

## Créer un répertoire de textes : un encouragement à «l'art du bricolage»

Cahier de liaison, cahier de correspondance, cahier de communication... cahier bleu, grand cahier... ou encore cahier de vie, cahier voyageur... autant de termes utilisés pour identifier le cahier, celui qui circule entre certaines classes d'école maternelle et les familles.

Si l'examen de ces objets -les cahiers- est riche d'enseignements, il convient de ne pas négliger les pratiques qui les entourent, à l'école et dans les familles car elles définissent des *dispositifs* très variables d'une classe à l'autre.

Cet article a pour but de présenter quelques spécificités des fonctionnements des classes dont le cahier présente des textes à *caractère conversationnel*. Ce support d'écrits, que l'on peut considérer comme un emblème de la communication entre l'école et les familles, mobilise des pratiques d'écriture, de reproduction, d'archivage de consultations et de présentations des textes. Il ne constitue pourtant que la part visible d'un *dispositif communicationnel* qui s'édifie sur des pratiques d'enseignement et des processus d'apprentissage attribuant une place plus ou moins affirmée aux interactions dans les espaces scolaire et familial. Notre objectif est de faire apparaître les conditions grâce auxquelles ce cahier peut au mieux être investi par l'enfant. Entre sphère scolaire et sphère familiale, il peut en effet devenir son cahier, journal de bord d'une expérience scolaire, sociale et cognitive, témoin d'une expérience de développement unique.

Les données sur lesquelles nous nous appuyons ici sont issues d'une enquête de terrain regroupant des séquences d'observation réalisées dans 10 classes d'écoles maternelles situées en Zone d'Éducation Prioritaire, d'entretiens réalisés auprès des enseignants de ces classes et de l'analyse de l'ensemble des cahiers des élèves. Elles proviennent également d'entretiens menés auprès de 36 mères d'élèves et de 71 élèves issus de milieux défavorisés face à l'emploi et au logement.<sup>1</sup> L'analyse qualitative réalisée à partir du croisement de l'ensemble de ces données fait apparaître les différents rôles attribués à ce cahier, par les adultes et les enfants.

### ● « Cahier de vie » : un terme souvent usurpé...

Les termes ne manquent pas pour désigner le cahier qui circule entre l'école et la famille.

Pourtant, on ne peut s'appuyer sur le nom qui lui est attribué pour cerner son identité. On s'aperçoit par exemple que le terme *cahier de vie* issu des chantiers de travail des militants de l'ICEM est loin de présenter les écrits retraçant temps forts ou projets de la vie d'une classe ou d'un élève.<sup>2</sup> Si l'on resitue les pratiques liées aux cahiers de vie dans l'histoire du mouvement de la pédagogie Freinet et plus tard de celles de l'AFL,<sup>3</sup> force est de constater que ce terme est usurpé lorsque le *cahier de vie* se limite à la présentation d'informations à *caractère institutionnel*, à des *demandes d'aide* adressées par les enseignants aux parents d'élèves et à quelques messages à *caractère événementiel*. Car ce sont là les trois principaux types de messages que regroupent la majorité des cahiers qui circulent entre les classes et les familles.<sup>4</sup> La première catégorie de messages désigne les règles et consignes portant sur l'organisation de la classe et le fonctionnement institutionnel de l'école, la seconde catégorie concerne les demandes d'aide fonctionnelle ou matérielle pour l'école ou la classe, tandis que la troisième annonce leurs activités exceptionnelles. L'objet-cahier présente certes l'intérêt de mettre en visibilité la circulation des informations en direction des familles. Il attribue une « qualité » aux messages qui, grâce à *l'archivage*, perdent leur statut de « pièces volantes ».<sup>5</sup> Mais les informations précisent principalement le rôle social du parent d'élève en l'invitant à se conformer au fonctionnement de l'établissement et de la classe. De plus, le dispositif n'offre qu'une place réduite à l'élève, tant dans l'élaboration des messages qui y sont insérés que pour leur présentation dans la sphère familiale. Le jeune élève est positionné dans un rôle de coursier : bien souvent, il ignore le contenu des messages dont il assure le transport.

<sup>1</sup> Ce travail a été mené dans le cadre d'une recherche doctorale : *La Communication école maternelle/famille. Le rôle des supports d'information à caractère conversationnel*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation sous la direction de Paul Durning, Université de Nanterre-Paris-X, 2001.

<sup>2</sup> Nous nous appuyons ici sur les résultats d'une enquête par questionnaire réalisée auprès de 543 enseignantes d'école maternelle réunies lors d'un congrès de l'AGIEM et sur l'examen de 50 cahiers regroupant 2 050 messages.

<sup>3</sup> Yvonne Chenouf, *Cahier d'écrits, cahier de vie*, A.F.L., 1999.

<sup>4</sup> Cette typologie des informations, réalisée à partir du double examen des thématiques et des places énonciatives des messages, a été élaborée à partir du cadre conceptuel de l'Analyse des Discours. Pour plus de précisions, on pourra se reporter à l'article suivant : Véronique Francis, *L'Information écrite aux parents d'élèves d'école maternelle : types de messages, identité des supports et rôles de l'information*, La Revue Internationale d'Éducation Familiale, 1999, n° 1-2, p. 51-75.

<sup>5</sup> Jean Quéniart, *Les Français et l'écrit*, Paris, Hachette, 1998.

## ● Des textes à caractère conversationnel

Le rôle du cahier est fort différent lorsque le dispositif de communication aux parents d'élèves intègre un cahier où sont archivées des *informations à caractère conversationnel*. Car celles-ci, au travers d'éléments prélevés dans le quotidien de la classe, mettent l'accent sur l'expérience scolaire d'un groupe d'élèves. C'est en premier lieu la présentation de situations et de textes exposant l'activité scolaire d'un groupe et les échanges qui s'y produisent, qui définit la spécificité de ce type d'information. C'est également la place accordée aux enfants en tant que sujets parlant<sup>6</sup> et celle des partenaires situés hors de la sphère scolaire, qui marquent l'identité des écrits à *caractère conversationnel*.<sup>7</sup> L'information à caractère conversationnel se définit donc à la fois par la spécificité de ses thématiques et par la place attribuée à l'ensemble des partenaires de la relation, énonciateurs et co-énonciateurs des messages : l'enseignant, les élèves, leurs parents.

Accompagnés par l'enseignant, les élèves sont producteurs de textes. Leur place est soulignée *dans* l'écrit même, par la place énonciative qu'ils occupent dans les messages : « Nous avons planté des salades dans le jardin de l'école ! ». Elle est également affirmée par des repères sur l'écrit qui facilitent son engagement dans des pratiques lectorales. La « matérialité »<sup>8</sup> attribuée aux textes facilite l'entrée dans l'écrit du jeune lecteur. Lorsque les choix typographiques (taille et forme des caractères par exemple) et topographiques (l'organisation dans l'espace de la feuille...) sont affirmés, ils définissent un « espace graphique »<sup>9</sup> unique pour chaque message. Cet espace graphique constitue un indice majeur pour l'appropriation du texte par le lecteur. Les illustrations et les écrits sociaux<sup>10</sup> qui lui sont associés, représentent eux aussi des indices pertinents qui permettent aux jeunes élèves de se repérer dans leur cahier. Dans ce dispositif, les textes sont objets de conversations dans des situations formelles et informelles, entre pairs, dans la famille. Ils sont pour l'enfant un point d'appui important qui lui permet d'investir un rôle de *messager*<sup>11</sup> entre l'école et la famille.

Dans certaines classes, le cahier, *support d'informations à caractère conversationnel* est donc un recueil de textes variés répondant à des critères de lisibilité. Le dispositif qui l'entoure organise le processus de « lecturisation »,<sup>12</sup> processus qui porte sur l'appropriation des textes, sur la capacité à nommer avec précision les outils, les supports... les pratiques scripturaires et lectorales de la culture écrite. De nombreuses recherches ont montré l'importance que revêtent ces savoirs et savoir-faire pour aborder le versant technique de l'apprentissage de la lecture, celui de l'apprentissage grapho-phonémique.<sup>13</sup> Elles ont également souligné

que « l'éducation familiale joue un rôle déterminant et précoce dans la lecturisation des enfants ». <sup>14</sup> En désignant les parents comme destinataires des textes, les activités de production d'écrits, socialisées, tentent de mobiliser une dynamique autour de la lecture/écriture dans l'espace familial.

## ● Archiver des textes

Le cahier est placé au rang de recueil de textes où est *archivée* une variété d'écrits qui ont été rédigés, composés et parfois reproduits et consignés par les élèves. Il s'agit principalement d'écrits « ordinaires »<sup>15</sup> rendant compte d'événements arrachés à l'éphémère, voire à la banalité du quotidien. L'archivage les inscrit dans la chronologie de l'expérience et le support qui les regroupe, le cahier, leur attribue une épaisseur particulière.

La notion d'archive ne désigne pas ici la rareté des énoncés ; elle concerne la conservation d'écrits ordinaires et la forme additive qui les organise. L'archivage, forme spécifique de cumul des textes ne peut être identifié « à une *totalisation indifférente des documents* ». <sup>16</sup> Il suppose en effet que les énoncés « sont investis dans des techniques qui les mettent en application, dans des pratiques qui en dérivent, dans des rapports sociaux qui se sont modifiés ou constitués à travers eux ». <sup>17</sup> Élaborés lors d'interactions orales, modelés par la forme écrite scolaire qui marque profondément l'ensemble des apprentissages et des relations sociales,<sup>18</sup> les textes s'inscrivent dans l'épaisseur d'un cumul signifiant où l'on peut voir se déployer des événements distincts, des régularités, où l'on peut établir des mises en relation...

Jack Goody<sup>19</sup> a montré combien l'écriture a modifié les systèmes de pensée, en particulier en permettant l'accumulation des textes. Aux côtés de l'influence de la forme écrite, il faut également prendre en compte les modes d'usage de cette forme écrite qui mettent en jeu la matérialité des écrits et mobilise des conduites spécifiques chez les lecteurs/scripteurs .

Retraçant l'histoire de la forme du livre, Alberto Manguel<sup>20</sup> montre par exemple que l'écrit sur rouleau de papier (le rotulus) est peu à peu abandonné aux environs du III<sup>ème</sup> siècle au profit du codex, support composé de feuillets pliés et reliés entre eux. Avec le codex, les écrits se trouvent réorganisés : l'espace du feuillet impose un nouveau découpage au texte. Par répercussion, le rapport des lecteurs aux écrits se trouve également réorganisé. Les caractéristiques du support d'écrit modifient l'engagement du corps dans les activités de lecture et d'écriture. L'organisation du texte sur le support transforme l'activité cognitive du lecteur. Dans une perspective socioconstructiviste<sup>21</sup> de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écrit, si l'histoire de la pensée est bien

marquée par l'histoire de l'écrit, elle est également marquée par celle des *supports d'écrit*.

La conservation de textes élaborés par les enfants, dans des situations médiées par l'adulte, favorise le retour aux énoncés et incite à les questionner, à les différencier, à les catégoriser. Lorsque les élèves sont amenés à consigner ou à rechercher un texte précis, ils sont confrontés à l'organisation matérielle du cahier, aux conditions de son utilisation, aux notions spatio-temporelles (« avant/après » ; « au début/à la fin ») qui définissent le bon usage des supports d'écrits. Ces situations permettent de cheminer dans des « mémoires matérielles »,<sup>22</sup> d'organiser celles-ci et d'éprouver la logique qui les construit. Elles mobilisent des savoir-faire transférables vers l'ensemble des supports d'écrits s'apparentant au codex et favorisent la construction de compétences faiblement prises en charge par l'école jusqu'à une époque récente.

## ● Une fonction de journal de bord

Recueil de références écrites stables organisées par l'archivage, le cahier a une fonction de *journal de bord*.

Journal de bord collectif, le cahier témoigne aussi de l'expérience individuelle dans les classes où les enfants ont la possibilité d'y intégrer des documents personnels : la carte offerte par la classe à l'enfant le jour de son anniversaire, le prospectus rapporté d'une visite faite en famille, le ticket d'entrée au cirque, une photographie de famille... Encouragés à archiver les traces de situations signifiantes pour chacun, les élèves sont amenés, avec l'aide d'adultes médiateurs, à s'approprier un recueil de textes et les conduites de lecteur et de scripteur qui lui sont associées. Le cahier n'est plus dans ce cas un simple objet de la traditionnelle panoplie de l'écolier : son enrichissement par des documents témoignant de l'expérience individuelle extrait chacun d'entre eux de l'anonymat. Cette mise en mémoire de l'expérience individuelle favorise un éventail d'interactions : au sein de la famille, avec les parents ou avec les membres de la fratrie, lorsque l'enfant collecte et archive des images et des textes provenant de son environnement quotidien, lorsqu'il les légende ou encore lorsqu'il a recours à l'écrit seul pour témoigner de son expérience propre ; au sein de la classe lorsqu'il présente au groupe ou à ses camarades les plus proches, les « trésors » qu'il a insérés dans son cahier. L'engagement à valoriser les nombreux écrits ordinaires de l'environnement social habituellement peu reconnus par l'école, favorise la mise en scène des compétences langagières de l'enfant dans l'espace familial. Celle-ci mobilise l'attention pour les textes et leurs supports et multiplie leurs modes de questionnement dans des situations variées.

Ces interactions s'épanouissent pleinement lorsque le cahier ne se limite pas à être le cahier de l'élève mais qu'il est bien *celui de l'enfant*. Ce qui suppose que, dans l'espace de la classe aussi, l'enfant puisse y avoir librement accès, pour le feuilleter à volonté, pour le commenter, pour y insérer des textes ou retourner à ceux qui y sont archivés. Ce retour convoque les démarches dans lesquelles les textes ont été produits ainsi que les processus d'apprentissages qui les ont soutenus. Le libre accès au cahier stimule les conduites de reprise et de répétition, dans des situations parfois guidées par l'enseignant, mais également lors de ces situations informelles où, seul ou en présence de ses pairs, l'élève dialogue avec les textes et à partir des textes. Les enfants se saisissent de ces occasions pour mettre à l'épreuve leurs connaissances, pour interroger et ré-interroger l'expérience passée.

<sup>6</sup> Mikhaïl Bakhtine pour lequel le rôle de l'interaction est central. *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, 1929, Paris, Les Éditions de Minuit, 1977.

<sup>7</sup> Pour un même thème, les places énonciatives situent un message parmi les *informations à caractère événementiel* (par exemple : « Mardi 25 mars, spectacle de marionnettes à l'école ») ou parmi les informations à caractère conversationnel (« Mardi 25 mars, nous verrons un spectacle de marionnettes à l'école. Ça s'appelle *Le Poulailler de papier*. Nous avons trouvé que le titre était drôle ! »)

<sup>8</sup> Roger Chartier, Préface in David Mac Kenzie *La Bibliographie et la sociologie des textes*, Paris, Cercle de la Librairie, 1991, p. 12.

<sup>9</sup> Roger Chartier, o.c., p. 17.

<sup>10</sup> Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.

<sup>11</sup> Philippe Perrenoud, Le Go-between : entre sa famille et l'école l'enfant message et messenger in Cléopâtre Montandon et Philippe Perrenoud, *Entre parents et enseignants un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang, 1994.

<sup>12</sup> Jean Foucambert, *Questions de lecture*, Paris, Retz, 1989.

<sup>13</sup> Nathalie Lavoie, Jean-Yves Lévesque et Serge Sévigny « Compétences parentales et éveil à l'écrit : impact d'un programme préventif », *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, vol. 5, n°2, 2001, p. 87-106.

<sup>14</sup> Yves Prêteur et Barbara Vial, *Relations familles-école et réussite scolaire au cycle des apprentissages fondamentaux. Étude longitudinale et comparative*, Rapport terminal à la DEP, Ministère de l'Éducation Nationale, 1995, p. 1.

<sup>15</sup> À propos des pratiques ordinaires de lecture et d'écriture, voir l'ouvrage coordonné par Daniel Fabre (Éd), *Écritures ordinaires*, Paris, POL, 1993 ainsi que les travaux de Bernard Lahire.

<sup>16</sup> Michel Foucault, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969, p. 170.

<sup>17</sup> Idem, p. 162.

<sup>18</sup> Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, Sur l'Histoire de la théorie de la forme scolaire in Guy Vincent (Éd) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

<sup>19</sup> Jack Goody, *La Raison graphique, La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

<sup>20</sup> Alberto Manguel, *Une Histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud, 1998, p. 157-158.

<sup>21</sup> Lev Vygotski, *Pensée et langage*, 1934, Paris, La Dispute, 1997.

<sup>22</sup> Jean Hébrard, *La Scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne*, Histoire de l'Éducation, n°38, 1988, p. 7-58.

L'ensemble de ces situations représentent alors, selon la formule de Jérôme Bruner, un « cadre » pour les interactions langagières.<sup>23</sup> Ancrage pour la mémoire collective et outil pour la mémoire, le cahier, journal de bord, offre des jalons favorisant la prise de parole dans des situations qui, pour n'être pas strictement définies, n'en sont pas moins organisées. Traces d'expériences partagées organisées par l'écrit, les textes guident les conversations. Ils régulent les interactions entre pairs, y compris dans les conduites conversationnelles informelles. Ils définissent le choix des thématiques et permettent également l'introduction de nouvelles thématiques qui prennent souvent ancrage dans l'expérience familiale.

### ● Le cahier support de mémoire

Pour les mères, les textes à caractère conversationnel font référence à une pratique de la sphère privée qui revêt une place importante : l'élaboration de la mémoire familiale par la réalisation et la consultation des albums photographiques, archives réservées à un usage familial.<sup>24</sup>

On se prémunit contre l'oubli en conservant les traces des premières expériences de l'enfant : les premiers pas, le premier contact avec la mer, le premier vélo mais aussi les premiers copains de classe, le premier pique-nique avec l'école...<sup>25</sup> Leur collecte est destinée à élaborer la mémoire de l'enfant, à lui permettre d'ancrer le présent, à jalonner l'avenir, à « être son passé et ses souvenirs ».<sup>26</sup>

Lorsque l'école suggère cette démarche, cela encourage les mères à collecter *pour et avec l'enfant* des traces de son histoire. La photographie et l'écriture sont considérées comme les moyens les plus fiables pour tenter de les saisir. Le texte accompagne systématiquement les clichés photographiques. Qu'il comporte un nom et une date seulement ou qu'il se compose d'informations plus développées, sa place aux côtés de l'image confirme la remarque de Barthes : « *la structure de la photographie n'est pas une structure isolée ; elle communique au moins avec une autre structure, qui est le texte* ».<sup>27</sup>

La photographie prise dans l'espace scolaire, archivée et légendée dans certains cahiers a valeur de témoignage : elle permet l'accès par les mères aux situations et aux attitudes des écoliers dans l'environnement scolaire. Elle ouvre sur les conditions de l'activité scolaire, situe le cadre de l'action, apporte des précisions qui échappent et derrière lesquelles la réalité se dérobe. La photographie, qui confirme le rôle de support de mémoire attribué par l'école au cahier, impose « *l'évidence toujours stupéfiante du : cela s'est passé ainsi* ».<sup>28</sup>

Si les mères accompagnent souvent les photographies d'une brève légende, l'écrit représente pourtant dans certains cas

l'unique mode de consignation des faits ordinaires et marquants de la petite enfance : le jour de la première dent ou du premier mot, celui de la première rencontre avec un membre de la famille... sont parfois reportés de manière chronologique sur un calepin ou un carnet par leur soin. Ce sont à ces pratiques scripturales que les textes à caractère conversationnel font écho. L'écrit est au service de la mémoire des bons moments : ceux qui renvoient à des faits exceptionnels et ceux dont la portée affective et symbolique confèrent à l'ordinaire une saveur particulière, sont placés par les mères au rang de « beaux souvenirs ». Au même titre que les albums de photographies, le cahier, où les éléments ordinaires ou exceptionnels de la vie scolaire côtoient quelques faits de la vie familiale, est considéré comme un rempart contre l'oubli.

Les mères ne se contentent pas de collecter les documents dans le but de constituer ces archives familiales. Elles les commentent également : la visite d'amis, une réunion familiale sont l'occasion de leur donner vie. Tout comme l'on parcourt les albums de photographies, le cahier fait l'objet de présentations et donne lieu à des conversations sur l'école, sur les progrès de l'enfant, sur ses centres d'intérêt, sur les difficultés rencontrées... L'évocation de ces moments est l'occasion de retracer le chemin parcouru par l'enfant et de souligner son développement. Ces échanges mettent l'accent sur l'exercice d'une fonction parentale qui, loin d'être restreinte au rôle social de parent d'élève affirmé dans certains types de dispositifs, est positionnée dans l'accompagnement de l'expérience, sociale et scolaire, de l'enfant.

### ● Compétences enfantines, compétences maternelles

Les mères manifestent souvent leur étonnement face aux compétences de l'enfant à reconnaître, à « lire », à « garder en mémoire » des textes réalisés et archivés plusieurs semaines, voire plusieurs mois auparavant.

Cette observation les conduit à encourager l'enfant à reprendre les textes pour l'aider à « *ne pas perdre le souvenir des événements* ». La volonté de l'enfant de revenir de manière quasi-systématique aux messages précédents explique aussi cette démarche des mères car celui-ci « recommence », répète pour le plaisir, multiplie les occasions d'explorer son cahier de bout en bout... Face à cette demande de reprise, les mères sont parfois partagées entre satisfaction, impatience et amusement : il faut supporter d'« *entendre toujours la même chose* » et avoir la patience de répéter, relire ou écouter les textes préférés sous la demande pressante de l'enfant. Le texte favori peut changer au cours de l'année, mais il arrive que l'enfant demande systématiquement à l'adulte de

reprendre un à un l'ensemble des documents archivés, pour en entendre la lecture ou pour le plaisir de les commenter...

Ces demandes de répétition sont sources d'impatience lorsque la mère est l'interlocutrice unique ou lorsque, craignant que l'enfant ne prenne pas suffisamment soin de son cahier, elle n'envisage pas que sa consultation se fasse hors de son regard vigilant. Lorsque celui-ci peut inviter d'autres partenaires à consulter son cahier (père, frères ou sœurs, cousins, voisins...) elle s'amuse alors de l'entendre revenir sur ses documents favoris, de pouvoir les « dire par cœur », de réclamer qu'on lui lise des textes dont il connaît parfaitement les contenus, de corriger la personne qui lui fait la lecture lorsque celle-ci se permet un écart vis à vis du texte original.

C'est dans ce contexte où le jeune enfant présente, commente, archive ou produit des textes avec leur aide ou celle d'un tiers, que les mères découvrent souvent un intérêt pour l'écrit qu'elles ne soupçonnaient pas. L'observation de l'enfant lors de ces moments où il met en scène ses compétences sur la scène familiale, semble stimuler l'adaptation d'attitudes éducatives maternelles nouvelles, reposant sur la prise en compte de son évolution. La possibilité d'avoir accès à des informations concrètes et régulières sur la vie scolaire de l'enfant et sur ses apprentissages répond à une forte attente des mères.<sup>29</sup> Elle confirme le constat fait par de nombreuses recherches d'une « généralisation d'un comportement parental très attentif à ce qui se passe à l'école ».<sup>30</sup> Ce type de dispositif, facilite la mission de l'enfant-messager et permet aux parents d'observer et d'accompagner ses démarches de lecteur et scripteur. Il constitue une source de savoir pour les mères et leur permet de mobiliser des conduites les positionnant dans un rôle d'éducatrice.

Ce processus peut se développer en particulier lorsque les consignes d'utilisation de l'objet-cahier sont à la fois suffisamment structurées et souples. En effet, l'ensemble des règles qui définissent la circulation du cahier - dans la classe, entre l'école et la famille - ainsi que son utilisation dans et hors l'école, ne sont pas sans influence sur l'investissement du dispositif par l'enfant et par ses parents. La difficulté pour l'école réside ici dans la capacité à créer ce répertoire de textes, à en situer l'identité, à encourager son utilisation dans la famille... sans pour autant induire des modalités d'un *bon usage familial*. C'est en effet en reconnaissant et en acceptant l'éventail des usages possibles, y compris ce qui paraît être parfois une absence d'usage dans la famille, que l'école peut réduire le risque de « communication paradoxale »,<sup>31</sup> risque toujours présent lorsque l'école sollicite « l'implication » des parents. Ceci nécessite d'une part que l'enseignant se garde d'induire des modèles de réponse qui définiraient et/ou confirmeraient un « profil du bon parent

d'élève ». Cela signifie d'autre part que l'école se doit de ne pas interpréter les manifestations de l'intérêt ou du désintérêt des parents pour le dispositif.

## ● Planning, agenda, aide-mémoire...

La consultation libre des cahiers favorise les regroupements informels entre les élèves. L'histoire de la classe, scandée par le découpage de l'année sociale et de l'année scolaire, marquée par les cycles saisonniers, est émaillée de faits particuliers consignés dans les cahiers. Si les enfants ne citent pas toujours précisément leur date, ils situent leur époque : « à Noël », « c'est quand il faisait froid », « on était l'hiver » ou encore « c'était la saison des pommes ». La référence aux cycles naturels de l'année, aux événements culturels, au découpage scolaire est tour à tour privilégiée tandis que des faits de l'histoire personnelle de l'un ou l'autre des élèves (« le jour de l'anniversaire de Mathieu ») sont également mis en avant pour situer les événements dans le temps.

Les différentes références sont croisées : « *Mon anniversaire on l'a fêté après les vacances de Noël* » explique Mounir, 7 ans en montrant une photographie.

L'une des fonctions du cahier est ici celle du *journal de bord*, qui incite à la fois à consigner des faits, à se repérer dans l'année, à retrouver des événements précis.

<sup>23</sup> Jérôme Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1983.

<sup>24</sup> Voir à ce propos l'étude de Jean-Pierre Albert, *Écritures domestiques* in Daniel Fabre (Éd) *Écritures ordinaires*, SL, Éditions POL, 1993, p. 37-94.

<sup>25</sup> Certaines de ces « premières fois » aujourd'hui immortalisées par la photographie et/ou les écrits ordinaires consignés dans le journal des premières années de l'enfant correspondent à des étapes qui étaient soulignées rituellement autrefois. Agnès Fine, Stéphanie Labro et Claire Lorquin, *Lettres de naissance* in Daniel Fabre (Éd) o.c., Paris, POL, 1993, p. 128.

<sup>26</sup> Concernant ce travail de mémoire dans la famille, Georges Poulet écrit : « Exister c'est donc être son présent, mais c'est aussi être son passé et ses souvenirs ». Georges Poulet, *Études sur le temps humain*, Tome 1, Paris, Plon, 1952, p. 31.

<sup>27</sup> Roland Barthes, *Le Message photographique*, in Roland Barthes, *L'Obvie et l'obtus. Essais critiques III*, Paris, Éditions du Seuil, 1982, p. 10.

<sup>28</sup> Roland Barthes, *Rhétorique de l'image*, in Roland Barthes o.c., p. 36.

<sup>29</sup> Cette question a été développée dans l'article suivant « Les Mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, revue internationale*, vol. 33, n°4, 2000, p. 83-108.

<sup>30</sup> Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, *Les Relations famille-école : un point de vue partenarial* in François-Victor Tochon, *Éduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal-Paris-Bruxelles, Les Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université, 1997, p. 258.

<sup>31</sup> Paul Watzlawick, Janet Deavin et Don Jackson, *Une Logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972.

Les cahiers ont également une fonction d'*agenda* lorsque des outils y figurent qui exposent l'organisation d'une période à venir. On trouve parfois le planning mensuel qui annonce les activités extra-ordinaires à venir : séances au gymnase, visite à la classe avec laquelle une correspondance scolaire est engagée, sortie à la bibliothèque... Les élèves le commentent largement, anticipant sur les activités à venir, évaluant une durée qui les sépare d'un événement. Le fait de retrouver un document identique en différents lieux de la classe stimule leurs commentaires : selon le lieu qui l'accueille - bibliothèque, planning, chevalet, présentoir... - l'usage qui en est fait est modifié. Ces pratiques de « mise en réseau »<sup>32</sup> des documents écrits multiplie les confrontations aux outils et favorise le transfert des connaissances : de l'usage collectif du planning à sa consultation en petit groupe, on note un réinvestissement des repères utilisés au cours de la mise à jour du calendrier.

Le cahier est placé au rang d'*aide-mémoire*, favorisant des mises en relation qui instaurent symboliquement l'unité d'un questionnement, sur l'environnement en général, et sur la langue en particulier. « *J'aime bien avoir mon cahier à la maison, dit Ahmoud, 6 ans, sinon, j'oublie ! Oui, comme : à la maison, j'avais trouvé des images avec... où on entendait ?... par exemple j'avais trouvé une image avec une souris mais j'avais pas mon cahier alors moi j'ai oublié de coller, ça me sort de l'idée et j'oublie ! Que quand j'ai mon cahier alors je peux le faire tout de suite, j'aime mieux !* ».

Avoir son cahier à disposition présente pour l'enfant l'intérêt de relever et consigner des éléments qui nourrissent les expériences de la vie scolaire, de rendre compte de ses initiatives et de son autonomie. La sphère d'apprentissage de l'enfant se trouve unifiée par la référence usuelle au cahier, de manière symbolique et pragmatique.

### ● Quand l'école favorise un « art du bricolage »...

Le contenu des cahiers mais aussi les critères qui définissent sa consultation et sa circulation marquent des différences accusées d'une classe à l'autre. Les règles de circulation des cahiers définissent l'organisation des relations sociales, organisation qui se structure autour de la cohérence de la répétition - quotidienne ou hebdomadaire - ou qui se fonde sur la seule appréciation de l'enseignant. Elles favorisent ou freinent l'accès aux supports d'écrits, ce qui pourrait avoir une influence certaine sur l'intégration de l'expérience scolaire et, par conséquent, sur le développement cognitif. Lorsque les cahiers sont en libre accès, une place centrale est faite par les enfants à la reprise et à la répétition des textes. Ces conduites, stimulent les activités langagières, mobilisent des

capacités de mémorisation en ménageant une place importante à la variation. Les enfants reviennent à loisir sur les textes sans pour autant répéter « à l'identique » : les variations qu'ils introduisent sont liées aux conditions, toujours nouvelles, de la situation de communication où ils questionnent un même texte. Les partenaires sont différents et interagissent de manière singulière à chaque fois. Si l'on questionne le même texte (le même poème, le même résumé d'une histoire lue, le même compte-rendu de sortie...) il apparaît néanmoins que l'activité verbale est différente d'une fois sur l'autre car la situation sociale a changé : les partenaires sont différents, leurs compétences ont évolué, leur projet est autre.

Du côté des adultes comme des enfants, l'ensemble de ces pratiques relève du « bricolage » au sens noble du terme tel que l'a défini Lévi-Strauss.<sup>33</sup> Le bricoleur est « *celui qui oeuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art* ». <sup>34</sup> On retrouve « cet art du bricolage » dans l'inventivité déployée dans les classes pour constituer ce recueil de textes : dans les démarches d'enseignement qui structurent ces situations de production et de consultation des écrits, dans les démarches mises en oeuvre par les élèves pour s'approprier le support et son fonctionnement lorsqu'ils composent, archivent, présentent et commentent les textes ; dans l'intérêt que manifestent les mères à construire avec et pour l'enfant ce recueil de textes, lorsqu'elles constituent en stocks d'information une moisson d'imprimés, d'images, de menus objets, de « souvenirs » susceptibles d'enrichir les messages réalisés à l'école et d'en créer de nouveaux...

Du côté des enseignants, c'est tout à la fois la nécessité de créer un recueil de textes renvoyant à des pratiques encore balbutiantes dans le domaine de l'éducation préscolaire (celles de la lecture et surtout de l'écriture en tant que pratiques sociales et culturelles) et la propension à créer leurs propres supports de travail qui suscitent des élans pour le bricolage.<sup>35</sup> Cette approche met tout particulièrement l'accent sur les démarches, axées sur les modes spécifiques d'un apprentissage du langage conquis *avec* et *par* l'écrit et ses supports. Les formes scolaires de rapport à la langue et aux outils qui lui sont associés, en particulier l'écrit et ses supports, suggèrent des modes de socialisation spécifiques soumis ici à un travail d'élucidation.

Cet art du bricolage prend sens dans un projet de communication mobilisé autour d'un « objet ordinaire » de l'univers scolaire : le cahier. Les différentes fonctions que lui attribuent enfants et adultes permettent cependant d'appréhender son statut exceptionnel lorsque le dispositif de la classe le place *au cœur de la construction de l'expérience scolaire* en

tant qu'expérience sociale et cognitive. Lorsque ce dispositif affirme la place des écrits ordinaires, en encourageant à archiver et à questionner « *les événements menus ou majeurs qui tissent la trame du quotidien* »,<sup>36</sup> il engage les enfants dans des processus d'appropriation des textes<sup>37</sup> et des supports d'écrits. Ces pratiques sont alors instruments de pensée, outils logiques favorisant les processus de distanciation et d'objectivation de la forme écrite. Génératrices d'interactions affectives, cognitives, culturelles et sociales, elles invitent à réinterroger des actes « ordinaires » de lecture et d'écriture qui, bien qu'encore souvent situés à la marge de pratiques sociales légitimées, n'en sont pas moins sources de développement.

Véronique FRANCIS

#### BIBLIOGRAPHIE

- ♦ Albert Jean-Pierre (Éd) *Écritures ordinaires*, S.L., Éditions POL, 1993, p. 37-94.
- ♦ Barthes Roland, *L'Obvie et l'obtus. Essais critiques III*, Paris, Éditions du Seuil, 1982.
- ♦ Bakhtine Mikhail, *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1977.
- ♦ Jérôme Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1983.
- ♦ Chartier Roger, « Culture écrite et littérature à l'âge moderne », *Annales*, n°4-5, 2001, p.783-803.
- ♦ Chenouf Yvonne, *Cahier d'écrits, cahier de vie*, A.F.L., 1999.
- ♦ Devanne Bernard, *Lire et écrire, des apprentissages culturels*, Paris, Armand Colin, 1992.
- ♦ Fabre Daniel (Éd), *Écritures ordinaires*, Paris, POL, 1993.
- ♦ Fine Agnès, Labro Stéphanie et Lorquin Claire, Lettres de naissance, in Daniel Fabre (Éd) *Écritures ordinaires*, Paris, POL, 1993.
- ♦ Foucambert Jean, *Questions de lecture*, Paris, Retz, 1989.
- ♦ Foucault Michel, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
- ♦ Francis Véronique, « L'Information écrite aux parents d'élèves d'école maternelle : types de messages, identité des supports et rôles de l'information », *La Revue Internationale d'Éducation Familiale*, 1999, n°1-2, p. 51-75.
- ♦ Francis Véronique, « Les Mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n°4, 1999, p. 83-108.
- ♦ Francis Véronique, *La Communication école maternelle/famille. Le rôle des supports d'information à caractère conversationnel*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation sous la direction de Paul Durning, Université de Nanterre-Paris-X, 2001.
- ♦ Goody Jack, *La Raison graphique, La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
- ♦ Hébrard Jean, La Scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne, *Histoire de l'Éducation*, n°38, 1988, p. 7-58.
- ♦ Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.
- ♦ Lahire Bernard, *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.
- ♦ Lahire Bernard, *Écrits hors l'école : la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture* in Bernadette Seibel (Éd) *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, Paris, Le Monde, 1995, p.137-155.
- ♦ Lahire Bernard, Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit in Christine Barré de Miniac, *Vers une Didactique de l'écriture*, Paris/Bruxelles, INRP/De Boeck et Larcier, 1996, p. 115-128.
- ♦ Lavoie Nathalie, Lèvesque Jean-Yves et Sévigny Serge, « Compétences parentales et éveil à l'écrit : impact d'un programme préventif », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 5, n° 2, 2001, p. 87-106.
- ♦ Lévi-Strauss Claude, *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962, p. 30.
- ♦ Manguel Alberto, *Une Histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud, 1998.
- ♦ Perrenoud Philippe, *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- ♦ Perrenoud Philippe, *Le Go-between : entre sa famille et l'école l'enfant message et messenger* in Montandon Cléopâtre et Perrenoud Philippe, *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang, 1994, p. 50-82.
- ♦ Poulet Georges, *Études sur le temps humain*, Tome 1, Paris, Plon, 1952.
- ♦ Pourtois Jean-Pierre et Desmet Huguette, *Les Relations famille-école : un point de vue partenarial* in François-Victor Tochon, *Éduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal-Paris-Bruxelles, Les Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université, 1997, p. 257-275.
- ♦ Vincent Guy, Lahire Bernard, Thin Daniel, Sur l'Histoire de la théorie de la forme scolaire in Guy Vincent (Éd) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11-50.
- ♦ Vygotski Lev, *Pensée et langage*, 1934, Paris, La Dispute, 3ème édition revue, 1997.
- ♦ Watzlawick Paul, Deavin Janet et Jackson Don, *Une Logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972.

<sup>32</sup> À propos de la « mise en réseau » des documents, on pourra se reporter à Bernard Devanne, *Lire et écrire, des apprentissages culturels*, Paris, Armand Colin, 1992.

<sup>33</sup> Claude Lévi-Strauss, *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.

<sup>34</sup> Idem, p. 30.

<sup>35</sup> Voir à ce propos Philippe Perrenoud, *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 36.

<sup>36</sup> Roger Chartier, « Culture écrite et littérature à l'âge moderne », *Annales*, n° 4-5, 2001, p.789.

<sup>37</sup> Bernard Lahire, Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit in Christine Barré de Miniac, *Vers une Didactique de l'écriture*, Paris/Bruxelles, INRP/De Boeck et Larcier, 1996, p. 115-128.