

Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle

Marlène Lebrun

Volume 33, numéro 2, 2007

L'enseignement du français et l'approche culturelle : perspectives didactiques

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/017883ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/017883ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
<https://doi.org/10.7202/017883ar>

Résumé de l'article

En appréhendant quelques manifestations du rapport à l'écriture d'élèves de 10 ans, dans le cadre de la discipline littérature instituée à l'école primaire française depuis 2002, la contribution éclaire la manière dont ces élèves se représentent l'activité d'écriture, son apprentissage et les pratiques littéraires qui lui sont liées. L'évolution du rapport à l'écriture n'est pas sans effet sur la construction d'une posture auctoriale et sur l'ouverture culturelle. Cette ouverture est toujours liée au développement d'un rapport positif et conscient à la lecture/écriture littéraire. Ainsi peut se construire une approche culturelle de la littérature appelant le partage dans la communauté de lecteurs et d'auteurs qui se développe dans la classe de français.

Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle

Marlène Lebrun, maître de conférences
Université de Provence (IUFM d'Aix-Marseille)
Équipe de recherche THÉODILE, Lille 3

RÉSUMÉ • En appréhendant quelques manifestations du rapport à l'écriture d'élèves de 10 ans, dans le cadre de la discipline littérature instituée à l'école primaire française depuis 2002, la contribution éclaire la manière dont ces élèves se représentent l'activité d'écriture, son apprentissage et les pratiques littéraires qui lui sont liées. L'évolution du rapport à l'écriture n'est pas sans effet sur la construction d'une posture auctoriale et sur l'ouverture culturelle. Cette ouverture est toujours liée au développement d'un rapport positif et conscient à la lecture/écriture littéraire. Ainsi peut se construire une approche culturelle de la littérature appelant le partage dans la communauté de lecteurs et d'auteurs qui se développe dans la classe de français.

MOTS CLÉS : rapport à l'écriture, littérature, communauté de lecteurs et d'auteurs, ouverture culturelle.

Introduction

Il est admis aujourd'hui qu'on ne peut faire l'impasse sur le rapport à l'écriture si l'on souhaite développer les compétences scripturales des élèves et les compétences didactiques des maîtres en la matière. Le temps consacré à l'écriture est qualitativement et quantitativement moins important que celui consacré à la lecture dans les pratiques scolaires traditionnelles du français qui prônent le *tout lecture*. Si l'interaction lecture/écriture est devenue une idée-force de la didactique du français, on s'attachera ici à l'écriture pour mettre en évidence son impact sur l'appropriation culturelle, envisagée comme un rapport vivant à la culture et non comme une pratique consumériste ou instrumentalisée.

Dans le cadre d'une conception de l'ouverture culturelle, indissociable du désir de communication lié à des enjeux sociaux et identitaires, nous éclairerons la manière dont le rapport à l'écriture et à son enseignement/apprentissage, au sein de la discipline français, interagit en amont et en aval avec la construction d'une posture d'auteur et le développement de compétences culturelles. À partir des deux conceptions dominantes de l'écriture : inspiration génétique (don réservé aux élus) et inspiration technique (codage technique d'une pensée pré-élaborée), on peut se demander s'il y a place pour une conception de l'écrit qui le considère comme un mode spécifique de pensée, de pratique langagière et d'accès à la culture.

Nous nous appuyerons notamment sur l'analyse de données obtenues à partir de questionnaires écrits et d'entretiens menés avec les élèves d'une classe de la fin

du primaire de l'école française (10/11 ans). L'enjeu est de faire ressortir la manière dont des élèves se représentent l'activité d'écriture, son apprentissage et les pratiques qui lui sont liées, de manière à mettre en évidence l'impact du *rapport à*¹ l'écriture sur la construction d'une posture auctoriale et sur l'ouverture culturelle.

Cadre conceptuel et question théorique

Préoccupation majeure à l'école, l'échec en écrit est particulièrement stigmatisé, car il génère l'échec scolaire. L'enseignement/apprentissage de l'écriture est très complexe puisqu'il doit conjuguer des dimensions graphiques et des dimensions scripturales, traiter l'articulation des différents niveaux linguistiques (phrase, texte, discours), coordonner des réponses à des contraintes contradictoires liées aux contextes de réception et de production et prendre en compte la difficulté de l'acculturation écrite.

Dans le champ des recherches en didactique, il est admis aujourd'hui que la question du rapport à l'écriture est à prendre en compte si l'on souhaite développer les compétences scripturales des élèves et les compétences didactiques des maîtres en la matière (Delcambre et Reuter, 2002). Parallèlement à la perspective de la didactique de la lecture littéraire qui est passée de la clôture du texte à la problématique de la réception par un sujet lecteur, la tendance actuelle initiée, entre autres, par Bucheton (1997) tend à passer d'une didactique de l'écriture centrée sur les écrits et les situations d'écriture à une didactique centrée sur le sujet écrivant et sur l'acte d'écrire.

Nos recherches ont connu une évolution parallèle. Après avoir travaillé sur la compréhension/interprétation des textes littéraires, le débat interprétatif et la posture critique, nous avons orienté nos recherches vers le pôle de la production, notamment avec l'écriture littéraire et la posture auctoriale. En effet, dans la mesure où la didactique de la littérature met l'accent sur le sujet singulier, lecteur et auteur, on ne peut plus faire l'impasse sur le rapport à l'écriture, qui est toujours singulier : *Chaque scripteur, probablement, se caractérise par l'originalité et la singularité de la configuration qu'il construit dans son rapport à l'écriture.* (Barré de Miniac, 2004, p. 12). Il en découle que le rôle de l'enseignant est moins de transmettre un savoir-faire clés en main que d'aider l'élève à construire ce rapport singulier à l'écriture qui lui permettra de construire les savoir-faire liés. C'est dans ce cadre que l'on parlera de lecteur et d'auteur, respectivement pour la réception et pour la production. La notion d'auteur, et pas simplement celle de scripteur, génère le terme de posture auctoriale² qui signifie une position assumée plus ou moins explicitement par un scripteur qui se porte garant de ses écrits à effet littéraire dans la mesure où il envisage le contexte de réception et qu'il ménage des effets sur son lecteur :

Dans les classes où nous avons travaillé³, le contrat stipule que les élèves, après avoir exploré les règles de jeu construites par les auteurs légitimes pour des lecteurs coopératifs, échangent

les rôles dans la communication littéraire et construisent à leur tour des aires de jeu pour des lecteurs aussi « intelligents », « actifs », « sensibles » et « cultivés » qu'ils furent eux-mêmes dans la partie et position précédente (Tauveron et Sève, 2005, p. 22).

Chacun sait que le temps consacré à l'écriture⁴, en tant que production de sens et création, a toujours été qualitativement et quantitativement moins important que celui consacré à la lecture dans les pratiques scolaires traditionnelles du français qui prônent le *tout lecture* (Halté, 1999). Même si *l'écriture a progressivement conquis une place à côté de la lecture qui reste la grande affaire de l'institution* (Halté, 2004, p. 49), *la didactique de l'écriture reste prisonnière du couple littérature-langue* (*ibidem*, p. 48) mis en place à la fin du XIX^e siècle, alliance qui perdure bon an mal an malgré les déclarations d'intention du récent discours des instructions officielles.

Il est loisible de se demander s'il y a place pour une conception de l'écrit qui ne le considère pas comme le résultat d'une inspiration, la traduction d'un pré-donné ou encore un simple codage. Bucheton (1997, p. 50) relève trois représentations scolaires qui font obstacle aux apprentissages, une représentation de l'écriture comme activité d'encodage complexe demandant des connaissances difficiles sur le fonctionnement de la langue, et deux autres représentations faisant de l'écriture une activité strictement scolaire, voire strictement liée au cours de français, donc hors de la vie et du rapport au savoir et à la culture des élèves.

En nous appuyant sur ce cadre conceptuel dont nous avons mis en exergue les principaux référents théoriques utiles à notre contribution, nous souhaitons éclairer la manière dont des élèves se représentent l'activité d'écriture, son apprentissage et les pratiques littéraires qui lui sont liées. Nous postulons que le rapport à l'écriture des élèves et de leurs enseignants n'est pas indépendant des pratiques d'écriture vécues à l'école et ailleurs⁵.

Nous nous attacherons plus particulièrement à mettre en évidence l'impact de l'écriture à effet littéraire sur l'appropriation culturelle, envisagée comme un rapport vivant à la culture littéraire. Dans le cadre d'une conception de l'ouverture culturelle, indissociable du désir de communication lié à des enjeux sociaux et identitaires, nous éclairerons la manière dont le rapport à l'écriture et à son enseignement apprentissage, au sein de la discipline français, interagit en amont et en aval avec la construction d'une posture d'auteur et le développement de compétences culturelles. Envisageons l'auteur comme un sujet de culture actif en lecture, lecteur à la recherche de ressources en écriture (dans le cadre de l'interaction lecture-écriture comme un va-et-vient fécond entre la réception et la production⁶). Il s'agit donc d'une conception de la culture comme une pratique vivante et identitaire et non une pratique consumériste ou instrumentalisée qui permet de réussir ou de briller à l'école et en société.

Le contexte d'enseignement retenu est lié à la mise en place des nouveaux programmes⁷ de littérature au primaire (2002 en France). Nous parlerons donc

d'écriture (sur ou de, à propos de ou à partir de) textes littéraires et d'écriture à effet littéraire ou créative. Pour analyser le rapport à l'écriture qui est en jeu, nous prendrons un exemple qualitatif en nous appuyant notamment sur l'analyse de données obtenues à partir de questionnaires écrits et d'entretiens menés avec les élèves d'une classe de CM2 (10/11 ans) suivie pendant une année scolaire (voir le cadre de la recherche INRP dirigée par Tauveron, notes 1 et 2).

Cadre de recherche et protocole méthodologique

Les programmes de français de 2002 en France instituent pour la première fois la littérature comme champ disciplinaire et comme contenu d'enseignement/apprentissage avec un horaire hebdomadaire de 5 heures dans les trois classes du 3^e cycle du primaire français (élèves de 8 à 11 ans). Pendant une année, nous avons mené une recherche-action dans une classe de CM2⁸ afin d'observer en quoi la mise en œuvre des nouveaux programmes de français avait des effets sur les compétences des élèves en lecture et en écriture et sur l'évolution de leur rapport à la lecture-écriture. La classe se caractérise par un public lambda composé d'élèves issus de milieux moyennement favorisés au plan socioculturel malgré les disparités inhérentes à tout groupe classe. L'enseignante est particulièrement motivée par la littérature de jeunesse, les projets de lecture-écriture littéraire, et se sent en phase avec les nouvelles recommandations officielles qu'elle a hâte de mettre en œuvre dans sa classe constituée de 25 élèves. Son objectif est de transformer sa classe en une communauté active et critique de lecteurs et d'auteurs en dialogue. Les élèves lisent et écrivent beaucoup⁹, tiennent un journal de lecture dialogué et un cahier d'écrivain tout en participant régulièrement à des comités de lecture. Les projets d'écriture, nombreux et variés, liés à la lecture ont concerné notamment le changement de point de vue, l'écriture policière, l'écriture poétique et l'écriture anthologique (Lebrun, 2005b). Chemin faisant, les élèves ont appris à accepter la réécriture et à la mettre en œuvre, à lire les productions de leurs pairs et à les critiquer, à se relire pour réécrire.

À six mois d'intervalle (janvier-juin), deux questionnaires écrits, sensiblement sous la même forme, ont été soumis aux vingt-cinq élèves de la classe engagée dans cette dynamique de lecture-écriture littéraire. Le questionnaire comporte six items sous forme de questions ouvertes. La première question engage une définition personnelle de l'acte d'écrire (*Qu'est-ce qu'écrire selon toi?*); la deuxième question, sa conception à travers ses enjeux (*À quoi écrire peut-il servir?*). La troisième question appelle une appréciation sur la difficulté de la tâche et la quatrième, une comparaison avec celle de l'écrivain. La cinquième question invite à verbaliser les stratégies utilisées pour écrire le dernier texte produit en classe et la possibilité d'une amélioration. Enfin, une dernière question permet de définir ce qu'on entend par *auteur*.

Nous avons choisi d'analyser d'abord les réponses à un questionnaire écrit proposé à l'ensemble des élèves de la classe, même si l'expression des représentations est biaisée par la situation d'enquête qui induit de vouloir donner une *bonne*

image de soi. Nous avons conscience aussi que la verbalisation écrite n'est pas facile chez les jeunes élèves et qu'elle suppose une conceptualisation et une reconstruction métalinguistique. Mais le questionnement ouvert favorise la clarification et la clarté cognitive dont il est aussi un indicateur¹⁰.

Dans le cadre de cet article, nous n'appréhenderons pas l'évolution du rapport à l'écriture à travers les deux questionnaires proposés à six mois d'intervalle (cadre de la recherche équipe INRP 1999-2002 : voir note 1), nous nous contenterons de quelques allusions utiles et nous analyserons sa dernière verbalisation écrite en nous appuyant sur les réponses du questionnaire de juin, consignées dans le journal de bord. Autrement dit, nous souhaitons mettre à jour une manifestation du *rapport à* en fin d'année comme effet de pratiques littéraires vécues. Nous nous demanderons aussi en quoi un rapport positif et réflexif à l'écriture peut être lié à une ouverture culturelle active. Pour approfondir cette réflexion, nous nous appuierons sur des entretiens menés avec deux élèves choisis pour leur investissement important dans les projets (et non pour leur niveau scolaire, même s'il y a souvent corrélation entre l'implication et les résultats scolaires). Ces deux élèves ont été choisis pour leur degré d'implication dans les projets mais aussi pour leur capacité à dialoguer, à verbaliser et à mettre en œuvre une réflexion métacognitive, en l'occurrence métalectorale et métascripturale. Tout au long de l'année, à travers leur journal de bord des apprentissages, ces deux élèves témoignent d'une évolution importante de leurs conceptions qui leur permet de construire une posture critique et une posture auctoriale grâce à un rapport à la lecture-écriture littéraire positif et évolué.

Les entretiens sont de mode semi-directif, c'est-à-dire que le cadre est celui de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996) qui consiste à mettre en œuvre une méthode de questionnement souple (mais non improvisée) s'adaptant à la richesse du matériau que sont les commentaires métacognitifs des élèves sur leur posture d'auteur et celle de lecteur critique de la production du pair à partir d'exemples précis et vécus de lecture-écriture littéraire. Néanmoins, si le questionnement se veut souple pour favoriser une posture empathique chez le questionneur, le cadrage est très précis et nombre de questions ont été expérimentées en grand groupe, et les élèves sont habitués à une réflexion métacognitive orale et écrite (journal de bord des apprentissages) sur les actes de lire et écrire en lien avec les projets en cours (Taveron et Sève, 2005 ; Lebrun, 2006a).

Les deux élèves sont interrogés sur leurs représentations des actes de lire/écrire/critiquer des textes littéraires de manière générale ou personnelle en fonction de l'évolution de l'entretien (voir en annexe). Il est important de préciser à nouveau qu'en tant que chercheuse qui élabore les items des questionnaires et des entretiens, nous avons suivi la classe toute l'année et nous connaissons particulièrement bien les élèves concernés, dans le cadre d'une recherche action qui suppose une immersion écologique régulière et un esprit de collaboration avec les acteurs, dont l'enseignante. On pourrait reprocher à ce type de recherche de travailler avec un public très restreint. Mais c'est une condition nécessaire si l'on veut suivre les élèves et

analyser finement la formation de leur profil de lecteur et d'auteur à partir de la verbalisation à des questions ouvertes dont les réponses ne sont pas induites¹¹.

Analyse interprétative des données du questionnaire et des entretiens

Outils méthodologiques d'analyse

Pour traiter les réponses des questionnaires écrits, le choix des quatre axes s'appuie sur les fondements théoriques et les postulats didactiques qui ont fait l'objet de la première partie ainsi que sur le contexte d'enseignement en jeu décrit dans la seconde partie. Nous analyserons donc les données obtenues chez les élèves selon les axes suivants : la réflexion sur l'écriture et ses enjeux, l'appréciation de la difficulté de la tâche en la comparant à celle de l'écrivain, la conception de l'apprentissage scolaire de l'écriture à partir du dernier exemple de production écrite réalisée en classe et, enfin, la définition d'une posture auctoriale. Cette dernière, c'est-à-dire l'image d'auteur que les élèves se sont personnellement construite, est surtout analysée dans le cadre des entretiens qui permettent d'envisager successivement les textes littéraires et les actes de lire, écrire et critiquer des textes littéraires. Il y a complémentarité entre les questionnaires et les entretiens. Les questionnaires écrits proposés à la classe entière et les entretiens semi-directifs menés avec deux élèves avancés permettent donc d'approfondir l'interprétation des données des questionnaires.

Nous analyserons le contenu des deux entretiens menés selon les axes suivants : lire du littéraire, écrire du littéraire, critiquer des textes littéraires, se donner un profil d'auteur et exprimer un jugement de préférence entre les postures de lecteur, auteur et critique (voir en annexe).

Vivre l'écriture en acte et comme objet de réflexion

Les questionnaires écrits permettent d'appréhender les conceptions que les élèves se font de l'écriture, de ses enjeux, de sa difficulté, de son apprentissage et de la notion d'auteur.

Axe 1 : Deux questions liminaires invitent les élèves à verbaliser d'emblée leur définition personnelle de l'écriture et ses enjeux. C'est l'infinitif du verbe qui est employé, ce qui convoque l'acte d'écrire : *Qu'est-ce qu'écrire selon toi ? À quoi écrire peut-il servir ?*

Les formulations suivantes sont proposées par les élèves : *raconter/inventer ; écrire des lettres ; écrire une histoire, un roman*. La question sur la définition de l'écriture implique une focalisation sur l'acte, sur une dimension liée au genre ou au type de texte (narratif et fictif) ou sur l'objet de l'écriture, lettre, histoire, roman, ce qui recoupe peu ou prou la dimension générique ou typologique. Sur ce plan, nous observons l'impact des pratiques d'écriture scolaire et privée sur les réponses obtenues. En six mois, l'évolution des conceptions est surtout sensible en ce qui concerne l'expression d'un plaisir lié à l'acte d'écrire considéré aussi comme un

travail. Un élève précise même qu'écrire suppose d'être auteur. Les réponses sont presque unanimes pour lier l'écriture et le plaisir. Seul un élève envisage l'acte graphomoteur lorsqu'il parle de douleur aux poignets : il passe sous silence la dimension de production de sens prise en compte par tous les autres élèves.

Axe 2 : Invités à préciser leur appréciation de la difficulté de la tâche, les deux tiers des élèves, soit dix-sept, la considèrent facile en raison de l'habitude et de l'apprentissage. Trois élèves ne donnent pas de réponse et cinq la trouvent difficile (à cause de l'orthographe, de la recherche des idées et d'une autoévaluation négative : *je n'écris pas bien*). Plus les compétences scripturales sont développées, plus la conscience de la complexité de l'écriture est prégnante.

Tous les élèves sauf trois considèrent que l'écrivain a plus de facilité pour écrire. Deux considèrent que la difficulté est égale et le troisième que c'est plus facile pour lui, car il n'a pas de contrainte de publication.

Axe 3 : En ce qui concerne la possibilité de l'apprentissage, tous sont d'accord, écrire, cela s'apprend, sauf deux élèves qui ne répondent pas à la question : *Oui, je pense que l'on peut apprendre à écrire car pour qu'un récit soit parfait ou presque parfait comme les écrivains le font, il faut apprendre à écrire* (Coline).

Axe 4 : Une question invite l'élève à définir ce qu'il entend par *auteur*. L'éventail des réponses est le suivant : *C'est une personne qui écrit/ qui écrit des livres / qui écrit des histoires* [un quart des occurrences] / *qui écrit un texte/ qui aime écrire/ c'est un écrivain*.

Citons trois développements intéressants qui mettent en avant les idées de création, d'imitation, de goût et de prise en compte du lecteur :

Un auteur, c'est quelqu'un qui crée, qui invente une histoire ou un poème (Mylène).

C'est des gens qui critiquent, qui piquent les idées des autres puis après ils font leur roman, dit Rihana, qui précise aussi : *j'adore écrire*.

C'est quelqu'un qui doit avoir une bonne pensée pour écrire son roman et aussi avoir beaucoup de goût pour que ça plaise au lecteur. (Sébastien).

Si Mylène met en avant la création qu'elle relie à l'invention, Rihana, qui éprouve une passion pour l'écriture, parle de l'importance de la lecture critique pour se constituer un réservoir d'idées, et conçoit l'écriture comme un travail d'imitation et d'imprégnation. Quant à Sébastien, il considère l'importance de la prise en compte du lecteur dans l'écriture qu'il associe à la traduction d'une pensée qui préexiste à l'acte d'écrire.

On voit que le contexte didactique a un impact indéniable sur les conceptions de l'écriture verbalisées par ces jeunes élèves engagés dans de nombreux projets de lecture-écriture littéraire. Nous avons précisé plus haut que les élèves ont appris à critiquer et à réécrire au fil des projets variés qu'ils ont vécus. Tous les élèves questionnés sont capables de verbaliser leurs stratégies d'écriture par rapport à un

texte précis qu'ils viennent d'écrire (item 5). Ils pensent tous que l'apprentissage de l'écriture relève de l'école et qu'il est encore possible.

Les réponses écrites au questionnaire permettent d'envisager l'écriture en général et la dimension du sujet-écrivain, pour reprendre l'expression de Bucheton (1997), reprise dans le titre d'un volume de la collection « Dyptique » (2005). Les entretiens abordent spécifiquement l'objet littéraire à travers les actes de lire, écrire et critiquer. Ils permettent d'analyser comment deux élèves de 10 ans, choisis pour leur investissement dans les projets d'écriture et leur capacité à conceptualiser et mettre en œuvre une réflexion métacognitive, verbalisent leur rapport à la lecture-écriture littéraire en se construisant une posture de lecteur critique et d'auteur. Cela permettra de mieux appréhender l'impact des pratiques de lecture/écriture littéraire sur l'ouverture et l'appropriation culturelles de ces jeunes élèves.

Rapport à la lecture et l'écriture littéraires et ouverture culturelle

L'analyse de deux entretiens menés avec deux élèves de 11 ans¹² révèle notamment la possibilité d'une construction précoce d'une posture auctoriale permettant de se représenter le texte écrit comme la résultante d'un travail entraînant un épaississement progressif et d'envisager la prise en compte du lecteur. Arthur et Paul¹³ sont questionnés respectivement pendant quinze minutes sur leurs représentations successives des actes de lire-écrire-critiquer dans le cadre littéraire. Ce sont de bons élèves, issus de milieux socioculturellement favorisés et très investis dans les projets liés à la littérature.

Lire du littéraire

La question liminaire *Que veut dire selon toi lire un texte littéraire?* appelle en creux une définition du littéraire qui gêne d'emblée Arthur. Celui-ci associe littéraire et fictif; le professeur donne l'exemple du genre romanesque et Arthur s'empresse de citer un roman culte des jeunes, *Harry Potter*. Au commentaire du professeur sur la qualité de la littérature, *il y a de la bonne et de la mauvaise littérature*, Arthur, vraisemblablement marqué par la pratique des comités de lecture¹⁴, réagit en invoquant le droit de choisir (Lebrun, 2004). On peut être surpris par la maturité de cet élève qui convoque implicitement l'étymologie latine de lire¹⁵ et appelle la liberté du jugement de goût. Il précise même la relativité des jugements de valeur :

M: Qu'est-ce que tu considères comme de la bonne littérature?

A: Ce que j'aime lire. Mon maître de l'année dernière, il m'a dit qu'il aurait mis que 12 [sur 20] à une poésie que j'adorais si je l'avais écrite!

Paul réagit de la même façon que son pair, il dit ne pas comprendre le terme *littéraire*. Il est vrai que le concept de littérarité ne fait pas consensus et continue à faire couler beaucoup d'encre chez les théoriciens. Il donne l'exemple du roman pour définir le littéraire qu'il aborde par le genre le plus lu aujourd'hui.

Le professeur enchaîne logiquement sur les préférences lectorales. Si Paul répond qu'il aime tout, puis cite les documentaires qui n'entrent pas dans le cadre littéraire, il avoue sa préférence pour les romans. Arthur développe tout un argumentaire sur ses goûts littéraires dont il montre l'évolution : *Ouais, dans le passé. Avant je n'aimais que les aventures, maintenant j'aime encore mais avec les sentiments. Comme dans Mon grand petit frère de Brigitte Peskine, j'ai adoré.* Tous les romans cités sont résumés par Arthur qu'on n'arrive plus à arrêter. Sa passion de la lecture l'amène au prosélytisme lectoral à travers un appétit de partage et de contagion. Invité à préciser sa définition de la lecture, Arthur parle d'un acte d'immersion qui le fait plonger dans le monde du texte : *Je rentre dedans et je n'en sors plus.*

Écrire du littéraire

L'entretien se poursuit avec la question de la définition de l'écriture littéraire. Arthur développe longuement sa conception :

C'est sortir les idées de ma tête et faire un récit intéressant. Comme elle nous a dit, Brigitte Peskine, ma tête grouille d'idées, je les note puis je suis tranquille pour écrire, je ne les perds pas. Moi, j'aime écrire des drames car c'est ça qui est intéressant. C'est comme dans « Billy Elliot » : le père est pour son fils et contre son fils en même temps, comme Billy il veut danser mais il aime quand même la boxe.

C'est la deuxième fois que l'élève cite Brigitte Peskine, auteure rencontrée dans le cadre d'un défi lecture mené par la classe. Il cite aussi pour la seconde fois un titre de roman récemment lu et qu'il a particulièrement apprécié. On se rend compte de l'impact des lectures récentes et d'une rencontre avec un écrivain en chair et en os.

Arthur a aussi conscience des stratégies qu'il met en œuvre pour écrire, à savoir une planification qui part de la notation d'idées qui, selon lui, abondent. Ce grand lecteur ne se pose pas le problème de la recherche des idées qui lui semblent venir naturellement. Par contre, le fait de les noter le décharge et lui permet de se concentrer sur la mise en texte. La planification rend possible le travail de rédaction. L'élève enchaîne spontanément sur ses préférences en matière d'écriture, à savoir de récits avec des intrigues qui confrontent les personnages à des oppositions, des choix, ce qu'il appelle des drames. Il exemplifie aussitôt en citant *Billy Elliot* et ses dilemmes. On a l'impression qu'Arthur se construit une représentation de son lecteur, à l'instar du lecteur qu'il est lui-même et à l'aune de ses propres préférences lectorales. Pour autant, il envisage l'effet sur le lecteur quand il parle d'écrire un récit qui soit *intéressant*, c'est-à-dire complexe avec des personnages tout en nuances.

Pour Paul, l'écriture littéraire est affaire de symbolique. Ce qui lui importe, c'est de faire passer un message :

C'est exprimer ce que l'on a envie de dire, à travers un autre truc comme La Fontaine dans la fable que la maîtresse nous a fait apprendre, la grenouille, ça montre que les nobles veulent toujours plus. J'aime bien dire des choses à travers mon texte.

Comme Arthur, il se fonde sur un exemple de lecture qui l'a interpellé, à savoir une fable de La Fontaine. L'intertextualité est donc un inducteur d'écriture et les lectures récentes ont un impact sur les choix d'écriture. À la question du professeur sur l'objet de son écriture, Arthur dit ne pas trop aimer la fiction et préférer le *presque réel*. En fait, il confond fiction et fictif et souhaite le réalisme ou le vraisemblable avec ses effets d'illusion référentielle.

Critiquer des textes littéraires

La troisième et dernière étape du questionnaire porte sur l'acte de critiquer. En effet, les élèves ont été amenés à construire une posture critique en tenant un journal de lecture dialogué et un cahier d'écrivain et en participant régulièrement à des comités de lecture. Lors des projets de lecture-écriture littéraires qu'ils ont menés à bien tout au long de l'année, ils ont appris à lire et à critiquer les textes écrits par leurs pairs, l'enjeu étant de passer d'une posture de correcteur sensible aux dysfonctionnements linguistiques à une posture de lecteur littéraire, attentif aux effets de lecture. Pour ce faire, il importe d'adopter des conduites interprétatives sur le texte du pair comme si c'était celui d'un auteur (Lebrun et Coulet, 2004). La posture critique se définit comme un ensemble de compétences critiques constituées de savoirs, savoir-faire et savoir-être à mobiliser en tout ou en partie pour émettre un jugement de goût et de valeur à propos d'un texte ou une œuvre littéraire.

Arthur reste centré sur les dysfonctionnements quand il envisage l'acte de critiquer :

M : *Qu'est-ce que c'est critiquer un texte pour toi ?*

A : *C'est dire les choses qui ne vont pas.*

M : *Quand c'est un élève ? Et quand c'est un auteur ?*

A : *C'est pareil : dire ce que l'on ne trouve pas bien, ce qui sert à rien. Après je refais l'histoire.*

Même s'il ne fait pas de différence entre la production d'un élève et celle d'un auteur, il n'envisage pas l'aspect positif de la critique et la considère conformément à l'acception courante du verbe critiquer en dehors du cadre littéraire. Dans sa lecture critique, il fait acte d'auteur puisqu'il envisage la réécriture : *Après je refais l'histoire*. L'interaction lecture/écriture est vécue comme nodale.

Paul a une représentation plus positive et plus impliquée de l'acte de critiquer : *C'est affirmer ce que j'ai envie de dire sur le texte, ce qui ne va pas, pour améliorer, conseiller aux autres*. À la question sur la possibilité d'émettre un jugement critique sur les ouvrages écrits par l'auteur rencontré, Paul émet des réserves et regrette l'artificialité de ces rencontres scolaires préparées où l'on peut seulement poser des questions sans pouvoir émettre de jugement de goût sur l'œuvre lue. Il précise l'objet de la question qu'il a posée à l'auteur rencontré, à savoir la part de vécu dans l'écriture de l'écrivain. Il rejoint ainsi sa préoccupation d'auteur sur la vraisemblance, ce qu'il appelle le *presque réel*.

Se définir comme auteur

La quatrième étape du questionnaire concerne la conscientisation d'une posture auctoriale. Paul est d'abord surpris par la question : *Quel genre d'auteur te considères-tu ?* puis il se compare à La Fontaine, qu'il a cité précédemment, pour justifier son intérêt pour les messages, c'est-à-dire les leçons de vie. À la question *C'est ton modèle ?*, Paul réagit et cite son auteur préféré en justifiant son goût pour l'expression des sentiments :

Non, comme idée. Mon préféré auteur, c'est Yaël Yassin, j'ai lu trois romans de lui, c'est sur la tristesse, les choses que ressentent les gens. J'aime bien.

Quant à Arthur, il reste aussi fidèle à ses déclarations précédentes en se considérant comme un auteur *fictionnel* de drames qu'il définit : *plutôt les problèmes qui finissent par trouver une solution même si ça finit pas toujours bien*. Par contre, il avoue son impuissance à être un bon auteur : *Je ne suis pas un très bon auteur, j'ai plein d'idées dans ma tête mais je ne sais pas toujours comment les écrire*. Si la recherche d'idées est facile pour ce grand lecteur, il dit éprouver des problèmes dans la mise en texte.

Jugement de préférence entre lire, écrire et critiquer

La dernière question porte sur une préférence entre les actes de lire, d'écrire et de critiquer. Voici les réponses respectives des deux élèves.

A. : Surtout lire même si écrire, c'est intéressant, j'écris dans ma tête. Euh... J'aime pas critiquer, c'est difficile.

P. : Lire d'abord puis écrire et critiquer. J'aime les trois. J'aime dire ce que je pense du texte.

Les préférences exprimées sont en complète interaction avec les conceptions qui viennent d'être verbalisées. La lecture est préférée à l'écriture qui est un acte plus difficile, même s'il est considéré comme intéressant par Arthur. Paul, en toute logique, dit aimer critiquer, qu'il définit comme l'acte de *dire ce que je pense du texte*.

Synthèse interprétative

On peut être surpris par le niveau de verbalisation et de réflexivité de ces deux jeunes élèves de 11 ans. Ils ont construit une posture avancée de lecteur, d'auteur et de critique mettant en exergue l'importance de l'interaction lecture/écriture dans une classe conçue comme une communauté de lecteurs et d'auteurs. Est indéniable l'impact des projets d'écriture littéraire induisant de nombreuses lectures critiques, tant des textes d'auteurs que de ceux des pairs. Le retour réflexif sur les activités de lecture-écriture scolaires et privées favorise la prise de conscience et l'évolution du rapport à la lecture/écriture qui permet de donner du sens et de la valeur aux pratiques qui lui sont liées.

On mesure l'évolution et la qualité du rapport à la lecture/écriture de textes littéraires et de l'ouverture culturelle de ces deux jeunes élèves de primaire en comparant leurs conceptions à celles exprimées par d'autres élèves, tant du primaire que du secondaire, qui ont vécu des pratiques traditionnelles où la littérature est instrumentée (lire/écrire dans une conception transversale, maîtrise de la langue) : lire, c'est répondre à des questions de compréhension (Guernier, 1998) et écrire suppose de connaître l'orthographe et la grammaire, d'avoir du vocabulaire, de l'inspiration, des idées. La production de sens n'est pas envisagée, encore moins la fonction heuristique (Bucheton, 1997; Halté, 1999; Penloup, 1999 et 2000).

Implications didactiques

Nous avons tenté d'appréhender quelques manifestations du rapport à l'écriture d'élèves d'une dizaine d'années dans le cadre de la discipline français. Les verbalisations écrites et orales témoignent du fait qu'il s'agit toujours d'une relation singulière à l'écriture qui se tisse dans la complexité. Comme on le sait, les recherches déjà nombreuses sur la question ont mis en évidence deux conceptions dominantes de l'écriture : celle d'inspiration génétique qui considère l'écriture comme un don réservé aux élus ayant la grâce de l'inspiration et celle d'inspiration technique qui envisage l'écriture comme une simple technique de codage d'une pensée préélaboree (Reuter, 1996; Penloup, 2000; Barré de Miniac, 2004). Si la seconde conception ne récuse pas la nécessité de l'apprentissage, elle minimise le savoir-écrire et surtout nie la spécificité d'un ordre du scriptural, distinct de celui de l'oral. Cela empêche de considérer l'écrit comme un mode spécifique de pensée et d'accès à la connaissance. La première conception est souvent l'héritage de la mythification des œuvres littéraires dans l'enseignement traditionnel et génère un grand scepticisme par rapport à l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Le traitement des données peut mettre en évidence la conception à laquelle adhère tel ou tel sujet écrivant, même si la complexité des rapports à l'écriture implique parfois la coexistence de différentes conceptions, voire de conceptions opposées chez le même sujet¹⁶. Néanmoins, l'analyse des données recueillies fait apparaître l'importance, pour le scripteur, de clarifier son projet, sa démarche, l'état de son travail et les éventuels problèmes qu'il rencontre. Il importe donc de mettre en œuvre des protocoles didactiques qui permettent la verbalisation de l'écriture et rendent efficace l'accompagnement de l'expert, et ce pas seulement au début ou à la fin du projet. Nous avons vu que des élèves impliqués dans des projets de lecture/écriture littéraire verbalisent des conceptions évoluées de l'écriture¹⁷. Par exemple, la conception de l'écriture comme don n'apparaît pas chez ces élèves du primaire, alors qu'elle est parfois exprimée par des étudiants du secondaire qui ont connu beaucoup de pratiques *traditionnelles* en français axées sur ce que l'on appelle le *tout lecture* (Halté, 1999). L'implication dans des projets de lecture/écriture littéraires et la réflexion sur les actes en jeu font émerger peu ou prou une

conception de l'écrit qui le considère comme un mode spécifique de pensée et d'accès à la culture.

En l'état actuel de nos recherches sur la lecture/écriture littéraire, nous souhaitons modéliser des protocoles didactiques qui favorisent l'émergence d'une posture auctoriale et d'une posture critique tout en permettant le va-et-vient entre les deux postures (Lebrun, 2005a et b et 2006b). En effet, Giguère et Reuter (2004) ont montré que la conscience des interactions lecture/écriture favorise l'apprentissage du langage écrit et la réussite scolaire. Il importe donc de construire des dispositifs didactiques qui permettent tout à la fois l'émergence et la conscientisation des deux postures pour que les élèves apprennent à exploiter les liens entre le lire et l'écrire, plus précisément entre la production et la réception littéraires, de manière à tisser des liens et des échanges entre les deux. En retour, la diversification et la multiplication des situations d'écriture littéraire favorisent l'émergence d'une prise de conscience du pouvoir d'écrire qui génère le plaisir et la motivation pour développer les compétences scripturales et un rapport positif et ouvert à l'écriture.

Les entretiens menés avec les deux élèves confirment l'impact des pratiques de lecture critique et d'écriture littéraire sur l'ouverture culturelle du sujet lecteur et scripteur. Cette ouverture est toujours liée à l'évolution du rapport à la lecture/écriture littéraire¹⁸. Ainsi se construit une approche culturelle de la littérature (critique, ouverte, active, passionnée) appelant le partage dans la communauté de lecteurs et d'auteurs qui se développe dans la classe de français. Cette approche suppose une reconfiguration du rôle du professeur de français comme passeur culturel (Zakhartchouk, 1999), à part entière, en tant que sujet et acteur, ce qui suppose une action culturelle tant en réception qu'en production, mais aussi un rapport singulier et réfléchi aux pratiques culturelles en jeu (Lebrun, 2006b).

Annexe

Les questions des deux entretiens ne sont pas exactement les mêmes malgré une progression similaire du lire, à l'écrire, au critiquer, à la notion d'auteur et au choix de préférence. La souplesse est inhérente au choix de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996).

Premier entretien avec Arthur :

Axe 1 :

- **Que veut dire selon toi lire un texte littéraire ?*
- **Tu ne sais pas ce qu'est un texte littéraire ?*
- **Qu'est-ce que tu considères comme de la bonne littérature ?*
- **Qu'est-ce que tu aimes lire ?*
- **C'est quoi lire, selon toi ?*

Axe 2 :

- **Et écrire un texte littéraire ?*

Axe3 :

- * *Qu'est-ce que c'est critiquer un texte pour toi ?*
- * *Est-ce différent quand c'est un élève et quand c'est un auteur ?*
- * *Quand tu critiques, tu ne dis pas ce que tu apprécies ?*

Axe 4 :

- * *Quel genre d'auteur te considères-tu ?*

Axe 5 :

- * *Que préfères-tu : lire, écrire ou critiquer ?*

Deuxième entretien avec Paul :

Axe 1 :

- M : C'est quoi lire un texte littéraire, pour toi ?*
- M : Tu peux me donner des titres de textes littéraires ?*
- M : Qu'est-ce que tu aimes lire ?*

Axe 2 :

- M : C'est quoi écrire un texte littéraire ou un texte selon toi ?*

Axe 3 :

- M : Qu'est-ce que critiquer pour toi ?*
- M : Et quand tu rencontres l'auteur, comme Brigitte Peskine, tu peux critiquer ses romans ?*

Axe 4 :

- M : Quel genre d'auteur te considères-tu ?*

Axe 5 :

- M : Que préfères-tu : lire, écrire ou critiquer ?*

Notes

1. Avec Bautier (2002), nous définissons la notion de *rapport à* comme une relation à un objet ou à une pratique, qui lui confère à la fois du sens et de la valeur.
2. Voir les travaux de l'équipe INRP de 1999 à 2002, dirigée par Catherine Tauveron, auxquels j'ai participé comme chercheur associé et qui a donné lieu à un rapport de recherche (Tauveron C. (2002). *L'écriture littéraire: approche systémique et tactique*: Recherche n° 30035c) et à une publication pédagogique, Tauveron et Sève (2005). Les pages 18 à 23 de ce dernier ouvrage explicitent les fondements théoriques (Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, article « Ethos ». Paris : Seuil; Meizoz, J. (2003). « Ethos », posture, champ et facture des œuvres. *Pratiques*, 117/118, 241-249) ainsi que l'utilisation didactique de la notion de posture auctoriale, notamment en didactique de la littérature.
3. La recherche qui fait l'objet de cette contribution a été menée dans ce cadre avec une classe à Aix-en-Provence.
4. L'écriture est envisagée comme production de sens et pas seulement dans une perspective formelle de mise en œuvre des normes linguistiques, comme avec les dictées et les travaux écrits évalués essentiellement sur la forme.
5. Une enquête en cours permet de comparer les représentations des élèves avec celles de leurs enseignants et d'éclairer les liens avec les pratiques vécues ou mises en œuvre.

6. Les travaux de THÉODILE (Équipe de recherche EA 1764 dirigée par Yves Reuter, Théorie et didactique de la lecture écriture) et notamment ceux d'Yves Reuter ont contribué à faire de l'interaction lecture/écriture une idée-force de la didactique du français (Reuter, 1996).
7. Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, DESCO (2002).
8. Il s'agit d'une classe de CM, dont l'enseignant était maître formateur à l'école d'application de l'IUFM d'Aix-en-Provence pendant l'année scolaire 2002-2003.
9. Nous avons répertorié une moyenne de trente œuvres de littérature de jeunesse lues par chacun des 25 élèves de la classe pendant l'année scolaire. En ce qui concerne l'écriture, outre les quatre projets d'écriture longue, les élèves écrivent en moyenne trois textes par semaine dans leur cahier d'écrivain sans compter les nombreux écrits critiques sur les textes littéraires rencontrés et les textes écrits par les pairs.
10. Les élèves sont habitués à tenir un journal de bord de leurs apprentissages et le questionnaire écrit n'est pas un appendice lié à une enquête, mais fait partie des activités habituelles des élèves formés à la réflexion métacognitive et au retour sur leurs pratiques scolaires.
11. Les réponses sont souvent induites quand il s'agit de questionnaires à choix multiples proposés à un large éventail, hors contexte expérimental. Nous avons pu constater un fort pourcentage de réponses aléatoires à ce type de questionnaire, comme en témoignent les élèves lorsqu'on les interroge sur leurs réactions à ce type de questionnaire (QCM).
12. Voir la transcription des questions posées lors de des deux entretiens en annexe.
13. Les prénoms ont été volontairement modifiés pour préserver l'anonymat des élèves interrogés.
14. Le comité de lecture est une pratique qui permet aux élèves de choisir leur ouvrage préféré pour l'acheter et de justifier leur choix au grand groupe.
15. Lire vient du latin *legere* qui veut dire cueillir, choisir, en sus de l'acception de lire.
16. En outre, nous sommes consciente que les modalités des questionnaires proposés peuvent aussi biaiser ou occulter peu ou prou l'émergence de telle ou telle conception.
17. Si l'expérience est limitée dans le cadre d'une recherche-action, elle est reproductible, car elle suppose une mise en œuvre des nouveaux programmes de français. Ceux-ci mettent au centre la littérature et la compétence à apprécier des œuvres littéraires devient nodale, voire fédératrice des activités de lecture/écriture proposées dans le cadre de la discipline français. Le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) propose d'ailleurs une conception proche dans les programmes de français du primaire mis en œuvre en 2001.
18. Voir ouvrage à paraître aux Presses universitaires de Provence en 2007, *Quel rapport à la littérature, à l'école et ailleurs?*, M. Lebrun, A. Rouxel et C. Vargas.

Références

- Barré de Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Barré de Miniac, C. (2004). L'écriture des collégiens : constats de recherche et perspectives pour l'enseignement. *L'École des lettres*, 13, 7-17.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Bucheton, D. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : CRDP.
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture, *Pratiques*, 113-114, 7-28.
- Diptyque (2005). Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain. CEDOCEF. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Guernier, M.-C. (1998). *Discours sur la lecture à l'école. Étude longitudinale et comparative de discours de maîtres et d'élèves de cycle 3 du primaire et de 6e de collège*. Thèse de doctorat inédite, Université Stendhal, Grenoble III.
- Giguère, J. et Reuter, Y. (2004). Présentation d'une grille d'analyse de l'écrit à l'école primaire. *Les cahiers THÉODILE*, 4, Université Charles-de-Gaulle, Lille III.
- Halté, J.-F. (1999). L'écriture dans les instructions officielles. Dans A. Petitjean et J.-M. Privat (Dir.) : *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*. Metz : Université de Metz.
- Halté, J.-F. (2004). Écrire de la fiction. *L'École des lettres*, 13, 47-55.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lebrun, M. (2004). L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture. Dans G. Langlade et A. Rouxel (Dir.) : *Actes du Colloque international - Sujets lecteurs et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lebrun, M. et Coulet, C. (2004b). La classe comme communauté active de lecteurs et d'auteurs : favoriser un rapport critique à la lecture/écriture littéraires. Dans M. Lebrun (Dir.) : *Skholé, Didactique de la lecture et de l'écriture littéraires*. Marseille : Cahiers de la recherche et du développement.
- Lebrun, M. (2005a). Des élèves du primaire auteurs et critiques littéraires. Dans T. Kakali-girou et K. Lalagianni (Dir.) : *La littérature à l'école : approches didactiques*. Athènes : Gutenberg.
- Lebrun, M. (2005b). *Posture critique et geste anthologique*. Cortil-Wodom : Éditions modulaires européennes.
- Lebrun, M. (2006a). Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française : des implications didactiques d'un modèle de pratiques. Dans F. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.) : *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes du 9^e colloque international de l'AIRDF, Cédérom AIRDF.
- Lebrun, M. (2006b). *Littérature et pratiques d'enseignement apprentissage : difficultés et résistances*. Actes du colloque de l'AIRDF (2005) Cédérom publié par l'Université Laval à Québec. [En ligne]. Disponible : <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>.

- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Paris: Didier.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment favoriser une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris: Hatier.
- Zakhartckouk, J.-M. (1999). *L'enseignant: un passeur culturel*. Paris: ESF.

SUMMARY • Based on observations of students aged 10 during literature class in a French primary school, the author notes how these students represent the writing activity, learning to write, and related literacy practices. The evolution of their relationship to writing has an effect on the construction of their "auctorial posture" and on their cultural openness. This openness is always linked to the development of a positive relation to writing and a consciousness to reading/writing literacy relations. In this way, a cultural approach to literature can be constructed which requires sharing with the community of readers and writers developed within the French class.

KEY WORDS: relationship, writing, literature, communities of readers and writers, cultural openness

RESUMEN • Aprehendiendo algunas manifestaciones de relación a la escritura de alumnos de 10 años de edad, en el marco de la literatura como disciplina, instituida en la escuela primaria francesa desde 2002, la contribución aclara la manera que estos alumnos se representan la actividad de escritura, su aprendizaje y las prácticas literarias relacionadas con ella. La evolución de la relación a la escritura no está sin tener efecto sobre la construcción de una postura auctorial y sobre la apertura cultural. Esta apertura siempre está ligada al desarrollo de una relación positiva y consciente con la lectura /escritura literaria. Es de esta manera que se puede construir un enfoque cultural de la literatura que exige el reparto dentro de la comunidad de lectores y de autores que se desarrolla en la clase de francés.

PALABRAS-CLAVES: relación a la escritura, literatura, comunidad de lectores y de autores, apertura cultural.

Texte reçu le: 15 mars 2006

Version finale reçue le: 15 novembre 2006

Accepté le: 1^{er} février 2007