situation scolaire ? Deux approches complémentaires peuvent permettre de répondre à ces questions : l'une est d'observer le corpus sous l'angle de son homogénéité, l'autre est de décrire la variation, au sens sociolinguistique du terme, susceptible de marquer ces productions écrites. La première approche s'avérant productive, c'est celle qui a été retenue prioritairement pour cerner les processus de production de ces écrits spontanés, l'analyse en termes de variations étant tout juste esquissée par endroits.

(1) C'est nous qui ajoutons ici les connecteurs logiques.

3. UNE HOMOGENÉITÉ PARADOXALE

Le courrier des lecteurs, produit hors incitation parentale et scolaire et manifestement autonome, n'en est pas moins remarquable par son homogénéité, tant dans la gestion des écrits (et l'on relèvera ici les compétences textuelles les plus régulièrement manifestées) que dans les valeurs mises en avant.

3.1. Compétences textuelles

Les textes produits révèlent une forte homogénéité dans trois domaines : celui de la construction de leur destinataire, celui de la structure et du ton des récits, celui enfin des représentations du poétique.

3.1.1. La construction du destinataire

Les lettres observées construisent avec une remarquable homogénéité leur destinataire. Ce dernier s'adresse tantôt à la rédaction, clairement désignée comme telle (*Salut la rédac*), tantôt aux autres lecteurs, tantôt à l'entité journal personnifiée : *Cher Astrapi*. On observe très souvent un cumul de destinataires avec une formule d'ouverture : *Cher Astrapi*, puis une prise à parti des lecteurs dans le corps de la lettre : *Et vous, Astrapiens, Astrapiennes...* ? De fait, l'aspect le plus récurrent tient à la construction d'un destinataire collectif : *Chers Astrapiens(ne)s et les héros d'Astrapi et la rédac*.

C'est une famille que l'on dessine inlassablement, sur laquelle on invente des poèmes, ou à laquelle on écrit :

Bonjour Astrapi, Bonjour à tout les Astrapiens et Astrapiennes et à tout les héros d'Astrapi. Je suis une nouvelle Astrapienne, mes deux frères sont de nouveaux Astrapiens. J'aime beaucoup Lulu, Yann, Farida, Pik et Pic et plein d'autres héros encore. Je dis bonjour aux Astrapiens et Astrapiennes que je connais.

À bientôt.

Aline (âge non précisé).

Et la dimension familiale est renforcée, dans bien des cas, par le lien intergénérationnel, au sein d'une même famille, que constitue le journal : nombreuses sont les lettres d'enfants qui découvrent la collection d'Astrapi de leurs tantes, oncles, parents et revendiquent cette appartenance distinctive à la communauté «astrapienne». Dans une lettre par laquelle il sollicite un abonnement, un enfant emploie d'ailleurs une formule qui résume bien ce rapport d'ordre familial : ***Je voudrais faire partie d'Astrapi***. Écrire au journal, c'est affirmer son appartenance au clan auquel on destine le courrier.

3.1.2. Construction et tonalité des récits

Les récits, souvent sollicités par le journal, sont extrêmement nombreux dans le courrier examiné. Il contient, en particulier, un sous-groupe tout à fait intéressant parce qu'homogène quant au thème : celui des récits destinés à ali-

menter la rubrique, *La meilleure histoire d'animaux*. Seuls quelques procédés récurrents seront soulignés ici, la richesse du corpus appelant évidemment une analyse plus fine.

Au plan de leur construction, les récits envoyés sont d'une très grande homogénéité.

Le plus souvent, le récit commence abruptement, dans la foulée immédiate de la formule d'ouverture de la lettre (***Chère Astrapi on était parti et [...]***). Les formules d'introduction que l'on trouve dans les lettres de Mathilde (10 ans) et de Morgane (âge non indiqué) sont tout à fait marginales : ***je vais te raconter une histoire surprenante mais pourtant vraie / J'ai vécu une belle histoire d'animaux et je vais vous la conter.***

En revanche, les situations finales sont très régulièrement marquées par divers procédés de « chute » très largement maîtrisés, la chute la plus prisée étant incontestablement celle qui souligne l'humour d'une situation :

Chère Astrapi on était parti et on avait enchéné Ficelle (Ficelle c'est notre chien) et quand on est revenu, notre coq était allongé par terre a coté de Ficelle, notre chat aussi !!! Maman avait cru que notre coque était mort. Mais il était endormi ! un chat un coque et un chien q'elle drole de copains !!

Ghislaine (âge non indiqué)

Cher Astrapi

Des amis à moi avaient une chèvre. Ils habitaient dans un lotissement et avaient une voisine qui étendait son linge. Elle avait un soutien-gorge à fleurs qu'elle avait mis sur son étamage et la chèvre la mangé croyant sans doute se régaler avec de bonne marguerites.

Clémence (11 ans)

Le gout pour des chutes empreintes d'humour et d'optimisme est très largement partagé par les auteurs du courrier, la ressource la plus systématiquement mobilisée étant celle de la ponctuation, mise à contribution pour pointer l'humour, mais aussi créer des effets de suspense, souligner une émotion, prendre à parti le lecteur (***Ingénieux, non ? / C'est une belle histoire, hein ?***) etc. : points d'exclamation (***Quelle coquine ! Je l'adore !***), de suspension (***Et après j'ai reconnu que c'était ...un loir !***) et, dans une moindre mesure, d'interrogation, sont utilisés à foison.

D'autres ressources, certes, sont utilisées (on trouve ainsi des récits d'une rare maîtrise qui jouent du présent de narration, de variations dans le discours rapporté, ou encore de phrases nominales), mais on ne les examinera pas dans la perspective ici adoptée d'une approche en termes de grandes tendances.

3.1.3. Procédés poétiques privilégiés

Les poèmes constituent, avec les récits, l'un des genres les plus représentés dans les courriers. Tantôt ils sont l'objet même de l'envoi, tantôt ils viennent

en escorte à une lettre, en surplus d'un récit, au verso d'un dessin, etc. Le thème le plus fréquemment retenu est le nom même du journal, ou encore celui des membres de la *redac* et des héros. Les acrostiches sur le terme «ASTRAPI» sont très prisés. Les grands thèmes poétiques classiques (nature, sentiments) sont en nombre beaucoup plus restreint.

L'intérêt du corpus réside dans le fait que ce sont les enfants eux-mêmes qui désignent leur texte comme poème (***Cher Astrapi mon petit chéri je t'écris ma poésie/ Cher Astrapi je vous fais un poème rien que pour vous j'espère que vous l'aimerez***), ce qui permet d'inférer de certaines de leurs compétences et de leurs représentations du poétique. Les plagiats complets ou les copies partielles, facilement repérables, s'avèrent exceptionnels .

On constate sans surprise que les poèmes sont construits sur un principe de répétition et il n'apparaît pas, en première analyse, de ces poèmes fondés sur la contiguïté (comme les haïkus) dont sont capables, selon Pierre Clanché (1988) des enfants plus jeunes. Le travail sur les répétitions se traduit dans l'ensemble des poèmes par la recherche systématique de rimes, très généralement plates, ou d'assonances de fin de vers mais on observe aussi des paronomases et des leit-motiv de début de vers, des refrains. On voit aussi apparaître des figures de style, en particulier des métaphores et métaphores filées, assez attendues, qui jouent le rôle d'embrayeurs : ***Quand je te dévore / Ca veut dire que je t'adore / Quand je t'ai manger tout cru / Ca veut dire que je t'ai lu [...]***. Certaines régularités apparaissent dans la métrique mais de manière assez grossière, les règles de compte de syllabes n'étant pas maîtrisées.

Le poème qui suit est assez caractéristique du type de productions envoyées : ***Cher Astrapi chéri / Je vous écris / Pour vous dire / Que je vous aime à la folie / Grâce à vos B.D / Je suis comblée / Vos astuces / M'amusent / Le courrier / C'est pour l'amittier / Et vos recettes / Pour faire de bonnes galettes / Quand je serai mémé / Je serai toujours abonée / Ce que je vous dis / et que je lis / C'est Astrapi. Marine (10 ans)***.

Certains poèmes, bien sûr, sont nettement plus aboutis que d'autres mais ils restent assez dépendants, dans l'ensemble, des préoccupations phoniques, au détriment manifeste d'une exigence sémantique très poussée. Comme dans les récits, on note cependant une recherche certaine autour de la clôture du poème.

Si l'on s'intéresse à ce corpus de poèmes en termes de créativité, c'est sans doute dans l'occupation de l'espace scriptural, la liberté prise avec les supports, le recours à des couleurs, des dessins etc. qu'elle apparaît le plus nettement. Ce qu'on a dit du courrier vaut particulièrement pour les poèmes : les enfants ne dissocient pas, dans ces écrits spontanés, la production du texte de ses diverses dimensions matérielles. C'est une dimension incontestablement intransitive (pour reprendre un concept de Roland Barthes) du rapport au langage qui s'exprime là et qu'entretennent, on le sait, les poètes. On verra plus loin quelles considérations didactiques découlent de ce constat.

3.2 Des valeurs très homogènes

Plusieurs valeurs morales font, tout d'abord, l'unanimité : on déplore l'égoïsme, on dénonce la solitude, on bat sa coulpe pour les petits défauts du quotidien (***J'ai un problème je ne range pas mon bureau et ma maman veut qu'il soit propre mais je n'arrive pas à ranger. Sophie -9 ans***) etc.

Bien que le courrier reçu ne soit pas exempt, par ailleurs, d'appels à l'aide assez poignants, la tendance à une vision optimiste de la vie est cependant assez fortement marquée, comme dans ce récit, très représentatif, du chat devenu borgne :

Cher Astrapi,

Nous avons un chat qui s'appelle Chatouille. Un dimanche, il s'est battu avec un autre chat ! Mais on ne le trouva plus !!! Et notre grande sœur l'a retrouvé dans notre cave l'œil droit en sang ! Le lundi notre maman l'a emené chez le vétérinaire qui nous a dit que Chatouille allait resté borgne de l'œil droit ! Mais bon ... il est toujours aussi mignon !

Alice (11 ans) et Pauline (9 ans).

La mort et les sujets graves n'en sont pas pour autant écartés. Ils sont au contraire très présents dans les lettres, à la fois dans les histoires d'animaux et dans les questions posées, mais leur évocation est presque toujours accompagnée d'une perspective qui leur donne sens, les contient hors de l'inacceptable : le temps joue son rôle (***j'étais triste mais après je m'y suis habituée***), la personne morte existe grâce aux souvenirs de celui qui l'a aimé (***il me reste de beaux souvenirs***), il y a des gestes à faire qui apaisent (***j'ai fait un enterrement***), le chagrin peut être contingenté (***après j'ai pleuré pour quatre jours***), etc. On verra plus loin que cette vision de la vie et cette conception de la mort coïncident en tous points avec la philosophie chrétienne qui imprègne le journal.

Le courrier des lecteurs laisse apparaître, enfin, un processus de construction du goût en matière de culture qui s'avère assez homogène. Les questions posées, les étonnements, les avis donnés n'ont, en la matière, rien de discordant et l'on repère des points de convergence du côté de la mise à l'écart d'une culture populaire au profit d'une culture plus élitiste. Cette dimension peut apparaître dans des questions qui montrent un positionnement encore hésitant : ***Cher Astrapi Je voulais vous dire que dans mon école un enfant n'a pas le droit de regarder la télé plus d'une heure par semaine. Il n'a pas le droit d'écouter la musique rythmée comme Britney Spears mais il n'a le droit d'écouter que de la musique classique. En fait je veux te demander si tu trouves que c'est bien de faire ça ? Diane (9 ans).***

Rares sont les lettres qui expriment de manière très développée un positionnement culturel mais on lit dans leurs interstices une définition du « bon » goût aussi homogène que le sont les valeurs morales affichées.

Ainsi donc, les constats qui précèdent montrent que le courrier des lecteurs d'*Astrapi*, alors même qu'il est massivement rédigé hors de toute

contrainte parentale ou institutionnelle et qu'on aurait pu l'imaginer, de ce fait, d'une extrême créativité, s'avère au contraire assez homogène et réglé, tant du point de vue du contenu que de celui de la forme. Les genres d'écrits produits sont très divers mais le régime d'écriture adopté peut être caractérisé comme à la fois spontané et (ce qui peut sembler paradoxal) homogène.

La tranche d'âge des correspondants et les compétences scripturales propres à cet âge expliquent pour partie, bien sûr, ces zones d'homogénéité mais le rôle joué par le journal lui-même ne saurait être négligé.

4. LE RÔLE DIDACTIQUE DU JOURNAL

Le journal impulse à deux niveaux le courrier des lecteurs : d'abord, et de manière évidente, en termes de contenu ; ensuite, en termes formels.

4.1. Défense et illustration de valeurs chrétiennes

Pour ce qui est du contenu, le journal *Astrapi*, qui appartient au groupe Bayard Presse, défend, comme tous les journaux de ce groupe, des valeurs chrétiennes et humanistes et l'on prendra appui, pour le montrer, sur l'article consacré à cette question par Pierre Bruno (2001). Ce dernier interprète en particulier comme relevant des valeurs chrétiennes du groupe Bayard, les récits qu'il qualifie de « didactiques » et dans lesquels il voit se mettre en place « une morale du quotidien ». Ainsi des aventures de Lulu, qui proposent « à la fois un modèle optimiste (puisque dans le récit tout finit par s'arranger) et des questions adressées au jeune lecteur pour l'amener à s'interroger sur lui-même. » Ainsi aussi de la série *Pic la panique*, *Pic esprit pratique*, qui mettent en scène « les comportements divergents de deux enfants confrontés à la même situation (pêche aux coquillages, utilisation du magnétoscope, visite chez un ami ...). Sur la fausse page, à gauche, Pic multiplie les comportements asociaux ou imprudents alors que sur la belle page, à droite, Pik se révèle en tous points un enfant admirable. » On peut observer que ce procédé est effectivement récurrent dans la mesure où la page consacrée aux questions scientifiques est fabriquée sur le même modèle et qu'elle oppose les réponses « idiotes » du Docteur Loufok, aux réponses « exactes » du professeur Zak, garant d'une approche rationnelle.

Il y a d'évidents enjeux psychologiques à permettre aux jeunes lecteurs de nommer, sans culpabilité et de façon ludique, les tendances contradictoires qu'ils sont susceptibles d'abriter mais on reconnaîtra que ces récits valorisent incontestablement la « normalité », au détriment de la fantaisie et de la désorganisation.

De même sont valorisées, dans l'ensemble du journal (dans les récits didactiques mais aussi dans les commentaires apportés aux lettres, le choix qui en est fait, les sujets traités etc.) diverses valeurs comme l'entraide, la camaraderie, l'organisation, en même temps qu'est écartée une analyse idéologique qui conduirait à remettre profondément en cause l'ordre social. D'ailleurs, comme le note Pierre Bruno, la « revue commence à s'inscrire dans le système des goûts, par démarche caractérisée par une approche distanciée de la culture de masse

[...]» : dévalorisation subtile des grands films populaires, mise en avant de Nathan et masquage de TF1 dans une annonce de cassettes vidéo, annonces publicitaires en lien avec le ton du journal (les licences Disney de Nestlé ne sont pas exploitées dans les publicités insérées dans Astrapi et l'accent est mis sur le message didactique), critique affichée de séries télévisées présentées comme «objets convenus de mépris», etc.

Si l'on se réfère à ce qui a été décrit plus haut, on observe qu'à ces différents niveaux (morale, gout), le jeune lectorat s'avère en adéquation totale avec son journal. Or, l'homogénéité sociale, culturelle et religieuse des lecteurs ne pouvant être totale, celle du courrier des lecteurs s'explique alors, pour partie, par l'interaction entre le journal et ses lecteurs (telle est du moins notre hypothèse), ces derniers faisant preuve d'une réelle plasticité, d'une propension manifeste à se couler dans le moule qu'on leur tend, dans un processus d'acclimation aux valeurs proposées.

Et c'est de la même manière, selon nous, qu'il faut appréhender l'homogénéité, au moins partielle, des productions écrites. Les jeunes lecteurs ne sont en effet nullement livrés à eux-mêmes pour la rédaction. Ils sont au contraire aussi fortement encadrés, dans ce domaine, qu'au plan des valeurs suggérées.

4.2. Un rôle d'incitation / modélisation

On a évoqué plus haut la grande quantité de rubriques incitant les jeunes lecteurs à correspondre. Dans le cas de la *Lettre à la rédac*, l'incitation prend la forme d'une promesse de cadeau : *Écris-nous à : Salut la rédac/Astrapi Si ta lettre est publiée, tu recevras un cadeau !* On notera le soin à varier la forme même de la proposition qui peut prendre l'allure d'une question (*Quelles sont les informations qui t'intéressent le plus, pourquoi ? Écris nous à ...*) ou de suggestions (*Tu peux poser des questions au professeurs Zak en écrivant à [..]. Invente des tricastuces et envoie-les à [..]*)

Les interactions journal-lecteurs ou lecteurs-lecteurs sont largement encouragées : les lettres de lecteurs publiées peuvent servir de support à des relances destinées à établir un dialogue : *Hé oui, Valentine [..] Et vous, les Astrapiens, avez-vous des idées ?*, de même que sont soumises à débat les réponses que fait le journal à telle ou telle question existentielle : *As-tu une autre réponse ? Si tu veux, tu peux aussi nous envoyer d'autres questions sur d'autres sujets.*

Les lettres au journal doivent donc peu, au fond, au hasard : elles surgissent dans un contexte de sollicitations précises, systématiques (elles reviennent dans chaque numéro) et très didactiques : l'adresse n'est pas donnée une fois pour toutes comme pour des adultes mais répétée à chaque rubrique, les demandes de nom et d'âge sont réitérées, là encore avec des variantes pour éviter un phénomène de lassitude : *N'oublie pas d'écrire ton nom de famille, ton prénom et ton adresse sur ta lettre. Tu peux aussi nous écrire sur internet à [..].*

Quant aux modes d'écriture mis en place, ils doivent sans doute pour partie leur homogénéité aux choix faits par le journal en matière de publication des envois. Les lecteurs sont amenés à s'approprier les critères de réussite par imprégnation progressive de certains modèles. Par exemple, la prédilection manifestée par la rédaction pour les courriers à tonalité humoristique renforce nécessairement cette dimension dans les lettres envoyées.

Par ailleurs, le destinataire des lettres, dont on a vu qu'il était très homogène, est de fait construit avec précision par le journal. La rédaction se met en scène elle-même, dans *Salut la rédac* avec les quatre rédacteurs, Côme, Olga, Tiburce, Zoé, à l'interface entre personnages fictifs et personnes réelles, très largement investis par les lecteurs. Des néologismes accessibles aux seuls lecteurs avertis (« astrapien », « trucastuce ») constituent ces derniers en club fermé. C'est tout « naturellement », alors, que les enfants construisent un destinataire collectif représenté par le terme *Astrapien(ne)s*, reprenant en la mimant la gestion économique du masculin-féminin que leur propose le journal

Ainsi, si la première lecture du corpus peut égarer tant il paraît foisonnant au premier abord, une observation plus attentive montre bien que, si ce foisonnement est réel, c'est parce que les suggestions le sont : les lecteurs ne s'aventurent pas, en réalité, là où ils ne sont pas sollicités, ni sur le plan formel, ni sur le plan thématique.

5. CONSIDÉRATIONS DIDACTIQUES

Les lecteurs-scripteurs auxquels on s'est intéressé ici sont des « enfants », c'est à dire producteurs hors contexte institutionnel. Notre hypothèse est, – et c'est par là que nous terminerons –, qu'il est possible de tisser le fil entre ces enfants et les élèves qu'ils sont pour mieux construire la démarche didactique. Deux réflexions peuvent être développées à ce stade de la recherche : la première porte sur les modes et lieux d'apprentissage de l'écrit ; la seconde sur les compétences mises en exergue.

5.1. Une pédagogie extrascolaire de l'écriture

L'observation de ces écrits extrascolaires que sont les lettres au journal *Astrapi* nous conduit à deux hypothèses sur les écrits spontanés. La première est que le fait qu'un écrit soit spontané ne garantit pas qu'il soit plus inventif ou moins marqué par la norme qu'un écrit non-spontané. La deuxième est que le fait qu'un écrit soit spontané ne signifie pas nécessairement qu'il se développe hors de toute pédagogie. C'est là un amalgame parfois fait et sans doute trop hâtif. Ainsi, Claire Bonnet et Joëlle Gardes-Tamine (1990), cherchant à mettre en valeur des compétences scripturales enfantines parfois ignorées, affirment-elles : « l'enfant développe actuellement son savoir-faire et ses connaissances textuelles probablement pour partie dans le cadre de l'école et grâce à elle, mais le plus souvent hors de toute pédagogie de la langue écrite. »

En fait, le courrier des lecteurs examiné, s'il constitue bien un genre produit spontanément hors du cadre scolaire, ne se construit pas pour autant « hors de

toute pédagogie». Instaurant, en effet, des règles d'écriture, encadrant la production d'écrits, le journal *Astrapi* induit certaines des caractéristiques du courrier des lecteurs et joue, à notre sens, un rôle didactique même si, contrairement à ce qui se passe à l'école, il ne s'affiche jamais comme tel. Il semble que les enfants se coulent avec souplesse dans le moule qui leur est proposé, ajustent leur message et sa forme à la norme qu'ils perçoivent.

Autrement dit, l'apprentissage de l'écriture, dont l'école a longtemps pu penser ou pense encore parfois qu'elle est le seul maître d'œuvre, contrairement à ce qui se passe pour l'oral, ne lui revient pas tout entier. Il peut s'effectuer, aujourd'hui que l'écrit inonde l'environnement infantin, ailleurs que dans le cadre scolaire, sur le mode de l'imitation-imprégnation. Sans doute lui appartient-il alors de reconnaître l'existence de cette pédagogie extrascolaire de l'écriture et d'en inventorier les sources afin de penser à plein son rôle de médiation par rapport à elles, plutôt que de laisser aux parents et au hasard le soin de mettre les enfants en leur présence. On peut voir dans ce travail de médiation dont se chargerait l'école deux avantages : il permet de prendre la mesure des formes d'acculturation à l'écrit auxquelles sont confrontés les enfants ; il peut aussi donner l'occasion de développer leur esprit critique face à cette acculturation masquée.

5.2. Des savoirs cachés ?

L'autre versant des observations sur des écrits extrascolaires porte, bien sûr, sur les compétences scripturales mises en exergue et sur la manière éventuelle dont ils se démarquent de celles que l'école considère pour acquises. La question, autrement dit, est de s'interroger sur la présence d'éventuels savoirs « cachés » (c'est à dire non identifiés comme tels par les enfants et/ou les enseignants) dans les productions extrascolaires.

C'est là un chantier que nous avons abordé avec les pratiques d'écriture des collégiens et que nous poursuivons dans le cadre d'une opération de recherche de notre laboratoire sur les « savoirs cachés ». Sur le corpus qui nous occupe et au stade actuel de la recherche, deux éléments méritent d'être soulignés.

Le premier concerne le lien établi, dans les productions enfantines, entre d'un côté le contenu et, de l'autre, le support, la mise en page, les couleurs, les soulignements, bref tous les aspects très matériels qui touchent à l'occupation de l'aire scripturale. Sans pouvoir développer ici, on fera l'hypothèse que ce lien, constamment réactivé par les poètes, est effectivement d'ordre poétique et littéraire. Laisée en jachère par l'école qui n'a de cesse que de normaliser la présentation des textes, il semble que cette approche proprement poétique soit peu à peu déconstruite, faute d'avoir été désignée comme pertinente. Plutôt que de re-sensibiliser ultérieurement les élèves (de lycée) à cette dimension, ne serait-il pas plus pertinent d'en reconnaître l'existence et de la cultiver ?

Le second élément qui apparaît de manière très visible est le savoir-correspondre collectif impressionnant qui émerge du corpus analysé. Le courrier des

lecteurs rempli, en effet, de multiples fonctions que les jeunes lecteurs s'avèrent capables de maîtriser, en marge, parfois, des attentes-inductions de la rédaction.

Les unes se démarquent d'un usage adulte du courrier des lecteurs, d'autres s'en rapprochent tout à fait.

Spécifiques sans doute du public enfantin, ou au moins plus fréquentes chez lui, sont les lettres au contenu auto-référentiel, c'est à dire dont la raison d'être s'épuise dans le fait même qu'elles permettent d'écrire : je t'écris pour t'écrire et je suis content que tu me lises, etc. (cf. Bonnet, Gardes-Tamine, 1990 : 52). On trouve aussi des lettres dont le contenu est réduit, assez souvent, à la demande d'être publié. Comme si la règle du jeu (on est publié parce qu'on dit des choses intéressantes) n'était pas intégrée : l'effet produit est alors assez comique. Toujours dans ce champ proprement enfantin, on peut relever des lettres qui ne se distinguent en rien de courriers privés et amicaux : lettres pour donner des nouvelles (***Cher Astrapi J'aimerais te dire que l'année dernière j'ai grandi de 8 cm et que cette année j'ai pris 8 cm en deux mois. Anne-Laurence (10 ans)***), cartes postales de vacances, vœux de bonne année.

Mais on observe aussi que les jeunes lecteurs maîtrisent, à l'instar des adultes, les usages possibles du genre courrier des lecteurs.

On trouve ainsi de très nombreuses lettres de félicitations et de remerciement (***À chaque fois que je te reçois je te lis tout de suite. Après je ne peux plus m'arrêter. Quand tu es terminé je suis contente parce que c'était super génial. Surtout Lulu, Touffu et Yann et Farida. Bonjour à tous les astrapiens ! Adèle - 8 ans***), dont la seule particularité est souvent, alors, de prendre la forme de poèmes.

Des lettres demandant des renseignements (adresses utiles, dossiers sur des animaux etc.) ou faisant état de réclamations apparaissent aussi. Les jeunes lecteurs se montrent étonnamment exigeants et actifs : ils sont plusieurs à repérer l'erreur d'étymon sur handbal, interrogent le journal sur un personnage appelé *Céline Pion* (pourquoi pas *Dion* ?), protestent parce qu'une erreur est commise sur l'orthographe de leur prénom, critiquent telle ou telle proposition d'activité, repèrent des inversions de légendes entre deux dessins, protestent contre l'arbitrage d'un concours de dessins (***Cher Astrapi Je trouve que tu as été injuste pour le concours « Réalise ton œuvre d'art » car certaine figure sont horrible ou bien n'ont rien d'originale et pourtant ils sont classés dans les 10 premiers alors que d'autres sont bien plus jolis. Donc j'aimerais que les dessins soient mieux jugés ! Grosses bises (quand même) Éva - âge non indiqué***) etc.

Le courrier est encore utilisé pour faire des suggestions en termes de politique rédactionnelle : ***Cher Astrapi, J'ai une idée : quand un astrapien ou une astrapienne a un problème ou a besoin d'un avis il t'écrit et il met son adresse. Et si tu la publiais pour que les autres astrapiens lui écrivent ? Marie (10 ans) P.S : s'ils n'en ont pas envie ils le signifient ! Cher astrapie pourquoi ne met pas souvent pik et pic ? par -ce que moi, j'adore sa.- Cécile (7 ans 1/2) / Cher Astrapi j'aimerais bien qu'a la place de poster...etc***

qu'il y est que des montage et des jeux pour jouer en famille comme la course au gratte-ciel Merci Victor (âge non indiqué).

Régulièrement, d'autre part, surgissent des questions sur la fabrication du journal, les rédacteurs : **J'adore ton journal ! [...] J'ai aussi deux questions à te poser : combien êtes-vous à fabriquer Astrapie ? Qui a eu l'idée de créer Astrapi ? Je souhaite une très bonne lecture à tous les astrapiens Anne-Sophie (9 ans 1/2). // Astrapi. J'espère que tout le monde va bien. J'aime bien lire les Astrapis. Mais il y a quelque chose qui mambête.**

Est-ce que vous vous appelez tiburce, côme, Zoé, olga en vrai ? Et j'aime bien faire les bricolages. signer : Emmanuel // Cher Astrapi, nous avons trouvé que la maquette et la bande dessinée sur les gaulois était génial. Mais au fait, comment faites-vous les maquettes ? Luce (11 ans) et Martin (9 ans)

Le journal est, enfin, très souvent interpellé à titre de guide, de conseil, et ce de diverses manières. Les appels à l'aide, tout d'abord, sont nombreux et parfois assez poignants : **Cher astrapie je ne crois pas au père Noël mé mé copains i croive comment faire. Jean-Baptiste (8 ans) Cher Astrapi Personne ne m'aime, tout le monde se moque de moi et tout le monde me fait mal, aidé-moi... Marie (8 ans 1/2) Je ne sais pas quoi faire car mes parents veulent déménager d'appartement mais moi je ne veux pas. Thomas (11 ans)**

Il s'agit aussi parfois de questions, en particulier d'ordre existentiel, dont certaines viennent alimenter la rubrique *Questions* évoquée plus haut : **Cher Astrapi je t'écris pour te dire que j'ai un sentiment qui dure depuis toujours. Les adultes ne comprennent rien à ce que les enfants sentent, pourquoi ? Marie (9 ans).**

La question est de savoir si l'institution scolaire passe, ou non, à côté de ces savoirs élaborés et manque ainsi, en évaluant à la baisse la zone proximale de développement des élèves, l'occasion de les faire progresser. Dans le cas qui nous occupe, l'école ne pourrait-elle pas, par exemple, prendre appui sur ces savoirs sociaux qui apparaissent dans la correspondance extrascolaire pour les travailler dans le cadre d'un projet comme le journal scolaire et faire accéder les élèves à certains aspects métacognitifs de cette activité ?

Cette proposition suscite immédiatement une question d'ordre éthique : court-on le risque, en faisant émerger ces savoirs élaborés hors l'école, de ne faire qu'accentuer les clivages entre les enfants favorisés et les autres ? On pourrait le penser si l'on s'en tient à la pratique de correspondance ici décrite qui concerne sans doute plus massivement des enfants culturellement et socialement favorisés, ne serait-ce que parce qu'on les a abonnés à un journal. Mais d'autres pratiques que nous avons pu décrire précédemment concernent au moins autant, voire davantage, des enfants défavorisés et/ou en échec scolaire. La question posée perd alors de son acuité si on la rapporte à celle d'une prise en compte de *l'ensemble* des pratiques d'écriture inventoriées. Elle peut même se trouver tout à fait renversée si l'on considère qu'on tient l'un des moyens possibles de modifier la position si finement décrite par Annie Ernaux (1998) d'enfants aujourd'hui immergés dans une culture dominée.

BIBLIOGRAPHIE

- BONNET C., GARDES-TAMINE J. (1990) : *L'enfant et l'écrit. Récits, poésies, correspondances, journaux intimes*, Paris, A. Colin.
- BRUNO P. (janv. 2001) : Qu'apprend la presse éducative ?, *Le Français Aujourd'hui n° 132*, 97-103.
- CLANCHE P. (1988) : *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Paidos / Le Centurion.
- DAVID J. (2000) : Étudier des textes d'enfants : revue de travaux, dans FABRE-COLS C. (dir) (2000), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck & Duculot, 274-288.
- ERNAUX A. (1974) : *Les armoires vides*, Paris, Gallimard.
- ERNAUX A. (1998) : J'ai conservé mes rédactions d'élèves, *Cahiers pédagogiques n° 363*, 9.
- FABRE C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel, L'atelier du texte.
- FABRE-COLS C. (dir) (2000) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck & Duculot.
- GADET F. (2001) : L'oral : quelles modalités de production pour quelles significations ?, dans BOISSINOT A. (coord) : *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Actes du séminaire national organisé par la Direction de l'Enseignement scolaire, Paris, MEN, publication de la DESCO, 183-191.
- PENLOUP M-C (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens*, Paris, ESF.
- PENLOUP M-C (2000) : *La tentation du littéraire*, Didier-ENS, coll. Credif.

DE L'ÉCOLE AU LYCÉE : LIENS OU RUPTURES ENTRE LES PRATIQUES EXTRASCOLAIRES ET LES PRATIQUES SCOLAIRES D'ÉCRITURE ?

Christine BARRÉ-DE MINAC – IUFM de Grenoble –
LIDILEM (Université Stendhal Grenoble 3/IUFM de Grenoble)

Résumé : On présente ici des données issues de trois enquêtes portant sur des élèves d'école élémentaire, des collégiens et des lycéens. Dans les trois cas les élèves sont interrogés sur leurs pratiques d'écriture en dehors de l'école d'une part, sur la manière dont ils perçoivent et analysent les pratiques et exigences scolaires d'autre part. Les résultats indiquent que la problématique de la rupture et de la continuité entre l'écriture scolaire et l'écriture non scolaire est présente tout au long de la scolarité. Elle s'instaure très tôt, dès le Cours Préparatoire, et prend des colorations différentes au collège puis au lycée, en fonction de l'âge des élèves, mais aussi en fonction de leur position dans le système scolaire.

L'école est régulièrement accusée du même mal : la coupure avec le monde extérieur. Depuis quelques années, la critique est relayée par une réflexion et des recherches sur les modes possibles d'articulation entre les apprentissages scolaires et extrascolaires. Penser cette articulation nécessite une connaissance fine des apprentissages incidents, informels, réalisés dans le quotidien de la vie familiale et sociale.

Cette connaissance passe a priori par l'observation. Or l'observation des pratiques d'écriture et de transmission de celles-ci pose un problème majeur. Car si l'institution scolaire, dans des conditions définies, peut admettre l'immersion d'un chercheur, il en est tout autrement des autres lieux, et de la famille en particulier. Cet obstacle est incontournable, sauf à faire de la famille elle-même l'objet d'étude, ce qui détournerait le didacticien de son objet, à savoir construire les liens et les ruptures entre le scolaire et le non scolaire.

Par ailleurs, du point de vue de la construction d'une démarche didactique, s'il importe de connaître les pratiques, il importe tout autant de saisir le sens que le sujet leur confère. En effet, si l'on envisage une didactique de l'écriture centrée sur le sujet-scripteur, sur son travail d'appropriation des outils langagiers, il est essentiel de saisir les traitements qu'il fait des expériences d'écriture qu'il rencontre. L'objet d'une didactique de l'écriture prenant appui sur cette compréhension des traitements opérés par les sujets serait alors de proposer des situations et des tâches d'écriture susceptibles de faciliter ce travail d'analyse, de comparaison entre les situations et les tâches. Quand bien même l'observation directe serait possible, il resterait donc nécessaire d'appréhender également le traitement qu'en font les sujets. De ce point de vue, observation *in situ* et dis-

cours des acteurs autour des pratiques observées ne sont pas des méthodes concurrentes mais complémentaires.

Il faut également prendre en considération le fait que les expériences extrascolaires de l'écriture, et en particulier en ce qui concerne le jeune enfant, puissent être des pratiques observées, celles des adultes ou des aînés de sa famille, voire des pratiques dont il entend parler, à propos desquelles il peut entendre émettre des jugements, des commentaires, des opinions. On ne peut exclure que ces pratiques « parlées » entrent également en jeu dans ce travail d'articulation que l'élève opère entre ses expériences scolaires et ses expériences extrascolaires.

On se propose ici de présenter des données issues de trois recherches portant sur des élèves d'école élémentaire, des collégiens et des lycéens. Ces données sont de deux types : d'une part des évocations de pratiques extrascolaires, entendues au sens large comme on vient de le souligner ; d'autre part, et en contrepoint pour chacune des populations étudiées, on présentera des discours relatifs aux pratiques et aux exigences scolaires. Pour les lycéens, il s'agira plus précisément d'analyser leurs réactions à l'issue d'une expérimentation d'ateliers d'écriture socioprofessionnelle. Dans les trois cas on essaiera de faire le bilan de ce qui disparaît lorsque l'on passe de l'extérieur à l'intérieur de la classe, de ce qui subsiste, de ce qui pourrait donner lieu à continuité. Ces sondages aux trois niveaux de scolarité – maternelle / primaire ; collège ; lycée – et le constat, à ces trois niveaux, d'une « problématique » du scolaire / extrascolaire pour les élèves interviewés, confortent l'existence de celle-ci et l'hypothèse qu'il s'agit là d'une piste à explorer pour la didactique de l'écriture. À ces trois niveaux, la problématique se présente bien évidemment différemment, et cet essai de description de la façon dont la question est perçue et envisagée aux différents âges permet de pointer quelques aspects sur lesquels un travail didactique pourrait être construit.

1. LES JEUNES ENFANTS : DES PRATIQUES FAMILIALES À LA DÉCOUVERTE DE L'ÉCRITURE SCOLAIRE

C'est dans le contexte d'une étude plus globale que des jeunes enfants ont été suivis de la Grande Section de maternelle (G.S.) à la fin du Cours Préparatoire (C.P.), soit 44 enfants (79 en M.S., 75 en G.S. et 44 en C.P.) (Barré-De Miniac, 1997). On rappellera brièvement le contexte de cette étude, la nature des thématiques abordées et les formes de questionnement des enfants. Puis on s'attardera sur une série de constats qui permettent de s'interroger sur la pertinence et les modalités possibles d'articulation entre l'univers familial et l'univers scolaire d'écriture tels qu'ils sont perçus et évoqués par les enfants interviewés.

1.1. Le contexte de l'étude

Comme on l'a dit, il s'est agi d'une étude large, comportant plusieurs volets dont on n'envisagera qu'un seul dans le cadre de cet article, à savoir les entretiens qui ont été menés avec l'échantillon des enfants suivis.

Une même trame d'entretien a été utilisée durant les trois années de suivi, pour l'entretien qui avait lieu en fin d'année scolaire. Cette trame était organisée autour de quatre thèmes : la matérialité de l'acte d'écriture ; les usages de l'écriture (évoqués, connus, envisagés, etc.) ; les conceptions de l'écriture (s'apprend-elle ? Où ? Comment ?) ; les attentes à l'égard de l'écriture (à quoi cela sert-il d'écrire ? D'apprendre à écrire ?). Quelques constats appartenant à chacun de ces quatre thèmes seront repris ici.

Les constats sur lesquels on s'attardera sont ceux qui donnent à voir une différence entre les deux populations d'élèves suivies durant les trois années. En effet, l'étude a été réalisée selon une démarche comparative. Deux terrains contrastés sur les plans socioéconomique et socioculturel, et présentant, de ces deux points de vue, une homogénéité interne, ont été choisis : d'un côté une école parisienne privée sous contrat, connue pour son recrutement en milieu aisé, enfants de cadres et de professions intellectuelles ; de l'autre des écoles d'une banlieue cosmopolite dont les parents sont employés et ouvriers. Dans cette population de banlieue, il s'agit de populations immigrées de la deuxième voire de la troisième génération qui, dans un souci d'intégration, investissent fortement l'école française tout en gardant un fort attachement à leurs traditions et valeurs d'origine. Les deux populations étaient donc à la fois contrastées entre elles sur les plans des professions et des traditions ou valeurs, mais elles présentaient une forte homogénéité interne du point de vue socioéconomique et du point de vue de leurs valeurs et traditions. Le contraste, jouant l'effet de loupe, a permis, sur quelques points précis, de mettre en évidence des différences entre les réponses des deux populations d'élèves. C'est sur ces seules différences que l'on s'arrêtera ici. En effet, le contraste des réponses est de nature à remettre en question le caractère qui peut paraître « naturel » de certains comportements d'enfants, et qui ne paraît naturel que pour autant que l'on ne s'intéresse qu'à l'une ou à l'autre population. Les points qui font l'objet de réponses différentes sont précisément ceux qui pourraient faire l'objet d'un traitement didactique.

1.2. Les outils d'écriture

Ils constituent un des aspects de la matérialité de l'écriture. Les enfants (en Moyenne section - M.S. - puis en G.S.) se sont vu proposer des mallettes contenant des objets servant à écrire ou faisant partie de l'environnement de l'acte graphique (crayon noir et de couleur, feutres de couleurs et de tailles variables, stylos bille, craies, ciseaux, gomme, pinceau, tip-pex, effaceur). Il leur est demandé une série de manipulations successives : ceux qui servent / ne servent pas à écrire ; ceux qu'ils préféreraient utiliser à la maison / à l'école. C'est sur ce second tri que les deux populations diffèrent : les enfants du secteur de banlieue déclarent plus souvent que ceux de l'école parisienne qu'ils préféreraient

utiliser les mêmes outils chez eux et à l'école. La différence est nette et perdue de la M.S. à la G.S., même si elle tend à s'atténuer.

	École Parisienne	Secteur de banlieue
Moyenne section	27 %	55 %
Grande section	68 %	86 %

Tableau 1 : pourcentages d'enfants déclarant préférer utiliser les mêmes outils d'écriture à l'école et à la maison

Cette question des outils d'écriture ne peut être considérée comme anecdotique : elle ne l'est manifestement pas pour les élèves. Dans les deux populations d'ailleurs on constate la même évolution vers une interpénétration entre les deux univers. Cette interpénétration plus précoce et plus fréquente dans le secteur de banlieue pourrait s'analyser comme un signe de pénétration de l'école à la maison, les habitudes scolaires pénétrant à la maison de manière plus précoce et plus prégnante. Les préférences des enfants de ce secteur pour la gomme, l'ardoise et le tip-pex à l'école, c'est-à-dire pour des objets prototypes de l'école, viennent à l'appui de cette interprétation. Plaisir de la découverte d'objets nouveaux ? D'objets valorisés ? En effet, comme nous l'avons souligné ci-dessus, les attentes des parents vis-à-vis de l'école en matière d'écriture sont très fortes, et, comme le confirment les questionnaires auxquels ils ont répondu, ils ont une connaissance très précise ainsi qu'un fort attachement aux rites et coutumes scolaires. On peut donc supposer que les objets d'écriture typiquement scolaires sont, de manière explicite ou tacite, valorisés à la maison.

En tout état de cause, cet intérêt des élèves pour les outils d'écriture mérite d'être interrogé. Peut-on ou doit-on accompagner, voire renforcer, cette forme de prégnance des outils scolaires ? Ou gagnerait-on à maintenir une distinction entre l'école et la maison ? La tendance des enfants du secteur de banlieue à restreindre progressivement toute écriture à l'écriture scolaire (aspect que l'on envisagera ci-après) tend à faire pencher pour un maintien de la co-existence des deux univers, ayant chacun leurs rites et coutumes et donc leur légitimité. L'intérêt serait principalement de mettre en avant la fonctionnalité matérielle et sociale des différents outils dans les différents contextes, de manière à ce que le sens prenne le pas sur l'usage envisagé seulement comme un rituel vu principalement de l'extérieur.

1.3. Les interdits en matière d'écriture

La prise de conscience des interdits en matière de supports d'écriture a été étudiée comme un indicateur de l'intégration par les jeunes enfants des règles et codes sociaux en matière d'écriture. Les élèves étaient invités à préciser les supports qui leurs paraissaient interdits à la maison d'une part, à l'école d'autre part. À cet effet des photos leur étaient proposées : photo d'une feuille blanche, d'une feuille quadrillée, d'un mur de maison, d'un tableau de peintre, etc.

	À la maison	À l'école
Grande Section	82 %	59 %
Cours Préparatoire	83 %	73 %

Tableau 2 : pourcentages d'enfants de l'école parisienne reconnaissant l'existence d'interdits à la maison / à l'école

	À la maison	À l'école
Grande Section	41 %	22 %
Cours Préparatoire	91 %	86 %

Tableau 3 : pourcentages d'enfants du secteur de banlieue reconnaissant l'existence d'interdits à la maison / à l'école

On voit apparaître un phénomène assez semblable à celui constaté en ce qui concerne les outils d'écriture. Une fois découverts les interdits scolaires (passage de 22% en G.S. à 86% en C.P.) les enfants du secteur de banlieue reconnaissent plus fréquemment les interdits à la maison (passage de 41% à 91%), alors que pour les enfants de l'école parisienne les choses se présentent différemment : les interdits à la maison sont prégnants dès la G.S.. La progression de la G.S. au C.P. concernant les interdits scolaires existe mais est moins prégnante, non seulement en raison de leur présence dès la M.S. mais également en raison du pourcentage plus faible d'enfants évoquant ces interdits scolaires en C.P.

Pour interpréter ce résultat, on peut avancer l'hypothèse d'un effet de la scolarité sur les réponses des enfants du secteur de banlieue, effet plus marqué chez ces derniers que chez ceux de l'école parisienne.

En fin de C.P., ces interdits sont les mêmes dans les deux groupes et ne s'appliquent qu'à des objets sur lesquels il serait effectivement possible d'écrire (table, mur, etc.). Pour les enfants du secteur de banlieue, l'école, et plus précisément l'année de C.P., est donc bien le lieu de découverte des interdits sociaux, c'est-à-dire d'un aspect des normes d'écriture. Cette découverte pourrait faire l'objet d'un accompagnement et donner lieu à la clarification de l'intérêt respectif des différents supports prévus par l'institution scolaire: cahiers scolaires, feuilles, classeurs, pochettes, etc., ainsi que des supports sociaux : bloc de correspondance, panneaux d'affichage, etc. Un travail sur les interdits (d'écrire sur les murs, les tables, etc.) pourrait aussi être l'occasion, d'une éducation civique, mais aussi, d'une explicitation (dans des termes certes à inventer pour des enfants de cet âge) des différentes fonctions de l'écrit (se dire, marquer sa présence, laisser un message) et de la manière dont ces différentes fonctions de l'écrit sont modelées et organisées socialement. Cela aurait l'avantage, pour les enfants du secteur de banlieue, d'autoriser la persistance de pratiques non scolaires (à condition qu'elles soient légales !), c'est-à-dire de limiter l'effet de forte prégnance de l'univers scolaire sur l'univers familial en matière de pratiques scripturales, et par là le risque de perte de sens des usages sociaux de l'écrit.

1.4. En famille ou à l'école : où apprend-on à écrire ?

Qui t'a appris à écrire ? Cette question a été posée sous cette forme de la M.S. au C.P., suivie de questions visant à guider l'enfant dans sa réponse, autour des quatre points suivants : quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ?

On s'arrêtera ici sur un aspect de la question : celui de savoir si les enfants situent leur apprentissage de l'écriture à l'école ou à la maison. Rappelons que nous sommes bien, avec ces entretiens, dans le domaine des représentations. Ce qui nous importe est de savoir quel traitement l'enfant fait de son expérience vécue. Rappelons aussi que ce sont les mêmes enfants qui sont interviewés durant les trois ans : l'évolution de leurs réponses doit donc s'entendre comme l'évolution de leur lecture de leurs expériences en matière d'écrit et non l'exposé d'une réalité objective dont rien ne laisse supposer qu'elle puisse être aussi changeante. Les tableaux 4 et 5 présentent les pourcentages d'enfants situant leur apprentissage de l'écriture à l'école et/ou à la maison. L'information est tirée des récits fournis en réponse au guide de questionnement précisé ci-dessus. Certains enfants évoquent seulement des souvenirs familiaux, d'autres des souvenirs seulement scolaires, d'autres encore des souvenirs liés aux deux lieux.

	À la maison	À l'école
Moyenne Section	9 %	5 %
Grande Section	50 %	23 %
Cours Préparatoire	68 %	73 %

Tableau 4 : pourcentages d'enfants de l'école parisienne situant leur apprentissage de l'écriture à la maison / à l'école

	À la maison	À l'école
Moyenne Section	45 %	9 %
Grande Section	73 %	23 %
Cours Préparatoire	68 %	55 %

Tableau 5 : pourcentages d'enfants du secteur de banlieue situant leur apprentissage de l'écriture à la maison / à l'école

Plusieurs constats s'imposent :

- Dès la M.S., pratiquement la moitié des enfants du secteur de banlieue (tableau 5) évoque l'écriture dans le cadre familial. D'une part cela bat en brèche l'idée que l'écrit ne serait pas présent (sur le plan de la réalité ou sur le plan symbolique) dans les familles de ce type de secteur scolaire. D'autre part cela fait écho aux dires des parents interviewés, qui font état, d'une manière nettement plus fréquente que ceux de l'école parisienne, de pratiques familiales d'écrit en relation avec l'école (préparation à l'entrée au CP / aide aux devoirs pour les plus grands, etc.).

- À l'inverse, très peu d'enfants de l'école parisienne (tableau 4) évoquent à ce niveau scolaire des expériences personnelles de l'écriture dans le contexte familial.
- De la M.S. à la G.S. on observe dans les deux populations une augmentation nette des pourcentages d'enfants faisant référence aux expériences familiales d'écrit et, à ces deux niveaux scolaires encore, les références aux expériences familiales dominent.
- En C.P. (les entretiens ont eu lieu en fin d'année scolaire), les références aux expériences familiales restent encore très importantes (et également fréquentes) dans les deux populations.
- Ces expériences familiales continuent à dominer chez les élèves du secteur de banlieue, alors qu'à l'inverse ce sont les expériences scolaires qui prennent le devant chez les élèves de l'école parisienne.

Ces différents constats interrogent, on l'a déjà évoqué, les représentations largement répandues d'une absence de l'écrit, voire d'une indifférence pour l'écrit, dans les familles défavorisées et non familières avec l'univers scolaire. Elles peuvent aussi suggérer des pistes didactiques. Deux pistes en particulier mériteraient d'être explorées pour prendre en compte ces résultats quelque peu surprenants :

- Il serait utile de trouver le temps et les moyens de faire parler les enfants très tôt de ces expériences familiales en matière d'écriture. Outre les questions dont nous avons fait état ci-dessus, le protocole d'entretien prévoyait également une partie intitulée « regard sur les écrits des parents », amenant les enfants à décrire de manière extrêmement concrète les « mises en scène » de leurs parents écrivant. En G.S., les récits sont déjà riches, mais ils s'étoffent considérablement en C.P. Ceci donne à penser que l'école peut fournir des outils de traitement des données de l'environnement scriptural. On peut envisager, en jouant explicitement sur ces descriptions et ces analyses, d'optimiser cet effet. Ceci présenterait l'avantage de favoriser, chez les enfants, le développement de compétences méta procédurales et méta cognitives dont nous avons pu faire le constat par ailleurs qu'elles étaient moins développées chez les enfants du secteur de banlieue que chez ceux de l'école parisienne. Les situations et les procédures restent évidemment à construire, tenant compte des âges des élèves.
- Une tout autre piste (non exclusive, bien entendu de la précédente) consiste à analyser le faible pourcentage de réponse des élèves du secteur de banlieue (55 %) attribuant l'apprentissage de l'écrit à l'école, en référence aux analyses de Michel Brossard (1993) à propos de la lecture, analyses que l'on peut très bien appliquer à l'écriture. Michel Brossard fait l'hypothèse que certains enfants n'identifient pas les différents exercices scolaires (de type reconnaissance de lettres, identification de mots, etc.) comme étant des exercices d'apprentissage de la lecture. Autrement dit, il y aurait méprise ou décalage entre l'enseignant et les élèves à propos des objectifs, certains élèves ne percevant pas que des objectifs pointus puissent constituer des étapes en vue d'objectifs plus généraux comme « apprendre à lire ».

On peut légitimement se poser la même question à propos de certains exercices en matière d'écriture. Il n'est pas impossible que, dans le cadre scolaire, certains enfants n'identifient pas les exercices de calligraphie de lettres, de mots, les copies ou les dictées de mots, de phrases, etc. comme étant des étapes vers la maîtrise autonome de l'écriture. Alors qu'en milieu familial on parle plus globalement d'écriture, même si ce sont les mêmes exercices ou les mêmes types d'exercices qui sont pratiqués à titre de préparation ou de soutien aux apprentissages scolaires. M. Brossard (op. cit.) émet l'hypothèse que dans les milieux plus familiers avec l'univers scolaires, les enfants trouvent dans le milieu familial l'explicitation des liens entre les objectifs intermédiaires et les objectifs généraux. Cette explicitation pourrait faire partie des objectifs didactiques.

1.5. À quoi sert l'écriture ?

En fin de C.P. la question était posée : *maintenant que tu sais écrire, est-ce que cela change quelque chose dans ta vie ? Quoi ?* Les réponses à cette question confortent largement la nécessité affirmée ci-dessus d'expliciter les objectifs et le sens des apprentissages scolaires. En effet, concernant la première partie de la question, à savoir l'existence ou non de changements, la différence entre les deux groupes d'enfants est massive : 90% de ceux de l'école parisienne et seulement 10% de ceux du secteur de banlieue répondent positivement. La seconde partie de la question apporte un éclairage complémentaire. Les enfants de l'école parisienne concrétisent les changements évoqués en terme d'activités nouvelles, situées parfois dans le champ scolaire (je travaille mieux) mais de manière non exclusive, voire non dominante : faire des lettres à des copains, lire / écrire à la maison. Les apports sont parfois également énoncés d'une manière plus générale : être devenu grand (*quand je suis petit je sais pas lire, pas écrire, ... maintenant ...*) ou prendre du plaisir (*ça me fait très plaisir parce que j'adore les histoires ...*). De manière contrastée, les quelques enfants du secteur de banlieue qui répondent à la seconde partie de la question évoquent exclusivement l'intérêt scolaire de cet apprentissage : *Quand on apprend à écrire et ben on peut travailler tout seul / maintenant on écrit des mots et puis on fait la dictée*. D'une certaine façon, et pour reprendre l'analyse initiée ci-dessus dans les termes de M. Brossard, on pourrait dire que ces enfants inversent les objectifs : pour eux, on apprend à écrire pour faire des dictées. Il n'est pas évident pour eux que la dictée soit un outil pour apprendre à écrire.

2. LES COLLÉGIENS : L'ÉCRITURE « POUR SOI » ET L'ÉCRITURE « POUR L'ÉCOLE »

Comme les jeunes enfants, c'est dans le cadre d'une recherche plus globale que les collégiens ont été interviewés : huit collégiens de 6^{ème} et huit collégiens de 3^{ème}, fréquentant deux collèges contrastés sur les mêmes bases qu'en ce qui concerne l'étude sur les jeunes enfants : un collège appartenant au même secteur de banlieue que celui de l'étude sur les jeunes enfants (collège de S/S) et un collège parisien connu pour son recrutement hors carte scolaire d'enfants de l'intelligentsia parisienne (collège Sénèque). L'objectif des entretiens

était de faire parler les élèves de leurs pratiques d'écriture scolaires et non scolaires, et de faire émerger les images, les valeurs et les opinions relatives à ces pratiques évoquées dans les deux lieux d'écriture l'école et l'extérieur de l'école.

Trois ensembles de résultats sont à retenir, résultats dont il paraît essentiel de tirer les fils pour en dégager un possible traitement didactique : ce que nous avons appelé la dualité de l'écriture ; la question du renoncement ou non à l'écriture littéraire ou au rêve de devenir écrivain ; le mode de résolution du conflit entre les exigences scolaires et les pratiques personnelles d'écriture.

2.1. La dualité de l'écriture

Cette expression désigne le fait que chez les collégiens de ces deux secteurs scolaires pourtant fortement contrastés, apparaît une représentation commune relative à l'écriture : pour les collégiens, et de manière plus nette encore en 3^{ème} qu'en 6^{ème}, il y a d'une part l'écriture pour soi, chez soi ou tout au moins en dehors des travaux et exigences scolaires, écriture fortement investie, et d'autre part une écriture pour l'école. Co-existent ainsi deux univers d'écriture, univers disjoints, étanches l'un à l'autre.

Cette coupure entre les deux mondes d'écriture s'opère sur trois dimensions complémentaires, repérables dans les discours des jeunes.

- Le temps et l'environnement de l'écriture : l'écriture personnelle est décrite comme se déroulant le soir, durant les fins de semaine, c'est-à-dire lors des moments de détente, sur un papier choisi, avec des outils privilégiés, etc. (*J'écris beaucoup, des lettres surtout. ... J'aime bien être par terre, sur de la moquette, ... , et je m'allonge. J'aime beaucoup les feuilles avec de grosses lignes ...* Isabelle, 3^{ème}, collègue Sénèque). Elle est également décrite comme spontanée, répondant à une sorte d'impulsion : *il y a des moments je me sens prête à écrire...* (Florence, 3^{ème}, collègue de S/S).
- L'opposition entre une écriture personnelle qui permet de dire «tout» et une écriture scolaire dans laquelle on garde ses réserves. Par exemple Malika (3^{ème}, collègue de S/S) explique : *J'écris parce que j'ai plein d'idées, de questions dans la tête que je ne veux pas perdre. J'écris ce que je pense, ce que j'entends, ce que je lis. J'écris ce que je fais et ce que je dois faire. J'écris tout / en classe : je sais que je dis trop de choses ... j'essaie de trier mes idées.* Dans des termes légèrement différent mais relevant de cette même thématique, Édith (3^{ème}, Sénèque) explique : *Je me censure. ... On a des idées personnelles, on aimerait les écrire et on ne peut pas parce que c'est une rédaction.*
- L'opposition entre une écriture personnelle libre de toute contrainte formelle, et une écriture scolaire sous contrainte de la langue et de l'institution scolaire. *Je n'ai pas l'impression de pouvoir écrire autant que je le voudrais ... il y a le hors-sujet, il y a des limites-là* (Florence, 3^{ème}, collègue de S/S) / *Non, je ne peux pas écrire tout ce que je veux dans mes rédactions. Il faut que ce soit lisible, ... correct* (Aymeric, 3^{ème}, collègue Sénèque).

Certes, on peut considérer que les élèves, aussi bien d'ailleurs ceux du collège de S/S que ceux du collège Sénèque, font preuve de réalisme et expriment fort bien les exigences scolaires : éviter le hors sujet, écrire dans une langue correcte. Cela dit, ce clivage entre les deux univers d'écriture pose néanmoins problème : au minimum, on peut considérer que des ressorts ne sont pas exploités sur le plan didactique. L'écriture scolaire est présentée sous un angle négatif par opposition aux pratiques personnelles évoquées. Ces dernières sont diversifiées : inventaires de mots, lettres, poèmes, etc. On retrouve dans ces entretiens ce que M.C. Penloup a inventorié de manière beaucoup plus systématique (Penloup, 1999). Or, ces pratiques, comme le montre M.C. Penloup, pourraient très bien constituer un point de départ pour inventer de nouvelles démarches et de nouveaux objets d'enseignement. L'enseignement classique fait *tabula rasa* de ces pratiques des jeunes. Et tout se passe, dans ces entretiens, comme si les jeunes eux-mêmes avaient intériorisé ce fait : à l'école, il s'agit d'une autre écriture, dans laquelle tout est à apprendre.

Par ailleurs, on soulignera la similitude entre les réponses des jeunes enfants de CP qui tendent à restreindre l'écrit à l'écrit scolaire, selon les rituels scolaires, en utilisant les termes « techniques » scolaires (dictées de mots, de phrases ...) et ces jeunes qui, eux, ne restreignent certes pas l'écriture à l'école, mais qui, lorsqu'ils parlent de l'écrit scolaire, en parlent également en termes techniques : *on apprend à faire le moins de fautes possible / on devrait évoluer dans un style, une orthographe meilleurs / on fait des exercices de style/quand on nous rend la rédaction, il y a souvent un commentaire, il faut y faire très attention. Si on a raté, il faut voir comment on pourrait corriger.* Un seul collégien évoque l'utilité intellectuelle et sociale de l'écrit : *ça sert à travailler, à se cultiver, à s'informer...* (collège Sénèque). On retrouve sous cette forme la coupure entre l'école et le monde extérieur, évoquée dans l'introduction.

2.2. Le renoncement au littéraire

Cette « tentation du littéraire » dont M.C. Penloup a montré l'existence chez des collégiens (Penloup, 2000) est présente dans les entretiens, sous une forme qui peut s'analyser comme une dénégation, c'est-à-dire d'un désir qui ne s'exprime qu'à mots couverts. Ce thème de l'écrivain (ou du futur écrivain) et de l'écriture littéraire jaillit spontanément dans les entretiens : Édith (3^{ème}, collège Sénèque) explique que lorsqu'elle était petite elle écrivait des poèmes pour ses parents, mais que jamais elle n'écrira de roman : *Ce n'est pas à la portée de tout le monde.* Élisabeth, élève de 6^{ème} du même collège explique, elle, qu'elle écrit chez elle : *Je fais des petites histoires, des petits poèmes,* et elle poursuit : *Je voudrais bien être écrivain, écrire quelques livres.* Ce contraste entre cette élève de 6^{ème} qui n'a pas encore abandonné son rêve et celle de 3^{ème} qui procède par dénégation, illustre ce que nous disions plus haut, à savoir un marquage de plus en plus net de cette dualité entre l'écriture personnelle (ce que M.C. Penloup nomme « la tentation du littéraire ») et l'écriture scolaire telle qu'ils la perçoivent. Ce thème, manifestement, travaille les esprits. En témoigne l'analyse plus fouillée que fait Hervé (3^{ème}, collège Sénèque) de l'écriture littéraire. Il insiste pour distinguer l'écriture outil et l'écriture littéraire, et précise que cette dernière est définie par *la tournure des phrases, le vocabulaire, qui font que c'est très bien, qui font*

que le style est bon. (Il y a) des écritures qui dépaysent et des écritures qui ennuient. Je ne pourrais pas expliquer cette disparité, mais je constate. Quant à lui, il ne se donne le droit d'aborder que l'écriture qu'il appelle *écriture outil*, car l'écriture littéraire, conclut-il, exige des *dons*. On constatera que les témoignages cités ici émanent d'élèves du seul collège Sénèque. Chez ceux du collège de S/S le terme de littéraire n'est pas utilisé. Le thème est abordé indirectement, et sous forme de regret : *Je ne pense pas qu'on fasse écrire à l'école, on nous apprend à placer les mots mais pas à écrire ... si on pense au ciel on écrit sur le ciel, si on pense à la pluie on écrit sur la pluie ... j'en ai la certitude, non seulement les professeurs ne favorisent pas ce type d'écrits... mais ils empêchent certains élèves d'y arriver* (Denis, 6^{ème}, collège de S/S).

Ceci nous amène à notre dernier point : devant cette sorte d'écartèlement entre l'écriture personnelle et l'écriture scolaire, les élèves des deux établissements ne réagissent pas de la même manière.

2.3. Vers une possible prise en compte des pratiques non scolaires

Nous avons traité ailleurs cette question de l'issue du conflit pour les jeunes des deux secteurs (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993, *op. cit.*). Globalement, chez les jeunes de l'intelligentsia parisienne, le maître mot est l'efficacité : ces jeunes laissent de côté l'écriture personnelle et investissent fortement l'écriture scolaire à laquelle ils tentent de se conformer au mieux. Aymeric (3^{ème}, collège Sénèque) exprime sa satisfaction d'avoir fait ce choix : *D'année en année j'ai progressé en enrichissant mon vocabulaire et l'orthographe, en maîtrisant mieux le syntaxe et en m'exprimant de plus en plus clairement*. Chez les autres, ceux du collège de S/S, les discours émaillés de contradictions, d'incertitudes et de sentiments d'incompétence, voire d'extériorité par rapport à l'écriture scolaire, donnent à penser que les choses ne sont pas si faciles et si claires que pour les élèves du collège Sénèque. Comme si, lorsqu'ils écrivent pour l'école, ils écrivaient sous la plume d'un autre. C'est ainsi que peuvent se décrire, schématiquement, les deux modes de gestion de la dualité par les deux groupes d'élèves.

Nous reprendrons ici les choses sous un autre angle, à savoir que nous nous proposons d'essayer de tirer les fils didactiques de quelques propos et arguments de collégiens, propos qui, analysés et repris, pourraient constituer des pistes de travail. Quatre thèmes évoqués pourraient ainsi faire l'objet d'une exploitation didactique : la question de la notation ; de la défense d'un point de vue (argumentation) ; des thèmes d'écriture ; de l'apprentissage de ce que l'on peut globalement appeler « le style ».

3. PISTES DE TRAVAIL DIDACTIQUES

3.1. Les critères de notation

Le cas de Malika (3^{ème}, collège de S/S) illustre bien la difficulté pour les élèves, difficulté sans doute liée à ce sentiment d'extériorité évoqué ci-dessus, de se construire une vision claire des critères d'évaluation. À la question de savoir comment on pourrait définir le bon élève en écriture, Malika répond en énonçant successivement différents critères. Elle envisage tout d'abord de le caractériser comme celui qui a des idées, puis comme celui qui ne fait pas de fautes d'orthographe ... Mais, dit-elle, cela dépend des sujets, et *même quand le sujet lui plaît, ça se peut qu'il s'explique mal ... Et puis ça dépend des prof ... ça dépend s'il est d'accord*. Elle juxtapose ainsi de manière confuse une série de critères, et termine par une tautologie : *Enfin c'est la note qui décide*.

On peut être étonné de trouver ce type de réponse chez une élève de 3^{ème}, dans la mesure où se développent de plus en plus les démarches d'autoévaluation et d'évaluation formative critériées. Sans doute, ces démarches sont à intensifier, mais c'est aussi leur mode d'utilisation qui nécessite une réflexion. Deux élèves du collège Sénèque évoquent ce thème de la correction. Georges (élève de 6^{ème}) exprime l'idée que l'écriture s'apprend avant tout par l'examen des corrections et commentaires du professeur. De même, Daphné (élève de 6^{ème}). Mais ce qui frappe chez ces deux élèves, c'est le fait qu'ils font appel à leurs parents pour les aider à analyser, puis éventuellement à reprendre, les copies qui leur sont rendues. Cela peut s'analyser comme une difficulté, compréhensible, surtout en 6^{ème}, à prendre seul de la distance par rapport à son propre texte, même si celui-ci est annoté et commenté. Si on considère que la réécriture fait partie de l'écriture, il faut donc trouver des dispositifs qui permettent l'acquisition de cette distance au texte, distance qui permet d'envisager la reprise. À cet âge il est difficile de le faire sans médiateur. C'est ainsi que peut se comprendre la demande d'aide aux parents. Le dialogue autour du texte et des commentaires ou annotations devrait sans doute faire partie du processus de réécriture et d'apprentissage de la prise de distance nécessaire à ce processus.

3.2. Défendre son point de vue

Malika, dans la citation ci-dessus, exprime le risque pour l'élève d'être mal noté en raison d'un désaccord « personnel » avec l'enseignant. Ce thème apparaît également chez une autre élève (3^{ème}, collège de S/S) : *En classe je ne donne pas mes avis personnels. Mes opinions, je ne les mettrais jamais par écrit... sauf si c'était pour moi-même*. Ce thème n'est pas du tout évoqué par les élèves du collège Sénèque interviewés. Du moins sous cet angle. Car l'une d'elle (Édith, classe de 3^{ème}) l'aborde sous un angle qui est proche de l'argumentation : *J'ai envie d'écrire ce que je pense, mais parfois, pour accéder à ce que demandent les professeurs, je ne trouve pas comment l'exprimer*. Derrière ces derniers propos affleure l'idée que c'est la façon de dire qui est l'objet de la notation, et pas exclusivement le contenu. La persistance d'un malentendu sur cette question en fin de la classe de 3^{ème} paraît problématique, l'entrée en classe de

seconde mettant fortement en jeu, et pas seulement dans la classe de français, les capacités argumentatives. Il semble donc que les représentations de certains élèves, représentations selon lesquelles l'enseignant de français jugerait sur les idées, soient suffisamment ancrées pour résister aux nombreuses séquences argumentatives prévues durant la scolarité du collège. À ce niveau, il semble bien qu'un travail explicite sur les représentations soit à faire, ce qui suppose certes de prendre le temps, mais aussi d'imaginer des dispositifs susceptibles de faire émerger ces représentations. Car ce que dit Malika au chercheur extérieur qui l'interviewe, elle aurait sans doute des difficultés à l'exprimer à son enseignante de français. Mais il paraît difficile d'envisager une poursuite efficace des études sans une évolution de cette représentation-obstacle.

3.3. Les sujets d'écriture

Deux élèves de 6^{ème} et trois de 3^{ème} du collège de S/S (cinq élèves donc sur les huit interviewés) évoquent des thèmes sur lesquels ils souhaiteraient écrire, et sur lesquels ils regrettent avec force que l'on n'écrive pas à l'école : le sport et la science-fiction pour Loïc (6^{ème}) ; *des réflexions sur le monde* (Denis, 6^{ème}) ; des faits actuels, des événements politiques, l'actualité (Magalie et Florence, 3^{ème}) ; *la violence, le problème des filles et des garçons, les enfants, en avoir ou pas* (Malika, 3^{ème}). Ces thèmes n'apparaissent chez aucun élève du collège Sénèque. Certains évoquent des écrits personnels sur l'un ou l'autre de ces thèmes, mais n'émettent pas le souhait que l'on écrive en classe sur ces thèmes.

On peut s'interroger sur le sens de ces propos. Leur interprétation en effet n'est pas univoque. Il se peut qu'il ne s'agisse que d'une autre manière d'aborder la question des « idées » évoquée dans le paragraphe précédent : on pourrait être bon en français sur certains thèmes, ceux-là précisément, alors que l'on n'est pas bon sur les sujets proposés par l'école. Ce serait une autre manière de dire que l'on est jugé en français sur le contenu. On peut aussi interpréter ces propos comme une demande, de la part des jeunes interviewés, de reconnaissance par l'école des centres d'intérêt qui sont les leurs. Que cette demande n'existe pas au collège Sénèque conforte l'analyse que nous avons proposée en terme de choix d'efficacité de ces élèves, soumis, plus que d'autres, aux exigences scolaires, et appartenant à des milieux où la connivence famille / école est plus forte. Cela dit, pourquoi ne pas satisfaire à une telle demande ? Et élargir l'éventail des thématiques d'écriture ? Ce pourrait être le lieu de découverte que même sur des thèmes auxquels on s'intéresse (et peut-être d'ailleurs plus encore sur ceux-là) la défense d'un point de vue et l'argumentation ne vont pas de soi.

3.4. Le travail du style

Deux garçons de 6^{ème} du collège de S/S évoquent le travail sur la langue au sens du plaisir de jouer avec les mots. Denis évoque ainsi ce qu'il appelle son *écriture sauvage...*, *celle des phrases joliment écrites*. Il explique qu'il joue avec les mots, qu'il s'amuse vraiment à les faire changer de place : *C'est marquant, c'est cocasse*. Bertrand, lui, regrette qu'il n'y ait pas, en classe, de place pour l'humour, le jeu avec les mots, qui rompraient la monotonie de ce qu'il

appelle *l'écriture plate* de l'école. De tels propos constituent à l'évidence des ressorts pour la mise en œuvre de séquences classiquement appelées d'écriture créative, qui sont précisément des jeux formels sur la langue. Ils ouvrent également la porte à l'intérêt de ces jeunes pour des séquences d'écriture du type de celles que propose et esquisse M.C. Penloup (1999) : listes, histoires drôles, etc.

Au total, si le choix d'efficacité et de renoncement (provisoire ?) à l'écriture personnelle ou «la tentation du littéraire» semblent permettre aux élèves du collège Sénèque d'investir l'écriture scolaire pour tenter d'y être performants, les hésitations, interrogations et regrets perceptibles chez ceux du collège de S/S interrogent le didacticien. Cette problématique non résolue, ou qui n'a pas de réponse claire, même provisoire, est sans doute source de malentendus et constitue un obstacle aux apprentissages. De nouvelles situations d'écriture, sur des thèmes nouveaux, avec des dispositifs d'accompagnement permettant des dialogues autour des textes produits, mais aussi des situations permettant à l'enseignant de faire émerger et d'entendre des représentations et des attentes susceptibles de le laisser lui-même étonné ou perplexe paraissent nécessaires pour trouver des issues acceptables, permettant une réelle avancée dans les apprentissages. Car, après le collège, est-il encore possible de trouver une issue satisfaisante ? L'expérience menée auprès de lycéens que nous allons brièvement évoquer ci-après donne à penser que les échecs sont difficiles à reprendre plus tard.

4. EN GUISE DE PROLONGEMENT : UNE EXPÉRIMENTATION AU LYCÉE

Il serait trop long et hors du propos de cet article de présenter dans le détail l'expérience d'atelier d'écriture socioprofessionnelle menée dans un lycée polyvalent, auprès de lycéens appartenant à des filières professionnelles forts différentes. Le lecteur trouvera ailleurs une analyse de cette expérience (Barré-De Miniac, 2001). De plus, il s'est agi, cette fois, non plus comme dans les deux recherches évoquées ci-dessus, d'enquête ou recherche descriptive, mais d'une recherche-action, c'est-à-dire d'une expérimentation didactique motivée par des hypothèses issues de recherche et donnant lieu à observation et évaluation. Les données sont donc difficilement comparables. Cela dit, quelques résultats issus de cette recherche permettent de prolonger la réflexion ébauchée dans cet article. C'est dans cette perspective qu'on se propose de présenter quelques résultats partiels, qui ne font que conforter la nécessité d'un travail précoce et explicite avec les élèves sur leurs représentations de l'écriture. Travail précoce dans la mesure où il apparaît qu'une fois des représentations ancrées, et des attitudes construites sur la base de ces représentations, le travail du didacticien pour faire évoluer des représentations erronées et gênantes pour l'apprentissage est extrêmement difficile.

4.1. Contexte de l'étude

L'hypothèse qui a présidé à cette expérimentation était que les écrits professionnels pouvaient constituer un terrain privilégié d'investissement (ou de

réinvestissement) de l'écriture, et fournir un ensemble de situations permettant de faire évoluer les représentations de l'écriture comme travail et comme stratégie. Par écrits professionnels, il faut entendre : le compte-rendu, le rapport, la lettre argumentée, etc. Si, contrairement à la représentation commune de ce genre d'écrit, on considère l'écriture socioprofessionnelle non pas comme une simple technique reproductive de modèles mais comme un acte professionnel, alors il s'agit de considérer que, si technique il y a, celle-ci est un outil au service d'un positionnement du scripteur et d'une stratégie d'un acteur social dans un contexte de travail. C'est dans cette perspective qu'ont été expérimentés, auprès de lycéens, des ateliers d'écriture socioprofessionnelle, avec des situations susceptibles de leur faire percevoir des enjeux et difficultés liées aux situations professionnelles (en particulier par des jeux de rôles).

L'expérimentation a porté sur plusieurs groupes d'élèves. Mais, pour la nécessité de la réflexion dans le cadre de cet article, on n'évoquera ici que deux des quatre groupes d'élèves : soit 12 élèves de Bac Professionnel, option comptabilité (par la suite : PRO) et 9 élèves d'une classe préparatoire aux écoles de commerce, classe recrutant des élèves venant de section STT (par la suite : SUP).

L'écriture socioprofessionnelle paraissait pouvoir être un lieu de d'investissement de l'écriture par ces élèves, parce que proche de leurs préoccupations à court terme, scolaire et professionnelles. Plus encore peut-être pour les élèves de Bac Pro, dont l'orientation est souvent une orientation par l'échec en français, ces pratiques d'écriture, en rupture avec les pratiques d'écriture littéraires du lycée, paraissaient susceptibles de réhabiliter l'écriture en légitimant des pratiques traditionnellement considérées comme non nobles.

4.2. L'écriture «pour soi» chez les lycéens

Dans les deux groupes, les élèves disent écrire «à titre personnel» (intitulé de la question), avec une fréquence plus forte chez les élèves de SUP (75 %) que chez les élèves de Bac Pro (58 %). Outre la fréquence plus forte chez les SUP, les écrits évoqués sont plus divers : lettres, mais aussi paroles de chansons, poèmes, journal intime, etc. Il ne semble donc pas y avoir chez ces élèves un abandon massif de l'écriture personnelle, ce que les résultats des collégiens du collège Sénèque aurait pu donner à croire. Chez les élèves de Bac Pro, aux écrits appartenant effectivement au domaine des écrits personnels (*réflexions sur l'actualité et nouvelles* pour deux élèves ; cartes postales ou lettres pour cinq autres) sont mêlés des écrits liés à des recherches d'emploi ou de stage, le terme «personnel» étant interprété comme ayant été fait à l'initiative personnelle des élèves.

Les deux groupes sont également d'accord pour considérer majoritairement qu'à l'école c'est plus difficile que pour soi, bien que plus fréquemment chez les élèves de Bac Pro que chez ceux de SUP (respectivement : 83 % et 62 %), ce qui conforte l'idée d'une difficulté particulière de ces élèves de Bac Pro en matière d'écriture.

La problématique scolaire / non scolaire continue donc de faire sens pour les lycéens.

4.3. Un réinvestissement possible de l'écriture ?

Rappelons que l'hypothèse didactique sous-jacente à l'expérimentation était que des situations simulant des situations professionnelles (donc non scolaires) et impliquant les élèves comme des acteurs professionnels potentiels (et non comme de simples exécutants) apparaissaient susceptibles de les motiver et de les conduire à s'impliquer dans les tâches proposées.

Sur ce point force est de reconnaître que les choses ne vont pas de soi en ce qui concerne les élèves de Bac Pro. À l'une des questions du questionnaire proposé à l'issue des séances, question qui demandait s'il y avait eu des moments de l'atelier plus désagréables ou plus pénibles que d'autres, la moitié des élèves répond *oui*. Deux types d'explications dominent : d'une part, les lectures trop longues, les heures supplémentaires, ce qui est loin de traduire un intérêt marqué pour la situation ; d'autre part, le caractère trop ludique de certaines situations (écrire à partir d'une carte postale, à partir d'un jeu de rôle). Cette seconde raison peut s'analyser comme signifiant que les élèves ont l'impression de ne pas avoir été pris au sérieux, c'est-à-dire qu'ils considèrent que, pour eux qui se savent et se sentent en échec scolaire, ces situations ne sont pas susceptibles de les faire progresser, et qu'ils auraient préféré des situations plus scolaires. D'ailleurs à une question portant sur les raisons pour lesquelles, selon eux, leur professeur a organisé ces ateliers, ils se situent majoritairement dans la remédiation : *Améliorer notre syntaxe, nous aider dans notre rédaction*. On retrouve chez ces élèves la centration sur l'écriture scolaire, décrite dans les termes techniques scolaires. À la même question les élèves de SUP évoquent majoritairement la découverte de différentes formes d'écriture : *Nous faire sortir de l'écriture au niveau scolaire et de l'écriture relationnelle que l'on peut avoir à l'extérieur. Nous montrer qu'il y a beaucoup plus de sortes d'écriture que l'on pense*.

Pourtant, à la question de savoir quels étaient les objectifs de l'animateur de l'atelier (et non plus de l'enseignant), les réponses dominantes des élèves de Bac Pro sont : la motivation et la réassurance (*Nous apprendre à aimer l'écriture*). Cette perception juste constitue sans doute un levier possible. Il reste néanmoins à retenir qu'un travail d'explicitation reste à faire, dans la mesure où subsiste un décalage entre les objectifs des promoteurs de l'expérience et ce groupe d'élève (on retrouve là la perception différentielle des objectifs évoquée ci-dessus, dans les termes de M. Brossard).

Les animateurs des différents groupes avaient préparé l'expérimentation ensemble, et expliqué donc aux élèves les objectifs et le déroulement des séances dans des termes semblables. Là réside sans doute l'une des failles de l'expérimentation : une didactique de l'écriture qui prenne en compte les représentations initiales et le déjà-là ne peut s'accommoder d'un déroulement identique pour des groupes d'élèves si hétérogènes, à la situation et au passé scolaires si différents.

5. EN CONCLUSION

Cette problématique de la rupture ou de la continuité entre l'écriture scolaire et l'écriture non scolaire (personnelle ou professionnelle) est présente tout au long de la scolarité. Elle semble s'instaurer très tôt, puisque nos résultats auprès des jeunes enfants tendent à montrer que dès le Cours Préparatoire elle est construite par les élèves. Elle prend des colorations différentes au collège puis au lycée, en fonction de l'âge des élèves, de leurs niveaux de réussite ainsi que de leur position dans le système scolaire. Elle est gérée de manière différente : acceptée par certains, elle fait conflit pour d'autres. Lorsqu'il y a conflit, il semble que cela constitue un obstacle à la progression des apprentissages. La résolution de ce conflit nécessite la mise en œuvre de situations susceptibles de faire émerger ces représentations, ce qui constitue une condition préalable à l'invention de dispositifs nouveaux : nouvelles formes d'explicitation des objectifs des différents travaux proposés, nouvelles tâches également. Sinon, on risque de laisser perdurer longtemps, voire définitivement, certains malentendus. De ce point de vue les demandes strictement scolaires des élèves de Bac Pro sont instructives.

On terminera par un propos d'un élève de classe préparatoire qui montre à quel point la centration sur le scolaire peut durer longtemps voire définitivement si rien ne vient bousculer les représentations construites. À la question de savoir si l'atelier d'écriture lui a appris une chose qu'il ne savait pas, il répond : *J'ai appris que l'on pouvait écrire pour son plaisir personnel*. Gageons qu'il s'agit d'un ex-collégien qui avait mis de côté son écriture personnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRÉ-DE MINIAC, C., CROS, F. & RUIZ, J. (1993) : *Les collégiens et l'écriture. Des pratiques familiales aux exigences scolaires*. Paris, ESF éditeur.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1997) : *La famille, l'école et l'écriture*. Paris, INRP, coll. «textes et documents de recherche».
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2001) : L'écriture socioprofessionnelle : un genre utile pour la didactique de l'écriture. *LIDIL*, n° 23.
- BROSSARD, M. (1993) : Le rôle du contexte dans les apprentissages scolaires. In : G. CHAUVEAU, M. REMOND & E. ROGOVAS-CHAUVEAU (eds.) *L'enfant apprenti lecteur*. Paris, INRP-L'Harmattan.
- PENLOUP, M.C. (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris, ESF éditeur.
- PENLOUP, M.C. (2000) : *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Paris, Didier.

DES BROUILLONS DE LECTURE

J'efface tout et je recommence

Régine DELAMOTTE-LEGRAND – Université de Rouen,
DYALANG UMR CNRS 6065

Résumé : Cette contribution propose l'état de réflexion et de recueil de données d'une recherche en cours menée dans le laboratoire DYALANG. Elle concerne les manières dont des lecteurs ordinaires, en particulier les enfants qui sont en permanence confrontés aux pratiques scolaires de lecture, abordent l'acte de lire d'ouvrages ou de textes hors de l'école. La pratique dont il s'agit ici n'est pas l'ensemble de la lecture, mais seulement ce que l'on pourrait appeler ses « brouillons ». En effet, comme l'acte d'écrire, l'acte de lire a aussi ses premiers jets, ses essais et erreurs, ses tâtonnements. Éloignées d'une pratique scolaire dominante de lecture, ces diverses versions d'une appropriation textuelle sont révélatrices de savoir-faire, de bricolages, de braconnages, de ruses et d'inventions (au sens de Michel de Certeau). Le présent travail fait apparaître un certain nombre de ces pratiques à travers des entretiens avec des enfants et propose des pistes de recherche.

1. UNE INTRODUCTION ANECDOTIQUE

Printemps 2001, rangement du grenier de mes parents. Je retrouve des cartons de livres, de mes livres d'adolescence. Je m'y replonge. Je reconnais les couvertures, les titres, les textes. Mais une catégorie d'ouvrages retient plus particulièrement mon attention. Il s'agit de ces anciennes éditions de livres dont il fallait couper les pages pour en libérer le texte. Je me souviens très bien des titres et crois avoir lu ces livres. Or, pour la plupart, le découpage des pages est loin d'être total. Dans quelques cas, il ne reste plus grand chose à couper. Dans d'autres, ce sont des chapitres entiers qui n'ont pas été touchés. Les plus étonnants sont les cas d'ouvrages très peu coupés où seul le début et quelques passages ou chapitres sont révélés. Contrairement à ce qu'on aurait pu imaginer, la fin reste généralement close, le but de la lectrice que j'ai pu être n'était donc pas de connaître le début et la fin de l'histoire, mais de s'essayer à sa lecture et de l'abandonner pour des raisons qui ont dû être bonnes.

Quelques temps plus tard, une coïncidence. Je suis en train de lire *Entretiens sur la poésie* d'Yves Bonnefoy (1990) et je tombe sur un écrit de 1988 intitulé « Lever les yeux de son livre » qui constitue une défense de la lecture fragmentaire, plus particulièrement de la poésie. Yves Bonnefoy y raconte que « Rimbaud, lui, quand il fréquentait encore le lycée de Charleville, lisait sans en couper les pages, c'est-à-dire en hâte et partiellement, les livres qu'il empruntait

pour une nuit au libraire» (p.225). Cette pratique existe donc bel et bien, le livre partiellement coupé ne faisant qu'inviter ou encourager une lecture fragmentaire chez les adolescents et, sans doute, chez d'autres.

Je me suis, à partir de là, interrogée sur ces traces, matériellement repérables, des endroits « sautés » par le lecteur dans sa hâte de savoir la suite ou par tatonnement, avant de décider ou non de poursuivre sa lecture. Et, surtout, il y avait là, tangible, visible, c'est-à-dire sans qu'il soit nécessaire d'interroger les lecteurs, une certaine façon de lire un livre ou d'essayer de le faire à des lunes des pratiques scolaires habituelles : lectures fragmentaires et fragmentées, tentatives abouties ou non d'entrer dans le livre, en quelque sorte des « esquisses de lecture ».

Une autre pratique du même type s'est aussitôt glissée dans ma réflexion : celle qui consiste à commencer plusieurs livres à la fois avant de s'engager dans l'un d'entre eux. Pratique courante que j'observe dans mon environnement familial et amical et qui se trouve confirmée par des biographies de lecture recueillies par Marie-Claude Penloup auprès de ses étudiants. Les ouvrages s'entassent sur un bureau, un meuble, souvent sur la table de chevet ou par terre au pied du lit. Ils sont là bien présents mais inachevés (du côté de la lecture). Dans les deux cas, ces « premiers jets » de lecture participent à une lecture de plaisir, de loisir. Mais on peut se demander si ces manières de faire touchent à d'autres circonstances du lire. J'ai eu alors l'idée et l'envie d'emprunter au domaine de l'écriture la notion de « brouillon », emprunt qui m'a semblé légitime dans la mesure où, dans une vision actuelle d'une réception langagière active et créative, le lecteur est considéré comme produisant aussi le texte qu'il lit.

Les brouillons de lecture dont il sera question ici sont ceux observés en dehors des pratiques scolaires. Certains n'ont strictement rien à voir avec les manières de faire de l'école : on voit mal un enseignant conseiller à ses élèves de ne pas couper les pages du livre qu'il lit ou de commencer à lire plusieurs ouvrages à la fois et de les laisser en plan. D'autres correspondent à des pratiques originales, comme les ruses imaginées pour s'y retrouver dans une lecture au long cours, qui empruntent pour une part à des habitudes de classe, par exemple des interventions écrites sur le texte (soulignements, cochages, notes, marquages divers, etc.).

Les personnes interrogées et observées ne sont ni de grands talentueux de la lecture, ni des illettrés, autrement dit ni ces héritiers pour lesquels lire semble relever d'une prédisposition naturelle, ni ceux que l'on juge (de manière souvent inconsidérée) comme dépossédés des pratiques d'écrit. Il s'agit bien plutôt de la troupe innombrable des « lettrés » dont on connaît finalement assez mal les pratiques réelles de lecture, le poids qu'elles ont dans les pratiques culturelles en général et l'intérêt qu'elles présentent pour une meilleure connaissance de l'acte de lire.

Voici donc, rapidement racontée, l'origine factuelle de la présente recherche et son objet. Et voici maintenant, exposé dans les lignes qui suivent, son ancrage scientifique.

2. ÉLÉMENTS D'UN POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE

Ma recherche s'inscrit, d'abord, dans le prolongement d'un ouvrage collectif (Delamotte-Légrand, Gippet, Jorro, Penloup, 2000) dans lequel l'inventivité quotidienne des personnes ordinaires est prise comme objet de recherche et considérée comme un défi au monde scolaire qui, le plus souvent, ignore, minore, rejette ces pratiques. En référence à Michel de Certeau (1980), il s'agit de ce vaste « fond nocturne de l'activité sociale », que nous appelons aussi dans notre laboratoire les « savoirs cachés », que Dominique Bucheton nomme les « compétences enfouies » (1996), qui sont pour d'autres encore les « connaissances informelles » mises à jour, par exemple, par la méthodologie des « arbres du savoir », pensés d'abord par Michel Serres et Pierre Lévy (Lévy, 1999).

Elle s'inscrit, ensuite, dans le droit fil de travaux que nous menons depuis quelques années dans notre laboratoire sur les pratiques langagières extra-scolaires des enfants. Cette question rejoint celle, plus vaste, des pratiques sociales ordinaires, problématique qui, comme on le sait, s'est beaucoup développée dans le champ des sciences humaines et sociales, principalement toujours à partir des travaux de Michel de Certeau (1980). Nos recherches veulent contribuer à la production de connaissances de cet ordinaire des pratiques lorsqu'il s'agit d'enfants s'appropriant le langage. Elles portent, d'une part, sur des pratiques orales d'explication et de narration chez de jeunes enfants (Delamotte-Légrand, 2000, 2001), d'autre part, sur des pratiques écrites extra-scolaires chez des collégiens (Penloup, 1999).

Elle s'inscrit enfin, plus largement, dans une problématique sociolinguistique des pratiques langagières. C'est pourquoi mon travail se situe en amont de ce que pourrait être une intervention didactique et entretient avec elle des rapports que je vais éclaircir en tenant compte de la demande faite en ce domaine par les coordonnateurs de ce numéro. En effet, mon travail ne constitue pas en tant que telle une « recherche en didactique », mais plutôt une recherche « intéressant la didactique » (Reuter, 1995, 245). Cela dit, cette seconde formulation d'Yves Reuter ouvre, de mon point de vue, un débat entre sociolinguistique et didactique. Il est clair que ma compétence n'étant pas directement didactique, je laisse à ceux qui en ont l'expertise le soin d'utiliser les résultats de mes recherches dans le domaine d'intervention qui est le leur. Mais cela ne signifie pas que je me désintéresse de la suite, encore moins que je n'ai pas quelques idées concernant cette suite à donner. Et cela est particulièrement le cas lorsqu'il est question des pratiques non scolaires, car il me semble que se pose de manière particulièrement aiguë le problème (d'éthique sociale) de l'utilisation didactique des connaissances sociolinguistiques.

Je vois, prioritairement, deux thèmes à mettre en débat, celui des liens entre la connaissance des pratiques et leur exploitation, celui des passages entre domaines public et privé.

2.1. Connaissance et exploitation des pratiques

Faire émerger des pratiques langagières «sauvages», donc ignorées, souvent tabous et non légitimées, est un travail de chercheur qui peut aider le didacticien à mieux connaître les apprenants et, surtout, qui invite le monde scolaire à relativiser ses normes et à se départir d'une stigmatisation souvent systématique des usages non reconnus et non enseignés par lui. Mais doit-on aller plus loin ? En particulier, n'y-a-t-il pas un grave danger à récupérer ces pratiques pour en faire des pratiques scolaires, forcément en les dénaturant, en les détruisant peut-être ? Entre connaissance et exploitation, les franchissements de seuils doivent être pensés avec la plus grande prudence. L'écologie, dans son domaine propre, nous met en garde : on a voulu connaître les fonds marins et on les a exploités, on en connaît le résultat. Autre exemple, plus proche de nos préoccupations, celui du domaine sportif où l'on a vu des pratiques sauvages «de rue», comme certaines formes de lutte ou comme le skateboard, récupérées pour devenir des pratiques sportives normalisées et codifiées. Nos collègues des STAPS débattent largement de ces questions complexes qui présentent des aspects paradoxaux de récupération, légitimation, dénaturation. Connaître, reconnaître donc, et même s'émerveiller, mais en même temps respecter la création humaine au quotidien, «l'inventivité qui transgresse» comme l'a si bien montré Michel de Certeau. Nous le savons bien : si les normes sont nécessaires, la possibilité de leur transgression ne l'est pas moins.

2.2. Public et privé

En fait, et pour avancer par rapport au point précédent, on peut considérer qu'il y a deux sortes de pratiques extra-scolaires que l'école est amenée à reconnaître : d'une part, des pratiques légitimées socialement hors de l'école dans la sphère publique (par exemple, dans le domaine du langage, la presse, la B .D., la pub, la météo, la chanson, les mots croisés et fléchés, etc.) ; d'autre part, des pratiques qui relèvent strictement de la sphère privée (concernant le langage, les multiples «ruses» de passage à l'écriture, de gestion de divers types de lecture, les brouillons et griffonnages de toutes sortes, les évitements d'erreurs, les compensations de difficultés, les créations de formes linguistiques nouvelles, les journaux intimes, les formes cryptées, l'invention langagière, les mélanges de langues, les jeux langagiers, etc.). Dans le second cas, le dépassement de la reconnaissance et du faire-connaître de ces pratiques par des démarches d'exploitation didactique pose d'énormes problèmes. Un empiétement du public sur le privé risque de brouiller dangereusement les divers domaines de pratiques sociales. Autrement dit, je ne pense pas qu'il faille scolariser des pratiques qui ont justement pour fonction (et pour valeur) d'être à côté, finalement de venir d'ailleurs et de rester hors de.

Pour conclure provisoirement sur ce point, on peut rappeler que les usages scolaires du langage constituent un ensemble de «manières de faire» possibles, mais que ce ne sont pas les seuls et que, forcément, ils entrent en concurrence avec les autres usages qui se développent ailleurs dans le monde social. Leur connaissance / reconnaissance présente pour le monde scolaire un triple intérêt :

- a) celui de mieux connaître les élèves et de partir d'eux ; si on réfléchit en termes de triangle didactique, on peut constater que le pôle « savoirs » reste toujours dominant en classe de français, même si est volontiers reconnu que dans le domaine de l'écrit (l'écriture surtout) une entrée par le pôle « élèves » s'avère nécessaire, compte tenu du caractère culturel et personnel des pratiques ; un effort mérite donc d'être accompli pour connaître / reconnaître les pratiques ordinaires de enfants.
- b) mais tous les élèves ne possèdent pas de telles pratiques extra-scolaires, en particulier en ce qui concerne les pratiques de lecture ; il revient donc à l'école, lieu de rencontre entre enfants, de faire connaître les pratiques ordinaires en vue de leur partage (ce qui est autre chose que leur stricte didactisation).
- c) celui de mieux définir la spécificité des usages scolaires ; le cadre scolaire possède ses modèles propres de lecture et d'écriture qu'il ne s'agit pas d'abandonner (bien au contraire), mais qu'on se doit de mieux connaître en vue de les articuler avec le reste de la pratique sociale.

Ainsi, la thématique de ce numéro me donne l'occasion de développer quelques aspects constitutifs de ma problématique de recherche et de présenter la phase exploratoire d'un premier travail de terrain concernant la lecture ordinaire des enfants et pré-adolescents.

3. QUELQUES RÉFLEXIONS DE DÉPART

Je vais exposer ici quelques réflexions de départ de cette recherche que j'illustrerai par des exemples de discours tenus par les enfants que j'ai interrogés.

On le sait, les voies de l'acculturation à l'écrit sont multiples. Le monde scolaire, s'il garde en ce domaine une place privilégiée, n'est pas le seul à fournir à l'enfant des moyens et des repères pour une appropriation du lire-écrire. Mais la conception scolaire des compétences de l'écrit reste aujourd'hui encore passablement réductrice et ne s'est toujours pas débarrassée de la vision forte d'une fracture entre le monde des lettrés et un autre monde qui ne l'est pas. Les nombreuses ambiguïtés terminologiques et idéologiques autour de la notion d'illettrisme illustrent assez bien la difficulté de prendre en compte l'ensemble des questions que pose l'appropriation de l'écrit, qui vont du pôle technique de la maîtrise d'outils spécifiques à celui de la participation à un univers de pratiques sociales et culturelles diversifiées, dont fait partie l'école, mais pas elle seule.

Des notions aident à surmonter cette opposition forte. Celle de « continuum scriptural » (Dabène, 1991, Penloup, 1999) qui autorise à ne pas isoler les pratiques ordinaires des pratiques plus expertes jusqu'aux pratiques esthétiques. Le concept de « literacy », ou, possible version française, « littératie » (Chiss et Puech, 1996), de par son extériorité terminologique aux habitudes françaises et l'étendue des compétences qu'il laisse entrevoir, constitue sans doute un recours intéressant pour briser les dichotomies entre lettrés / lecteurs, écrivains

/ scripteurs, plus généralement expert / ordinaire (pour une revue détaillée de la question, voir Grossmann, 1999).

De leur côté, les ethnosociologues des pratiques culturelles de l'écrit expliquent que l'acte de lecture, comme celui d'écriture, est loin de se réduire au moment où il s'effectue, mais correspond à un « acte ultime » d'une série événementielle. Les moments intimes de la lecture ou de l'écriture donnent l'illusion d'une coupure avec le monde. Ils sont en fait le résultat d'une socialisation culturelle qui correspond à une histoire collective et à la biographie de chacun.

L'enfant qui, avant de choisir un livre, l'examine, le feuillette, lit par ci par là, songe, rêve, le repose, le reprend, l'abandonne ou le garde... montre assez ce que le moment de la lecture mobilise d'expériences et de références antérieures. À ce propos, Jean-Marie Privat (1995) écrit que « le temps du lecteur déborde largement le temps de la lecture proprement dite » (p. 142). Par exemple, Mickaël me dit qu'il cherche d'abord dans un texte les mots qu'il connaît, *que j'ai déjà vus dans des livres*. Si de telles expériences passées ont leur rôle, le lecteur projette aussi sa lecture dans le futur. Fabien m'explique : *quand j'ai lu un livre qui me plaît, j'y pense tout le temps / je le raconte à mes parents / je le prête des fois à un copain pour pouvoir en discuter avec lui*. Je lui demande si un livre qu'il a aimé lui donne envie de lire un autre livre du même auteur. Il me répond : *je me souviens pas souvent du nom de l'auteur / mais je cherche un livre du même genre / ça oui*. Nos lectures du moment renvoient à d'anciennes lectures et en amènent de nouvelles.

Dans cette temporalité longue, le rôle de l'école est incontestable. Simplement, les apprentissages scolaires de l'écrit ne se transforment pas automatiquement en appropriation culturelle légitime et on observe que la littérature la plus lue est souvent la littérature la moins enseignée et la plus dévalorisée par l'institution scolaire (Privat, 1995, p. 144). Ce qui ne fait encore une fois que prouver que les usages scolaires ont une spécificité essentielle (au sens fort d'une essence) qui cependant ne couvre pas toute la pratique sociale. Il est heureux qu'il en soit ainsi ; l'inverse serait plus qu'inquiétant et l'école n'a pas à déplorer qu'une part importante du savoir-faire des hommes et de leur inventivité ne passe pas par elle. Alors, ne découvrons pas avec un certain étonnement que des usages extra-scolaires du langage existent chez les enfants ! Comment pourrait-il en être autrement ?

En revanche, la connaissance de ces usages extra-scolaires est, comme souligné plus haut, utile pour mieux penser les usages scolaires. Concernant la lecture, l'institution scolaire a toujours du mal à concevoir l'articulation entre l'enseignement / apprentissage de la lecture en classe et les pratiques effectives d'acculturation à la lecture. En particulier, une séparation s'est instaurée et semble perdurer entre l'aspect cognitif d'un « apprendre à lire » et l'aspect culturel d'un « pratiquer la lecture ». Une enquête menée par nous en 1993 dans quinze écoles de Haute Normandie (cinq rurales et dix urbaines dans divers types de quartiers) auprès d'enseignants de CP montre que pour 78 % d'entre eux, il est logique que les enfants apprennent d'abord *comment on fait pour lire*, pour pouvoir ensuite *lire vraiment*. La culture de l'écrit ne pourrait venir qu'après une technique de l'écrit. L'observation de ce que j'appelle de manière étendue

des brouillons de lecture contredit cet *a priori*. Avant même de savoir «vraiment lire», les jeunes enfants peuvent afficher des postures de lecteurs, culturellement très élaborées. Gérard Chauveau, Éliane Rogovas-Chauveau en donnent de multiples exemples précoces (1998).

En particulier, le «savoir se faire une idée» d'un livre en le parcourant de manière globale, en s'arrêtant à certains endroits, en revenant en arrière. J'en donne pour exemple une observation de Vincent (5 ans) auquel je propose de choisir un livre au rayon livres du supermarché. Il en manipule plusieurs, finit par en sélectionner un. J'aimerais bien savoir sur quels critères, mais la situation ne se prête pas au questionnement. Il s'assoit par terre en tailleur et commence un feuilletage qui ne semble pas le fait du hasard, mais bien plutôt correspondre à un repérage méthodique. Mais de quoi ? Là encore, difficile de questionner. La recherche prend quelques minutes, à la suite de quoi Vincent lève les yeux vers moi, offre un large sourire satisfait et dit *je prends celui-là*. Je lui demande pourquoi il a choisi ce livre. Il me répond sans hésitation *parce que l'histoire va me plaire*. Je signale que Vincent ne sait pas encore lire, mais qu'il sait déjà choisir un livre qui lui convienne ... ce que la lecture que je lui en ai faite confirme. Notons au passage que certains lieux publics comme les librairies, les rayons livres des grandes surfaces, les bibliothèques, les bibliobus, les médiathèques semblent transmetteurs de pratiques de lecture non-scolaires, tout particulièrement celles qui relèvent de formes de grappillage, brouillonnage et braconnage. Dans ces lieux, à la différence de la maison ou de la classe, une masse de livres est à portée de la main et le nombre incite à la découverte, à la manipulation et à des approches de lecture dictées par des aspects de temps libre, de non stricte surveillance et de non contrôle de l'activité.

4. PREMIÈRE APPROCHE DE LA RECHERCHE

Je me propose donc de déplacer la question des «brouillons» des pratiques d'écriture vers les pratiques de lecture, l'écriture en étant le lieu d'investigation le plus habituel. Comme je l'ai annoncé, je fais l'hypothèse qu'il existe aussi des brouillons de lecture, au sens où la production d'une lecture est le résultat de multiples procédés d'approche : du feuilletage, des approximations de sens, des ratés, des retours en arrière, des tatonnements, des réussites, des reprises, des esquisses et des renoncements, etc. Je fais aussi l'hypothèse qu'on peut repérer des procédés propres à cette pratique et que, là encore, si l'école offre ses clefs pour effectuer des étapes vers un produit final de lecture, on peut penser que les personnes lisantes se dotent elles-mêmes de moyens pour le réaliser. Ces moyens sont largement méconnus de l'institution, mais ils constituent un ordinaire de la lecture qui me semble mériter toute notre attention.

4.1. Brouillons d'écriture et brouillons de lecture

Mais, avant tout, peut-on emprunter pour la lecture au domaine de l'écriture la notion de brouillon ? J'aimerais faire quelques remarques concernant ces deux domaines de pratiques de l'écrit, en dehors et à l'intérieur de l'institution scolaire.

Les brouillons (écrits) ont bien évidemment existé avant de devenir une pratique scolaire (disons, avant que l'école ne s'en empare) et existent toujours (heureusement) en dehors de l'école. Ils représentent, quel que soit leur lieu de production, l'ensemble des écrits intermédiaires, provisoires et donc éphémères, entre les premiers griffonnages ou le premier jet du texte et sa rédaction définitive. Cependant, le lieu de production, public ou privé, agit inévitablement sur sa fonction première. En effet, si le brouillon scolaire a gagné en légitimité parce qu'il fait désormais partie d'une didactique de la réécriture maintenant bien identifiée, il a dans le même temps perdu en spécificité n'étant plus un espace privé de production langagière (Delamotte-Legrand, 1992). Les brouillons privés, hors institution, restent beaucoup moins connus, mise à part la pratique experte des écrivains qui, elle, est largement exhibée dans les ouvrages critiques et les expositions savantes. Mais, globalement, les processus et produits de l'acte d'écrire sont mieux connus que ceux de l'acte de lire, pour la raison toute simple qu'ils sont plus aisés à collecter que ceux de la lecture. Les brouillons d'écriture en particulier présentent jusqu'à présent des traces que l'on peut étudier (je dis « jusqu'à présent » parce que l'écriture par ordinateur est en train de modifier cette donnée de la conservation de la trace). Les brouillons de lecture, eux, ne sont pratiquement jamais matérialisés et il est beaucoup plus difficile d'en collecter les diverses pratiques.

Quoi qu'il en soit, les deux situations de brouillons sont, au premier abord, langagièrement différentes. Dans un cas, il n'y a rien, si ce n'est la page blanche. Dans l'autre, il y a déjà un texte. Mais cet aspect semble secondaire par rapport à un autre qui rapproche les deux situations : au départ, le lecteur est extérieur au texte, il est d'abord en dehors du livre. C'est cette extériorité qui invite à organiser la rencontre, à essayer de se « mettre dedans », comme l'exprime Sébastien qui me dit : *quand y a des images, c'est plus facile de se mettre dedans*. Les métaphores sont fréquemment employées par les jeunes lecteurs et elles sont curieusement similaires à celles que Marie-Claude Penloup et moi-même avons observées pour le passage à l'écriture. Certains enfants « plongent » ou « se lancent » dans la lecture, d'autres « goutent » avant de s'y jeter, d'autres « se familiarisent », d'autres encore « apprivoisent » l'objet avant d'en avoir la maîtrise. Stéphanie, par exemple, aime les livres. Nous en discutons et, profitant de la tournure que prend notre échange, je lui demande si elle « se précipite » tout de suite dans la lecture d'un nouveau livre. Elle m'explique en généralisant (emploi du « on ») et en métaphorisant (passage du précipité au plongeon) : *on plonge pas comme ça dans un livre / d'abord on tâte l'eau avec le pied*. L'inconnu du texte vierge de toute lecture peut être un moment privilégié pour certains, comme Clara qui y trouve un plaisir en soi : *le moment que je préfère, c'est celui où je n'sais pas encore c'que je vais trouver*. Ce peut être un moment d'angoisse pour d'autres qui craignent de ne pas être en mesure de lire. Mickaël déclare : *je préfère les petits livres / quand je vois trop de pages, ça me fait peur*. De même, devant la page blanche, il y a des scripteurs qui paniquent, d'autres qui anticipent le plaisir d'y mettre leur trace. Les mêmes comportements se retrouvent chez le lecteur, car lire c'est aussi se mettre dans un texte, y mettre sa trace dans un rapport au sens qui reste bien évidemment de l'ordre du privé, sauf si la lecture devient une occasion d'échange avec autrui.

D'autres aspects sont fortement comparables. Les deux types de brouillons se réalisent dans une relative solitude, au sens où ils ne sont pas sollicités par une demande extérieure. On demande à l'enfant de lire ou d'écrire, pas de produire des brouillons. Du coup, leur gestion interne appartient en propre à chaque lecteur ou scripteur. Ils constituent donc, par nature, un lieu privé de réalisation. Ils doivent être ignorés et peuvent demeurer inachevés. J'étends à la lecture ce que Claudine Fabre (1990) dit pour l'écriture : « grâce au secret qu'ils procurent, les brouillons peuvent susciter les essais les plus hasardeux » (p. 48). Le lecteur n'ayant même pas comme le scripteur à effacer les traces de ses diverses tentatives, la liberté de prendre des risques n'en est que plus grande. Cette liberté du brouillon en fait aussi le lieu de l'inachèvement. L'écriture, ou la lecture, qui ne va pas jusqu'au bout est dans la nature même du brouillon et présente un intérêt spécifique. Il serait sans doute intéressant que soit reconnu comme pratique langagière en tant que telle, réelle, l'inachevé, l'inabouti des tentatives d'écriture ou de lecture. Les écritures comme les lectures « laissées en plan » se retrouvent avec plaisir plus tard. Elles peuvent donner alors lieu à des moments très forts de langage, comme ces esquisses du dessinateur ou du peintre qui peuvent servir plus tard pour une œuvre majeure.

Comme pour l'écriture, les brouillons de lecture peuvent être la manifestation des difficultés du lecteur et indiquer les moyens qu'il se donne pour les surmonter. Les tâtonnements, les hésitations, le sentiment de faire fausse route, la crainte de se tromper, la prise de conscience du mal faire, les reprises réussies, les obstacles à la construction du sens surmontés existent chez le lecteur comme chez le scripteur. En particulier, les faux départs en lecture sont un exemple classique du brouillon de lecture. On se rend compte après un certain temps de lecture que l'on n'a rien compris et l'on reprend au début. Les brouillons de lecture orale sont à cet égard intéressants parce que matérialisés et observables et dans une très grande proximité avec les brouillons d'écriture. Adèle (7 ans) veut me lire un texte à haute voix et produit un faux départ. Elle démarre un peu vite, anticipe mal, régresse vers du déchiffrage, s'énerve, s'arrête enfin et déclare : *j'efface tout et je recommence*.

4.2. Recueil de discours et recueil de pratiques

Comme toujours, il s'agit de trouver des méthodologies susceptibles de faire émerger ces savoir-faire en vue de leur recueil et de leur analyse. L'observation des pratiques est, on l'a dit, très difficile : comment observer le feuilletage d'un livre, les retours en arrière en cours de lecture, le balayage d'un texte par les yeux en vue de s'en faire une première idée, etc.

Les textes peuvent porter des traces de ce travail de lecture : pages non coupées, comme nous l'avons vu, pages cornées, usures des ouvrages. On peut aussi trouver des soulignages, des interventions écrites dans les marges, etc. mais ces pratiques ne sont pas fréquentes en lecture ordinaire et lorsqu'elles existent peuvent constituer un mode de lecture plus qu'un brouillon. Et puis échappent d'autres pratiques qui surprennent parce qu'on en découvre l'existence imprévue : par exemple cette enfant qui copie des morceaux d'un livre avant d'entrer dans sa lecture (corpus Penloup) ou cette autre qui se

fabriquer une « table des matières » à son goût avant de commencer à lire (corpus Delamotte-Legrand). D'où le recours obligé, dans un premier temps, aux « discours sur » assortis des précautions d'usage, à savoir que, d'une part, nos jeunes informateurs ne disent pas forcément ce qu'ils font, d'autre part, qu'ils n'ont pas toujours les moyens de le formuler.

En nous appuyant sur l'idée vygotkienne que c'est en grande partie par le dialogue que s'engagent les démarches cognitives, nous avons mené des entretiens exploratoires auprès d'une douzaine d'enfants (entre neuf et onze ans) sur la manière dont ils abordaient la lecture. L'âge des enfants correspond à une période où la lecture est pour certains d'entre eux en cours d'appropriation, pour les autres en grande partie acquise, mais reste quand même très proche de processus d'apprentissage passés et en cours. On peut faire l'hypothèse que dans ces échanges avec un adulte les enfants sont amenés à mettre en mots la façon dont ils s'y prennent pour lire un livre ou un texte. L'entretien démarre par un premier questionnement dont voici des variantes possibles : *peux-tu me dire ce que tu fais avant de commencer la lecture d'un livre / d'un texte ? ; peux-tu décrire la façon dont tu commences à lire un livre / un texte ? ; est-ce que tu fais quelque chose de particulier avant de lire un livre / un texte ?*, etc. Ensuite, le questionnement de l'échange s'adapte à ce que l'enfant cherche à formuler. Plus généralement, cette méthodologie conduit à s'interroger sur la valeur de cette « verbalisation métaprocédurale » qui semble constituer un pont entre le « savoir faire » et le « savoir dire comment on fait » par l'intermédiaire d'un « savoir dire comment je fais ». Toutefois, les « formulations métalecturales » obtenues fournissent des indications de départ très importantes, même si elles seront à vérifier autrement par la suite, sur des pratiques qui ne peuvent être observées directement.

4.2.1. Les formulations métalecturales des enfants

Les discours obtenus portent sur la lecture de livres et sur la lecture de textes. J'ai, dans mon questionnement même, dissocié les deux, pour aider les enfants à imaginer des situations concrètes dans lesquelles ils ont à lire et pour ne pas compliquer leur tâche. Les réponses étant sensiblement différentes, je vais présenter séparément les deux cas de figure.

a. Des brouillons de lecture de livres

Voici donc quelques paroles de jeunes lecteurs concernant l'approche de la lecture d'un livre :

*je dis à Émilie : tu m'en lis un bout ? / comme ça je sais si ça me va
il faut connaître le livre pour le lire*

je regarde bien le livre pour me faire une idée

*on plonge pas comme ça dans un livre / d'abord on tâte l'eau avec le pied
il faut que la couverture me plaise, sinon...*

je regarde la couverture et ce qu'il y a écrit derrière

*on doit savoir d'abord qui est l'auteur
je regarde les images pour me faire une idée de quoi ça raconte
je regarde d'abord si je peux le lire / des fois c'est tout de suite que j'ai plus
envie du tout
faut d'abord lire les titres des chapitres / des fois on sait si ça va plaire ou
non
je cherche le nom des personnages / je lis là où on dit qui c'est
je fais tout le livre pour voir si ya des dialogues / moi je préfère / ça va plus
vite pour lire*

Deux enfants déclarent produire deux lectures :

*moi d'abord je lis un peu vite / en sautant des passages pour savoir ce qui
arrive / pour lire comme il faut / après / on doit pas le faire
je tourne d'abord les pages / je lis des trucs / et puis je recommence au
début*

Comme on a pu le constater, j'ai rangé grossièrement ces quelques mises en mots du plus externe au plus interne à l'acte de lire : l'intervention d'une autre personne (ici la jeune fille qui garde l'enfant), l'investigation paratextuelle, le recours aux images, le balayage global (prise d'indices sur l'effort à faire ou sur l'éventuel plaisir), l'approche du sens global par la lecture des titres de chapitres, l'approche du sens local par la lecture de passages, le repérage de formes textuelles (le dialogue), la lecture sélective des descriptions de personnages. On peut remarquer la dominance des discours en *je*, sans doute suggérés par un questionnement en *tu*. Cependant, quelques discours en *on* apparaissent. Ils sont sans doute, pour une part, dictés par des habitudes scolaires avec un aspect prescriptif très marqué («on doit», «il faut») : exemple précédent *faut d'abord lire les titres des chapitres*, autre exemple *on doit savoir d'abord qui est l'auteur*. Ils sont, pour une autre part, révélateurs d'un héritage culturel familial : exemple précédent : *on plonge pas comme ça dans un livre / d'abord on tâte l'eau avec le pied* (ce qui signifie se faire une idée préalable pour savoir s'il est à notre goût), autre exemple *il faut connaître le livre pour le lire* (ce qui signifie avoir des renseignements préalables sur lui).

b. Des brouillons de lecture de textes

Les discours diffèrent sensiblement lorsqu'il s'agit d'extraits d'ouvrages ou de textes (d'une à quelques pages) ou encore de la lecture de journaux ou de magazines. La grande différence porte sur la possibilité de relire intégralement le texte, ce qui est plus rare dans le cas du livre. J'entends par lecture – relecture d'un livre le cas où la première lecture est effectuée en vue de la seconde et non le cas d'une relecture plus tardive du livre qui est une autre lecture.

La grande majorité des lecteurs affichent une démarche d'approche globale du texte :

je regarde le texte et après je lis si j'ai envie

je promène mes yeux sur tout le texte et puis après je commence par la première ligne

je regarde le texte comme une image

faut d'abord savoir ce que c'est comme texte

Certains indiquent des prélèvements plus locaux de lecture

il faut que le ton me plaise / autrement je laisse tomber

on regarde d'abord comment qu'il est construit

je regarde les différentes parties

je commence par le titre et je regarde si c'est la même histoire après

toujours la même chose / en un : le titre / en deux : le début / en trois : la fin / après on lit tout le texte / sans se tromper

je regarde mon texte et c'est terrible je vois tout de suite des mots que je connais pas

je cherche d'abord des mots que j'ai déjà vus dans des livres

je regarde où c'est les majuscules et les points

Quelques uns produisent deux lectures :

faut bien sûr lire le titre / après on parcourt le tout un peu vite / après c'est facile de lire

je lis tout le texte une première fois et après je recommence en prenant mon temps

il faut essayer de comprendre un peu tout le texte et puis le relire à fond

on peut pas bien lire d'un coup / faut relire pour être sûr

c. Quelques conclusions et des questions à explorer

Ces discours confirment l'hypothèse de brouillons de lecture, au sens où la plupart des lecteurs interrogés ne lisent pas directement, mais préparent leur lecture, prennent des repères sur du « global » comme sur du « local » du livre ou du texte. Il y aurait ainsi deux moments de lecture, une lecture de préparation (une sorte de premier jet) et une lecture finale (qui peut ou non aboutir, comme un écrit peut ou non aller jusqu'au bout de ce que l'on en attend). La première lecture pourrait être considérée comme le brouillon de la seconde, puisqu'utile bien que vouée à disparaître. Par ailleurs, il ne faut pas se tromper sur l'emploi de « final ». Comme pour l'écriture, on n'a jamais vraiment fini de lire un texte. Il ne s'agit que d'un produit du moment (ou du produit d'un moment).

Ces discours confirment aussi la capacité des enfants interrogés à produire en interaction avec l'adulte cette verbalisation métaprocédurale à deux vitesses, qui va du particulier au générique : la mise en mots de ce que « je » fais, dans ma pratique individuelle et concrète, et la mise en mots de ce qu'« on » fait de façon générale dans une vision décontextualisée de la pratique. Les deux niveaux peuvent apparaître dans une même formulation, tel Fabien qui me dit : *moi*

d'abord je lis un peu vite / en sautant des passages pour savoir ce qui arrive / pour lire comme il faut / après / on doit pas le faire.

Ils indiquent aussi (mais mes données sont réduites pour l'instant) que ces démarches d'entrée dans le livre ou le texte sont précoces (les enfants de six ans en parlent) et remettent en cause l'idée que l'entrée dans la lecture irait obligatoirement des mécanismes primaires (perception, assemblages de lettres, etc.) vers des processus cognitifs supérieurs (organisation textuelle, décisions sémantiques, etc.).

Dans ces brouillons de lecture extra-scolaires, deux objectifs essentiels semblent visés : prendre la mesure de l'intérêt pour soi de l'objet à lire, prendre la mesure de la difficulté à réaliser la lecture. Les deux objectifs sont liés, mais leur mise en œuvre dépend : de l'âge de l'enfant (les plus jeunes semblent se poser en premier le problème de la faisabilité de la lecture et les plus âgés celui de son intérêt et le plaisir qu'ils en tireront), du degré de maîtrise, disons plutôt de sécurité (ceux qui doutent de leurs capacités testeront en premier la faisabilité, les plus assurés viseront l'intérêt pour eux du texte ou du livre quelle qu'en soit l'apparente difficulté).

Le nombre réduit d'entretiens ne me permet, aujourd'hui, que de pressentir trois questions qui seraient à explorer.

d. La question du type de texte ou d'ouvrage

Elle n'a été suggérée que par un seul de mes informateurs. À ma demande *comment fais-tu pour commencer à lire un livre ?*, Aurélien me répond *ça dépend du livre*. Nous discutons et je note qu'interviennent, dans l'ordre, des critères de taille (*gros ou petit*), de présence ou non d'images et de genre d'ouvrage (romans, livres d'aventure, livres documentaires). Les autres enfants ont dû interpréter ma question dans le sens de livres ou textes de fiction, propres à une littérature jeunesse. M'appuyant sur ce point de vue prudent d'Aurélien, je demande à quelques autres enfants déjà interrogés *est-ce que le type de livre à lire change ta façon d'aborder sa lecture ?*. Les réponses sont affirmatives et les critères semblables à ceux d'Aurélien, à une différence près : Clara ajoute le critère de la connaissance préalable d'autres livres du même auteur, surtout dans des séries : *c'est pas pareil quand on en a déjà lu plein*. Mais Clara lit vraiment beaucoup.

e. La question du projet de lecture

Il n'a été évoqué que par deux enfants. Clara note que sa manière de *prendre un texte* dépend de ce qu'il *faut en faire*. Fabien me demande s'il y a *une consigne avant*. Cela montre que mes questions ont été généralement interprétées dans le cadre d'une « lecture-plaisir » ou de découverte. Aucun autre enfant n'a pensé à ce qu'il fait dans le cadre d'une lecture orientée en vue d'en faire quelque chose. Mon enquête se déroulant dans un environnement amical, totalement dissocié d'un quelconque contexte scolaire, les enfants ont compris par lecture des moments consacrés à un loisir.

Or, une « lecture-recherche » conduit à des modes spécifiques d'organisation de la lecture, qui ne sont pas forcément des brouillons. J'ai interrogé trois enfants sur ce point et j'ai obtenu le même type de réponse dont la caractéristique essentielle est, pour le coup, l'évocation de pratiques scolaires. Les procédés sont connus : marquage de pages, soulignages et entourages, notes écrites dans les marges, recopiage de citations. Voici deux ajouts intéressants, témoins d'une certaine modernité ! Stéphanie : *il faut pas corner les pages / vaut mieux mettre des post-it*. Fabien : *si c'est trop long pour recopier / je fais une photocopie*.

Peut-on alors avancer qu'il y a plusieurs formes de « prélecture » : des brouillons d'une lecture-loisir qui se fabriquent par imprégnation culturelle et des techniques d'une lecture-recherche loisir qui se construisent par apprentissage scolaire ? Y aurait-il dans les activités préparatoires à la lecture une sorte de continuum entre une double polarisation culturel / cognitif, sensitif / réflexif avec des instances de socialisation plus ou moins spécialisées dans un mode ou dans un autre ? À voir.

Dans le domaine du brouillon au sens strict, les remarques des enfants m'incitent à envisager de nouvelles catégories : une chose serait le brouillon d'une lecture « pour soi », autre chose le brouillon d'une lecture « pour quelqu'un » et autre chose encore le brouillon en vue d'une « lecture attendue » (en particulier, institutionnellement).

Deux exemples à l'appui de ces distinctions : – Juliette me dit que, lorsqu'elle choisit un livre, elle ne le feuillette pas de la même façon si c'est pour elle ou pour l'offrir à quelqu'un ; dans ce cas il faut, pense-t-elle, *réfléchir par rapport à la personne*, – de son côté, Stéphanie avoue ne pas aborder un texte de la même façon si elle le lit pour elle ou *pour l'école* ; dans ce cas elle m'explique qu'elle examine le texte en *pensant à ce qu'on va me demander*.

f. La question des médiations langagières

La réalisation des brouillons de lecture peut faire appel à trois formes langagières de médiation : l'écriture, l'oralisation, la lecture. Concernant la première médiation, nous avons rencontré un cas d'enfant qui copie avant de lire des passages du livre (corpus Penloup) et un autre cas d'enfant qui s'écrit une table des matières personnelle (corpus Delamotte-Legrand). Trois des enfants interrogés disent commencer à lire un crayon à la main, sans trop prévoir pourquoi, mais affirment souligner ou marquer *des choses* dans les marges. Concernant la deuxième, aucun des enfants interrogés n'a évoqué de lui-même le recours à la lecture orale pour entrer dans un livre ou un texte. Mais lorsque je leur ai posé la question, la plupart m'ont dit (comme si c'était une évidence) qu'ils lisaient tout haut des passages de textes ou de livres quand ils étaient en difficulté pour comprendre ou simplement pour *entendre* le texte, autre façon de s'en faire une idée. Fabien me dit *des fois les yeux ça suffit pas*. Concernant la troisième, on peut relever l'utilisation des dictionnaires (affichée par les enfants comme une évidence, mais à vérifier dans la pratique) et le recours à plusieurs ouvrages ensemble avant d'un choisir un, *pour comparer*, mais je n'ai pas pu savoir quoi.

Reste la médiation par autrui, autre forme de médiation langagière, signalée par un seul de mes informateurs, mais mon expérience familiale me laisse à penser que certains brouillons de lecture consistent à faire appel à la lecture avec un plus expert que soi pour choisir ou surmonter des difficultés (Delamotte-Legrand, 2002).

4.2.2. L’observation de pratiques

Si le brouillon de lecture correspond à une phase exploratoire de la lecture, une forme de prélecture à l’instar des « avant-textes » pour l’écriture, il serait utile d’en connaître la mise en œuvre en temps réel. Esquisse rapide ou temps long d’installation dans la lecture, brouillon en une fois ou en plusieurs, plaisir ou contrainte. Hors du domaine scolaire, le temps n’étant pas imposé de la même façon, la gestion du temps de cette lecture particulière importe, en particulier pour ses effets sur la lecture à venir. Dans ce domaine, seule l’observation de pratiques de la vie quotidienne peut apporter des éléments fiables.

Je n’ai effectué qu’une observation en temps réel, car un tel travail de terrain exige le recours à des situations adéquates et demande un temps considérable. Mais cette observation détaillée mérite qu’on s’y arrête. Il s’agit d’Aurélien (8 ans) dans sa chambre. Je suis dans un fauteuil, je fais semblant d’écrire une lettre et note en réalité l’activité d’Aurélien. Il prend un livre qu’on vient de lui offrir, s’assoit en tailleur sur son lit, examine le livre, le feuillette, lève les yeux, songe un court moment, pose le livre ouvert à l’envers, se lève, va prendre un autre livre sur des étagères, regarde sa couverture, le pose à côté de lui, descend dans le séjour, remonte dans sa chambre avec une barre de chocolat, reprend le livre offert, l’ouvre au hasard, regarde (lit ?) des passages en mangeant le chocolat, reste sur une partie (située dans le premier tiers du livre) qu’il semble lire vraiment (environ trois pages), puis revient en arrière et lit des passages dans une page en marmonnant, ferme le livre, le pose sur l’autre livre, laisse les deux ouvrages sur son lit et s’en va. Je lui demande un peu plus tard *il est bien ton livre ?*. Il me répond en haussant les épaules *j’sais pas, j’ai pas encore commencé*. Ce brouillon de lecture a duré une vingtaine de minutes, ce qui n’est pas négligeable et, pourtant, pour Aurélien, tout au moins dans ce qu’il veut bien m’en dire, cela ne compte pas pour la lecture, la « vraie », celle qu’il va faire (le soir même).

5. VERS UN PROJET D’ÉQUIPE

Ce type d’observation est à poursuivre, dans la mesure du possible, mais seule la technique papier-crayon préserve la spontanéité de la situation. J’envisage deux autres méthodologies possibles. Filmer des enfants dans une salle de lecture de bibliothèque de quartier (caméra fixe en hauteur) pour ce qui concerne les brouillons de lecture au sens de tatonnements très globaux autour du livre. Pour ce qui est des activités de brouillon plus locales d’entrée dans les textes, c’est la verbalisation orale de l’activité en cours qui sera tentée. Issue de la psychologie cognitive, cette méthodologie de recueil des données « on-line » a été choisie dans l’espoir qu’une verbalisation contemporaine de l’activité de lec-

ture donnera de meilleures indications sur les pratiques que celle produite dans l'après-coup d'un entretien. Je ne l'ai tentée qu'une fois avec Adèle qui veut bien être enregistrée et m'explique assez volontiers ce qu'elle fait devant un texte : regarder tout le texte (balayage oculaire accompagné de mouvement de l'index droit sur toute la page), lire le titre et anticiper du sens à partir de lui, repérer les mots inconnus et les demander à quelqu'un, ensuite essayer de lire le texte vraiment.

À partir de là, mon projet de recherche consiste à approfondir ce qui a été ici rapidement présenté. Théoriser certains aspects (par exemple l'opposition culturel / cognitif), préciser l'emploi de la notion de brouillon en lecture (par exemple la frontière avec des modes de lecture qui est encore à définir), problématiser certains recours méthodologiques (par exemple les discours métaprocéduraux), évaluer dans les pratiques ce qui relève d'usages totalement extra-scolaires et ce qui relève d'emprunts d'un monde à l'autre. Mais, essentiellement, je voudrais travailler en équipe la variété des usages des brouillons de lecture en fonction de la diversité des enfants. En effet, les voies d'accès aux pratiques langagières sont multiples selon ce que sont les enfants et je refuse de considérer *a priori* qu'une voie particulière pourrait être prise comme norme d'acquisition (Delamotte-LeGrand, 1998).

Les pratiques enfantines de brouillons de lecture (dont on a commencé et dont on projette l'observation) concernent :

- a) des enfants ordinaires lisant dans leur langue maternelle ; c'est ce que j'ai commencé à proposer dans cet article ; mon objectif premier n'est pas de travailler la dimension sociolinguistique et socioculturelle, mais il faudra bien sûr opérer des choix méthodologiques, en particulier pour neutraliser certains paramètres afin de pouvoir comparer les différentes stratégies enfantines ; en l'état, le travail a porté sur des enfants issus de couches moyennes et urbaines ;
- b) des enfants en grande difficulté avec l'appropriation de l'écrit (en rééducation orthophonique) lisant dans leur langue maternelle ; les observations en cours montrent que les brouillons installent des moyens compensatoires (procédés analogiques, mnémoniques, plurisémiotiques, etc.) différents de ce que font les enfants qui n'ont pas ces difficultés ; elles montrent aussi que ces enfants, s'ils sont en difficulté pour lire, possèdent autant de moyens de mettre en mots leurs techniques d'approche des textes que les autres enfants ;
- c) des enfants ordinaires lisant dans une langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre ; les brouillons consistent la plupart du temps à traduire en langue maternelle ce que l'on perçoit en premier du texte ; en effet, la langue orale que l'on a dans la tête au moment de la lecture n'étant pas la langue étrangère, le détour par la langue maternelle devient une ruse spontanée ; dans ce cas de premier jet de lecture, le lexique prend le pas sur le morpho-syntaxique et le textuel et c'est par les mots du discours et leur traduction que se réalise le brouillon ; ces détours et raccourcis qui, en théorie, constituent un fort mauvais brouillon (ralentissement de la lecture, erreurs de sens) acquièrent, en pratique, une redoutable efficacité et dont il semble difficile de se défaire ;

- d) des enfants sourds pour lesquels on peut faire l'hypothèse que les approches du texte diffèrent selon que leur éducation langagière est essentiellement oraliste, en LSF ou bilingue ; de plus, la langue « parlée » présente au moment de la lecture est soit une langue orale très souvent déficitaire, soit une langue visuelle-gestuelle plus ou moins maîtrisée selon le type d'éducation reçu ; d'où la grande hétérogénéité des brouillons ;
- e) des enfants aveugles lisant en langue maternelle pour lesquels le toucher est l'élément de rencontre avec le livre, le texte, avec une spécificité supplémentaire qui est que l'approche globale et l'approche locale ne sont pas dans un même rapport que chez les enfants voyants ; il est même souvent inversé puisque la plupart des enfants commencent par prendre connaissance d'éléments très limités spatialement ; et puis le braille, de son côté, pose des problèmes de lecture, et donc de brouillon, particuliers.

Globalement, et pour faire une rapide synthèse de ce qui est proposé ici, il s'agit de connaître la manière dont les enfants, dans leur grande diversité, lisent en dehors du cadre scolaire. Comment ils s'y prennent pour s'approprier livres et textes dans leur vie quotidienne. Quelles sont leurs manières de faire et savoir-faire dans des moments de vie collective ou dans leur vie privée. Et quelle est la part et les diverses formes des moments d'activité « brouillonante ». Il me semble, en particulier, que les brouillons de lecture, tels que je les ai présentés ici comme activité extra-scolaire, portent essentiellement sur des écrits de fiction. C'est d'ailleurs en ce sens que les enfants ont globalement interprété mes questions. Cependant, il faudrait pousser l'investigation beaucoup plus loin et se demander si des brouillons différents en fonction de genres d'écrits différents peuvent constituer un indice fort de maîtrise de la lecture. Et là, il y aurait sans doute une piste intéressante pour l'intervention didactique.

6. CONCLUSION

Les premières observations présentées ici confirment l'hypothèse selon laquelle, comme l'acte d'écrire, l'acte de lire peut nécessiter une activité préalable sous forme de premiers jets, d'essais et erreurs, de tâtonnements, de reprises. Le formulation d'Adèle *j'efface tout et je recommence*, choisie comme sous-titre de cette contribution, indique assez la proximité de pratique entre écriture et lecture. Il semble donc intéressant de savoir comment procède le lecteur pour aborder un texte ou un ouvrage et pour se l'approprier ensuite, à sa manière. Quels moyens d'approche plus ou moins efficaces il se donne qui vont le conduire à hésiter, à poursuivre, à aller jusqu'au bout, à abandonner ou à s'acharner ? On constate que cette première recherche du sens donne lieu à de premières lectures « pour voir » qui seront ou non suivies de (re)lectures « pour lire » réellement ou plutôt autrement.

Il est aussi intéressant de savoir comment procède le jeune lecteur. Fait-il comme le lecteur adulte ou produit-il des bricolages propres à une « enfance de la lecture » ? Je pense, par exemple, à ces médiations par l'oral, beaucoup plus extériorisées chez les enfants que chez les adultes, qui auraient peut-être à voir avec la persistance chez les enfants de monologues (pour soi), bruyamment oralisés même en présence d'autrui. Ces pratiques de premier accès à la lecture

ne sont pas totalement ignorées en classe, mais pas vraiment prises pour ce qu'elles sont : un véritable moment de lecture. D'autant plus que la représentation scolaire de la bonne lecture reste toujours attachée à la réussite à entrer d'emblée dans un texte et donc laisse peu de chance à une valorisation des brouillons de lecture. Or, comme pour la réécriture, les diverses versions d'une appropriation textuelle sont révélatrices de savoir-faire, de ruses et d'inventivité (au sens de De Certeau), autrement d'un travail réflexif et créatif.

Elles sont aussi, aspect non négligeable souvent délaissé par l'école, source de plaisir, de relation affective au texte, sans doute parce que le lecteur y est actif et vit sa rencontre avec le livre à sa manière et de façon privée. Dans la conception scolaire de la lecture, et malgré quelques avancées actuelles, la connaissance de l'objet à lire reste centrale aux dépens de la connaissance du sujet impliqué dans l'acte de lecture. En effet, le lecteur ordinaire, quotidien, empirique n'est pas pris en compte dans cette conception généraliste, uniciste de la lecture (Jorro, 1999). Je pense qu'une approche par les brouillons de lecture favorise une connaissance de l'activité personnelle et permet d'objectiver d'une manière originale le rapport à l'écrit des enfants. C'est aussi pour contribuer à la connaissance de ce rapport que la présente recherche est entreprise.

BIBLIOGRAPHIE

- BUCHETON, D. (1996) : L'épaississement du texte par la réécriture, dans Jacques David et Sylvie Plane, *L'apprentissage de l'écrit de l'école au collège*, Paris, PUF, pp. 159-186
- CHAUVEAU, G. et ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1998) : *Les chemins de la lecture*, Paris, Magnard, 120 p.
- CHISS, J.L. et PUECH, C. (1996) : La genèse de l'écrit : constitution d'un objet de recherche et frontières disciplinaires, *Études de Linguistique Appliquée*, 101, pp. 99-111
- DABENE, M. (1987) : *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael
- DABENE, M. (1991) : La notion d'écrit ou le continuum scriptural, *Le français aujourd'hui*, 93, pp. 25-36
- DE CERTEAU, M. (1980) : *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, UGE 10/18, Lire : un braconnage, pp. 279-296
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1992) : Les brouillons : indices d'acquisition et objets d'apprentissage, *Écritures, écritures*, CNDP et CNRS URA 1164, pp. 101-117
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1998) : De l'hétérogénéité en acquisition. Positionnements et problématiques en sociolinguistique, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, t. XCIII, fasc. 1, Louvain, Peeters, CNRS
- DELAMOTTE-LEGRAND, R., GIPPET, F., JORRO, A., PENLOUP, M.C. (2000) : *Passages à l'écriture*, Paris, PUF, 224 p.

- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2000) : Conduites explicatives et narratives entre enfants : activités langagières et cognition, *Colloque International de Pragmatique*, Budapest
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2001) : L'explication en *pourquoi/pasque* entre enfants dans des situations de récit et de jeu, colloque international *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels*, Paris V
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2002) : La médiation langagière des brouillons de lecture et d'écriture, colloque international *La médiation : marquages en langue et en discours*, Rouen (à paraître)
- FABRE, C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers*, Grenoble, Ceditel, 233 p.
- GROSSMANN, F. (1999) : Littératie, compréhension et interprétation des textes, *Repères*, n° 19, Paris, INRP, pp. 139-167
- JORRO, A. (1999) : *Le lecteur interprète*, Paris, PUF, 136 p.
- LEVY, P. et alii (1999) : *Les arbres de connaissance*, Paris, La Découverte, 223 p.
- PENLOUP, M.C. (dir) (1994) : *La rature n'est pas un raté ; plaidoyer pour le brouillon*, MAFPEN et CNRS URA 1164
- PENLOUP, M.C. (1999) : *L'écriture extra-scolaire des collégiens*, Paris, ESF
- PENLOUP, M.C. (2000) : *La tentation du littéraire du scripteur ordinaire : essai sur le rapport au littéraire du scripteur ordinaire*, Paris, Didier-ENS
- PRIVAT, J.M. (1995) : Socio-logiques des didactiques de la lecture, dans J.L. Chiss, J. David, Y. Reuter *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 133-153
- REUTER, Y. (1995) : Vers une synthèse : réflexions et propositions, dans J.L. Chiss, J. David, Y. Reuter *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 243-26

PRATIQUES NARRATIVES : QUELLE PLACE POUR L'EXTRASCOLAIRE ?

Francis GROSSMANN – Université Stendhal, Grenoble III –
LIDILEM (E.A. 609)

Résumé : La prise en compte des pratiques narratives extrascolaires, en particulier à l'école maternelle, est vue ici dans la perspective d'une collaboration entre les acteurs éducatifs (en particulier parents et enseignants). Le travail présenté part du postulat selon lequel le développement de la compétence narrative chez l'enfant passe par une meilleure intégration des répertoires narratifs issus des différents champs du monde social, ainsi qu'une prise en compte diversifiée des différents modes de transmission du récit fictionnel. À partir d'une analyse portant sur le statut des arts du récit dans le champ social, on fournit quelques caractéristiques du répertoire scolaire, essentiellement livresque, partiellement coupé de la tradition orale. Sont envisagés ensuite différents allers-retours possibles entre les pratiques narratives scolaires et extrascolaires. À titre d'illustration est présentée pour finir une démarche collaborative qui s'est déroulée durant deux ans entre des classes maternelles (une dizaine de classes de l'agglomération grenobloise) et des parents d'élèves, dont on montre l'intérêt mais aussi les limites, par rapport à la problématique de ce numéro.

1. LES CONDITIONS D'UNE PRISE EN COMPTE DES PRATIQUES NARRATIVES EXTRASCOLAIRES

La question des pratiques extrascolaires subira ici quelques détours. Le corpus sur lequel s'appuie mon analyse, dans sa dernière partie, est en effet le résultat direct de pratiques *scolaires*, volontaristes, qui semblent, à première vue, à mille lieues de ce dont il a été question dans d'autres articles de ce numéro. Mon propos cependant consiste à montrer en quoi la volonté éducative et didactique telle qu'elle s'exerce dans le cadre scolaire (avec, comme point de référence principal, mais non exclusif, l'école maternelle) ne peut échapper, en ce qui concerne les pratiques narratives, à une réflexion inscrivant en toile de fond les pratiques réelles ou supposées qui ont lieu hors l'école, dans d'autres espaces de socialisation, en particulier mais non exclusivement dans l'espace familial. Cette prise en compte s'avère en l'occurrence nécessaire en effet, et ce au moins à un double titre.

D'une part, le jeune enfant baigne dans une culture narrative extrascolaire qui conditionne le développement de ses compétences narratives personnelles, et qui influence aussi la manière dont il appréhende les récits qui lui sont donnés à entendre, à lire ou à produire à l'école. L'école, dans ce domaine

encore moins qu'ailleurs, ne peut prétendre à un quelconque monopole. Prendre conscience de cet état de fait aboutit à se situer dans une dynamique d'échange à long terme avec les cultures narratives extrascolaires, notamment, pour le jeune enfant, celles qui se développent dans le microcosme familial. Or à partir du moment où l'on raisonne en termes de partenariat, se pose toujours, à un moment ou à un autre, la question de l'explicitation des pratiques des uns et des autres.

D'autre part, la réussite même des démarches reposant sur les échanges culturels présuppose non seulement une connaissance relativement fine, par les équipes enseignantes, du terrain sur lesquelles travaillent, mais aussi un respect mutuel de leurs partenaires. Il ne peut être question, par exemple, de s'intéresser aux pratiques extrascolaires familiales, sans que les parents ne soient associés à cette réflexion. Des effets pervers évidents peuvent en effet se manifester, dès que l'on prétend échapper aux exigences du partenariat. L'école alors, plus que jamais, impose ses manières de voir et ses méthodes, prétendant s'étendre, de manière quasi totalitaire, jusqu'à l'extérieur de ses murs.

Dans les sections 1 à 4 de l'article, je situerai ma réflexion, celle du *récit fictionnel comme lieu d'inscription de l'identité culturelle, et comme vecteur de transmission intergénérationnelle*. Pour poser plus précisément la question des pratiques narratives extrascolaires, je procéderai, à titre heuristique, à une comparaison entre la manière dont s'effectuait cette transmission dans la société rurale traditionnelle et celle qui s'effectue dans le monde contemporain. Je définirai à partir de là les conditions d'une didactique du récit, en me centrant sur la question du *dialogue entre culture narrative scolaire et non scolaire*. Dans la section 5, écrite à la première personne du pluriel puisqu'il s'agit de présenter les résultats d'un travail d'équipe (1), je ferai état d'une expérience *scolaire* visant à impliquer les familles d'enfants de maternelle dans des conduites narratives, et montrerai quelques unes des retombées possibles et inattendues de cette implication, qui conduisent à faire surgir l'extrascolaire là où on ne l'attend peut-être pas.

2. LES ARTS DU RÉCIT DANS LE MONDE SOCIAL : ENTRE TRADITION ET RENOUVELLEMENT

2.1. Le récit de fiction, lieu d'inscription de l'identité culturelle

Partons d'un postulat généralement admis : le récit fictionnel représente un mode privilégié de reconfiguration discursive de l'expérience humaine (Ricoeur,

(1) Il me faut remercier ici vivement les membres de l'équipe Agiem Isère et en particulier Danielle Philipp, directrice de l'École maternelle La Fontaine de Saint-Martin d'Hères, Catherine Bachelé (CPAIEN, Meylan), Dominique Alyre (École Mat. Prédieu, St Egrève), Jacqueline Bachelier (École Mat. Le haut, Meylan) avec qui j'ai travaillé durant deux ans. Un grand merci également à Françoise Braisaz, directrice de l'École Maternelle Elsa Triolet, Echirolles, qui a accepté de me confier un corpus très riche de rappels transcrits suivant la même démarche (certains de ces textes sont reproduits ici).

1984, 1985, Bruner, 1991). Parenthèse ludique par rapport aux activités ordinaires et vitales des individus, il donne sens au monde vécu. Une autre de ses fonctions est la transmission d'une culture permettant la jonction entre les générations (2). Les arts du récits ont une fonction dans le développement des individus, non pas seulement pour les raisons psychologiques énoncées par Bettelheim (1976), mais parce qu'ils représentent un maillon fort dans la constitution des identités sociales et culturelles (Brès, 1993) et parce qu'ils fournissent une grille de lecture du monde, commune à la textualité orale et écrite. Le rôle du récit oral, pas plus que celui du récit écrit, ne se limite évidemment pas à celui que joue la fiction (3), les frontières entre fictionnel et non fictionnel n'étant, par ailleurs, pas toujours aisées à tracer (4).

Il semble nécessaire cependant de préserver, au moins méthodologiquement cette frontière, notamment parce que les récits fictionnels mettent en scène l'imaginaire social de manière particulière, en s'appuyant sur des figures et des motifs empruntés à la tradition mais aussi constamment renouvelés. C'est à travers la symbolique culturelle des récits de fiction que s'exerce la fonction narrative, y compris dans sa dimension éducative. Se référant aux croque-mitaines comme «mythologie de l'enfance», Nicole Belmont (1998 : 7) rappelle la remarque de Van Genepp selon laquelle l'éducation des enfants dans les sociétés traditionnelles se faisait par la crainte et l'ironie. Cette observation témoigne du fait qu'à travers les récits, c'est un véritable modelage anthropologique qui s'effectue, prenant en compte les normes sociales (5).

2.2. L'autonomie relative du monde de l'enfance

Une ambiguïté peut naître, dès lors qu'on s'intéresse aux pratiques narratives extrascolaires. Entend-on par là une ouverture à l'ensemble des récits de fiction qui bruissent dans les différents espaces sociaux, ou bien s'intéresse-t-on plus particulièrement aux récits destinés aux enfants qui ne trouvent pas leur place à l'école ? Dans la société rurale traditionnelle, les choses se présentent de manière complexe : si les contes, pour la plupart, étaient destinés *aux adultes*, l'enfance ne représentait pas un monde à part, et la participation des enfants au travail favorisait aussi leur intégration dans l'univers symbolique véhiculé par les récits. C. et Alice Joisten (1996 : 128), ethnologues des contes populaires du Dauphiné, notent que les pratiques narratives se mêlaient alors à d'autres activités, laborieuses (teillage du chanvre, triage des noix, etc.) ou distractives (chants, jeux de toutes sortes), au cours de veillées qui voyaient se ras-

(2) Le terme «transmission» est à entendre comme réappropriation créative, impliquant réélaboration partielle du matériau narratif, jusque dans sa dimension symbolique.

(3) Voir le développement très complet donné par E. Nonnon sur cette question, dans *Repères*, 21.

(4) Notamment en raison des notions de feinte et de croyance, que l'on peut considérer comme constitutives ou au contraire exclusives du concept de fiction (cf. Hamburger [1957](1986), Jacquenod, 1988, Genette, 1991).

(5) On peut penser, en lisant les albums contemporains et sans porter de jugement de valeur, que l'humour a remplacé l'ironie, et que la volonté de sécurisation s'est substituée à la volonté de faire peur.

sembler les membres d'une communauté. Même si cette image prototypique (et idyllique ?) de la transmission est loin de recouvrir tous les cas de figure – on racontait aussi dans les ateliers, dans les filatures, dans les usines –, elle domine incontestablement. Par ailleurs, il existait aussi des contes merveilleux destinés plus directement aux enfants (6). Ce répertoire, «laissé aux femmes, dédaigné des conteurs renommés» (Belmont, *ouvr. cit.* : 17) comportait des contes d'avertissement, particulièrement terrifiants, «centrés le plus souvent sur des thèmes d'oralité, avalement, englutissement, cannibalisme ou d'excrétion et de meurtres». Dans l'univers contemporain, si l'on semble à l'inverse soucieux de préserver l'enfant de ce qui peut lui faire peur, les barrières ne sont peut-être pas non plus aussi hermétiques qu'il y paraît. Cependant, le filtre opéré par l'école maternelle et par le milieu éducatif par rapport aux productions narratives, s'exerce quant à lui de manière sévère : en général, seules sont retenues les productions destinées exclusivement aux enfants, et au sein de cette production même, les titres retenus pour la plupart le sont au nom d'une image assez convenue de l'enfance (7). Le pédagogue oscille entre le respect nécessaire dû à l'enfance, et celle, tout aussi importante, de s'appuyer sur un matériau narratif et symbolique suffisamment riche pour qu'il puisse nourrir l'imaginaire enfantin.

2.3. La tension entre réception et production

On peut aborder la question des liens entre réception et production sous plusieurs angles. D'abord, du point de vue de la création, ou plutôt de la réappropriation de matériaux narratifs existants. Dans la configuration traditionnelle, la distance entre le public et le conteur semble peu importante. À la limite, tout le monde peut devenir conteur, pour peu qu'il en ait l'envie et le talent. Une idée fautive consiste, cependant, à penser que tout le monde, dans la société rurale, contait. Les arts du récit apparaissent parfois liés à certains métiers, comme ceux de tailleurs ou de cordonniers, qui tout en obligeant à l'immobilité, «se pratiquent sans bruit et laissent l'esprit libre» (C. et A. Joisten, *ouvr. cit.* : 137). Des «migrants caractérisés», comme les mendiants ou les colporteurs ont fait également voyager les contes. En ce qui concerne la transmission familiale, les histoires sont racontées par un membre de la famille, proche ou plus éloigné : père, mère, grand-père, grand-mère, oncle, parrain... L'enquête de C. et A. Joisten atteste de l'existence de véritables familles de conteurs, et même de l'existence d'enfants conteurs (âgés de 9 à 13 ans). Il existe donc des spécialistes de l'art narratif, qui ont développé ce talent parfois précocement. Il reste que les arts du

-
- (6) On connaît aussi la manière dont progressivement tout un pan du répertoire traditionnel destiné aux adultes a été annexé par les cultures d'enfance, et comment les «êtres fantastiques auxquels on ne croit plus tombent au rang de croquemitaines et ne servent plus qu'à obtenir des enfants qu'ils respectent les interdits» (Joisten & Abry, 1998 :42).
- (7) On citera bien sûr, pour tempérer cette remarque, le cas que fait l'école maternelle des albums de Tomi Ungerer, de Ph. Corentin, Claude Ponti ou d'autres, chez qui un tempérament narratif vigoureux refuse la vision mièvre de l'enfance que l'on trouve dans nombre d'albums.

récit se développent au sein de communautés relativement petites, ce qui n'exclut pas une circulation intense, sur des distances parfois très éloignées. Aujourd'hui, le lien entre production et réception s'est distendu. Au lieu tissé par les récits entre les membres de petites communautés se sont substituées les fictions produites par les grands médias, et destinées à des publics segmentés par l'âge, la culture, les intérêts. Le pôle de la réception semble s'être éloigné considérablement du pôle de production, et la figure même du diseur d'histoires s'est en grande partie évanouie. Un des enjeux de la transmission narrative à l'école consiste dans la possibilité qu'elle offre de fournir un lieu dans lequel la production soit rapprochée de la réception.

La deuxième tension entre le pôle de production et de réception consiste dans le fait que l'art du conteur s'appuie sur la maîtrise de techniques, mais aussi sur la connaissance d'un grand nombre d'histoires qui lui ont été transmises, et qu'il s'est appropriées. Il y a donc une phase d'initiation nécessairement assez longue, durant laquelle il a écouté et s'est approprié un grand nombre de récits oraux. Cela n'empêche pas, on l'a dit, des talents précoces, ni les reformulations effectuées par des auditeurs non experts. L'idée que l'école – et en particulier l'école maternelle – puisse jouer ce rôle de catalyseur, en fournissant mais aussi en structurant la culture narrative venue « du dehors » me semble extrêmement importante. Elle ne s'oppose évidemment pas à l'idée que l'on puisse développer parallèlement (cf. le point précédent) la capacité à raconter. Mais elle se démarque nettement de l'idée que l'on puisse structurer les compétences narratives sans s'appuyer sur une base culturelle et symbolique passant aussi par le développement langagier.

2.4. Les évolutions contemporaines

Il est très difficile de faire un état des lieux des arts du récit dans nos sociétés modernes, pour d'évidentes raisons, notamment l'emprise de plus en plus forte de moteurs narratifs surpuissants issus des médias modernes (télévision, cinéma, consoles de jeux, etc.) au détriment de cette forme d'artisanat que représentait l'art traditionnel du conteur. On peut donc aisément tenir un discours pessimiste sur leur vivacité, dans la mesure où certaines des pratiques les mieux repérables étaient liées au mode d'existence des sociétés rurales, associées à l'oralité et à un mode de vie dans laquelle des communautés relativement étroites formaient un auditoire naturel.

Les conditions qui ont permis le développement et l'épanouissement de cette face orale des arts du récit semblent aujourd'hui révolues, et leur folklorisation inéluctable. Cependant, le pessimisme doit être tempéré si l'on accepte de se livrer à une autre ethnographie du quotidien, incluant les récits fictionnels oraux dans le cadre plus général d'un art de la parole. Le récit fictionnel surgit de manière régulière ou impromptue dans les espaces sociaux publics ou privés : brèves de comptoir, histoires drôles, récits plus ou moins parodiques du feuilleton ou film vu la veille, etc. Dans ces sortes de performance, des conteurs se révèlent, des spécialistes apparaissent.

D'autre part, de nouvelles formes de littérature ancrées dans l'oralité apparaissent, même s'il s'agit souvent d'une oralité récréée, stylisée à partir de l'écriture, comme celles du rap, nouvelle poésie musicale urbaine qui se prête à des joutes et à des improvisations verbales, et devient l'instrument d'une recomposition culturelle (Billiez, 1997 ; Trimaille, 1999). Enfin, dans d'autres lieux, le lien coupé de la tradition orale se recrée. Il y a actuellement un véritable *revival* du conte, à travers les festivals, et les pratiques des nouveaux conteurs professionnels. On se trouve donc devant une situation contrastée, hétérogène, dans laquelle les arts du récit trouvent une place, même s'il est parfois difficile de comprendre leur articulation avec les dispositifs qui régissent la culture de masse. C'est dans ce contexte général que doivent être analysées les pratiques scolaires d'aujourd'hui, et notamment la place donnée au récit fictionnel à l'école maternelle. Comment celle-ci s'appuie-t-elle sur le socle narratif multiforme et complexe qui s'établit dans le monde social ? En quoi contribue-t-elle elle-même à la circulation des récits, et au développement des pratiques narratives ?

3. LE RÉCIT À L'ÉCOLE MATERNELLE

3.1. Une pratique essentiellement livresque

S'il y a eu autrefois une récupération partielle de la tradition orale du conte par l'école maternelle (8) – et même de certaines techniques de contage – cette récupération s'est faite dans une perspective étroitement pédagogique, le répertoire scolaire n'empruntant que quelques uns des pans les plus assimilables du répertoire traditionnel (en écartant par exemple les contes facétieux, et une grande partie des contes merveilleux). La situation actuelle est différente. L'essor spectaculaire d'une littérature enfantine de qualité à base d'albums a conduit une grande partie des enseignants de maternelle à s'appuyer principalement sur ces supports dans le cadre des traditionnels moments de regroupement collectif durant lesquels on lit ou on raconte une histoire. Le répertoire s'est élargi, et le traitement narratif renouvelé des motifs issus de la tradition est aisément repérable, chez de nombreux auteurs d'albums. Remarquons cependant que, comme toute littérature en voie de légitimation, cette nouvelle littérature enfantine a laissé dans ses marges toute une « sous-culture », considérée comme commerciale, issue de la BD et des dessins animés, qui, quant à elle, s'est largement répandue dans l'univers extra-scolaire (cf. 3.1.2).

Au plan symbolique, la rupture avec l'oralité est manifeste, et la désuétude dans laquelle sont tombées des pratiques – issues de la tradition des nourrices – également liées à la corporalité et à l'oralité (comptines, jeux de doigts, etc.)

(8) L'histoire complexe des relations qui se sont tissées entre l'école et le conte reste à écrire. Le propos très polémique – et partiel – de B. Duborgel (1992) mérite d'être complété. La somme remarquable fournie par Chartier et Hébrard (1989/2000), qui se centre sur « les discours sur la lecture », fait quasiment l'impasse sur l'utilisation que l'école a fait des contes, et plus généralement sur l'appui qu'ont pu fournir les sources orales de la textualité.

en fournit un autre symptôme (9). Il ne s'agit plus de raconter, mais de lire, même si les procédures de lecture incluent souvent (cf. Grossmann, 1996a/2000) différentes formes de reformulation et d'explicitation, ainsi que des moments conversationnels (10). L'album a pris, d'une certaine façon le rôle que tenaient autrefois les imagiers comme première initiation à la lecture (11). J'ai montré ailleurs tout l'intérêt de cette évolution, et les apports évidents, au plan linguistique et culturel que représentent ces lectures partagées. Cependant, cette évolution a eu également des répercussions sur le répertoire, en excluant parfois ses constituants les plus « traditionnels », pourtant les mieux repérés par les familles (Grossmann, 1996a/2000 : 129).

Cette rupture qu'instaure la culture scolaire avec l'oralité peut avoir des conséquences dommageables. C'est sans doute vrai pour certains des enfants issus de l'immigration, ceux dont l'univers culturel reste marqué par la tradition orale. Mais, au-delà, on peut se demander si, en se coupant de la transmission narrative orale, on ne prive pas tous les enfants d'un outil puissant, fournissant un accès précoce à la textualité. La langue des albums est parfois illisible au sens strict, dès qu'elle est un peu consistante, ou à l'inverse, simpliste lorsqu'elle prétend « s'adapter » à son public (12). Le diseur, quant à lui, construit l'espace de la parole à partir de son public, sans pour autant la réduire. Faut-il alors renoncer aux apports du récit oral ? L'école en garde la nostalgie, et convie régulièrement en ses murs des conteurs professionnels, qui viennent donner comme une leçon d'oralité dans un univers aujourd'hui largement scriptocentré. La complexité de la situation vient de la multiplicité des outils culturels. Il ne peut, bien évidemment, être question de renoncer à aucun d'eux (et surtout pas de la richesse plastique des albums), et de se réfugier dans une vision passéiste. Et il ne s'agit pas non plus de ressusciter des formes de transmission qui ne peuvent avoir de sens que dans les contextes qui les ont produits. Les arts du récit sont à réinventer ; de nouveaux liens sont à tisser entre culture de l'écrit, de l'image et arts de la parole.

On peut donc faire l'hypothèse que la centration quasi exclusive sur le livre et la lecture, au détriment d'autres pratiques narratives a un certain coût. Il est

- (9) Même si l'on peut difficilement opposer de manière trop systématique, tradition orale et transmission écrite. Le rôle joué par l'imprimé (et donc de la lecture) dans la diffusion des contes et récits reste un point controversé. Alors qu'une historienne comme C. Velay-Vallantin (1992) s'efforce de montrer comment les sources écrites des contes contribuent à la transmission et influencent les versions orales des conteurs, les ethnologues considèrent en général que l'écrit, s'il joue un rôle mineur mais non négligeable dans la propagation des contes, reste très secondaire dans la pratique même du conteur, qui demeure fondamentalement liée à la tradition orale.
- (10) Cependant, les échanges véritablement conversationnels sont rares, contrairement à ce qui se passe lors des moments de lecture partagée en milieu familial, en raison de l'utilisation essentiellement collective qui est faite des albums.
- (11) La littérature enfantine est considérée avant tout comme une propédeutique à la lecture, comme un moyen de « donner le goût de lire », et non pas dans sa fonction pourtant essentielle de vecteur de la textualité.
- (12) Même si, l'interaction verbale qui s'effectue à partir de l'album, plus facilement cependant en milieu familial qu'en milieu scolaire, permet d'apprivoiser progressivement le sens dans le cas d'albums complexes. (Voir Grossmann, à paraître).

évident qu'elle est en harmonie avec les pratiques familiales des parents des classes moyennes (dont sont issues en grande partie aujourd'hui les enseignants), chez lesquels les rites d'avant-coucher incluent bien souvent ce moment de lecture partagée (13). Elle peut apparaître en revanche en relatif décalage avec certaines formes de socialisation précoce, davantage repérables dans les milieux populaires ou à moindre capital culturel, dans lesquelles certaines formes de transmission orale (avec toutes les ambiguïtés que véhicule ce concept dans une société de l'écrit) continuent à jouer un certain rôle.

3.2. Un répertoire culturellement correct

On sait aujourd'hui que le débat qui oppose les tenants d'une culture scolaire «légitime», appuyé sur le socle exclusif de la littérature à ceux qui pensent qu'il faut partir des modèles culturels diffusés et connus des enfants est largement dépassé. Ce n'est qu'en faisant le va et vient, en montrant la continuité des modèles mais aussi les ruptures et les lignes de fracture qui les opposent que peut se construire de manière cohérente la compétence narrative.

Il importe cependant de ne pas identifier abusivement culture narrative extrascolaire et culture narrative de masse (14), pour deux raisons au moins. Une ethnographie attentive à l'observation des matériaux narratifs utilisés en milieu familial, dans des milieux socialement et culturellement contrastés, montre l'hétérogénéité des formes narratives rencontrées, quel que soit le milieu, certaines étant issues directement de la culture de masse, d'autres relevant davantage de l'histoire familiale, où de l'histoire individuelle. D'autre part, les modes d'appropriation de produits issus de la culture de masse peuvent également témoigner d'une forme de créativité qu'il serait imprudent de réduire à une simple réception passive (15). On peut donner l'exemple des histoires drôles des amuseurs professionnels, entendues à la radio ou vue à la télévision, qui sont parfois simplement reproduites, mais qui peuvent aussi fournir la matière à des interprétations inédites. Dans cette mesure, il est toujours plus intéressant de partir de la réception effective d'une œuvre, quelle qu'elle soit, plutôt que des représentations que l'on s'en fait.

Prendre en compte réellement le narratif extrascolaire suppose donc que l'on ne s'en fasse pas une idée a priori et stéréotypée, et donc qu'on y aille voir de plus près, tant au plan des contenus que de ce qui en est fait. Cela conduit aussi à récuser l'idée du culturellement correct, en prônant plutôt les passerelles entre univers culturels aujourd'hui souvent disjoints. Cette volonté conduit à la prise en compte d'œuvres aujourd'hui hors champ, soit qu'elles soient culturel-

(13) J'ai montré (Grossmann 1996a/2000) comment les pratiques extra-scolaires (familiales) des institutrices de classe maternelle influençaient leurs manières de lire des histoires à leurs élèves.

(14) Sans compter que la notion de «culture de masse» mérite elle-même d'être manipulée avec précaution. Un dessin animé comme *Shrek* appartient d'une certaine façon à la culture de masse, mais il est sélectionné au festival de Cannes, encensé par *Télérama*, etc.

(15) On renverra sur ce point aux réflexions toujours actuelles de M. de Certeau (1980).

lement dévalorisées, soit, à l'inverse, qu'elles soient considérées comme trop difficiles ou échappant au champ traditionnel de l'enfance. (16)

3.3. Une culture narrative en partie autarcique

En évitant de caricaturer à l'excès, et en reconnaissant aussi que l'école maternelle est sans doute l'un des moments du cursus dans lequel se manifeste le plus d'intérêt pour le récit, on peut pointer deux aspects qui limitent le développement des compétences narratives et aboutissent aussi à couper les pratiques narratives scolaires de leur ancrage culturel extrascolaire.

Le premier est celui de l'instrumentalisation de la littérature enfantine fictionnelle, qui est rarement prise pour ce qu'elle représente fondamentalement : une forme narrative spécifique, à intégrer au sein des arts du récit. L'accent mis sur «l'écrit» (et aujourd'hui sur «l'oral») occulte partiellement l'intérêt que représente le développement de la culture narrative pour elle-même, quels que soient les médias par lesquels passe ce développement. À cela s'ajoutent les difficultés réelles à mettre en cohérence différentes formes narratives (récit oral, récit écrit imagé, récit écrit) ainsi que leurs différents vecteurs (vive voix, livres, albums mêlant texte et image, télévision, informatique, etc.), et la difficulté à construire sur le long terme – à supposer que cela soit possible – une culture narrative cohérente, c'est-à-dire tissant des liens entre différents univers culturels, entre des figures et les motifs narratifs provenant d'horizons divers. Les lacunes dans la formation des enseignants, tant en ce qui concerne les aspects théoriques (la narratologie et la poétique ayant payé lourdement le prix de certaines de leurs dérives formelles (17)) qu'au plan pratique (apprendre à dire ou à raconter n'est plus à l'ordre du jour) ne représentent pas non plus un facteur favorable.

Le deuxième frein réside dans les décalages entre les pratiques narratives proposées par l'école et les pratiques narratives extrascolaires, tant au plan des contenus culturels proposés qu'au plan des modalités et des enjeux symboliques et, corollairement, le refus de prendre en compte certains des aspects liés aux pratiques narratives extérieures à l'école (18). Les résultats d'une enquête (Grossmann, 1996a/2000), centrée sur l'utilisation du livre et de la littérature enfantine, montrent que le refus de prendre en compte la littérature enfantine extrascolaire est motivé de manière diverse : certains arguments se veulent techniques (les livres qu'apportent les enfants sont jugés trop gros, et donc inadaptés à la lecture collective) ; d'autres sont fondés sur des critères d'exclusion culturels (les livres apportés sont jugés inintéressants) ; d'autres enfin se fondent sur des principes éthiques : dans la mesure où certains enfants n'ap-

(16) Cf. Tauveron (1999 :27) : «d'une façon générale, il nous paraît nécessaire que la connaissance fine du fonds culturel s'accompagne d'une connaissance des mythes fondateurs de notre civilisation (et de celle des autres) (...). Cette remarque s'applique dès l'école maternelle, pour peu que l'adulte accepte de faire le travail de médiation nécessaire».

(17) Voir sur ce point la mise au point récente d'Y. Reuter (2000 :10).

(18) Ce ne sont évidemment pas les décalages qui posent problème (l'école poursuivant légitimement des objectifs spécifiques) que leur méconnaissance ou leur négation.

portent pas de livres, ou n'en ont pas chez eux, on préfère ne pas susciter cette circulation sur le terrain scolaire. Mais il apparaît aussi que nombre d'enseignants sont conscients de l'intérêt qu'il y a à mieux connaître les supports narratifs utilisés à la maison, et de la dynamique que peut enclencher l'apport de livres par les enfants. Me plaçant ici non plus seulement sur le terrain du livre, mais plus globalement sur celui des supports de la narrativité, il me semble que l'argument éthique peut être définitivement écarté. Si le livre n'est pas toujours le bon moyen pour établir des passerelles entre les cultures scolaires et non scolaires, les récits fictionnels de toutes sortes qui naissent et se renouvellent dans le champ social apparaissent en revanche comme un lieu privilégié pour le dialogue entre univers culturels différenciés.

4. PRATIQUES NARRATIVES EXTRA-SCOLAIRES ET SCOLAIRES : ALLER ET RETOUR

Comment alors envisager les allers-retours entre le terrain scolaire et ce qui se passe hors l'école, pour ce qui concerne les pratiques narratives ? Rappelons, sans souci d'exhaustivité, quelques unes des procédures depuis longtemps utilisées, dans le domaine des pratiques narratives, lorsque la création d'un lien avec l'environnement social et culturel représente un enjeu réel pour les enseignants.

Une première démarche vise à mettre à jour les répertoires narratifs des enfants, en encourageant l'apport de livres personnels, mais aussi des cassettes audio et vidéo, ou plus simplement (?) en *parlant* des films ou dessin animés vus à la télévision, de l'histoire qu'on leur a racontée, etc. De telles initiatives sont d'abord vécues au quotidien ; les enfants prennent l'habitude, progressivement, parce qu'ils sentent qu'on y prête attention et qu'on s'y intéresse, d'apporter les supports narratifs qui leur sont familiers, ou de raconter ce qu'ils ont vu/entendu. La même démarche peut aussi servir, plus ponctuellement, de point de départ à un projet de création, lorsqu'il s'agit d'inventer en recourant à des matériaux narratifs empruntés et retravaillés ; elle peut enfin susciter une confrontation plus large des différentes versions d'une même histoire (cf. l'idée de réseau hypertextuel, dans Tauveron, 1999 : 28). Les pistes sont ici nombreuses et bien connues : repérer les invariants de l'intrigue, et les différences de mise en texte, identifier les stéréotypes d'oralité dans les contes écrits et dans les versions enregistrées des cassettes, travailler sur l'orientation argumentative, les points de vue et l'évaluation telle qu'elle apparaît dans les différentes versions, etc. Il est important de noter que, dans cette démarche, les livres ou cassettes de la maison ne sont pas survalorisés (ni dévalorisés), ils font partie du matériau narratif qui sert de point de départ à la confrontation, et montrent aussi que les histoires de l'école ne sont pas coupées de celles qui sont véhiculées dans l'espace social, ou qui font partie de l'environnement familial. Une des difficultés consiste, au plan didactique, à trouver la bonne entrée dans le matériau narratif. Partir des différentes versions d'un conte est sans doute intéressant, mais se révèle un peu limité sur le long terme (19). Il peut être tout

(19) La confrontation des versions peut conduire à une comparaison stérile, visant par exemple à souligner la supériorité d'une version sur les autres, et en tous cas, limite le matériau narratif de départ. Une approche s'appuyant sur les *motifs* permet à l'inverse de repérer des récurrences dans des récits parfois très différents.

aussi intéressant de chercher des invariants là où a priori on n'en attendrait pas. Tel dessin animé ancré révèle ainsi des parentés structurelles ou thématiques avec un conte classique. Le *motif*, au sens narratologique du terme (20), plus que le thème ou le schéma narratif général (dont on sait qu'il se situe à un tel niveau d'abstraction qu'il présente peu d'intérêt pour la confrontation des repertoires) fournit ici une clé essentielle (cf. Tomachevski, 1925, dans Todorov, 1965, et Vincensini, 2000).

Une deuxième démarche consiste à s'appuyer sur des genres traditionnellement négligés à l'école, et dont on pense, à tort ou à raison, qu'ils ont un impact relativement important sur le terrain des pratiques extrascolaires (et cette fois, plutôt entre pairs qu'au sein du milieu familial). On a déjà cité les histoires drôles (cf. Petitjean, 1981), qui si l'on tient compte du *principe de précaution* évoqué par Y. Reuter (ici même) fournissent un matériau très intéressant (plutôt à partir de l'école primaire). Une collecte d'histoires drôles, effectuée à partir de celles que connaissent les enfants, ou effectuée auprès de « spécialistes » adultes permet toutes sortes de prolongements : sur ce qui fait rire/pas rire, sur les contenus culturels, sur la forme narrative de l'histoire drôle, etc. On peut aussi confronter les histoires collectées avec des formes plus traditionnelles, comme les contes facétieux, les galéjades, etc.

Une troisième démarche possible réside dans l'utilisation des récits fictionnels dans le cadre d'une pédagogie interculturelle. Différentes expériences intéressantes ont déjà été faites en ce sens (voir par exemple N. Decourt, 1992, F. Leconte, 2000). Dans ce cadre, on se réfère à la culture narrative extrascolaire des enfants, en s'appuyant en particulier sur les histoires venues d'ailleurs ; des adultes peuvent venir à l'école, raconter des histoires de leur pays ou de leur culture d'origine. L'intérêt de ce type d'approche consiste à revisiter les sources des traditions orales, par le biais de l'expérience personnelle d'enfants ou d'adultes issus de l'immigration. À la comparaison des différentes versions écrites d'un conte (ou de contes morphologiquement proches), s'ajoutent les versions orales, fournies par des enfants ou des adultes issus de pays de tradition orale. F. Leconte montre également l'intérêt que peut présenter l'enracinement dans une culture orale pour apprendre à raconter, tenir les auditeurs en haleine, etc.

Enfin, une dernière démarche consiste à susciter des activités, qui s'appuient plus directement sur des collaborations extrascolaires, et confrontent les enseignants aux pratiques sociales extérieures à l'école. En l'occurrence, la demande de collaboration formulée auprès des parents, amenés à jouer le rôle de scribes ou de transcripteurs, a conduit les enseignants à rencontrer la diver-

(20) Bien que fort utilisée en narratologie (il existe de nombreux recueils de motifs, comme le *Motif-Index of Folk literature* de S. Thomson, Copenhague, Rosenkilde & Bagger), la notion même de motif n'est pas facile à définir. Il s'agit d'une forme narrative stéréotypée, qui se laisse généralement résumer en une formule du type « la fausse morte », « le repas cannibale vengeur », « la captivité volontaire », « le songe prémonitoire » ; on voit que les motifs peuvent être plus ou moins abstraits, ou plus ou moins imagés, et peuvent être regroupés en familles (les motifs de la vengeance par exemple) ; le motif est généralement opposé au thème, plus large.

sité des pratiques scripturales des adultes transpositeurs. Cette démarche questionne les pratiques scolaires, comme tous les projets qui cherchent à prendre en compte la réalité sociale et culturelle des familles. Aux États-Unis et au Québec, des programmes de « littératie familiale » ont tenté d'infléchir de manière volontariste les modes d'acculturation des jeunes enfants, en fournissant aux familles des livres et autres outils éducatifs. Cette approche s'est révélée partiellement infructueuse (voir Grossmann, 1999), en raison du postulat de base sur laquelle elle se fonde. On raisonnait, en effet, en termes de privation culturelle, au lieu de penser en terme de cultures différenciées, d'adéquation aux normes scolaires et non scolaires (ou, encore comme dit Penloup, 1999, de « didactique plurinormaliste »). L'expérience engagée s'efforce de considérer les parents comme des acteurs concourant, avec les enseignants, au développement des compétences narratives des enfants.

5. QUAND LES PRATIQUES SCOLAIRES PRENNENT LE RISQUE DE SORTIR DE LA CLASSE

5.1. But et contexte de l'expérience

Le projet consiste à impliquer les parents des enfants de classe maternelle (de la petite à la grande section), en leur demandant de noter les récits que leur racontent leurs enfants, après qu'ils les ont préalablement entendus en classe, lors des moments de lecture partagée. On faisait le pari qu'en associant ainsi les familles :

- on valoriserait les récits lus / racontés en classe et on prolongerait le moment de « lecture partagée » qui avait eu lieu dans le cadre scolaire ;
- on créerait des contextes communicatifs pour le rappel d'histoire individuel, dont on sait qu'il est toujours compliqué à gérer dans le cadre collectif ;
- on susciterait des versions différentes d'une même histoire, qu'il serait ensuite intéressant et de confronter au sein de la classe.

Cette démarche, qui n'a aucune prétention à l'originalité (on retrouve là une forme de dictée à l'adulte, depuis longtemps pratiquée à l'école maternelle (21)) n'a d'autre mérite que l'instauration d'un circuit de communication avec les familles en ce qui concerne les histoires racontées. Différentes formules ont été essayées pour fournir un point de départ à l'activité de rappel. La plus fréquente a consisté à coller dans le cahier de liaison, ou sur une feuille libre, une photocopie de la première de couverture de l'ouvrage qui avait été lu. Une fois que l'histoire avait suivi l'ensemble du processus de rappel, on fournissait aux parents le texte de l'histoire (avec parfois un compte-rendu plus détaillé sur l'activité). Ils pouvaient ainsi apprécier la façon dont elle avait été transmise par leur enfant.

(21) Cependant, les finalités poursuivies n'étaient pas les mêmes que celles qui sont poursuivies généralement lors de cet exercice : il ne s'agissait pas d'aider les enfants à mieux percevoir les problèmes que posent le passage d'un récit raconté à un récit écrit, mais d'obtenir une transcription des rappels visant à terme une confrontation des lectures.

Il faut souligner aussi qu'un projet de cette sorte n'est possible que lorsqu'un réel climat de confiance a été préalablement établi avec les familles. Ainsi, dans une des écoles (Elsa Triolet, à Echirrolles), les parents avaient l'habitude de venir, une antenne de la PMI (22) y ayant volontairement été installée. Dans les autres, des réunions et des notes d'information ont permis d'explicitier les finalités de ce qui était demandé. Une autre condition est de ne rien prescrire et de ne pas prétendre régenter l'extrascolaire. Ainsi, paradoxalement, c'est en inscrivant véritablement l'activité proposée comme prolongement de l'*activité scolaire*, tout en soulignant l'importance de ce qui est demandé, qu'il est légitime de demander le concours des parents, et non pas en prétendant empiéter sur le territoire des pratiques familiales. Comme l'explique une des institutrices impliquée dans la « fiche action » rédigée pour l'équipe, « en associant les familles à cette action, les parents s'interrogent sur la manière d'accompagner plus loin les enfants dans leurs récits ».

5.2. Une forme de communication inédite avec les familles

Il n'est pas toujours facile de trouver les mots justes pour expliquer ce que l'on attend, dans le cas d'une demande de collaboration école-famille. Les enseignantes qui ont participé à l'expérience ont toutes été extrêmement sensibles à la nécessité d'expliquer le sens de l'activité proposée. Voici deux exemples parmi d'autres des écrits envoyés aux familles, qu'il faut considérer comme représentatifs à la fois de cette volonté de communication, et des problèmes qu'elle pose :

- (1) Au dos de cette feuille, je vous demande de bien vouloir écrire ce que votre enfant va vous raconter de l'histoire de « L'enfant et l'oiseau magique ». Cette activité est importante pour aider l'enfant à construire son langage. Elle a pour but d'amener l'enfant à raconter avec de plus en plus de détails et de vocabulaire des histoires connues et des événements vécus. C'est pourquoi (même si vous connaissez l'histoire), je vous demande d'écrire seulement ce qu'il vous dit, avec ses mots, avec ses phrases. S'il se trompe, nous corrigerons ensemble en classe. N'ayez pas peur de faire des fautes d'orthographe (ce n'est pas important pour l'intérêt de l'activité). Si vous avez des difficultés en français, n'hésitez pas à venir me le dire.
- (2) *Juin 2001 « Je raconte une histoire ! » travail coopératif à la maison enfants/ parents.* La maîtresse nous a raconté plusieurs fois l'histoire « Verdurette cherche un abri » de Claude Boujon. Nous voudrions savoir si je suis capable de la raconter à mon tour. Qui pourrait, à la maison, écouter mon histoire et écrire ce que je dis ? En classe nous confronterons les versions ramenées par chacun. Ce sera l'occasion de se rendre compte de ce que j'ai compris ou non, de ce que j'ai oublié, de la façon dont je restitue la chronologie, et du vocabulaire dont j'ai besoin (...). D. [= la maîtresse] vous remercie de votre coopération et insiste pour que tous les enfants ramènent leur version à l'école. (...) Peu importe la façon dont vous l'écrirez, l'important est de

(22) Protection maternelle et infantile.

restituer le plus fidèlement possible ce que vous dit votre enfant.
Merci. Vous pouvez écrire au verso de la feuille si besoin.

Ce qui frappe dans le premier message, c'est l'insistance sur les profits linguistiques et langagiers (« construire son langage ») que va tirer l'enfant de l'expérience. Cette approche est parfaitement légitime du point de vue scolaire, et elle justifie pleinement la demande de collaboration avec les familles. On peut se demander cependant si, en insistant sur le seul aspect langagier, on ne sous-estime pas un autre objectif, qui permettrait une collaboration ultérieure plus riche : celui du développement de la culture narrative. Présenter l'expérience comme un moyen de communiquer aux parents les histoires entendues à l'école par leurs enfants est en effet en soi-même un objectif intéressant, et justifierait qu'on puisse par la suite, procéder à l'exercice inverse (les enfants reformulent à l'école l'histoire qui a été racontée à la maison). Dans le deuxième exemple, les compétences présentées ne sont pas seulement langagières mais aussi narratives. Reste la question délicate de la « fidélité ». Si l'on se place sur un terrain réellement collaboratif, peut-on écarter les discussions, et les demandes d'explicitation des parents, ce qui aboutit inévitablement à récuser l'idée même de fidélité du rappel, et à considérer que la transcription représente une étape supplémentaire dans le cheminement du sens ?

5.3. Les écrits produits

On peut remarquer d'abord que presque tous les parents (ou parfois un autre membre de la famille), quel que soit leur milieu social, ont joué le jeu et accepté de transcrire les rappels. Nous disposons donc d'un vaste corpus de rappels de textes transcrits (durant deux années successives, 1999-2000 et 2000-2001). (23)

Une de nos craintes, surtout dans les écoles implantées dans un REP, était que la demande de transcription écrite se heurte à la réticence que pouvaient avoir certains parents à passer outre leurs propres difficultés face à l'écrit, et à surmonter l'image négative que pouvait susciter une demande qui les obligeait à affronter leur propre rapport à l'écrit. Nous avons donc également proposé aux parents qui le souhaitaient (en particulier ceux qui ne maîtrisaient pas le français) d'enregistrer les rappels sur cassettes audio, mais aucun n'a emprunté ce moyen.

Le climat de confiance dans lequel s'est déroulée l'expérience a sans doute contribué à faire disparaître les inhibitions. En tous cas, la diversité des écrits produits témoigne d'une grande liberté, dans la forme comme dans le contenu.

(23) Nous ne proposerons pas ici une analyse de ce corpus, même si la comparaison entre les transcriptions et les versions originales se révèle passionnante du point de vue linguistique : cela nous entrainerait vers un autre sujet d'article...

5.3.1. Des écrits parfois non normés

Bien entendu, beaucoup de parents ont livré des transcriptions normées des rappels effectués par les enfants, utilisant en particulier les guillemets du discours rapporté :

Monsieur Brun et Monsieur Grison étaient voisins. Un jour, Monsieur Grison mit toutes ses ordures dehors et Monsieur Brun dit à Monsieur Grison : « Tu crois que je vais balayer toutes tes ordures ? » Et monsieur Grison dit : « Voleur d'espace ! ». (...) (La Brouille, texte de M.)

En face de ces écrits normés, on rencontre aussi souvent des textes qui semblent se dégager totalement du souci des normes (orthographe, ponctuation, paragraphage). Une autre transcription de *La brouille* en fournit un exemple étonnant, d'autant que par ailleurs le texte a été soigneusement tapé au traitement de texte, agrémenté de dessins (issus du traitement de texte). En voici le report fidèle, privé seulement des dessins :

la brouille

**il était une foi deux terriers
voisins, deux lapin se salué le matin, leur
gentillaise c'est ça.**

**c'est moi qui va balayer toute ces
ordures, quel cochon ce monsieur grisou.
monsieur brun construisai un
mur, monsieur grisou pris une pioche ce
mis dans une grande colaire et reduisi
le mur en poussiere que le vent emporta ;
atrape mon savon tu sent mauvais voleur
d'espace destructeur dis monsieur
grisou et une grande bagare
eclata, prend garde a mon droit fait
attetion a mon gauche.
un renard approcha, deux casse croute
qui se batte la chasse va être facile.
le renard bondi sur les deux lapins, les
deux lapins bondire dans le même
terrier et creusère une galerie jusqu'au
terrier voisin et il s'enfuire et le
renard n'atrapa q'une poignée de terre
et les lapins sont redevenus amis.
quand il pleu les lapins peuve ce rendre
visite et ce chamailés sans ce mouillés.**

Il est facile de constater que, si la transcription est évidemment très fautive au regard de la norme (l'absence de ponctuation, de paragraphes, et les retours à la ligne le rendant peu lisible), le récit de l'enfant est par ailleurs parfaitement restitué, et l'histoire globalement compréhensible. Lors de la restitution collective, il

offre même une base particulièrement intéressante pour questionner le groupe sur les chaînons manquants, notamment la découverte des ordures par M. Brun et son imitation, cause de la brouille. La découverte que de tels écrits, échappant à toute norme scolaire, peuvent néanmoins se révéler utiles, pour la mise en commun *dans le cadre scolaire* est en soi intéressante pour les enseignants. Elle leur permet de prendre la mesure des décalages entre l'univers scolaire et les pratiques scripturales de certains parents, mais aussi de les relativiser.

5.3.2. Des écrits personnalisés, accompagnés de commentaires

Certains parents, ont accompagné, sans que cela ait été demandé explicitement, de commentaires sur la manière dont s'est effectué le rappel, surtout lorsque celui-ci s'est révélé difficile, comme pour cet enfant de trois ans et demi (section des petits) :

(M. n'est pas du tout concentré !)

Petit cube chez les tout ronds

Petit cube essaie de glisser sur le toboggan. Mais il y arrive pas.

Et après petit cube joue à lance ballon, lorsqu'il s'aperçut que le ventre de maman va avoir un bébé, mais il sera pas tout rond.

Et après il joue à rouler.

Et après la nuit elle tomba.

Et.... la suite ? Après c'est fini ! Je crois...

Il y a des grands, des petits, de moyens et de toutes les couleurs.

Et après, je ne me rappelle plus ce qu'il y a.

Petit cube sauve les petits rond

«Comment il les sauve ?»

Il marche.

(M. se vexe quand je lui dis que je ne comprends pas l'histoire).

La transcription effectuée est intéressante, non seulement parce qu'elle explicite le contexte de réception, mais aussi parce qu'elle fait figurer certaines des relances de l'adulte. Dans ce cas précis, l'institutrice a décidé de laisser passer quelques jours et d'utiliser ensuite des images séquentielles qui ont permis à l'enfant de retrouver le fil de l'histoire et de prendre plaisir à la raconter.

Un autre texte, écrit par le père d'un enfant de trois ans, témoigne également des difficultés de l'activité, mais aussi de la manière dont elles ont pu être surmontées :

Lundi 13 mars 2000

S. a commencé à pleurer après lui avoir demandé de raconter l'histoire de l'arbre. Elle était triste et désespérée du fait qu'elle ne savait pas par où et par quoi commencer l'histoire de l'arbre.

Après l'avoir consolée et encouragée en la rassurant que ce n'était pas grave, elle a réussi à me raconter ceci :

Dans la forêt, l'arbre a marché longtemps, longtemps. Fatigué, l'arbre s'est arrêté pour se reposer. Au lever du jour, il s'est caché dès qu'il a senti le bûcheron arrivé dans la forêt.

Les enfants (ou des) du coin ont eu peur que le bûcheron donne un grand coup de hache à l'arbre pour le couper. Comme l'arbre n'a pas de bouche pour parler les enfants ont vu sa peur et lui ont dit : « viens ! on va te cacher dans l'église. » Devant le nombre d'enfants, le bûcheron s'est fait petit.

Après avoir fait une ronde, les enfants indiquèrent le centre du cercle à l'arbre en lui disant : « C'est ici ta place maintenant ».

le papa de S.[suit la signature]

La forme lettre revêtue par la transcription montre à quel point certains parents ont compris ce qu'on leur demandait comme un moyen d'établir une communication personnalisée. Cependant, de nombreuses transcriptions sont signées du prénom de l'enfant, l'adulte assumant simplement le rôle de transcrip-teur. La transcription ne va d'ailleurs pas toujours sans peine, en particulier lorsque l'adulte ne comprend pas parfaitement ce qui est raconté. K., (section des petits, juin 01), a raconté l'histoire de « l'enfant et l'oiseau magique », dans laquelle figurait le mot « brochet » que sa mère ne connaissait pas, étant d'origine étrangère. Cette dernière a, sur la fiche de rappel, ajouté ce commentaire :

« Brosser » : je ne sais pas ce que ça veut dire mais K. me dit que c'est vraiment ça en espérant que c'est juste. merci.

K. avait expliqué qu'il s'agissait d'une sorte de poisson, et sa mère est venue demander confirmation à l'enseignante.

5.3.3. Des récits qui changent de genre ou qui sont évalués

La transcription effectuée a révélé des modes d'appropriation personnels du récit de la part des enfants, sans doute liées aux habitus familiaux. L'histoire racontée de *Petit cube chez les tout ronds*, fable relativement abstraite dans la version originale, s'est vu infléchie de manière réaliste dans certaines versions, mettant en scène de manière beaucoup plus crue l'accouchement :

Petit cube chez les tout ronds.

Maman est enceinte, elle accouche un petit cube. Tonton ronchon dit « je vais te faire tout rond » mais il n'arrive pas à le faire tout rond. Le cube grandi grandi. (K., février 01)

Dans d'autres cas, l'orientation argumentative a été précisée. La même histoire a ainsi donné lieu à des conclusions évaluatives qui ne faisaient pas partie du texte lu (et n'avaient pas été fournies l'enseignante) :

La nuit tomba et les petits tout ronds ont peur, le petit cube arriva brillant dans le noir et leur montra chemin. A chacun sa qualité.

Cette conclusion a-t-elle été proposée par l'enfant ? Par le parent transcrip-teur ? Est-elle issue d'un dialogue entre l'adulte et l'enfant ? À la limite, peu

importe. Elle est reversée dans la discussion collective, lors de la mise en commun des rappels, comme un élément d'interprétation possible de l'histoire.

5.3.4. Des écrits qui échappent parfois complètement au cadre initial

L'histoire de *Zoé se déguise* (24) avait été lue aux petits de l'École Maternelle Elsa Triolet d'Echirrolles. Pour faciliter le rappel, l'institutrice avait donné aux parents une suite d'images séquentielles issues du livre, montrant la manière dont Zoé se déguise, en empruntant successivement les chaussures, la robe, le collier, le chapeau de sa mère. Dans une famille kurde, dont les parents ne parlent pas la langue française, c'est la grande sœur (14 ans), en grand échec scolaire, orientée en CIPA (25), qui a pris la plume et a inventé une histoire. Celle-ci a pris la place de celle qu'était censé raconter son frère. Son texte se termine de la façon suivante :

J'ai beaucoup aimé de écrit ça merci beaucoup cette histoire me fait comme ci je rêvait je voudrai bien écrire une autre histoire de zoé se déguise ou quelque chose dotre merci envoir

Ce décalage montre qu'en pénétrant sur le terrain extrascolaire, on accepte de se confronter à des désirs d'écriture qui ne sont pas ceux que l'on attendrait, et qui renvoient aussi, en retour, une image de l'échec de l'institution scolaire qui n'a pas pu ou pas su les prendre en compte dans le cadre « normal » de l'apprentissage.

6. BILAN ET LIMITES

L'expérience telle qu'elle a été relatée a permis d'associer les parents à une pratique scolaire (le moment collectif durant lequel on lit / raconte une histoire aux enfants). Ce qui apparaît clairement c'est l'intérêt qu'ils ont pris à transcrire les histoires racontées par leurs enfants, à partir des textes lus en classe. Cependant, en recourant à cette collaboration, les enseignants ont aussi ouvert le couvercle des pratiques sociales : les transcriptions obtenues montrent la diversité de ces pratiques, en ce qui concerne la mise en texte et l'écriture. Il ne peut évidemment être question d'utiliser directement cette diversité scripturale dans le cadre didactique. Cependant, cette seule confrontation avec des écrits suscités par l'école, mais produits en dehors de l'école, pose toute une série de questions à ceux qui y sont confrontés. Que nous disent ces manières d'écrire sur la transmission du rapport à l'écrit ? Et que se passe-t-il exactement dans les détours familiaux suivis par les récits lus ou racontés à l'école ?

Une limite évidente de ce qui a été proposé est qu'on induit une communication en sens unique : l'école propose ses récits, ceux qu'elle a choisis, et elle choisit également le mode de restitution qui lui convient le mieux. Suivant la perspective tracée dans le point 4, il serait certainement intéressant de susciter

(24) *Zoé se déguise*, d'Isabelle Bonameau, École des Loisirs, Paris, 1997.

(25) Centre professionnel d'insertion d'adultes.

d'autres formes d'aller-retour. Par exemple, en demandant aux parents qui le désirent de mettre par écrit les histoires ou les récits qu'ils lisent/racontent eux-mêmes à leurs enfants, ou qu'ils partagent avec eux devant la télévision. Ou encore, en suscitant des transcriptions non pas seulement des histoires choisies par l'école, mais aussi choisies par les enfants, qu'elles viennent de l'école ou soient issues de leur vécu non scolaire. Enfin, la forme de transcription écrite des rappels repose cette question lancinante de l'effacement par l'école de l'oralité dans le domaine des arts du récit, même si en développant la reformulation on développe aussi les capacités narratives orales. Le développement des capacités discursives implique que l'on fasse flèche de tout bois, en s'appuyant aussi bien sur les thématiques (ou plutôt les motifs) que sur l'invention verbale et l'aide à la planification, à l'oral comme à l'écrit. Nous avons tenté de montrer que cet appui sera plus efficace si l'école accepte de prêter un peu d'intérêt aux récits du dehors et de mettre en relation des univers narratifs souvent encore perçus comme hétérogènes voire antinomiques.

BIBLIOGRAPHIE

- BELMONT, N. (1998) : Les croquemitaines, une mythologie de l'enfance ? *Le monde alpin et rhodanien*, 2/4, 7-19.
- BETTELHEIM, B. (1976) : *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont.
- BRES, J. (2001) : *Récit oral et production d'identité sociale*, Montpellier, Praxiling.
- BRUNER, J.S. (1991) : ...car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris : ESHEL (Édition originale américaine, 1990).
- BRUNO, P. (1993) : Le système des goûts dans la littérature destinée à la jeunesse. In J. Perrot (Ed.), *Culture, texte et jeune lecteur*, actes du Xème congrès de l'I.R.S.C.L., Paris : Presses Universitaires de Nancy.
- CALAME-GRIAULE G. (1987) : Des cauris au marché. Essai sur les contes africains, *Mémoires de la Société des Africanistes*.
- de CERTEAU, M. (1980) : *L'invention du quotidien, les arts de faire*, 2 tomes, Paris, UGE.
- DUBORGEL, B. (1992) : *Imaginaire et pédagogie* (Nouvelle édition remaniée.). Toulouse : Privat.
- DECOURT, N. (1992) : La vache des orphelins- le conte, facteur d'intégration pour les enfants de migrants. *La Revue des livres pour enfants*, 143/144, 75-81.
- DELARUE, P. (1957) : *Le conte populaire français*, Paris : éditions Erasme.
- GENETTE, G. (1991) : *Fiction et diction*, Seuil, Paris.
- GROSSMANN, F. (1996a/2000) : *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Berne, P. Lang.
- GROSSMANN, F. (1996b) : Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle? *Repères*, 13, 85-101.

- GROSSMANN, F. (1997) : Voix du lecteur et voix du texte dans les albums pour enfants : deux sources d'institution du genre, *Cahiers du Français Contemporain*, 4, 83-107.
- GROSSMANN, F. (2000) : Littératie, compréhension, interprétation des textes, *Repères*, 19, 139-166.
- GROSSMANN, F. (à paraître) : Pour une approche ethnographique des activités de lecture : l'exemple des « lectures partagées », *Cahiers du français contemporain*.
- HAMBURGER, K. (1986) : *Logique des genres littéraires*, Seuil, Paris.
- JACQUENOD, C. (1988) : *Contribution à une étude du concept de fiction*, Peter Lang, Berne.
- JOISTEN, C. & A. (1996) : Conteurs et auditoires, in *Contes populaires du Dauphiné*, t.III, 126-147, Die, Editions A Die.
- JOISTEN, A. & ABRY, C. (1998) : Les croquemitaines en Dauphiné et Savoie : l'enquête Charles Joisten, *Le monde alpin et rhodanien*, 2/4, 21-56.
- LECONTE, F. (2000) : Récits enfantins en situation de contacts de langues et de cultures, *Repères*, 21, 79-93.
- LEJEUNE, P. (1996) : *Le pacte autobiographique*, Seuil, Paris.
- LOISEAU, S. (1992) : *Les pouvoirs du conte*, Paris, L'éducateur.
- NONNON, E. (2000) : Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit, *Repères*, 21, 23-52.
- PENLOUP, M.-C. (1999) : *L'écriture extraordinaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- PETITJEAN, A. (1981) : Les histoires drôles, *Pratiques*, 30, 11-25.
- PRIVAT, J.- M. & REUTER, Y. (1990) : *Lectures et médiations culturelles*. Actes du colloque, Villeurbanne, mars, diffusé par les Presses Universitaires de Lyon.
- REUTER, Y. (2000) : Narratologie, enseignement du récit et didactique du français, *Repères*, 21, 7-22.
- RICOEUR, P. (1984) : *Temps et récit, t. 2, La configuration dans le récit de fiction*. Paris, Seuil.
- RICOEUR, P. (1985) : *Temps et récit, t. 3. Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- TAUVERON, C. (1999) : Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, *Repères*, 19, 9-38.
- TODOROV, T. (dir.): (1965) : *Théorie de la littérature (textes des formalistes russes)*, Paris, Seuil.
- VINCENSINI, J.-J. (2000) : *Motifs et thèmes du récit médiéval*, Paris, Nathan.

LE TEXTE LIBRE DANS LA PÉDAGOGIE FREINET

Alain VERGNIoux – Université de Caen

Résumé : Freinet n'a sans doute pas inventé le texte libre, mais il en a fait quelque chose de totalement neuf qui porte à son plus haut niveau son exigence de liberté pédagogique. L'idée qui le guide est que *l'écriture libre* de l'enfant doit occuper une place centrale dans le travail de la classe en tant qu'elle est l'expression libre d'un sujet, adressée à d'autres pour être lue, discutée, donner lieu à un texte imprimé qui pourra être diffusé. Si la pratique du texte libre a fait l'objet de débats incessants du vivant de Freinet et ensuite, c'est qu'elle transforme et bouleverse de l'intérieur toute la vie de la classe et concentre tous les enjeux d'une éducation à la liberté. L'examen de ces débats dans une perspective historique montre que la *matrice* qui définit le texte libre est demeurée inchangée et que l'on peut en désigner les *invariants*. Peut-on pour autant parler d'une *théorie* du texte libre chez Freinet ? C'est à cette question que l'auteur s'efforce de répondre au terme de ses analyses.

Si j'écris, j'écrase le monde avec mon crayon

Florence B. CM2

Le texte libre résume à lui seul toute la pédagogie Freinet ; c'est lui qui l'a rendue populaire, c'est dans les débats qu'il a suscités tout au long de l'histoire du mouvement et jusqu'à aujourd'hui qu'elle retourne à ses sources et réaffirme ses principes. En fait, il serait sans doute plus juste et plus précis de parler d'écriture libre – ce serait sans doute aussi en désignant de façon plus décisive les enjeux essentiels. Comme nous le verrons, la pratique, conséquente sinon radicale, du texte libre remet en cause tout l'édifice de la pédagogie traditionnelle. À lui seul, il est révolutionnaire : la liberté entre dans la classe, et cela de façon inconditionnelle.

La question du texte libre dans la pédagogie Freinet renvoie à trois grands types de registre : celui de l'expression libre, où il voisine en particulier avec l'expression artistique, celui de l'apprentissage de la lecture / écriture et par ce biais il renvoie à la question de la méthode naturelle, celui enfin de la « dédicace », de l'adresse à autrui qui seule donne sens au travail de la classe (1). Dans quelle mesure le texte libre prend-il une dimension extra-scolaire ? Au moins selon deux points de vue : celui de sa genèse puisqu'il fait très largement appel à l'ex-

(1) Henri Peyronie, après Jean Vial, insiste sur cet aspect de la pédagogie Freinet. Cf. *Freinet, 70 ans après, une pédagogie du travail et de la dédicace ?*, Colloque Université de Caen, 23 octobre 1996. Actes publiés sous le même titre aux Presses Universitaires de Caen, 1998, 2^{ème} édition, 2000.

périence personnelle et collective de l'enfant et celui de sa destination : la diffusion vers les familles, d'autres écoles et la mise en place des stratégies requises. Ces divers registres se recoupent ou se superposent, sont bien souvent confondus, mais un examen attentif des textes, des situations, des questions et des problèmes rencontrés montre que leur distinction est parfois nécessaire, utile, voire décisive.

L'étude des thèses de Célestin Freinet et du mouvement Freinet sur le texte libre que nous proposons dans les pages qui suivent s'appuie sur un corpus constitué principalement 1) par les textes de Freinet lui-même, 2) la revue *L'Éducateur* (ou *Le nouvel Éducateur* selon les périodes) et les documents annexes produit par le Mouvement (dossiers, brochures spécifiques), 3) divers travaux de recherches portant sur la pédagogie Freinet.

1. LE POINT DE DÉPART ?

Quand on parcourt le corpus des textes de Freinet, la pratique du texte libre semble intervenir dès l'origine, mais la mise en forme méthodique ou systématique de ces pratiques intervient plus lentement. La brochure que Freinet lui consacre, *Le texte libre*, paraît en janvier 1947 et il n'est que le 25^{ème} titre d'une série, la B.E.N.P. (*Brochure d'Édition Nouvelle Populaire*) créée en 1937.

Selon Michel Barré, le terme de «texte libre» n'apparaît que tardivement chez Célestin Freinet : «dans la première édition de *L'École Moderne Française* en 1945, il [Freinet] parle encore de *rédaction libre*» (2), mais il ajoute que «dès novembre 1928, l'instituteur Leroux (Sarthe), parlait déjà des textes libres des enfants», Freinet utilisant à cette époque l'expression «tronçons de vie». En fait, le texte original de *L'École Moderne Française* daté du 26 septembre 1943, repris dans l'édition du Seuil, oblige à davantage de nuances : dans la description du plan de travail de l'élève, Freinet écrit en effet : «Rédaction : Pour établir une norme, nous avons fixé à une moyenne de trois les *textes libres* à faire dans la semaine» (3).

Une analyse systématique des textes antérieurs à 1943 reste à faire pour voir comment se mettent en place les pratiques et comment se construit la méthodologie du texte libre. Peut-on parler de «théorie» du texte libre ? Cet article fournira peut-être *in fine* des éléments de réponse à cette question.

Ce qui semble en revanche établi, c'est que, pour Freinet, l'élément déterminant de la pédagogie nouvelle qu'il invente par touches successives à Barsur-Loup où il est nommé en 1920, c'est l'introduction de l'imprimerie. C'est à défendre l'imprimerie à l'école, à faire connaître et améliorer l'outil qu'il consacre l'essentiel de son énergie à partir de 1924, par des articles dans *Clarté* et dans

(2) Michel Barré, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps, tome 1, les années fondatrices 1896-1936*, PEMF, Mouhans-Sartoux, 1995, p. 66.

(3) Célestin Freinet, *L'École Moderne Française [1943] Œuvres pédagogiques 2*, Paris, Seuil, 1994, p. 54. Nous soulignons. Ce texte avait été réédité en 1971 sous le titre *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero.

L'École Émancipée. Ce sera aussi le titre du livre manifeste de 1927 : *L'Imprimerie à l'École*, dont le titre sera aussi la première appellation du mouvement. Mais si l'imprimerie est le signe visible ou le moteur actif des transformations en cours, tout en fait semble se mettre en place à peu près en même temps : classe-promenade, imprimerie, ateliers, textes libres, travail de groupe, classe coopérative... «Au départ, Freinet n'a encore que des notions imprécises sur la future pédagogie populaire» (4).

Ici, la description d'Élise Freinet dans *Naissance d'une pédagogie populaire* sonne sans doute plus juste que les investigations de l'historien. Sous sa plume, le moment inaugural, et à ce titre il prendra valeur de symbole, c'est la course aux escargots de Joseph : «M'sieur, regardez mes bêtes !». Parmi les enfants les paris vont bon train, «la classe entière est vibrante de vie [...]. Déjà le maître est au tableau. Eh bien ! Écrivons au tableau la course d'escargots. Animation générale : – Oh ! M'sieur ! comme c'est beau ! on dirait une poésie !» (5).

À travers ce récit, l'évidence s'impose que toute expérience vécue, pour peu qu'elle anime de façon profonde la personne, qu'elle se manifeste de façon forte sur le plan émotionnel, est peut-être aussi d'emblée, et sans plus d'intermédiaire, une expérience littéraire, sauf que, une fois le premier moment d'exaltation retombé, il faut encore «trouver un moyen de lier, sans solution de continuité, la pensée de l'enfant au texte définitif» ; la solution, ce sera «la page imprimée» (6). La forme littéraire ne trouve en effet sa réalisation (sa réalité matérielle) que par l'imprimerie. Tout en découlera : le Livre de vie de la classe, la correspondance scolaire (elle débute en 1924 avec Daniel, instituteur à Trégunc dans le Finistère) : «Que raconte-t-on dans ces imprimés adressés à l'autre bout de la France ? [...] Ce qu'on mange à Bar-sur-Loup ! ... Comment on travaille dans les champs... Ce qu'on récolte, ce qu'on fabrique». Les textes libres ne seront pas seulement littéraires et poétiques – rassemblés dans *La Gerbe*, co-revue d'enfants, créée en 1924 (7). Les textes composés par les enfants seront aussi les premiers supports pédagogiques de tous les apprentissages : les manuels sont congédiés, qui sont les «symboles de la pédagogie oppressive» (8). À l'inverse, dans les textes qu'ils écrivent librement, les enfants racontent des moments de leur expérience, leurs rencontres, leurs observations, leurs rêves, ou fomentent des récits entièrement imaginaires – c'est la vie locale, les gens du village, les jeux des enfants, leurs farces ou leurs peurs secrètes qui entrent dans la classe.

(4) Michel Barré, op.cit., p. 57.

(5) Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspéro, 1974, p. 32.

(6) Ibid., p. 33.

(7) *La Gerbe*, revue de poèmes d'enfants, devient une publication nationale de la C.E.L. (Coopérative de l'Enseignement Laïc) à parution mensuelle à partir de 1928.

(8) Célestin Freinet, cité par Élise Freinet, op. cit., p. 89.

2. LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS DU TEXTE LIBRE

La brochure *Le texte libre* (9), publiée en 1947 est la synthèse de trente ans d'expériences. On y voit un Freinet serein, sûr de lui même ; la pratique du texte libre n'a-t-elle pas été officialisée dans les programmes ? Mais c'est encore et toujours un texte militant : Freinet commence par un rappel des critiques qu'il a rencontrées, et qui sont toujours d'actualité : « pure lubie d'original ! », « niaiseries d'enfants ! ». Il développe de façon méthodique, de l'école maternelle au cours moyen et supérieur, les intentions et les méthodes du texte libre ainsi que la question de son « exploitation pédagogique » (10). Quant à ses caractéristiques essentielles – qui sont aussi ses réquisits – elles sont au nombre de trois : 1) « le texte libre doit être vraiment libre » ; 2) « le texte libre doit être motivé » ; 3) le texte libre n'est pas « un à-côté », il doit devenir « le point de départ et le centre » de tout le travail scolaire.

Ce texte servira de référence au cours des décennies ; il guide la réflexion dans le *Pourquoi ? Comment ?* n° 2 de 1988 consacré au texte libre (11) ; il est largement cité et commenté dans un dossier de *L'Éducateur* de 1994, *Réhabiliter le texte libre* (12). D'autres axes s'ajouteront aux premiers, les accentuations sur l'une ou l'autre des dimensions du texte libre (le plaisir de la création, l'illustration et la défense de la culture populaire, la dimension thérapeutique,...) pourront varier mais l'essentiel est intangible : le texte libre ne saurait être réduit à une technique d'apprentissage et son usage va au delà de l'école primaire : « Le texte libre en même temps qu'il libère, permet de se découvrir soi-même... Le texte libre est l'instrument de la communication par excellence... Le texte libre apporte la joie de créer... » (13).

Mais il faut d'abord dissiper un malentendu : on voit trop souvent dans la pédagogie Freinet une pédagogie de l'expérience manuelle, de l'atelier, du débat collectif ; en réalité, elle accorde à l'écrit une place essentielle, comme expression, comme mode de communication et comme source documentaire. Dans un article de *L'Éducateur* de 1973 consacré au texte libre, on trouve réaffirmé le principe : « si le texte libre occupe une plage privilégiée dans cet ensemble [d'activités], cela tient à la place de l'écrit dans notre culture » (14).

(9) Célestin Freinet, *Le texte libre*, Cannes, C.E.L., Collection « Brochures d'éducation nouvelle populaire », n° 25, 1947 ; édition revue et augmentée : Cannes, C.E.L. « Bibliothèque de l'école moderne », n° 8, 1960.

(10) *Le texte libre*, op. cit., p. 73-76.

(11) *Pourquoi ? Comment ?* n° 2 « Le texte libre », supplément au *Nouvel Éducateur*, oct. 1988.

(12) « Réhabiliter le texte libre », Dossier, *Le Nouvel Éducateur*, n° 61, sept. 94 et n° 62, oct. 94. Ce dossier (20 pages) rassemble les contributions de nombreux militants et fait amplement appel au livre de Pierre Clanché *L'enfant écrivain*, publié en 1988.

(13) Alain Baudry, « Expérience de texte libre en classe de seconde scientifique », *L'Éducateur* n° 15-16, avr. 1973, pp. 7-14.

(14) *L'Éducateur*, n° 20, juillet 1973, p. 18.

Les critiques de Freinet portent sur les manuels scolaires (15) dans lesquels il ne voit que rhétorique et dogmatisme et qui sont la plupart du temps incompréhensibles pour les élèves et inutilisables dans la classe. Se trouve particulièrement visé le manuel de lecture syllabique : « par le morcellement artificiel de la forme, [il] détruit la pensée et désintègre l'unité de la personnalité » (16). Mais la critique des manuels entraîne avec elle la quasi totalité des ouvrages pédagogiques, les « faux livres », en fait au service des valeurs et de la domination culturelle de la classe bourgeoise. Dans cette perspective, la pédagogie populaire doit prendre possession de l'écrit, et cela dans deux directions : en donnant la maîtrise de l'écriture aux élèves (le texte libre) et aux instituteurs (élaboration des *Bibliothèques de Travail* et des outils pédagogiques dans toutes les matières). Cette réappropriation passe par l'apprentissage et la maîtrise de l'imprimerie, qui en assure la réalisation matérielle. « Nous avons ainsi, durant l'année scolaire 1924-1925, imprimé environ deux mille lignes qui correspondent à un livre ordinaire de cent pages. Nous avons donc là notre livre, non seulement copieux, mais vécu, travaillé, scruté ligne à ligne, et dont l'intérêt pour les élèves est tout simplement une révélation » (17). On peut voir aussi dans ces réflexions une revendication d'indépendance (fabriquer soi-même les livres et le matériel dont on a besoin) : c'est une constante.

2.1. Écrire : une liberté inconditionnelle

Le texte libre est d'abord l'expression libre d'un sujet. L'enfant doit pouvoir écrire, toutes affaires cessantes, quand il en éprouve le besoin, sur un coin de table le soir, sur ses genoux, au retour d'une promenade... Son texte peut être confié à la lecture d'autrui ou rester secret, soumis à l'appréciation collective ou rester dans son état brut, éventuellement repris et amélioré pour être imprimé. À l'objection courante selon laquelle les élèves n'ont pas d'idées ou ne rédigent que des choses fort banales ou stéréotypées, la réponse est qu'il s'agit là justement de situations « commandées ». À l'inverse, le sens du texte libre est d'être « motivé », de façon interne (l'expression de soi) ou de façon externe (il est adressé à un correspondant). À l'objection selon laquelle il faut d'abord apprendre à écrire correctement avant de pouvoir produire des textes, Freinet répondait : « On écrit sans connaître les règles de la syntaxe comme on parle en ignorant les règles de l'éloquence » [...]. L'écriture libre de l'enfant n'a besoin ni de guide ni de règle, ni de condition préalable : elle est l'expression de la vie, et « la vie est essentiellement mouvante, dynamique variable » (18). Dans sa spontanéité, son immédiateté expressive, c'est la personnalité de l'enfant, sa richesse et sa singularité qui éclôt – c'est l'expérience irremplaçable du vécu, sa valeur unique, « le joyau de la vie » (19). Dans sa pureté native, l'écriture libre n'a

(15) Cela dès la première heure. L'article « Contre l'enseignement livresque, l'imprimerie à l'école » paraît dans *Clarté* n° 75, en juin 1925. Cf. Michel Barré, op. cit., p. 34.

(16) Élise Freinet, op.cit., p. 40.

(17) Célestin Freinet, *L'imprimerie à l'école*, Boulogne-sur-Seine, Ferrary, 1927. Cité par Michel Barré, op.cit., p. 34.

(18) *Le texte libre*, p. 3.

(19) M.E. Bertrand, *L'Éducateur* n° 4, nov. 1972, p. 6.

pas de finalité assignée. «À quoi ça sert d'écrire ?», demande Michel Vibert dans *L'Éducateur* : «à tout, à rien» ; «écrire, cela peut être comme rire, peindre, sculpter, vivre» (20).

À la question des «prérequis» à l'écriture de textes, Freinet répondait dans les termes de l'éducation fonctionnelle «L'exercice d'une fonction est la condition de son développement» (21). Aujourd'hui, c'est Pierre Clanché qui, en empruntant à la linguistique barthienne, développe la perspective la plus convaincante : «C'est dans la mesure où l'enfant aura progressivement pris l'habitude d'écrire sans trop se soucier des motivations ou des effets de sa démarche, qu'il pourra investir certains de ses textes et effectuer un véritable travail d'écriture. Pour formuler cette idée en utilisant le vocabulaire de Roland Barthes, je dirai que c'est en incitant l'enfant à l'*écriture* que le texte libre permet l'accès à l'*écriture*» (22). Pour l'«écrivain», l'activité d'écriture est immédiate et transitive, elle vise à exprimer «sans retard ce qu'il pense», elle est un outil ; l'«écrivain» par contre intègre dans sa démarche la dimension de la réflexivité, prend le texte pour objet, se pose la question de sa forme et de ses règles de constitution (23).

2.2. L'expression libre

Elle est d'abord orale, faite d'écoute et de confiance. L'enfant raconte les épisodes de son existence, même les plus menus, les incidents de la vie quotidienne, le déroulement ordinaire de la vie familiale ou les événements du village, et il est écouté, il intéresse, les questions surgissent. Freinet n'hésite pas à parler de «texte libre oral» (24). Dans son principe, il est entièrement ouvert, c'est l'exercice d'une parole libre. «Nous ferons comme la maman : nous écouterons nos bambins parler librement» (25). Puis, dans cette avalanche d'histoires, le maître fera le tri et certaines seront promises à l'écriture. Mais l'expression libre doit pouvoir se déployer aussi dans les domaines du dessin et de la peinture ou de l'expression corporelle (26). Dans la perspective de l'apprentissage naturel, l'écriture s'origine dans le dessin. Orale ou écrite quand elle pourra l'être, l'expression libre concourt à l'épanouissement de l'enfant, elle le réconcilie avec lui-même et avec les autres ; sur elle reposent la vie de la classe et la possibilité de toute ouverture pédagogique. Une institutrice raconte : «Il m'a paru essentiel de mettre en place dès le début des moments d'expression orale. [...] De même j'ai

(20) *L'Éducateur* n° 3, oct. 1973, p. 12.

(21) Cité par Élise Freinet, op. cit., p. 151.

(22) Pierre Clanché, *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Paidós/le Centurion, 1988, p. 35.

(23) Ibid. et Roland Barthes, *Essais critiques*, Paris, Seuil, 1964, p. 152.

(24) *Le texte libre*, p. 19.

(25) Ibid.

(26) «L'écriture est aussi affaire de mains ou de corps avant d'être affaire de tête [et] l'échec, l'exclusion se lisent d'abord dans les dos et les épaules nouées. Le travail de la voix, de la respiration dépliant souvent la parole autant que les exercices de style», Yves Comte, *Le Nouvel Éducateur* n° 61, sept. 1994, p. 9.

mis en place des moments d'écriture. [...] Très rapidement, ils ont investi ces moments d'expression, utilisant plutôt l'un ou plutôt l'autre. [...] Ils ont permis à certains enfants plus ou moins en difficulté de se dire et de faire de formidables bonds en avant» (27).

Contre la pédagogie artificielle, morcelée et déshumanisante des manuels, des méthodes et des exercices traditionnels, le texte libre s'inscrit dans un projet d'éducation globale. «En régime capitaliste, [...] l'enfant est contraint d'avoir deux vies, si ce n'est trois même : la vie véritable et complète dans la rue et aux champs, avec la nature même, la première et véritable éducatrice ; la vie dans la famille où l'autorité du père censure souvent et réfrène à l'excès toutes les manifestations d'activité ; et enfin la vie à l'école» (28). Par le texte libre, entre autres, l'école doit pouvoir réconcilier l'enfant avec lui-même. «Désormais, les enfants que nous élevons sentent dans leur vie une implacable unité. La rue, le champ seront aux portes de l'école et l'école continuera l'éducation si étonnamment commencée» (29).

Ainsi, par le texte libre, la vie sociale et familiale de l'enfant entre dans la classe, mais par son prolongement et son aboutissement dans le journal scolaire elle retourne dans le village et dans les familles ; par la correspondance scolaire, ensuite, elle rencontre et découvre les expériences d'autres enfants d'autres régions.

2.3. La méthode naturelle

Le principe d'éducation globale trouve son étayage sur le principe d'éducation naturelle. L'idée qui guide Freinet est que les connaissances scolaires, pour un certain nombre d'entre elles, peuvent être acquises selon les mêmes processus que les apprentissages «naturels» ; il argumente en prenant pour exemple «apprendre à parler» et «apprendre à marcher» qui ne demandent aucun préalable (30). Selon cette hypothèse, «l'enfant écrit comme il raconte une histoire à un camarade, comme le pâtre chante en ramenant ses bêtes au crépuscule» (31). Mais pratiquement, c'est-à-dire pédagogiquement, comment penser l'apprentissage de l'écriture et de la lecture selon le même modèle ? La réponse est que l'écriture s'origine dans le graphisme et le dessin.

Pour l'écriture comme dans d'autres domaines, la méthode naturelle s'appuie en effet sur deux hypothèses. La première est que la compétence sociale, élaborée, visée par l'école, trouve son point de départ dans l'activité spontanée de l'enfant (ici le dessin, le gribouillage). Il faut admettre ensuite qu'entre le point

(27) Patricia Gendre, «Réhabiliter le texte libre», Dossier, *Le Nouvel Éducateur*, n° 62, oct. 94, p. 5.

(28) Cité par Élise Freinet, op. cit., p. 118.

(29) Ibid., p. 119.

(30) Cf. *Méthode naturelle de lecture. Œuvres pédagogiques II*, Paris, Seuil, 1994 ; première partie : «Méthode naturelle dans l'apprentissage de la langue», pp. 228 et 236.

(31) Célestin Freinet, cité par Élise Freinet, op. cit., p. 120.

de départ « naturel » et la compétence élaborée complexe, prend place un processus de développement sans rupture de continuité qualifié lui aussi de « naturel ». Ainsi les gribouillages s'organisent-ils en séquences, répétitions de thèmes, en unités graphiques de plus en plus maîtrisées. Parallèlement, les dessins les plus rudimentaires « expriment des histoires » : l'enfant se raconte dans ses dessins et dans ses gribouillages : « voici des fleurs malades qui vont se coucher » commente-t-il (32). Le passage du dessin à l'écriture se laisse observer dans l'apparition de lignes, de boucles, de traits, de ronds, qui intègrent parfois des dessins de lettres et de chiffres. L'enfant « mime » l'écriture adulte. Des « mots » apparaissent, l'enfant « reproduit » des textes écrits, il apprend à lire en apprenant à écrire et inversement. « Elle sait lire quantité de mots puisqu'elle les écrit et elle n'écrit pas ce qu'elle ne comprend pas », écrit Freinet à partir des observations recueillies sur sa fille (33). Pour Freinet, c'est le désir d'expression présent dès les premiers dessins qui joue le rôle moteur, mais c'est aussi le désir de s'approprier une technique : de l'écriture mimétique (faire semblant de savoir écrire comme les adultes) à l'apprentissage de l'imprimerie, il y a continuité. La deuxième hypothèse – plus générale – est que l'enfant est porté par une dynamique interne, une « force de vie » (34) qui le pousse vers l'affirmation de soi par l'activité – toutes sortes d'activités. Du monde qui l'entoure, l'enfant fait « son » monde – à travers ses expériences, ses jeux (qui sont toujours aussi un travail) : de ce point de vue, l'écriture a la signification de l'inscription d'un sujet dans le monde.

2.4. La pédagogie du travail

Apprendre, s'instruire, c'est essentiellement agir. La pédagogie Freinet est une pédagogie du travail, concret, matériel. L'enfant agit avec ses mains, avec son corps ; l'expérience et ses tâtonnements sont autant de stimulations pour la réflexion et la pensée. Le texte libre est le « point de départ d'une pédagogie vivante » (35), où l'engagement personnel rejoint le projet collectif. L'imprimerie occupe ici une place stratégique : elle met les élèves au travail, elle apporte au texte la forme de son existence matérielle, elle assure les conditions de sa diffusion (reproductibilité, reconnaissance sociale). « Les enfants n'ont qu'un désir, se mettre au travail ; qu'une hâte, tâter, toucher, essayer [...]. Laisser l'enfant aller aux casses. Le laisser fouiller, prendre possession du matériel, choisir ses caractères, son encre, son papier, le laisser salir » (36). Ce qui est visé, c'est la réalisation d'un journal imprimé, qui pourra être distribué, vendu, envoyé. L'écriture de textes s'inscrit dans un espace qui déborde largement l'espace scolaire des apprentissages : c'est celui de la communication sociale, de l'engagement, de la solidarité et de la responsabilité : « Trente cinq imprimés sont destinés à nos

(32) *Méthode naturelle de lecture...*, op. cit., p. 250.

(33) Ibid., p. 291.

(34) Cf. Célestin Freinet, *Essais de psychologie sensible appliquée à l'éducation* [1941-43], Cannes, C.E.L. 1950, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1966.

(35) Cf. art. cit., « le texte libre », *L'Éducateur* n° 20, juil. 1973, p. 18.

(36) Jean-Pierre Lignon, « Rendre le journal aux enfants », *L'Éducateur* n° 8, janv. 1973, p. 2 à 5.

camarades de l'école de J..., quarante à ceux de l'école de F...», tandis que le passage du facteur annonce l'arrivée probable de journaux attendus (37).

Ce serait ainsi une erreur de considérer l'imprimerie dans sa seule fonction de reproduction technique, et de voir dans son utilisation la seule maîtrise d'une technologie nouvelle. Elle introduit l'enfant dans le monde du travail avec ses contraintes et ses difficultés, et en lui permettant de contrôler l'ensemble de la chaîne qui va de l'expression personnelle à la composition du texte et à son impression sur la presse, elle favorise son autonomie et lui inculque le goût de la liberté. Il faut noter en effet que toute l'histoire du mouvement est celle de la création d'outils et de techniques, d'invention de matériel. «Toute notre pédagogie est à base d'outils et de techniques, dit Freinet. Ce sont eux qui modifient l'atmosphère de notre classe, donc notre propre comportement, et rendent possible cet esprit de libération et de formation qui est la raison d'être de nos innovations» (38). Dans cet esprit, l'imprimerie met entre les mains des enfants les moyens de réaliser eux-mêmes la production de textes dont ils deviennent ainsi de façon complète les auteurs : c'est ce qui lui donne son sens. Il faut la concevoir comme «une technique de travail libre et créateur, au service d'une véritable éducation prolétarienne» (39).

2.5. Le journal scolaire

Il faut d'abord rappeler que le texte libre n'est pas – loin s'en faut – la seule forme de l'écrit dans la pédagogie Freinet. Il existe des quantités d'autres situations d'écrits dans la classe : compte rendu d'enquêtes, interview, synthèse du travail d'atelier, mais la finalité première du journal, c'est d'accueillir les textes libres.

En effet, l'enfant garde la liberté de décider si son texte doit ou non être communiqué, discuté, imprimé. Certains enfants, en effet, peuvent souhaiter avoir un endroit où ils peuvent «dire n'importe quoi et ne le dire qu'à une seule personne». Ainsi, Catherine Mazurie, qui enseigne dans une école primaire de ZEP, distribue-t-elle à ses élèves une feuille sur laquelle ils peuvent cocher entre trois choix «écrit confidentiel, écrit qu'on peut lire, écrit qu'on peut publier» (40). C'est respecter l'intimité de l'enfant, de son monde et de ses émois, c'est la garantie d'une liberté d'expression totale – qui peut se dérouler indépendamment des jugements à venir et sans détermination *a priori*. La seule motivation ici, c'est le besoin de «sortir de soi» et le «plaisir d'écrire».

Mais la finalité du texte libre est aussi de communication et de socialisation ; la première forme en est le «journal de vie» de la classe qui met en commun l'ensemble des textes produits, à dimension souvent poétique. Le journal scolaire dans sa forme plus élaborée a une ambition plus ample : témoi-

(37) Cf. *Clarté*, n° 75, juin 1925, art. cit.

(38) *Les techniques Freinet de l'école Moderne*, Paris, Colin, 1964, p. 100.

(39) Élise Freinet, op ; cit., p. 87.

(40) *Le Nouvel Éducateur* n° 62, oct. 1994, p. 7. dossier «réhabiliter le texte libre».

gner, documenter, informer, réfléchir et faire réfléchir ; on introduit dès lors deux exigences : choisir les textes et les mettre au point.

Cette mise en commun des textes, leur discussion et leur « mise au point » (41) a donné lieu dès le début à des débats de fond sur le sens de la pédagogie du texte libre : faut-il tout admettre (42) ? la « censure » est-elle acceptable dans certains cas ? faut-il « corriger » les textes ? La question de l'écriture libre se trouve alors débordée par d'autres questions qui relèvent de l'apprentissage et de la didactique de la langue. Dans la forme originaire – celle qui se met en place en 1925 – avec la triple finalité « expression-socialisation-communication », texte libre et journal scolaire sont étroitement liés, et la pratique se trouve assez rapidement codifiée. Les premières livraisons de la brochure *L'imprimerie à l'école* est le reflet de ces discussions, et petit à petit se mettent en place les éléments d'une démarche globale articulée autour de quelques principes : la communication des textes n'est pas une simple lecture, ils sont discutés sur leur clarté (on demande à l'auteur de préciser), leur valeur informative (il faut compléter, développer), leur intérêt global. La discussion se conclut par un vote (43) : le groupe choisit les textes à mettre dans le journal ; il faut alors les « mettre au point » ; d'un côté la reconnaissance et la prise en charge collective dans la perspective de l'impression et de la communication, de l'autre le souci de la langue correcte : Freinet subordonne la seconde exigence à la première : c'est parce qu'il doit être imprimé et communiqué que le texte doit être « corrigé » – la mise au point est collective, soit au tableau soit « dictée » (44) –, l'exigence de « correction » est alors sociale. Mais la pratique du texte libre s'inscrit aussi dans une dynamique qui doit faire progresser l'enfant dans ses capacités d'« écrivain » à produire des textes littérairement « réussis ».

« Alors, ce texte qui a été choisi librement, nous allons tous ensemble le mettre au point pour en faire une page qui garde de la pensée enfantine tout ce qu'elle a d'unique, d'original et de profondément humain et qui soit cependant présenté sous une forme, avec une plénitude d'expression qui aident les enfants, à monter par tâtonnement expérimental, dans la connaissance et le maniement de la langue » (45).

2.6. L'apprentissage de la langue

Associer (pire subordonner) la pratique du texte libre à l'apprentissage de la langue ne va pas de soi et cette question est l'objet de discussions récurrentes dans la revue du mouvement. « Faut-il corriger l'orthographe ? et la syntaxe ? et le

(41) Cette expression utilisée par Freinet dans la brochure de 1947 n'a cessé d'être utilisée jusqu'à aujourd'hui en concurrence avec celle de « mise au net ».

(42) Michel Barré présente deux cas qui donnèrent lieu à discussion, op. cit. tome 1, pp. 69-70.

(43) Cf. Freinet, *Le texte libre*, op. cit., p.35, *Pourquoi ? Comment ? Le texte libre*, op. cit., p. 47.

(44) Sur cette dernière façon de faire, préconisée par Freinet dans les dernières années, cf. *L'Éducateur* n° 20, juil. 1973, art. « Le texte libre », p. 20.

(45) Cf. Freinet, *Le texte libre*, op. cit., p. 38.

style ?» demande Yves Tournaire (46). «Quelle attitude adopter ?» poursuit Anne Courbon, «n'est-ce pas l'image de la correction, perçue comme un moyen de répression, un abus de pouvoir de l'enseignant qu'il faudrait briser auprès des élèves ?» (47). Mais, constate Jean-Pierre Lignon, «il n'y a pas vraiment d'expression libre sans travail» (48) et Paul Le Bohec : «la liberté sans les techniques d'expression conduit au "blanc" [l'enfant n'a rien à dire], ou aux "stéréotypes"» (49).

Ces divergences de point de vue ne sont pas simplement pratiques ou didactiques, elles soulèvent une question d'ensemble que Paul Léon formule de la façon suivante : «d'un côté, les tenants de l'émetteur : ceux-là refusent justement de toucher au message produit, de l'autre les tenants du message : ceux-là sont plus exigeants quant au résultat». L'attitude des premiers est d'ordre moral (le texte libre est la vérité projective de l'enfant, il trouve sa fin en lui-même) ; les seconds s'inscrivent dans une perspective de pédagogie du français (le texte est l'occasion d'un travail de vocabulaire et de grammaire et fournit un point de départ à une séance de recherche sur la langue) (50).

Pour Freinet, la mise au point doit obéir à deux principes. Le premier est de respecter avant tout «l'originalité» de la pensée enfantine, dans ce quelle a d'«unique» et de profondément «humain», mais sans la sacraliser au point de laisser une orthographe et une syntaxe fautives ; si on se situe dans la perspective de faire progresser l'enfant dans ses capacités d'écriture (d'écrivain), il faut l'aider à améliorer son texte et ce travail doit se faire avec lui. Le second principe est alors capital : «c'est à même l'enfant, sous sa jalouse surveillance, sous sa responsabilité, que nous allons polir un texte que nous nous appliquerons à ne pas déformer». Qu'est-ce qui doit guider, motiver ce travail si ce ne peut être une demande simplement «scolaire» ? Ce sera la recherche de la clarté, de la qualité de la communication : est-ce qu'on ne comprendrait pas mieux en plaçant telle phrase avant ? est-ce qu'il ne faudrait pas utiliser un autre mot ? est-ce qu'il ne faudrait pas expliquer un peu plus (51) ? – Ce qui signifie que sous cet angle encore, l'écriture du texte libre est étroitement articulée au journal et à la correspondance entre écoles. Rien dans cette mise au point qui ne soit utile à l'expression-communication de l'enfant : la connaissance de la grammaire est fonctionnelle et minimale : sur cette question, à l'encontre d'un enseignement dogmatique des règles, Freinet veut définir une «grammaire naturelle», une «grammaire en quatre pages» (52).

(46) *Le Nouvel Éducateur* n° 62, oct. 1994, p.4. dossier «réhabiliter le texte libre».

(47) *Ibid.*, p. 9.

(48) *L'Éducateur* n° 4, nov. 1972, p. 25.

(49) Dossier «Voyage poésie» supplément à *L'Éducateur* n° 2, oct. 1982, p. 5.

(50) Cf. Paul Léon, Jeannette Roudier-Go, dossier «Liberté et textualité du texte libre dans la méthode naturelle», *L'Éducateur*, déc. 1985, p. 6.

(51) Cf. Freinet, *Le texte libre*, op. cit., pp. 37-39.

(52) Elle sera publiée sous ce titre en 193, puis sous le titre *Méthode naturelle de grammaire*, Bibliothèque de l'École Moderne, n° 17, C.E.L. Les fichiers auto-correctifs de conjugaison et de grammaire sont les outils pédagogiques qui correspondent à l'idée d'apprentissage naturel de la grammaire. Voir aussi, le dossier «Ouverture à une grammaire naturelle», Patrick Hétiér, *L'Éducateur* n° 6, déc. 1973, pp. 9 à 22.

Pour Paul Léon, la reprise collective du texte aide l'enfant à se détacher de son « produit » ; il est à ses yeux capital que l'enfant apprennent à mettre à distance sa création ; nous en sommes encore trop souvent, ajoute-t-il, à cautionner une idéologie romantique de la création héritée du XIX^e siècle (53) ; par la discussion et la mise en forme collective de son texte, chacun est mis à même de prendre conscience des mécanismes de la langue, dans leurs contraintes mais aussi dans ce qu'ils permettent. Certes, « l'enfant n'écrit pas ses textes pour qu'ils servent de support à des exercices scolaires », mais « le texte libre [est] l'occasion d'explicitier les multiples règles de la langue écrite » (54).

La question de l'« exploitation » pédagogique ou didactique des textes, dans quelque direction que ce soit d'ailleurs, est une question récurrente jusqu'à aujourd'hui. Les dossiers de l'éducateur que nous avons cités comme les publications spécifiques consacrées au texte libre reviennent constamment sur cette difficile question : il y va du sens même du texte libre – de sa « liberté » précisément.

2.7. La fonction thérapeutique

Dans ce domaine, la première réaction de Freinet est que le texte libre permet à l'instituteur de mieux connaître ses élèves, d'entrer dans leur sensibilité et, en les découvrant en tant que personnes à part entière, de pouvoir les aider de façon plus appropriée. « Toute pédagogie est faussée qui ne s'appuie pas d'abord sur l'éduqué, sur ses besoins, ses sentiments et ses aspirations les plus intimes » (55). C'est la relation pédagogique qui se trouve ainsi purifiée, dans un mouvement qui mêle don, reconnaissance et empathie. En second lieu, l'écriture libre permet à l'enfant de retrouver une unité que les conditions économiques et sociales de son existence défont et que l'institution scolaire ignore ou piétine – nous l'avons déjà indiqué. Le texte libre libère l'enfant comme il libère le maître des carcans de l'enseignement scolaire. L'aspect thérapeutique est là : « l'enfant sent que se libère en lui un besoin puissant d'agir, de chercher, de créer » (56), c'est la voie d'une désaliénation pédagogique mais aussi sociale et politique (57).

Pour les élèves qui rencontrent des difficultés, le texte libre permet des déblocages et on trouvera dans plusieurs articles de la revue des réflexions sur les « techniques de déblocage » qui peuvent être utiles pour « démarrer » le texte libre (58). « J'écris... Je me libère ! », « Je suis timide, mais je me

(53) Cf. dossier « Liberté et textualité du texte libre dans la méthode naturelle », art. cit., p. 7.

(54) Cf. art. cit., « Le texte libre », *L'Éducateur* n° 20, juil. 1973, p. 18.

(55) Cité par Élise Freinet, op. cit., p. 89. Sur la place de l'expression de l'intime dans le texte libre, cf. Pierre Clanché, « fragments d'autobiographies dans les textes libres », *Le Nouvel Éducateur*, 2^{ème} série, sept. 91, pp. 25-27.

(56) Ibid., p. 88.

(57) Voir aussi : Paul Le Bohec, Michèle Le Guillou, *Les dessins de Patrick. Les effets thérapeutiques de l'expression libre*, Paris-Tournai, Casterman, 1980.

(58) Cf. les articles de Paul Le Bohec, de Jeannette Roudier-Go et Henri Go, Dossier pédagogique « voyage poésie », supplément à *L'Éducateur* n° 2, oct., 1982.

soigne !» (59) tels sont les intertitres que Patricia Gendre donne à son article dans le dossier de 1994 déjà cité, et Jacques Brunet cite le témoignage d'un ancien élève qui lui écrit : *merci de m'avoir permis de dire mes problèmes, merci de m'avoir lu* (60). Cependant, Freinet et ses successeurs n'ont jamais oublié de rappeler de façon claire : «Attention, nous ne prétendons pas jouer les psychothérapeutes» (61).

3. UNE THÉORIE DU TEXTE LIBRE ?

3.1. Les invariants

Si l'on entend par théorie pédagogique un ensemble d'énoncés liés entre eux de telle sorte :

– qu'ils constituent un tout cohérent, rattaché à un certain nombre de valeurs ou d'hypothèses, et dont on peut déduire d'autres énoncés de nature praxéologique ;

– que cet ensemble discursif fasse clôture sur lui-même et exclue de ce fait d'autres énoncés possibles dans le domaine ;

– qu'ils déterminent et structurent un ou plusieurs champs pratiques, organisent leurs méthodes, permettent d'y construire des outils et déterminent des lignes d'action pour les enseignants et les élèves,

alors, il semble que, dans la pédagogie Freinet, la question du texte libre constitue bien un tel ensemble théorique.

Les analyses qui précèdent montrent en effet deux choses. La première est que les frontières qui délimitent la pratique du texte libre sont mobiles, débattues, interrogées : le texte libre n'est pas la rédaction à sujet libre, le texte libre n'est pas l'atelier d'écriture, le texte libre n'est pas une sorte d'exercice parmi d'autres dévolu à l'apprentissage de la langue, etc. Mais justement, ces discussions mettent en lumière le deuxième point : le texte libre se définit, consolide et affirme son identité à partir d'un certain nombre de principes qui en sont le «noyau théorique» et que Pierre Clanché appellera les «invariants» : ils sont au nombre de cinq :

– Le texte libre n'est pas isolable d'un ensemble de pratiques qui relèvent de «l'expression libre» (dessin, danse, jeu dramatique, etc.) ;

(59) Cf. Patricia Gendre, art. cit., p. 7.

(60) *Le Nouvel Éducateur*, n° 61, sept. 94, p. 9.

(61) Denis Roycourt, Roger Crouzet, *Pourquoi ? Comment ? Le texte libre*, supplément au *Nouvel Éducateur* n° 2, oct. 1988, p.18. C'est dans le mouvement de la pédagogie institutionnelle – spécifiquement – que la dimension psychothérapeutique des méthodes Freinet pourra être pleinement assumée. Cf. les références «historiques» que constituent dans ce domaine les livres d'Aïda Vasquez et Fernand Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, préface de Jean Oury, 2 tomes, Paris, Maspéro, 1971, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, préface de Françoise Dolto, Paris, Maspéro, 1975, ainsi que Jacques Ardoino, René Lourau, *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF, 1994.

- Les véritables outils du texte libre se situent en «aval» : imprimerie, lecture publique, journal, etc. ;
- Le texte libre est en premier lieu une pratique de «communication», ce qui signifie un renversement de l'ordre ordinaire des apprentissages, qui consiste à faire d'abord apprendre les outils à l'enfant avant qu'il ne s'exprime ;
- Le texte libre n'est pas «noté» ;
- Le texte libre, à côté d'autres pratiques textuelles plus fonctionnelles, a la spécificité d'être une «pratique littéraire» (62).

Ces invariants sont solidaires et permettent de fixer la frontière entre ce qu'est le texte libre et ce qu'il n'est pas. Si un seul de ces principes n'est pas respecté (notation, consignes restreignant la liberté d'expression...), on sort du texte libre : son exercice s'en trouve déformé et sa valeur écornée, voire falsifiée. Ces invariants sont par ailleurs dérivables des invariants généraux de la pédagogie Freinet : coupure radicale avec les pratiques traditionnelles, ensemble de techniques (63), méthode naturelle, priorité aux outils, pédagogie de l'événement, coopération (64). La pratique du texte libre peut ainsi apparaître comme une application de la théorie générale et la confirmation de ses hypothèses et de ses finalités.

3.2. Les théorisations adjacentes

Chez Freinet, les hypothèses fondatrices (méthode naturelle, tâtonnement expérimental, force de vie) trouvent un étayage dans des emprunts à d'autres champs théoriques que celui de la pédagogie (65) : la biologie, le matérialisme marxiste, ou, de façon plus rapprochée, l'éducation fonctionnelle de Claparède, la pédagogie du travail de Makarenko, celle des centres d'intérêts empruntée à Decroly, ou encore certains aspects du plan Dalton et de l'enseignement programmé (66). Freinet accueille tout ce qui lui permet de conforter ses intuitions ou ses choix, de les enrichir, de les faire évoluer. On rencontre constamment dans ses écrits des énoncés de nature «théorique» issus de savoirs ou de champs théoriques constitués qui sont – avec une seconde catégorie d'énoncés issus du champ pratique – source de légitimation pour les thèses développées et défendues (67).

-
- (62) Pierre Clanché, *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Paidós/le Centurion, 1988, pp. 20-23.
- (63) Dans la terminologie de Freinet, «technique» vient remplacer le plus souvent «méthode», notion récusée par ailleurs. Cf. Alain Vergnioux, «Les apprentissages scientifiques et techniques dans la pédagogie Freinet», in *Pour une philosophie de l'éducation*, coll., Paris, CNDP, Paris, 1994, pp. 255-271.
- (64) Pierre Clanché, *L'enfant écrivain*, op. cit., pp. 11-20.
- (65) Voir sur ce point, Alain Vergnioux, «La notion d'expérience dans la pédagogie Freinet», in *Freinet, 70 ans après, une pédagogie du travail et de la dédicace*, dir. H. Peyronie, Presses Universitaires de Caen [1998], 2000, pp. 59-70.
- (66) Sur les influences, voir Henri Peyronie, *Célestin Freinet, pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette-éducation, 1999, pp. 20-28.
- (67) Sur la typologie des énoncés pédagogiques, voir Alain Vergnioux, *Pédagogie et théorie de la connaissance*, Bern, Peter Lang, 1991, pp. 168 sqq.

En ce qui concerne le texte libre, les théorisations adjacentes sont celles de la théorie générale : elles restent non ou peu explicités et renvoient à des thématiques : l'éducation se joue dans l'interaction sociale, dans l'usage et le développement de techniques, dans la relation vécue au monde naturel, selon deux modèles, l'un biologique, de l'adaptation, l'autre matérialiste, du travail. Dans le champ du texte libre, ces thématiques se spécifient de la façon suivante : l'expérience vécue, la discussion des textes et leur dédicace, l'imprimerie.

3.3. Débats, remises en cause

Il faut remarquer qu'à partir des années soixante-dix, pour des raisons de « banalisation » ou de « dérives » de la pratique du texte libre, à partir des controverses ou des doutes qu'elle suscite à l'intérieur du mouvement, on voit apparaître dans la revue *L'Éducateur* ou dans des suppléments, une reprise de la réflexion qui fait appel à de nouveaux étayages. Il y a des articles comme « le texte libre » (*L'Éducateur*, n° 20, juil. 1973, ou « Le texte libre, c'est beaucoup plus que le texte libre », *L'Éducateur*, n° 7, déc. 1973) qui reprennent l'énoncé des principes et réactualisent le sens du texte libre. Un dossier plus important « Réhabiliter le texte libre » (*Le nouvel Éducateur* n° 61, sept. 1994, et n° 62, oct. 1994) ou la brochure *Pourquoi ? Comment ?* n° 2 « Le texte libre », supplément au *Nouvel Éducateur*, oct. 1988, convoquent la linguistique (Benvéniste, Mounier, Charolles) la sociologie (Bourdieu, Passeron, Langouët, Boudon) ou la psychologie (Vigotski) ; ils citent les Actes du Symposium de Bordeaux, *Actualité de la pédagogie Freinet*, 1987, ou se réfèrent à des travaux de didactique du français. Ces dossiers ou articles correspondent à un travail de (re)légitimation du texte libre à partir de savoirs reconnus (par l'institution scolaire, les instituts de formation, la recherche universitaire), et s'adressent en premier lieu aux militants du mouvement : il s'agit de démontrer que le texte libre n'est pas une pratique dépassée, qu'il a des vertus éducatives irremplaçables ; il faut donc toujours faire la preuve de son effet de rupture avec les pédagogies « officielles » ou les modes ambiantes.

Particulièrement significatif à cet égard le débat sur la créativité qui s'étale sur quatre numéros à l'automne 1972. « En tout premier lieu, demande Paul Le Bohec, qui a introduit ce mot étranger de créativité dans le mouvement ? Quels avantages en retire-t-on ? Pourquoi ne se contente-t-on pas de l'expression libre ? Est-ce pour en dénoncer les détournements, les atténuations ? Est-ce pour relancer l'expression libre, l'expression naturelle ? Pour relancer les méthodes naturelles ? » (68). À quoi répond Roger Ueberschlag : « la créativité peut s'ajouter à un enseignement de type traditionnel sous forme d'activités à option » et subordonner l'activité à la réalisation d'un produit ; dans le cas de l'expression libre, « c'est le développement affectif et intellectuel de l'enfant qui est en cause, quel que soit le résultat concret de l'expression : un dessin malhabile, un poème dérisoire sont alors acceptés comme étape utile à ce développement » ; il conclut : « Aux USA et dans tous les pays économiquement riches, l'appel à la créativité correspond à une exigence de la production et de l'équi-

(68) Paul Le Bohec, « Le problème de la créativité », *L'Éducateur*, n° 2, oct. 72, p. 4.

libre économique» (69). Nous pourrions citer d'autres grands débats, mais sans pouvoir les développer dans le cadre de cet article : le texte libre n'est pas l'atelier d'écriture (70), les rapports à la didactique (71), ou l'introduction du traitement de texte (72).

3.4. Texte libre et création littéraire

L'examen du corpus semble montrer que, dans l'esprit de Freinet, le texte libre a pour horizon l'écriture littéraire et, plus spécifiquement, poétique, voie que développera et encouragera Élise Freinet avec les recueils de *La Gerbe* dès 1924, et qui irriguera jusqu'à aujourd'hui la pratique du texte libre à l'intérieur du Mouvement : il suffit d'ouvrir un exemplaire de la revue ou de visiter un stand Freinet à l'occasion de rencontres pédagogiques : les poèmes d'enfant sont présents, de façon emblématique : ils « signifient » la pédagogie Freinet sous un de ses aspects essentiels.

Mais en même temps, la réalisation de texte « littérairement réussis » (73) passe par l'apprentissage des techniques, par la recherche de la « bonne » forme et la corrections des « premiers jets ». Entre spontanéité et technique, entre expression de l'intime et recherche d'une expression plus « littéraire », on peut repérer, sinon une contradiction, du moins une tension dont Pierre Clanché voit la résolution dialectique dans l'idée d'un processus de construction des compétences de l'écrivain, d'une genèse de l'écriture dans et par l'écriture. De façon plus large, les contradictions chez Freinet trouvent leur solution dans des systèmes de médiation : ici, la « pédagogie du travail » doit permettre d'éviter le double écueil consistant d'une part à fétichiser des textes spontanés, « vrais », mais dénués d'intérêt, et d'autre part à écraser l'originalité des textes par un travail de réécriture par trop normatif.

La difficulté demeure cependant si l'on déplace la question en celle du « sujet » du discours : écriture de l'intime, « mise au point » et production collective ? Là encore la contradiction trouve sa résolution dans une autre thèse centrale de la pédagogie Freinet et qui renvoie à sa « politique » : c'est dans le travail de groupe et dans la communication sociale que chacun trouve *in fine* les conditions de son épanouissement personnel : l'épreuve du collectif (s'exposer pour acquérir reconnaissance) parachève et sanctionne la valeur personnelle.

(69) Roger Ueberschlag, *ibid.*, p. 8.

(70) *Le Nouvel Éducateur*, n° 61, sept. 1994, p. 9.

(71) Pierre Clanché, « Méthode naturelle et méthode didactique : peut-on parler de transposition didactique dans la production des textes ? », in *Actualité de la pédagogie Freinet*, Presses Universitaires de Bordeaux, 1989, pp. 157-167.

(72) *Le Nouvel Éducateur*, n° 59, mai 1994, pp. 21-25 ; *Pourquoi ? Comment ? Les journaux scolaires*, coll., Cannes, C.E.L., 1984, pp. 34-35.

(73) Cf. *supra*, 2.5 et 2.6.

CONCLUSION

Chez Célestin Freinet, la pratique du texte libre se situe au croisement de plusieurs lignes de force : l'expression de soi et la communication sociale, la pédagogie du travail en groupe, le recours aux techniques (l'imprimerie, le journal, aujourd'hui relayés par le minitel, l'ordinateur et l'internet), l'attachement à la forme littéraire et la primauté accordée à la spontanéité naturelle. Dans ce réseau d'intentions et de méthodes, la frontière entre scolaire et extra-scolaire est mobile ; les activités trouvent leur lieu et leur sens à la fois dans et hors de l'école. Le texte libre n'échappe pas à cette disparité ; par sa genèse, il emprunte très largement à l'expérience extra-scolaire de l'enfant – des analyses de contenu en fourniraient la preuve ; sa destination, par le journal et la correspondance, élargit son horizon pratique loin de l'école qui l'a vu naître. Et pourtant, c'est dans le creuset de la classe, laboratoire vivant d'une morale nouvelle, que sa problématique se concentre.

Pour ces raisons et parce qu'elle est puissamment soutenue de façon interne par l'idée de liberté, la pratique du texte libre s'est transmise à travers plusieurs générations de praticiens, sans perdre de son dynamisme ni de sa puissance de contestation. Comme nous l'avons vu, la matrice reste inchangée, même si la forme des questions se modifie. Il semble qu'aujourd'hui, le point nodal soit celui de l'expression libre, qui permet de réunir les thématiques anciennes de l'éducation globale et de l'émancipation politique et les thématiques plus nouvelles de la formation du sujet et de la construction vivante de la langue : la poésie est toujours au rendez-vous, comme l'illustrent magnifiquement les recueils de *La Gerbe*.

BIBLIOGRAPHIE

- BOUMARD P. (1996) : *Célestin Freinet*, Paris, PUF.
- CLANCHE P. (1976) : *Le texte libre, écriture des enfants*, Paris, Maspero.
- CLANCHE P. (1988) : *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Paidós/Centurion.
- CLANCHE P., TESTANIERE J. (Dir) (1989) : *Actualité de la pédagogie Freinet*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- CLANCHE P., DEBARBIEUX E., TESTANIERE J. (dir) (1994) : *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, dir. P. Clanché, E. Debarbieux, J. Testanière, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- CLANCHE P. (1998) : «Utilité et réception du texte libre dans la classe», in *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 31, n° 4, Cerse, Université de Caen, pp. 5-38.
- PEYRONIE H. (1994) : «Célestin Freinet» in *Quinze pédagogues aujourd'hui*, Houssaye J. (dir), Paris, Colin, pp. 212-226.
- PEYRONIE H. (dir.) (1998, 2000) : *Freinet, 70 ans après, une pédagogie du travail et de la dédicace*, dir. H. Peyronie, Caen, Presses Universitaires de Caen.

- PEYRONIE H. (1999) : *Célestin Freinet, pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette-éducation.
- VERGNIoux A. (1994) : «Les apprentissages scientifiques et techniques dans la pédagogie Freinet», in *Pour une philosophie de l'éducation*, coll., Paris, CNDP, Paris, pp. 255-271.
- VERGNIoux A. (1997) : «Autonomie ou liberté dans la pédagogie Freinet», in *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 30, n° 4-5, Cerse, Université de Caen, pp. 51-63.
- VERGNIoux A. (1997), «Sciences, techniques, citoyenneté : la pédagogie Freinet à l'épreuve de ses principes», in *Actes des XIX^e journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles*, Giordan A., Martinand J.-L., Raichvarg D. (Eds), Paris, pp. 129-135.
- VERGNIoux A. (1998, 2000), «La notion d'expérience dans la pédagogie Freinet», in *Freinet, 70 ans après, une pédagogie du travail et de la dédicace*, H. Peyronie (dir), Caen, Presses Universitaires de Caen, pp. 59-70.

NOTES DE LECTURE

REVUE... DES REVUES

* *CAHIERS PÉDAGOGIQUES*

CRAP

- N° 392 : L'enseignement aux USA
- N° 395 : 1. L'éducation toujours nouvelle 2. Comment fait-on avec les réformes ?
- N° 402 : De grandes œuvres pour tous
- N° 403 : Les lycées professionnels
- N° 404 : Quoi de neuf à la doc ? Des pistes pour changer le collège

* *CAHIERS ROBINSON*

ARRED Lille

- N° 11 : La poésie à l'école

* *ENJEUX*

CEDOCEF Facultés universitaires de Namur

- N° 51-52 : Recherches en didactique de la littérature

* *ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE*

Didier Érudition

- N° 123-124 : De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson

* *LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI*

AFEF

- N° 136 : Continuer à se former
- N° 137 : L'attention aux textes

* *LES CAHIERS THÉODILE*

Université de Lille 3

- N° 2

* *SPIRALE*

ARRED Lille

- N° 29 : Lire-écrire dans le supérieur

OUVRAGES REÇUS

- APOTHELOZ D. (2002) : *La construction du lexique français*. Ophrys, L'essentiel
- BRUNER J.S. (2002) : *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz
- CHAREAUDEAU P. et MAINGUENEAU D. (2002) : *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil
- CEPEC de Lyon (2001) : *Vingt ans de formation et d'éducation. Actes du colloque international – 15 et 16 septembre 1997*. CEPEC 69 Craponne
- DABENE M. (coord.) (2001) : *Pratiques de lecture et cheminement du sens*. Cahiers du français contemporain, 7, ENS Éditions
- DAUNAY B. (2002) : *Éloge de la paraphrase*. Coll. Essais et savoirs, Presses universitaires de Vincennes
- DE GAULMYN M-M., BOUCHARD R. et RABATEL A. (2001) : *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. L'Harmattan
- GARCIA-DEBANC C., CONFAIS J-P. et GRANDATY M. (coord.) (2001) : *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ?* Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées
- GRANDATY M. et TURCO G. (coord.) (2001) : *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école élémentaire*. INRP
- PICOCHÉ J. et ROLLAND (2002) : *Dictionnaire du français usuel*. De Boeck-Duculot
- RIFFAUD A. (2002) : *Le texte littéraire au collège. Les élèves à l'œuvre*. CNDP
- ROCHE G. (2002) : *L'éducation civique aujourd'hui : dictionnaire encyclopédique*. ESF
- ROSIER J-M. (2002) : *La didactique du français*. PUF, Que sais-je ?
- TERWAGNE S., VANHULLE S. et LAFONTAINE A. (2001) : *Les cercles de lecture*. De Boeck-Duculot
- TAVERON C. (dir.) (2002) : *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse. Quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre*. CRDP de Grenoble
- TAVERON C. (dir.) (2002) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM2*. Hatier Pédagogie
- WEISSER M. (2001) : *La lecture à l'école et au collège : entre psittacisme et délire*. L'Harmattan

- **Questions d'épistémologie en didactique du français**, Journées d'étude de la DFLM, 20-22 janvier 2000, textes réunis par Martine Marquillò-Larruy, Les Cahiers Forell et Université de Poitiers, 2001, 346 pages

Faisant suite à une précédente publication *Didactique du français, état d'une discipline* (1), cet ouvrage, foisonnant et divers, restitue les contributions débattues lors du deuxième colloque consacré par la DFLM à des problèmes d'épistémologie du champ (ou domaine, ou discipline...) de la didactique du français. Les contributions s'inscrivent dans les limites, ou plutôt l'énorme espace ouvert par un texte préalablement « soumis à la réflexion des communicants ». Ce texte, présenté en rubriques correspondant à chacun des ateliers, inventoriait, dans une profusion délibérée, sous forme de questions, les concepts, les méthodes, les champs connexes et les objets à interroger. Ceux-là, – et c'est une originalité importante de la perspective choisie –, ressortissent de la didactique des langues : non seulement donc du champ traditionnel de la didactique du français, mais encore de la didactique du français langue étrangère, voire du français langue seconde (auquel n'est consacré une définitive qu'une contribution). On trouve côte à côte des interventions de participants dont les champs et les activités académiques sont d'ordinaire séparés, ceux du FLE, et ceux du FLM, ces derniers beaucoup plus nombreux cependant.

Trois axes – composés chacun de trois ateliers – fédèrent les thématiques abordées, chacun regroupant une dizaine de contributions, sauf pour l'axe trois qui, en sus de ce nombre, est enrichi d'autant de brefs récits de recherche présentés sous forme d'affiches lors du colloque.

- L'axe 1 fédère les interventions sur la définition de la didactique du français, ses concepts, ses théories de référence ;
- L'axe 2 s'interroge sur les rapports entre l'enseignement / apprentissage du français avec les disciplines voisines, qui seront par la suite désignées comme disciplines connexes, de référence, contributoires, impliquées...
- L'axe 3 concerne les recherches contemporaines susceptibles de constituer des points de référence, leurs formes de diffusion, leur impact pour la formation des jeunes enseignants.

Dans chacun des ateliers, les contributions sont introduites par le responsable qui les met en interaction et les fait dialoguer entre elles. C'est là un point d'organisation qui compte pour la lecture de cet ouvrage, car ces synthèses permettent d'orienter le lecteur, soumis à une grande diversité de styles et d'objets, et dans le même temps, à des reprises inévitables – car il y a incontestablement une part de culture commune de la DFL... Enfin, l'ouvrage se clôt par les synthèses de trois « grands témoins », choisis dans la Francophonie hors de France ! – Claude Germain (Québec), pour l'axe 1, Georges Lüdi (Suisse) pour l'axe 2, et Jean-Louis Dufays (Belgique) pour l'axe 3.

(1) J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter, Paris, Nathan, 1995.

Le projet était d'ampleur. En cherchant à interroger les présupposés d'un domaine de recherche, en cherchant ce qui le structure et le rend cohérent, on visait de fait à constituer la didactique des langues comme science à part entière, science autonome. Ambition peut-être excessive, comme le déclare Yves Reuter. Certes, «il est fondamental pour la didactique du français comme pour toute discipline, de pratiquer sérieusement une réflexion sur l'activité même de recherche si elle entretient une quelconque ambition scientifique» (51). Mais il met en garde contre l'ingénuité d'une posture épistémologique rigide, qui risque de s'institutionnaliser et de ne pouvoir «être tenue».

Il est évidemment impossible de résumer un tel ouvrage, compte tenu de sa nature multiple : 43 contributions, à des degrés divers de synthèse. Dans cette variété, je retiendrai certaines tensions singulières, certaines oppositions relevant de positions idéologiques difficiles à théoriser, qui traversent le champ et ne se laissent pas réduire à des concepts : il est intéressant de saisir des conflits de point de vue, des questions non résolues qui traversent plusieurs contributions, et seront, à mon sens, remarquablement saisies par les trois grands témoins dans leurs synthèses – pourtant si différentes l'une de l'autre.

Un des thèmes récurrents est celui du primat du caractère praxéologique de la réflexion didactique, discipline d'action, discipline d'intervention. Ce caractère s'oppose à la revendication des fondements «technico-théoriques, et incantations de figures-mères» selon la drôle d'expression de Agnès Bracke (257). La didactique «essaie d'influencer les pratiques et de les transformer dans la perspective de la lutte contre l'échec scolaire... ce positionnement l'affaiblit sans doute dans le champ du scientifique. S'agissant de la didactique du français, il me paraît difficile de se cantonner dans une approche académique des problèmes», déclare ainsi J-F Halté (14). Bien d'autres interventions viennent conforter cette position, celle de R.Goigoux par exemple qui ne mâche pas son propos : «Le développement ou l'extinction de la recherche en didactique dépendra de sa capacité à améliorer la qualité des apprentissages des élèves, et à produire, à ce sujet des résultats avérés.» Elle doit devenir un champ de recherche à part entière afin d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement.(125) Mais cela ne veut pas dire pour autant que l'accord se fasse sur la place de la dimension théorique. Il court dans l'ensemble de ce recueil d'évidentes divergences sur la délimitation, voire la hiérarchie, des domaines contribuant à la didactique. Ainsi, dit encore J-F Halté, «des trois sources, savante, socio-culturelle et scolaire, la première est la plus décisive. Les autres conditionnent l'élaboration didactique des savoirs : elles interviennent en amont sur la sélection des savoirs savants, et en aval sur l'appropriation et la textualisation, non pas sur leur nature savante.» Il affirme ainsi le primat du pôle savoir du désormais célèbre triangle didactique sur les autres, point qui est loin de faire l'unanimité. Plusieurs contributions s'insurgent en effet contre la concentration des efforts de la DFL sur le seul point des contenus. Ainsi J-C Beacco (43) : «la pertinence de la didactique du français relève moins de la crédibilité scientifique que voudront bien lui accorder les didacticiens eux-mêmes et leurs pairs que d'autres propositions... (...) D'autres objets pour la didactique des langues sont disponibles, au-delà des stratégies de mise en place des compétences de production écrite (...)». Il poursuit, en faisant par là un déplacement assez excep-

tionnel dans ce volume très centré autour du pôle « savoir » vers le pôle « élève » : « Ils seraient probablement constitués, en premier lieu, par une réflexion sur la détermination des objectifs, en particulier sur celle impérieuse, comme le soulignait Jean-Claude Chevalier dans la discussion, de s'interroger sur l'éducation linguistique à construire pour ces jeunes souvent issus de l'émigration, qui se sont constitués des formes de langue mais surtout de communication, qui exaltent leur identité mais les marginalisent tout autant. ; c'est sans doute la première fois que le *continuum communicatif* risque d'être rompu au sein de la communauté de communication "nationale" » (43).

On trouvera aussi des tensions certaines, formulées avec plus ou moins de force, sur la relation au « terrain », les délimitations des places et des rôles des chercheurs. Je citerai encore R. Goigoux, très explicite sur la question : « Les didacticiens sont trop souvent enclins à penser, par exemple, que les instruments qui se sont révélés efficaces pour conduire une recherche innovation (...) sont intrinsèquement pertinents pour l'enseignement en général. Cette confusion apparaît comme la conséquence d'une insuffisante prise en compte de l'activité de travail des enseignants et du rôle des instruments dans cette activité. La didactique en effet examine les instruments professionnels au regard de leur cohérence avec les savoirs et savoir-faire enseignés, et, plus rarement toutefois, de leur adéquation aux compétences des élèves. En revanche, on trouve peu de recherches qui s'attachent à appréhender les instruments du point de vue des enseignants qui sont appelés à les utiliser ou à contrôler leur fonctionnement. Faute d'avoir pris en compte le savoir-faire et les conceptions des maîtres "ordinaires", les nouveaux instruments génèrent des échecs cuisants lorsqu'ils sont utilisés hors du cercle étroit de leur concepteur. » (129). Il va jusqu'à parler de « condescendance des didacticiens vis-à-vis des "enseignants ordinaires" », thème qu'on retrouve chez C. Simard et le grand témoin G. Lüdi. Certes, selon ce dernier, on accepte le souci des chercheurs de rester des professionnels de la recherche, mais « cela ne justifie ni un cloisonnement strict, ni une hiérarchie entre les trois types d'acteurs, telle qu'elle caractérise encore trop souvent les (auto)représentations de part et d'autre » (301).

Le rapport à la « tradition » scolaire divise aussi les didacticiens... « À quand la reconfiguration de l'enseignement du français et non son sempiternel rechapage ? À quand la mise en place d'une véritable didactique des compétences langagières et des discours ? », s'exclame J-F Halté (17) qui voit dans la résistance au changement radical des raisons venues d'une part de la « très vieille histoire de la matière » mais aussi de la relation très idéologique, très affective qui unit les Français à la matière scolaire. La contribution de Claude Simard lui fait contrepoids : « Rien du modèle traditionnel n'a résisté aux critiques des didacticiens, que ce soit en grammaire, en lecture, en écriture ou en littérature... On peut s'interroger sur ce déni systématique des valeurs du passé » (33). Interrogation que reprendra avec profondeur J-L Dufaÿs dans sa conclusion de grand témoin : rappel à la modestie et à la réalité.

Qu'on s'en rassure ou qu'on s'en désole, à l'issue de ce colloque, les cadres épistémologiques de la discipline ne sont pas verrouillés, et l'épistémologie de la didactique des langues n'est pas un paradigme fermé qui s'imposerait à qui veut entrer dans la carrière... La synthèse de l'axe 1, de C. Germain, qui

intervient en spécialiste de l'épistémologie, est extrêmement critique : «La plupart des auteurs n'ont pas explicité leurs présupposés». Selon lui, peu d'études systématiques de questions de nature proprement épistémologique ont été exposées, et il rappelle (opportunément) que l'épistémé s'oppose à la *doxa*... Il attribue cette dérive à la visée «prescriptive actuelle» (299) de la plupart des recherches en didactique, qui empêche son développement scientifique, à l'égal des visées prescriptives de la linguistique qui ont freiné longtemps l'avènement d'une linguistique scientifique. Il insiste sur ce qui constitue, pour lui, l'erreur épistémologique majeure : «traiter l'un des pôles du désormais classique triangle didactique en croyant traiter les trois». (319).

L'ouvrage est difficile à lire – les interventions, compte tenu de leur nombre, ont dû être resserrées à l'extrême – mais il est intéressant pour qui a besoin d'explicitier et de mettre à l'épreuve les principes qui animent son travail. Chacun, à le lire, pourra confronter ses positions, s'identifier ou se démarquer de telle ou telle, assumer ses convictions et sa *doxa*... Enfin, on peut apprendre sur des recherches ou des champs d'étude, et avoir envie de les mieux connaître, notamment en lisant la somme des contributions proposées dans l'axe 3, le plus «concret».

Danièle Manesse

SUMMARIES

REPÈRES 23 – 2001

PUPILS' EXTRA CURRICULAR READING AND WRITING PRACTICES

Marie-Christine BLACHÈRE and Gilbert DUCANCEL

– The «taking into account» of extra curricular reading and writing practices : problems and stakes

Yves REUTER, Université Charles de Gaulle – Lille III, Équipe THEODILE (E.A.1764)

The taking into account of learners' extracurricular practices in reading and writing is fashionable.

We propose first to understand the reasons for such an actuality by appealing to three factors : the mutation of the school population, the evolution of teaching-learning conceptions and the development of new territories of research in human sciences.

Secondly we analyse the problems raised by this work perspective : knowledge of the practices, principles of selection, and the risks of perverse effects...

Then we try to construct the potential benefits : the effects of knowledge and recognition, bridging effect between pupils' and school cultures, constitution of a research area in the class, specification of objectives and approaches...

We conclude this article by underlining the heuristic value of the notion of practices starting with the tensions between this concept and the other modes of formalization of the teaching objects.

– Extracurricular writing and rewriting : linguistic and cognitive aspects

Jacques DAVID, IUFM de Versailles, CNRS «LEAPLE», UMR 8606 & PARIS V

The study is based on data from research aimed at describing the writing process of third cycle pupils in primary schools (8-11 years). For this we have gathered a corpus of over a hundred texts produced aside from the pupils' school activities : tales, accounts of personal experiences, diaries, poems, riddles, jokes, wordings and even a play.

These texts gathered with the children's agreement serve as a base of the study of different procedures of (re-)reading and re-writing put into use.

We present here only a part of a larger analysis of the variables and erasures picked-up, and the metalinguistic work brought into play in these texts.

We will concentrate our remarks on a few problems of spelling and writing.

Our work being in the field of linguistic and psycholinguistic research, is aimed at contributing to the thought conducted latterly on teaching of writing

which takes into account these original extracurricular works so as to favor their emergence if not a regular practice

– The diary : a means of access to the «subject-pupil»

Marie-Françoise CHANFRAULT-DUCHET, IUFM d'Orléans Tours/Université de Tours (E.A.2115)

In the field of extracurricular practices, the diary kept by pupils takes a special place, in so far as it is perceived as belonging to the intimate sphere and thus excluded from didactic reflexion.

Aiming to surpass this position and starting from a generalising point of view, this article, which belongs to current works (E.A. Université de Tours & IUFM), defines the diary as a bearer of exploitable data in the didactic field, and more particularly in the didactics of french.

The method, based on a linguistic and textual analysis of a restricted number of the diaries of pupils from elementary and secondary schools, aims here at revealing the data – relating to the subject-pupil, to the relationship with curricular knowledge and with the means of appropriation, finally to relationships between this practice and the apprenticeship - to which the diary, by its own richness, allows access.

– About some properties of an extracurricular writing practice : the mail from readers of *Astrapi* journal

Marie-Claude PENLOUP, Université de Rouen – UMR CNRS 6065 DYALANG

The existence of extracurricular writing practices begins to be admitted but a great deal of work remains to be done on the detailed descriptions of these practices, the knowledge of the writing regime under which they occur and the reflexion on the didactic interest of this description. We propose here a badly known practice : writing letters to a newspaper of which one is a reader. Though this young readers' mail turns out to be the initiative of the children, it has not a very inventive or creative character. On the contrary, we observe that it is elaborated on the interaction with the newspaper and the norms which the latter sets up.

On the didactic level, the observation of the data brings out two axes of reflexion : the first deals with the existence and the taking into account of an extra curricular pedagogy of writing ; the second on the status of «hidden» knowledge in the extra curricular practices.

– From primary to secondary school : links or breaches between extra curricular practices and writing practices in school ?

Christine BARRE DE MINAC, IUFM de Grenoble – LIDILEM (Université Stendhal Grenoble 3)

We present here data from three enquiries on elementary, middle and high school pupils.

In all three cases, the pupils were questionned on their writing practices outside of school on the one hand, on the way they perceive and analyse the practices and exigencies in school on the other. The results show that the problematic of the breach and the continuity between school and non-school writing is present through out the whole of their scolarity. It institutes itself very

early, as soon as first grade, and takes on different aspects later, according to the age of the pupils but also according to their position in the school system.

- Reading rough drafts ; « I erase all and start again »

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Rouen, DYALANG UMR CNRS 6065

This contribution proposes a state of reflexion and data collecting in a current research conducted in the DYALANG Laboratory. It deals with the manner in which ordinary readers, specially children who are permanently confronted with the school reading practices, tackle the act of reading books and texts outside school.

The practice described here does not concern the reading process as a whole but only what can be called its « drafts ». In fact, as with the act of writing, the act of reading also has its first drafts, trials and errors, its first tentative steps.

Far from a scholarly dominating practice of reading, these various versions of textual appropriation reveal some know-how, odd jobs, poachings, tricks and inventions (in the Michel de Certeau sens).

The present work reveals a number of these practices through discussions with children and proposes research tracks.

- Narrative practices : what place for the extracurricular ?

Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble III – LIDILEM (E.A. 609)

Taking into account extra curricular narrative practices, specially in the infant school, is seen here in the perspective of a collaboration between the educational actors (particularily parents and teachers).

The work presented originates on the postulate according to which the development of children's narrative ability goes through a better integration of narrative repertoires resulting from the different fields of the social world, as well as through a diversified consideration of different modes of transmission of fictionnal story.

Starting from an analysis based on the status of the art of story telling in the social field, we offer a few characteristics of the school repertory essentially bookish, partially cut off from the oral tradition.

Next foreseen are different possible to and fro motions between the narrative practices in and out of school.

Finally, as an illustration is presented a collaborative approach which occured for 2 years between infant school classes (about ten classes from the Grenoble area) and parents, of which we show the interest but also the limitation in respect to the problematique of this issue.

- The free text in Freinet's pedagogy

Alain VERGNIUUX, Université de Caen

Freinet probably did not invent the free text, but he made something of it which was totally new and bore to its highest level its requirement for pedagogical freedom. The idea which guided him is that children's free writing should occupy a central place in the work of the class in so far as it is the free expression of a subject, aimed at others to be read, discussed and give rise to a text printed for circulation. If the practice of the free text has been the subject of incessant discussion during Freinet's life and afterwards, it is because it transforms and upsets from inside all the life of the class and concentrates all the stakes of education on freedom.

Examination of these discussions from an historical point of view shows that the matrix which defines free text has remained unchanged and that one can point out its invariables.

Can we therefore speak about a theory of Freinet's free text ?

This is the question to which the author tries to reply at the end of his analysis.

BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à
INRP - Publications
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom _____
ou Établissement _____
Adresse _____

Localité _____ Code postal _____

Date

Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Abonnement (2 numéros par an) tarifs valables jusqu'au 31 juillet 2003	
France (TVA 5,5 %)	27 €
Corse, DOM	26,13 €
Guyane, TOM	25,59 €
Étranger	31 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	16 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du Régisseur des recettes de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N ° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

Achévé d'imprimer en octobre 2002
sur les presses numériques
de l'Imprimerie Maury S.A.
21, rue du Pont-de-Fer - 12100 Millau

N° d'impression : J02/27285R

Imprimé en France

REPÈRES

Numéros disponibles

Ancienne série

Tarif : 16 € / ex.

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

Nouvelle série

Tarif : 16 € / ex. jusqu'au 31/07/03

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral / écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues Vivantes et Français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]
- n° 8 - *Pour une didactique des activités lexicales à l'école* [1993]
- n° 9 - *Activités métalinguistiques à l'école* [1994]
- n° 10 - *Écrire, réécrire* [1994]
- n° 11 - *Écriture et traitement de texte* [1995]
- n° 12 - *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques* [1995]
- n° 13 - *Lecture et écriture littéraires à l'école* [1996]
- n° 14 - *La grammaire à l'école : pourquoi en faire ? Pour quoi faire* [1996]
- n° 15 - *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école* [1997]
- n° 16 - *La formation initiale des Professeurs des Écoles en Français* [1997]
- n° 17 - *L'oral pour apprendre* [1998]
- n° 18 - *À la conquête de l'écrit* [1998]
- n° 19 - *Comprendre et interpréter les textes à l'école* [1999]
- n° 20 - *Recherches-actions et didactique du français - Hommage à Hélène Romian* [1999]
- n° 21 - *Diversités narratives* [2000]
- n° 22 - *Les outils de l'enseignement du français* [2000]
- n° 23 - *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves* [2001]

Numéro projeté (thème)

- n° 24 - *Enseigner l'oral* [2001]

REPÈRES numéro 23, nouvelle série

Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves

Diverses études ont mis en exergue, depuis quelques années, le fait que les élèves, certains d'entre eux du moins, écrivent et lisent en dehors de l'école, souvent à son insu.

S'articulant à la question, plus vaste, du statut des pratiques langagières sociales à l'école, la question se pose, désormais, de la prise en compte éventuelle, au sein de la classe, de ces pratiques d'écriture et de lecture extrascolaires et, le cas échéant, de ses modalités.

Ce numéro aborde cette question sous deux angles. Il vise, d'une part, à objectiver précisément certaines pratiques d'écriture ou de lecture (tout en interrogeant la notion même de « pratiques ») et à participer, ainsi, à l'indispensable mouvement de description déjà entamé ailleurs. Il s'efforce, d'autre part, dans une perspective didactique, d'interroger la notion de « prise en compte » de l'extrascolaire, à la merci d'évidences trop rapides, d'évaluer les risques de cette prise en compte, d'en faire surgir les bénéfices potentiels.

Sommaire

- **Présentation**
Yves REUTER, Université de Lille 3 et Marie-Claude PENLOUP, Université de Rouen
- **La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux**
Yves REUTER, Université de Lille 3
- **Pratiques d'écriture**
Ecriture et réécriture extrascolaires : aspects linguistiques et cognitifs
Jacques DAVID, IUFM de Versailles et Université Paris 5
Le journal intime : un matériau pour accéder à l'élève-sujet
Marie-Françoise CHANFRAULT-DUCHET, IUFM d'Orléans-Tours et Université de Tours
De quelques propriétés d'une pratique de lecture extrascolaire : le courrier des lecteurs du journal *Astrapi*
Marie-Claude PENLOUP, Université de Rouen
De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ?
Christine BARRE-DE MINIAC, IUFM de Grenoble et Université de Grenoble 3
- **Pratiques de lecture**
Des brouillons de lecture : « J'efface tout et je recommence »
Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Rouen
Pratiques narratives : quelle place pour l'extrascolaire ?
Francis GROSSMANN, Université de Grenoble 3
- **Une articulation entre scolaire et extrascolaire ? Idéologie et histoire d'une pratique scolaire**
Le texte libre dans la pédagogie Freinet
Alain VERGNIOUX, Université de Caen
- **Notes de lecture**
Danièle MANESSE
- **Summaries**
Marie-Christine BLACHERE and Gilbert DUCANCEL



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - Tél. 01 46 34 90 00