

L'esprit ou le style ?

La qualité de l'écriture dans trois compositions en italien scolaire des années trente, soixante et quatre-vingt-dix*

Dario Corno
Université de Vercelli

1. Esprit, style, qualité

On le sait, la lecture de textes écrits par des apprenants est normalement orientée. Ou bien on les lit comme un ensemble de contenus, de pensées ou, si l'on veut, d'informations, que l'enfant essaie, avec peine, de communiquer; ou bien on focalise la manière dont l'enfant utilise ses ressources expressives pour communiquer ce qu'il entend communiquer. Dans la topographie de la didactique de l'écriture, ces deux voies sont présentes et considérées comme séparées depuis toujours¹ : d'un côté il y a la forme, la langue; de l'autre il y a le contenu, la pensée. Et depuis toujours, enseigner à écrire, c'est enseigner à harmoniser les deux faces saussuriennes du signe, le signifiant et le signifié. D'un tel point de vue résulte un modèle fortement associatif : écrire (et apprendre à écrire), c'est associer des formes à des contenus.

Je ne pense pas que l'on puisse continuer à suivre cette piste associative pour décider de la qualité des textes écrits. Depuis quelques temps, les recherches les plus sérieuses sur l'apprentissage de l'écriture (je pense en particulier à celles de Carl Bereiter et Marlene Scardamalia²) ont dé-

*Traduit de l'italien par Angela Ferrari.

¹Le deuxième chapitre de D. Corno (1993), in M. Beltrani (ed), *Educare a scrivere. Tradizione e innovazione nella didattica della scrittura. Due studi e un esperimento*, Bellinzona, Ufficio dell'Insegnamento Medio, cherche à reconstruire l'histoire de l'éducation à l'écriture à travers la ré-écriture, en examinant en particulier le poids didactique (et sémiotique) de la *chria*.

²L'oeuvre principale de C. Bereiter et M. Scardamalia est *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1987, qui a été traduite en italien en 1995 (*Psicologia della composizione scritta*, introduction et traduction de D. Corno,

montré que l'écriture atteint son point cognitif le plus élevé quand elle devient *épistémique*, c'est-à-dire quand à la fin de son texte celui qui l'a élaboré sait des choses qu'il n'imaginait pas connaître avant de commencer à écrire. Le modèle, dans ce cas, met forme et contenu dans un espace "dialectique" : la forme communique au contenu des aspects nouveaux qui poussent la personne qui écrit à revoir ses propres pensées; d'autre part, les pensées obligent la forme à chercher de nouvelles voies expressives, pour qu'elle puisse exercer ainsi toute sa profondeur.

Il me semble que cette manière d'envisager l'écriture peut avoir des répercussions importantes sur le concept même de *qualité* : il est très difficile de soutenir qu'il existe quelque chose comme le "beau" et le "laid", dans l'écriture des enfants qui apprennent. Il y a plutôt *quelque chose qui communique* et quelque chose qui ne réussit pas à le faire, il existe des pensées et il existe l'absence de pensées. S'il n'en allait pas ainsi, on aurait atteint depuis longtemps "l'art de bien écrire" ("il bello scrivere") au sens absolu, ce qui, pour apprendre à écrire, ne nous aurait laissé que la voie de l'imitation. Une piste efficace, sans doute utile, que l'on peut poursuivre avec succès; mais une piste qui favorise trop le style au détriment de l'esprit.

Pour soutenir cette thèse - qui veut que la qualité résulte de la partie jouée entre esprit (les pensées, le contenu) et style (les ressources expressives) -, le moment est venu d'analyser quel est le rapport entretenu avec l'idée de "langue écrite" par des générations qui se sont succédées dans le temps. Je proposerai donc la lecture de trois écrits rédigés par des enfants italiens en 1933, en 1963 et en 1997, afin de montrer que quelque chose a changé dans la qualité de l'italien utilisé par les enfants. Plus que tout, ce qui paraît changé, c'est leur attitude *sémiologique* (et donc pragmatique) vis-à-vis de la signification de l'activité d'écrire. Il en résulte un renver-

Florence, La Nuova Italia Editrice). Mais il faut voir aussi C. Bereiter & M. Scardamalia (1985), "Development of Dialectical Processes in Composition", in Olson R.D., N. Torrance et A. Hildyard (eds), *Literacy, Language, and Learning. The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge Mass., CUP, 307-329.

Pour une introduction plus complète à leur pensée, cf. D. Corno (1995), "Teorie della scrittura fra psicologia e semiotica", introduction à la trad. it. di C. Bereiter & M. Scardamalia, *op. cit.*, XVII-XLVI; et Formisano M., C. Pontecorvo & C. Zucchermaglio (1986), *Guida alla lingua scritta*, Rome, Editori Riuniti.

sement d'opinion, accompagné d'un paradoxe : les enfants d'aujourd'hui écrivent plus mal parce qu'ils écrivent mieux, dans le sens où ils montrent qu'ils possèdent plus de pensées, plus de maturité globale vis-à-vis des ressources métacognitives de la langue, mais moins de capacités de s'adapter au standard moyen de l'italien scolaire, face auquel ils se sentent emprisonnés et perdants.

J'articulerai mon hypothèse en faisant recours à des concepts de *sémiologie culturelle* élaborés par Jurii Lotman. Lotman nous a enseigné qu'il existe une sorte de crible *pragmatique* qui oriente notre capacité à gérer les ressources d'un moyen de communication (comme par exemple l'écriture). Celui-ci concerne notre relation avec la Langue de la Communication. Si on la perçoit comme primaire, on tend à écrire de manière *hétérodirecte*, et l'écriture devient alors prioritaire; si, au contraire, on choisit une orientation *autodirecte*, c'est la pensée, le message qui deviennent centraux, en mettant la langue à l'arrière-plan.

Je commence par résumer les positions de Lotman, que j'appliquerai ensuite aux compositions dont j'ai parlé.

2. Moi-Lui, Moi-Toi, Moi-Moi : j'écris à qui ?

Revenons donc, avec cette prémisse, à la langue écrite, et au problème de fond de tous ceux qui se mettent à écrire, ainsi que de toute théorie sémiotique qui entend proposer des réflexions sérieuses sur la communication. Le problème qui se pose à toute personne est "j'écris à qui ?" La question n'est pas banale comme elle pourrait le paraître à première vue. A certains égards, elle semble au contraire toucher à l'essence même de l'écriture en tant que communication, et à l'essence même de sa didactique. L'idée fondamentale est la suivante : quand on écrit, on présente une relation à un colloque, on passe un examen écrit de maturité ou on élabore un projet de thèse, le discours est construit à partir de l'image que l'écrivain, le conférencier ou les étudiants se font des destinataires de leurs écrits. Sans anticiper l'univers de croyances partagées, à commencer par le langage même, il est impensable de se mettre en communication avec quelqu'un.

C'est un problème si important, qu'il est entré en partie dans toutes les théories les plus connues sur la communication. En particulier, il est

exposé dans un essai toujours actuel de Jurii Lotman, qui s'intitule "I due modelli della comunicazione nel sistema della cultura"³. Il s'agit d'un essai qui, à mon point de vue, doit beaucoup aux idées exprimées par Lev Vygostkij dans quelques-uns des textes rassemblés dans *Pensiero e linguaggio*. Dans son essai, Lotman part du modèle bien connu de R. Jakobson, celui qui, il y a une trentaine d'années, a diffusé dans la culture occidentale les concepts d'émetteur, destinataire, message et code, qui ont désormais pénétré dans tout texte scolaire. Le sémiologue russe le discute en signalant son caractère figé : ce n'est que par générosité intellectuelle que nous imaginons la communication comme fixée le long d'une ligne qui permet à un émetteur de contacter un destinataire et de lui transmettre un message. En réalité, dans la mécanique de la culture, comme dans la mécanique personnelle, il existe au moins deux canaux organisés de manière différente; simplifiant beaucoup, on peut dire que Lotman pense à une communication conçue comme :

(1) *hétérodirigée* (vers l'autre que soi, vers son "propre extérieur")

ou bien :

(2) *autodirigée* (à soi, à son propre "dispositif pensant" intérieur).

Dans le premier cas, Lotman se sert de l'expression "communication MOI-LUI" pour se référer à un modèle dans lequel le destinataire réel du message est un Sujet extérieur. Dans le deuxième cas, Lotman appelle "communication MOI-MOI" la situation dans laquelle le Destinataire n'est rien d'autre que l'Émetteur même.

Le premier modèle (Moi-Lui) prend en considération les messages dans lesquels un Moi (l'émetteur, celui qui écrit) possède l'information et la transmet à un Lui qui est l'objet réel de sa communication, dans la mesure où on présuppose que (ou l'on fait comme si) l'information ne lui est pas connue. Dans ce cas, tandis que les acteurs de la communication (émetteur et destinataire) varient, le message et le texte restent constants. C'est la situation typique d'un scientifique qui propose l'une de ses re-

³L'essai paraît in J. Lotman [1973] 1995, *Tipologia della cultura*, Milan, Bompiani, 111-133, R. Faccani et M. Marzaduri (eds). Mais cf. aussi J. Lotman (1975), *Semiotica e cultura*, Milan-Naples, Ricciardi, et en particulier l'introduction de D. Ferrari-Bravo.

cherches, d'un étudiant aux prises avec son épreuve de maturité et de tous les cas dans lesquels la langue, en tant que forme et contenu, joue un rôle central dans la transmission du message. Au cours de la communication Moi-Lui le texte est le plus proche possible du langage en tant qu'instrument réglé par la communauté textuelle à laquelle on appartient.

Le deuxième modèle présente par contre une situation quelque peu paradoxale : le sujet-émetteur transmet un message à lui même, c'est-à-dire à la personne qui devrait connaître ou posséder l'information. De fait, dans ce deuxième cas, l'émetteur "autocommunique" puisque, finalement, le message qui parvient au Moi-destinataire crée une signification supplémentaire, en ajoutant des informations qui n'étaient pas prévues au début. Ici, ce sont les acteurs de la communication qui restent constants; ce qui change est le message qui acquiert une plus grande autonomie sémantique, c'est-à-dire une plus grande charge informationnelle, comme il se produit dans le cas du journal intime, les essais de réflexion personnelle, la poésie et dans le cas d'autres textes encore. Dans la communication Moi-Moi le texte est le plus proche possible du langage intérieur, du langage "pour soi", ce qui inclut par exemple les abréviations (pensons au TVTB [= *Ti Voglio Tanto Bene*] des agendas des étudiants, les bien connues *Smemorande*), une syntaxe simple et paratactique, et en général l'autonomie du contenu par rapport à la forme.

Ces modèles de l'orientation des messages dans la communication ont une grande importance sociale, tout au moins si l'on suit Lotman. Il est clair par exemple que la communication Moi-Moi tend à "nourrir" les cas où l'on demande une activité spirituelle importante. Il est peut-être moins clair que l'orientation Moi-Lui tend à augmenter la passivité sociale, surtout pour ceux qui jouent le rôle de destinataires. Comme l'observe Lotman, le lecteur du roman moderne européen est beaucoup plus passif que le destinataire des contes de fée (dont l'élaboration contient un aspect Moi-Moi), de la même manière qu'un spectateur de théâtre est plus passif que la personne qui participe à un carnaval. De plus, la tendance actuelle de la communication comme objet d'échange (il suffit de penser à Internet) finit par beaucoup déléguer aux interprètes institutionnels, c'est-à-dire aux traducteurs et aux divulgateurs des discours sociaux.

Mis à part ces considérations (que j'ai signalées de manière rapide), ces deux modèles peuvent être utiles pour mieux aborder l'implicite

communicatif présent dans l'activité d'écriture à l'école, où une habitude invétérée nous fait congeler dans la passivité de la langue toute communication possible, la soustrayant souvent au dialogue concret et réel qui devrait en être le chiffre constitutif.

3. Comment a changé l'écriture des enfants

Pourvus des modèles dont nous venons de parler (Moi-Lui, Moi-Moi), venons-en alors à l'écriture des enfants et des adolescents. Le problème dans ce cas précis concerne de plus près la "qualité" de l'écriture, tout au moins dans son sens de capacité de se servir de la Langue Ecrite. On sait que, en tout cas en Italie, la qualité de l'écriture des étudiants tend de manière déconcertante à la baisse : les étudiants écrivent moins bien, dans des formes moins contrôlées et avec des pensées "évanescences". Mais en réalité, pour pouvoir prendre position face à un problème qui, comme celui-ci, traverse les générations, il faudrait avoir une vision diachronique de la question : comment écrivait-on à l'école dans un passé plus ou moins éloigné ?

Depuis quelques années, nous possédons enfin des observations, surtout de la part des historiens des mentalités, sur la manière dont au cours de notre siècle les enfants ont exprimé leur culture à travers l'écriture, à l'école comme à la maison⁴. Parmi ces nombreuses idées stimulantes, il y a celle sur l'italien scolaire dont nous parlerons en discutant trois compositions, respectivement, des années trente, soixante et quatre-vingt-dix.

Mais j'aimerais d'abord m'arrêter sur une considération plus générale. Il est bien connu que dans les pratiques éducatives italiennes de ce

⁴Sur ce point, cf. les essais réunis dans le volume . & E. Becchi (1995) (eds), *Scritture bambine*, Rome-Bari, Laterza, qui traite dans le détail et dans une perspective historique le développement de la culture des enfants exprimée dans la langue qu'ils ont à disposition; et en particulier la préface de Q. Antonelli. Pour ce qui concerne la reconstruction de l'italien scolaire, toujours dans ce volume, cf. Cortelazzo M.A. , "Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico", aux pp. 237-52: une généralisation et un approfondissement des observations de M. Moneglia (cf. *infra* n. 6).

Pour comprendre l'italien utilisé dans les compositions, cf. l'important essai de De Blasi N. (1993), "L'italiano nella scuola", in L. Serianni et P. Trifone (eds), *Storia della lingua italiana. I luoghi della codificazione*, vol. I, Turin, 383-423.

siècle l'apprentissage de l'écriture est confié essentiellement à la composition, au résumé et à la paraphrase des textes littéraires. Je ne parlerai pas de ces deux derniers exercices⁵. Pour ce qui est des compositions, il est intéressant d'en considérer les consignes et les titres, dans la mesure où il s'agit d'indices très efficaces pour cerner le type d'écriture qui domine dans cet exercice scolaire. Suivant l'une des propositions brillantes de Massimo Maneglia⁶, on peut formuler l'hypothèse que les années soixante marquent un changement de paradigme dans l'écriture scolaire, surtout en ce qui concerne l'italien que les enfants choisissent d'utiliser dans leurs compositions. Nous pouvons dire la même chose des titres. Avant il y avait surtout le modèle *Moi-Lui*, dans le sens où l'adolescent était invité à se soumettre aux stéréotypes thématiques liés à des arguments qui reflètent une vision du monde non seulement autoritaire, mais - disons-le avec franchise - effrayante et vaguement funéraire. Ce qui est démontré par les titres de la Table 1.

Table 1. quelques exemples de consignes d'écriture au début du siècle

- (1) Una giovanetta commise una cattiva azione alla mamma. Quale fu ? Come passò la notte questa giovanetta ? Appena si alzò la mattina cosa fece ?
- (2) Fuggi la compagnia dei tristi, ripeteva il babbo a Costantino. Questi non volle ascoltarlo, ed ora...
- (3) Piove a dirotto e un povero bambino si trascina piangendo per le vie fangose
- (4) Un brutto fatto durante la ricreazione
- (5) Scriva l'alunno alla sua buona mamma, e le narri un caso pietoso di cui egli è stato spettatore nell'andare a scuola
- (6) Il giorno dei morti al cimitero

⁵ Sur ces arguments, on peut voir D. Corno (1987), *Lingua scritta. Scrivere e insegnare a scrivere*, Turin, Paravia; (1989) "Riassunti e commenti. Scrivere per capire, capire per scrivere", in Becchetti A. (ed), 135-150; (1991a) "Riscritture. La parafrasi nell'apprendimento della scrittura", in *Riforma della scuola* 9, 33-35 ; et (1991b) "Scrivere in altre parole. La parafrasi nell'apprendimento della scrittura", in *Riforma della scuola* 10, 33-35.

⁶Maneglia M. (1982), "Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini", in Nencioni G. et al., *La lingua italiana in movimento*, Accademia della Crusca, Florence, 241-276. La composition présentée ici est tirée de cet ouvrage et se trouve à la p. 264 (Tav. XIV).

- (7) Tutti, chi più, chi meno, hanno dei dispiaceri. Orbene, dimmi quello che ti arrecò maggior dolore
- (8) La mamma è malata. Adelia, quantunque tredicenne, ne deve fare le veci e sorvegliare le sorelline minori. Come adempie questa difficile commissione la buona giovinetta ?
- (9) Effetti dell'ubriachezza
- (10) Raccontate come Amelia, fanciulla buona ed affettuosa, invitata ad un divertimento, preferisce rimanere in casa a tenere compagnia alla sorellina malata

Tiré De Blasi N. (1993), "L'italiano a scuola", in L. Serianni & P. Trifone (ed), *Storia della lingua italiana. I luoghi della codificazione*, vol. I, Torino, 419, n.34.

Nous pouvons interpréter ces consignes de différentes manières, et insister sur la situation difficile dans laquelle travaillaient en Italie les maîtres d'école dans la première moitié du siècle, une situation de pauvreté économique et de vraie misère qui touchait la plus grande partie des écoliers. Mais l'ennui est que cette attitude, que quelqu'un a dit "somasochiste"⁷, a fini par pénétrer profondément dans la didactique de l'italien jusqu'à en imprégner les exercices grammaticaux, qui exhibent une vision de la vie inconsolable et tragique. Celle-ci constitue l'héritage d'une didactique du XIX^e siècle, qui a été très bien décrite par Foucault dans *Sorvegliare e punire* : les exercices, comme par exemple la diffusion des "penso di punizione" [= exercices d'écriture comme punition], montrent que l'écriture était vécue comme l'expression d'un Lui-symbolique ou institutionnel qu'il fallait respecter et confirmer⁸.

Les choses en substance n'ont pas vraiment changé dans les années soixante, même si le filon "larmoyant" semble désormais épuisé. Celui-ci est en effet remplacé par une typologie de consignes dont les titres, relevés encore aujourd'hui, ont un caractère extrêmement général et vague comme "Il mio scopo nella vita", "Il significato della poesia di Dante" ou,

⁷G. Bini (1995), "Romanzi e realtà di maestri e maestre", in Vivanti C. (ed), *Storia d'Italia, Annali, IV. Intellettuali e potere*, Turin, Einaudi, 1210 (cf. aussi N. Di Blasi, *op. cit.*, 419, n. 33).

⁸M. Foucault (1976), *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Turin, Einaudi, 1976 (éd. orig. 1975 : *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris, Gallimard), surtout aux pp. 196 et ss. (sur le même point, cf. Antonelli Q. in Antonelli Q. et E. Becchi (1995) (eds), *op. cit.*, Rome-Bari, Laterza, IX et ss.

plus rudement, "Finalità dell'esistenza umana"⁹. Ce qui manque encore, c'est une conception fonctionnelle de la langue, c'est la multiplication des occasions textuelles, et c'est surtout une réponse aux accusations de Tullio De Mauro, qui en 1977 soulignait comment des choix si abstraits empêchaient de savoir "pourquoi, pour qui et à quelle fin on écrit"¹⁰.

4. Quand on écrivait au Lui

Comme je le disais, au début la communication est orientée et construite directement sur le modèle Moi-Lui. L'enfant n'écrit ni à soi-même, ni à un destinataire réel mais à la "langue", matérialisée dans la figure du maître d'école. C'est le cas par exemple de cette composition écrite au cours de l'année scolaire 1933-1934 par un enfant de quatrième primaire à partir d'une des consignes d'écriture les plus célèbres :

La mia mamma

La mia mamma si chiama Rina; ella è molto buona e laboriosa. Mi ha allevato e mi assiste anche adesso. Se mi trovo un po' indisposto è lei che mi cura e fa anche dei sacrifici per me, e chi sa quante volte è stata in pensiero per me! E' laboriosa e mi corregge. Sbriga le faccende di casa. Mi rammento che due anni fa ebbi [correction de "ho avuto"] la bronchite acuta, stava a vegliarmi tutte le notti; io le dicevo che andasse a dormire, ma lei mi diceva di no. Molte volte, io, penso a quei fanciulli che non hanno la mamma, e, quando sono ammalati, non hanno la mamma che li [correction de "gli"] cura. Certe volte non ero capace di parlare, lei mi domandava come stavo ed io non le rispondevo. Allora si metteva a pregare e andava a chiamare il dottore. La mia mamma provvede a tutto; pensa a coprirmi d'inverno, a tenermi sempre pulito e ordinato.

(1933-1934, IV primaire¹¹)

Pour ce qui est de l'expression, les modalités de cette écriture, mis à part le *ella* du début, ne diffèrent pas beaucoup de celles d'un enfant qui fréquente aujourd'hui la cinquième primaire ou la "prima media" [= première année du cycle secondaire]. Si ce n'est que l'on remarque tout de suite qu'il s'agit d'un italien très contrôlé du point de vue lexical (cf. *in-*

⁹Cf. De Blasi N., *op. cit.*, 420..

¹⁰De Mauro T. (1997), "Che cosa fare dei temi di italiano?", in Cortelazzo M.A. & L. Renzi (ed), *La lingua italiana, oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologne, Società Editrice Il Mulino, 299.

¹¹La composition est proposée en appendice dans Cortelazzo M.A., *op. cit.*, 249.

disposto, laboriosa, mi assiste, mi rammento, bronchite acuta, vegliarmi, provvede) et soigné du point de vue syntaxique.

Le plan du contenu, par contre, illustre bien que l'enfant, plutôt que de penser, copie un modèle "fort" imposé par la culture. On le voit (comme je le montrerai) dans la textualité de l'écrit, même s'il y a aussi deux indices importants du fait qu'il s'agit d'une langue en formation, et donc authentique. D'un côté, il y a des "stylèmes" comme par exemple *Certe volte non ero capace di parlare*. De l'autre, il y a des données encore plus intéressantes. Pensons au problème de la "progression thématique" ou *topicalisation*, c'est-à-dire à la manière dont les idées sont développées et rappelées dans le texte. De ce point de vue, l'esprit de l'enfant semble dominé par une idée qui est centrale chez tout "apprenti" de l'écriture : l'idée de "quantité".

Dans ce cas, l'accès au symbolique du fils de madame Rina se fait à travers l'expression *un po' indisposto* (non pas indisposé complètement, mais juste un peu) qui ouvre une texture thématique de quantification (on pourrait dire une isotopie quantifiante) qui revient, au fur et à mesure, dans *quante volte, due anni fa, tutte le notti, molte volte, certe volte, provvede a tutto et sempre pulito e ordinato*.

Pour ce qui est du fond du raisonnement, nous pourrions dire, métaphoriquement, que nous sommes face à un "enfant computationnaliste". C'est un raisonnement qui montre une sorte de *primitif sémiotique textuel*. Cette considération fait allusion à au moins deux caractéristiques. La première est qu'un texte est composé de parties, et que ce sont (uniquement) ces mêmes primitifs qui pilotent l'enfant dans la construction des saynètes qui illustrent ses rapports avec sa mère. Deuxièmement, l'enfant veut donner une consistance référentielle forte à ce qu'il dit, et il décide alors de quantifier, de lier ses pensées à une généralisation symbolique capable de légitimer sa représentation. Qu'y a-t-il de mieux que le nombre pour s'approprier des références à la réalité ? Ceux qui, comme moi, ont appris à écrire dans les écoles primaires avant les années soixante se rappellent sûrement comme à neuf-dix ans il était difficile de résister à ce goût pour les quantités (par ailleurs si concrètement présentes dans les jugements des maîtres de l'époque).

5. Ecrire est une Machine Narrative

Le goût pour la quantification caractérise aussi une composition des années soixante, sauf que dans ce cas le primitif de l'organisation en parties est possédé à un niveau plus profond, ce qui revient à dire qu'il est désormais rentré dans la compétence textuelle de l'enfant. C'est un écrit qui développe une consigne analogue à la première, dire quelque chose sur sa propre famille.

Presento la mia famiglia

- State zitti - dice il babbo - voglio ascoltare la radio; con voi non si può sentire mai niente, sembra di essere in un manicomio!

Il babbo ha ragione, perché noi siamo quattro fratelli ed anche Fabrizio, che è il più piccolo, che ha soltanto tre mesi e mezzo, fa baccano mettendosi a piangere; e noi siamo molto chiassosi.

Però il babbo è scherzoso e molto buono, a volte gioca anche con noi.

La mamma si inquieta spesso con Guido, l'altro mio fratello, perché ne fa di tutti i colori; appena la mamma ha pulito una stanza, Guido va là e mette di nuovo tutto sottosopra.

La mamma ha finito per non sopportarlo più (*correction du maître de "per non lo sopporta più"*), e gli ha promesso che se non si metterà buono, per carnevale gli comprerà una maschera da moscone.

La mamma è laboriosa e ci ricolma di gentilezze e cure e tutti noi le vogliamo bene. Mia sorella Elena è affettuosa e molto timida. Guai a me, se vado a ficcare il naso nei suoi affari, comincia a molestarmi e a darmi noia.

Ella corre subito da Guido e gli chiede di difenderla, ma io mi nascondo dietro la porta, e quando passa a Guido, gli tiro una mestolata sulla testa.

(Prato, 13 février 1963; on ne connaît pas l'âge de la fille : V primaire? I media ?)

Cette composition provient d'un ensemble de textes analysés par Massimo Moneglia pour illustrer la rupture de paradigme qu'on observe dans l'écriture des enfants autour des années soixante. Dans ce cas, le tournant serait signalé par au moins deux composantes : d'une part, l'irruption du discours direct, chose non prévue ou en tout cas moins présente dans l'italien scolaire précédent; de l'autre, le glissement, du point de vue syntaxique et lexical, vers une langue parlée, comme le montre le savoureux final (*Ella corre subito da Guido e gli chiede di difenderla, ma io mi nascondo dietro la porta, e quando passa a Guido, gli tiro una mestolata sulla testa*) qui illustre un cas de dislocation à gauche, ou comme le suggèrent encore les expressions familières *ficcare il naso* ou *guai a me*.

Au-delà de cela, cette composition montre que les temps ont vraiment changé surtout en ce qui concerne la disponibilité de penser de la petite fille. C'est la procédure suivie dans le développement de la composition qui le suggère. Le texte est structuré dans une série de para-

graphes autour des membres de la famille qui procèdent selon une linéarité très simple (comme le montrent les premiers mots de chaque alinéa *il babbo, però il babbo, la mamma, la mamma, la mamma, mia sorella, ella*). L'ouverture thématique se fait selon la technique de la *progression thématique dérivée* : l'information qui précède à l'intérieur de chaque paragraphe est choisie comme "nouvel argument" par rapport à l'énoncé qui suit. En d'autres termes, la petite fille connecte les informations en exploitant chaque élément nouveau comme élément de rappel pour les informations qu'elle a en mémoire. Dans ce cas, l'enfant écrit, et en plus elle pense.

En utilisant encore une fois une métaphore, nous pourrions dire qu'il s'agit d'"une petite fille connexioniste", qui fait surgir les informations nouvelles en linéarisant ses pensées et en les connectant selon une vision "exemplaire" et narrative du monde : comme si elle voulait nous dire que sa famille est une Machine Narrative, et que le Lui de la langue écrite est le Moi du tissu social qui sert de cadre à ses pensées. D'ailleurs, comment ne pas dire connexioniste une enfant qui assène des coup de louches à son petit frère pour l'empêcher d'agir ?

6. Ecrire est savoir-que-l'on-sait¹²

Mais venons-en à la dernière composition, qui nous amène directement à nos jours. Elle a été écrite par Isabella, une fille qui fréquente la "prima media" dans une école de la périphérie de Turin. Elle devait dire quelque chose sur un argument cette fois plus personnel *-Io e la paura* - sans se préoccuper ni de jugements ni d'évaluations chiffrées.

Io e la paura

Io, sono, almeno, ero una bambina molto paurosa. Ho cominciato ad avere paura quando mio fratello, forse per farmi un dispetto, mi ha detto che c'era un mostro sotto il letto; sembrerà una cosa un pò *[sic]* stupida, ma dopo tutto avevo quattro

¹²Sur ce thème je me permets de renvoyer à la communication de Corno D. (1997), "Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere", présentée au Convegno Giscel *L'educazione linguistica alle soglie del 2000, a vent'anni dalle dieci tesi del Giscel*, Lugano 29-30-31 ottobre, dont les actes sont en préparation pour l'éditeur La Nuova Italia de Florence. Dans cette communication je prends en considération les thèmes analysés ici et je les réfère à trois modes différents de penser le "paradigme cognitiviste".

anni ! Questa paura è giunta fino ad ora, infatti ho ancora paura, la sera quando vado a dormire [*préféré à un précédent* "a letto"], di trovarmi davanti I.T., un pagliaccio dei film dell'orrore che mangiava i bambini e, naturalmente mio fratello ne approfitta : ad esempio, una sera stavo guardando un film da sola, visto che i miei genitori erano già andati a letto perchè [*sic*] non si sentivano bene, ed all'improvviso vedo una mano che spunta dietro al divano e mi stringe [*préféré à un précédent* "prende"] il braccio. "AAAAAH!" e Raffy subito a ridere : "Sei proprio una poppante!". Ed io verde di rabbia a guardarlo.

Un'altra paura, che penso abbiano tutti gli studenti, è quella della *interrogazione*! Forse perchè [*sic*] io sò [*sic*] che anche se studio bene, può capitarmi di dimenticarmi tutto, insomma quando entra il professore entro nel panico più profondo e non ne esco fino a quando l'insegnante decide di interrogare qualcun'altro.

La mia terza e più cara (per mia fortuna) paura è quella di una sgridata presa dai miei genitori; questo capita quando [*suit le pronom* "ne" *effacé*] combino uno dei miei soliti pasticci, ma devono essere molto brutti, come quando ho rotto, in una sola giornata, un bicchiere e una statuina regalata da mia zia.

Ed eccoci alla fine delle mie paure. Naturalmente ce ne sono molte altre ma ora non me le ricordo. Come vedete sono molto banali ma sono una persona paurosa dentro di me, che spesso non vuole mostrare quello di cui, invece, ha paura veramente.

(Isabella, "I media"; Turin, 4 octobre 1997)

Ce type de langue n'illustre pas seulement une évidente incertitude dans l'orthographe, mais aussi que le mélange des registres est désormais un aspect quotidien de l'écriture produite à l'école. Il y a des modes du langage familier, aussi en ce qui concerne la syntaxe, comme la succession par parataxe simple choisie pour raconter le tour joué par le frère. Mais, peut-être, il n'y a pas lieu d'insister beaucoup sur l'aspect oral de l'écriture. Un phénomène plus intéressant réside dans la décision de la petite fille d'attribuer à sa composition un caractère spectaculaire, surtout quand elle fait recours à des choix métalinguistiques tels que la lettre majuscule (le cri de la fille comme réponse au tour joué par le frère) ou le soulignement qui sert à donner de l'emphase au mot *interrogazione*.

Mis à part ces considérations, l'aspect le plus remarquable de la composition est probablement la disponibilité de l'enfant à penser. On observera d'abord que la petite fille possède avec une grande clarté l'idée de partition textuelle. La composition se distribue à l'intérieur d'un paradigme d'occasions qui engendrent la peur, bien illustrées et pour ainsi dire autonomes. Mais ce qui est le plus intéressant, c'est la manière dont l'enfant pense à ce qu'elle doit dire. Il suffit de s'arrêter sur le début et la fin de la composition. Dès le début, Isabella transforme le savoir sur elle-même dans un "savoir qu'elle sait", comme le montrent l'inversion de discours *Io, sono, almeno, ero*; l'expression *dopo tutto avevo quattro anni!*,

qui exhibe une conscience désormais mûre; et l'affirmation *io so* relative aux interrogations en classe.

Les conclusions sont plus inquiétantes. Elles débutent dans un style journalistique *Ed eccoci alla fine delle mie paure*. Nous avons la sensation qu'arrivée à ce point, Isabella a relu sa composition, pensé et ensuite poursuivi avec une signification en plus, comme si elle voulait nous dire "D'accord, j'ai énuméré mes peurs, mais est-ce vraiment cela ? n'y en a-t-il pas d'autres qui ne font pas surface parce qu'elles sont - entre guillemets - "inavouables" ?". Ce n'est pas rien pour une petite fille de dix ans!

En définitive, en recourant toujours à une métaphore, Isabella est une "petite fille cognitive", parce qu'elle sait qu'elle sait, elle sait qu'elle peut exploiter l'écriture dans cette direction et elle est ouverte à un discours avec elle-même, selon une direction Moi-Moi tout à fait convaincante et en tout cas riche en informations (pour certains de ses aspects il s'agit de l'attitude que Bereiter et Scardamalia ont appelée "transformer les connaissances"). En écrivant et en apprenant à écrire, Isabella montre qu'elle veut se connaître, et dans ce parcours il est évident que les aspects de la langue écrite les plus superficiels, par exemple l'orthographe, deviennent une préoccupation secondaire, tout au plus accessoire, pour laisser place à une compétence plus sémiotique et textuelle.

7. Esprit ? style ? ou les deux ?

Avec la composition d'Isabella, nous voilà à la fin du discours. Que nous disent le fils de madame Rina, la petite fille des coups de louche et Isabella sur l'objet de ce discours, c'est-à-dire la qualité de l'écriture par rapport aux apprenants ?

A mon sens, ces compositions nous donnent des indications utiles et claires, qui appartiennent à deux ordres différents. Le premier concerne l'enseignement de l'écriture, le deuxième touche à des problèmes bien plus intrigants de nature sémiotique et linguistique.

Commençons par le premier. Il faudrait partir d'une considération de fond : les enfants, comme les adolescents, ont des pensées. C'est à nous de savoir les saisir. Contrairement à ce que nous avons l'habitude de faire en particulier dans le système scolaire italien, nous ne devons pas nous

imaginer les étudiants comme de simples cartographes qui doivent copier une réalité qui est à l'extérieur et qui s'impose avec toute son objectivité. De nos jours, il est vraiment difficile de penser qu'il existe quelque chose comme une réalité "qui est là-dehors". Au contraire, il y des indices évidents d'une maturité sémiotique globale de la culture, ce qui accroît les responsabilités de la personne dans le choix de sa propre "communauté textuelle", de sa propre interaction avec le monde, ainsi que dans la capacité de prendre des décisions et de savoir les communiquer. C'est cela l'essentiel et c'est cela l'objectif de fond de l'éducation linguistique. Pour la didactique, l'une des conséquences pourrait consister à "dé-diviniser" l'idée de composition comme objet intouchable. Les textes écrits sont au contraire des objets que l'on revoit, que l'on communique, qui expriment des styles de pensée, qui se présentent dans une variété impressionnante de formes et de médiations textuelles (y compris l'hyper-texte).

Le deuxième ordre d'indications concerne de plus près le concept de qualité des textes écrits ou, si l'on veut, de style. Il est difficile de parler aujourd'hui de "qualité des textes écrits" en absolu, c'est-à-dire sans faire dépendre le concept de la réussite de la communication. C'est difficile parce que la nouvelle distribution des informations (internet, par exemple), la vitesse des échanges informatifs et une plus grande alphabétisation conduisent les langues à "s'animer" et à changer. Ceci vaut sûrement pour l'italien. Des signes importants nous disent que la langue est en train de se simplifier : une simplification qui touche des noeuds importants tels que les temps verbaux, le système pronominal, la subordination et la textualisation même. Le fait est que l'italien n'est une langue *vraiment* "parlée", vivante et répandue que depuis peu. Si l'on mesure la qualité d'un texte écrit aujourd'hui en italien à partir de sa capacité d'adéquation à des modèles élevés et illustres, alors la qualité du style va inexorablement vers la parataxe, la simplification lexicale et vers une absorption générale des structures syntaxiques de l'oral par l'écrit (ce qui n'est d'ailleurs pas une nouveauté, mais renvoie par exemple à l'italien ancien). Si, par contre, on évalue la qualité d'un texte écrit sur la base des opérations mentales rendues possibles par la langue, par exemple en élargissant les points de référence et en les dirigeant vers la conscience "dialogique" de celui qui écrit, alors la qualité des textes écrits semble esquisser des générations plus disposées à penser, à "textualiser" et à communiquer. Est-ce peu ?