

Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions

Christine Barré-de-Miniac

Résumé

Cet article propose une analyse de la notion de rapport à l'écriture autour de quatre dimensions : l'investissement de l'écriture, décliné en quatre aspects : la force, les types, le degré d'accord entre les types d'investissement, le sens de l'investissement ; les opinions et attitudes relatives à l'écriture ; les conceptions de l'écriture et de son apprentissage ; les modes d'investissement des pratiques d'écriture. Chacune de ces dimensions est définie et sa problématisation étayée par des résultats issus de travaux de recherche. On s'attache également à montrer l'intérêt pour la didactique de décliner le rapport à l'écriture en dimensions distinctes, en proposant, pour chacune de ces dimensions, des pistes didactiques.

Citer ce document / Cite this document :

Barré-de-Miniac Christine. Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°113-114, 2002. pp. 29-40;

doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>

https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1943

Fichier pdf généré le 17/01/2019

LE RAPPORT À L'ÉCRITURE. UNE NOTION À PLUSIEURS DIMENSIONS

Christine BARRÉ-DE MINIAc

La thèse développée dans cet article est qu'il y a une pertinence à penser l'existence d'un rapport à l'écriture fait de données diverses d'une part, hétérogènes d'autre part.

Un rapport à l'écriture : l'expression désigne l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Significations singulières pour les unes, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne le singulier de l'expression *rapport à*. Telle est sans doute la raison du retour de cette notion et de son importation dans le domaine de la didactique : elle met l'accent sur le sujet, sur l'élève. A propos du rapport au savoir, J. Beillerot situe l'origine de l'expression dans les *Écrits* de Lacan en 1966, et retient une définition du rapport au savoir centrée sur le sujet : « ainsi le rapport au savoir s'inscrirait dans la perspective du sujet : l'accès au savoir, l'appropriation, les investissements et les pratiques seraient à entendre dans une économie personnelle » (Beillerot, 1989, p. 166). Discutant l'intérêt de cette notion de *rapport à* appliquée à l'écriture, comparée à celle de représentation, M.-C. Penloup justifie son choix de la notion de rapport à l'écriture en raison précisément de ce que cette expression permet de pointer l'activité du sujet : « Deux éléments en particulier échappent à l'entrée par "représentations", alors qu'ils sont au centre d'une analyse du "*rapport à*". Il s'agit d'abord du sens que donne un sujet aux activités d'écriture qu'il effectue. Question centrale, d'une évidence urgente pour une réflexion didactique [...]. Il s'agit aussi de l'implication, question étroitement liée à celle du sens, dont [...] l'analyse du "*rapport à*" tente d'évaluer les modes et les degrés » (2000, p. 52).

Un rapport à dimensions multiples : ces modes et ces degrés dont parle M.-C. Penloup correspondent aux différents aspects qui caractérisent la disposition du sujet, pour reprendre une expression de J. Beillerot (*op. cit.*). L'idée de disposition implique celle d'intimité ainsi que celle de relative stabilité, c'est-à-dire que le rapport à l'écriture se traduirait par des phénomènes répétés, pouvant donc être

observés. Ce second aspect est important à souligner, dans la mesure où c'est dans le repérage de ces phénomènes répétés que l'intervention didactique gagnerait à trouver sa place et sa pertinence. Pour notre part, plutôt que de degrés, nous parlerons de dimensions repérables le long desquelles se situent les scribes.

C'est à la présentation de ces dimensions, des données qui ont donné lieu à leur repérage, de leurs présupposés théoriques, ainsi que de leur utilité didactique, qu'on s'attachera ici. On montrera que ce sont des allers et retours entre réflexion théorique et travail de terrain, entre recherche didactique et travail didactique (selon l'expression de J.-F. Halté, 1992) qui ont permis de repérer des dimensions du rapport à l'écriture, dimensions qu'il est possible et utile d'isoler pour mieux cibler le travail et l'analyse didactiques.

Les données présentées et discutées ici sont issues d'un ensemble de recherches successives : des recherches centrées sur l'analyse de discours produits par trois séries d'acteurs, parents, professeurs et élèves à deux niveaux scolaires, collège et élémentaire (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993 ; Barré-De Miniac, 1997) ; des recherches de terrain tentant de réinvestir au plan d'un travail didactique précis des données issues des deux précédentes recherches (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Barré-De Miniac, 2000). Ces travaux ont progressivement permis de problématiser quatre dimensions du rapport à l'écriture : l'investissement ; les opinions et attitudes ; les conceptions ; les modes de verbalisation. L'émergence de ces quatre aspects du rapport à l'écriture est liée à leur récurrence lors des observations auprès des différents acteurs, enfants et adultes.

C'est cette problématisation que l'on reprendra ici, dans une démarche inverse de celle de la recherche. Ces quatre dimensions seront en effet présentées comme des acquis que l'on s'efforcera de situer dans un contexte de recherche, d'illustrer pour en montrer l'intérêt didactique.

L'INVESTISSEMENT DE L'ÉCRITURE

Cette dimension se décline en quatre aspects que les recherches ont permis d'isoler progressivement, à savoir la force d'investissement, les types d'investissements, le degré d'accord entre investissements et le sens des investissements.

La force d'investissement

Il s'agit globalement de l'intérêt affectif pour l'écriture, et de la quantité d'énergie que l'on y consacre. Rappelons que la notion d'investissement vient de la psychanalyse, qui elle-même la tient du vocabulaire de l'économie. D'un domaine à l'autre, la même idée d'une quantité donnée – d'argent / d'énergie – que le sujet – l'entreprise / l'individu – décide de « placer » sur un objet. Dès nos premières investigations (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993) c'est l'intérêt des collégiens tant de 6^e que de 3^e pour la question de l'écriture qui frappe. Qu'est-ce que l'écriture ? Cette question abrupte ne les déroute pas, voire les passionne et ils ont des foules de souvenirs, vrais ou reconstruits, peu importe, mais signes que la question fait sens pour eux. Les uns raisonnent et s'efforcent de préciser les différences entre oral et écrit : « on ne peut pas l'écrire sur une feuille alors que ça se dit tout seul » ; d'autres évoquent des souvenirs personnels : « c'est ma maman qui m'a appris... » ; ou s'interrogent sur l'intérêt de l'écriture : « ça sert toujours, pour l'école déjà, pour plus tard, pour un métier ». Plus intrigant sans doute est que cet intérêt pour l'écriture, y compris chez des collégiens issus de secteurs scolaires peu favorisés et dont on pense communément que l'écrit n'existe pas dans les familles, se perçoit chez des enfants beaucoup plus jeunes encore. En effet, nous

l'avons retrouvé chez de jeunes enfants de maternelle et de cours préparatoire qui, eux aussi évoquent facilement des souvenirs de premiers apprentissages : « la maîtresse, ma mère et ma sœur et puis mon père. Ils étaient plus grands. Il y avait une maîtresse, elle les a appris à écrire et après elles m'ont appris à écrire » (élève de CP, *in* : Barré-De Miniac, 1997, p. 89). Les plus jeunes évoquent des pratiques familiales observées, la précision des détails montrant l'intérêt pour l'enfant de l'observation : « mon papa il écrit arabe, [...] il remplit toute la feuille » (GS), se prêtent facilement à des tris d'objets qui servent ou non à écrire, qui servent à l'école / à la maison, que l'on aime / que l'on n'aime pas, etc. L'intérêt pour l'écriture et ses usages ne fait pas de doute. Ce résultat est largement corroboré par d'autres résultats auprès de lycéennes (Blanc, 1993, 1996) et de collégiens (Penloup, 1999).

Le type d'investissement

Mais, tout comme d'ailleurs dans les champs auxquels cette notion de force d'investissement est empruntée, la force d'investissement est à distinguer des types d'investissement. Ce dernier réfère aux objets sur lesquels se porte l'investissement plus ou moins fort. Concernant l'écriture, le type d'investissement est à entendre au sens large : il concerne les situations ou les contextes d'écriture, ainsi que les types d'écrits associés à ces situations, et donc la nature et la force des contraintes associées à ces écrits. Distinguer les types d'investissement peut constituer un moteur didactique important. Cela suppose, comme le suggère Y. Reuter, de prendre le temps de connaître les pratiques et les acquis des élèves et de mettre cette connaissance au service d'un projet didactique : «...s'appuyer sur les données recueillies pour objectiver l'existant, le compléter ou le modifier » (1996, p. 92). En effet, tous les types d'écrits ne se valent pas sur le plan didactique, en particulier quand il s'agit de l'écriture pour la construction de savoirs. A ce niveau il s'agit de pratiques élaborées, répondant à des normes linguistiques ainsi qu'à des contraintes discursives propres aux domaines de savoirs concernés et qu'il faut apprendre. La connaissance des types d'investissements en matière d'écriture extra-scolaire des élèves peut constituer un levier didactique : d'une part cela permet de dépasser le constat global de désintérêt pour l'écriture (souvent associé de manière quasi-inconsciente à un jugement d'incompétence en la matière), inféré du désintérêt pour les écrits scolaires ; d'autre part et surtout, cela devrait conduire à travailler à l'élaboration théorique et didactique de la spécificité et des contraintes des écrits à produire dans le cadre scolaire (1).

Le degré d'accord entre les types d'investissements

Force et types d'investissements ne peuvent être considérés comme des acquis définitifs. Si tel était le cas d'ailleurs, ces notions ne seraient pas utiles à la didactique dont l'objet est, comme on l'a dit ci-dessus à la suite de Y. Reuter, de compléter, voire réorienter les investissements. Outre les évolutions positives attendues sous l'effet des pratiques didactiques, nos recherches nous ont permis de repérer que ces investissements étaient susceptibles de subir des avatars. L'étude de ceux-ci nous a permis de dégager des aspects complémentaires de la dimension « investissement de l'écriture ». Le degré d'accord entre types d'investissements constitue l'un de ces aspects.

En effet, l'étude évoquée ci-dessus auprès de collégiens montre une nette dif-

(1) Ceci constitue l'objet d'une recherche en cours (*cf* : Barré-De Miniac, C. et Reuter, Y. : « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège. Présentation d'une recherche en cours », revue de la *DFLM*, 2000-1, n°26, pp. 18-23).

férence entre ceux de 6^e et ceux de 3^e. Alors qu'en 6^e il semble y avoir co-existence pacifique entre l'investissement de l'écriture personnelle et l'écriture scolaire, le double investissement est vécu comme conflictuel en 3^e.

Lors d'entretiens invitant les collégiens à parler de l'écriture en général, la leur en particulier, à l'école et hors de l'école, les élèves de 6^e interviewés manifestent une tentative pour continuer à investir leur écriture personnelle (« pour eux ») et l'écriture scolaire, allant parfois jusqu'à un véritable double investissement : « je n'ai pas de préférence ». Interrogés sur la base du même guide d'entretien, les collégiens de 3^e se différencient de leurs camarades de 6^e. De la co-existence pacifique on passe à ce que nous avons appelé la « dualité » de l'écriture. Tout se passe comme si existaient deux univers d'écriture, totalement distincts et étanches. Cette dualité peut s'analyser en terme de conflit d'investissement, conflit dont l'issue diffère selon le type de population scolaire. Dans le secteur appartenant à l'intelligentsia parisienne sur lequel portait l'enquête, la dualité semble résolue par une baisse d'investissement des pratiques personnelles au profit d'un surinvestissement des pratiques scolaires, ce que l'on peut interpréter comme un choix d'efficacité. Par exemple, le temps consacré à l'écriture personnelle devient second par rapport à l'écrit scolaire qui a la priorité (« oui, il m'arrive d'écrire pour moi, plutôt le soir, vers les week-end, les moments de libre, pas en milieu de semaine où c'est plutôt le travail qui passe d'abord » ; cité *in* : Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, *op. cit.*, p. 128). Dans le secteur choisi en raison du fort contraste avec le premier (banlieue cosmopolite), les positions sont plus floues. Les discours ponctués d'hésitations, de l'expression de sentiments d'ignorance, d'incapacité, voire de sentiments d'extériorité vis-à-vis des formes d'écriture scolaires, peuvent s'analyser en terme de conflits non résolus et douloureusement vécus. Le sentiment d'extériorité peut s'illustrer par le cas d'un élève qui décrit avec un luxe de détails le plaisir qu'il prend chez lui à refaire pour lui, selon son goût, les rédactions qu'il a faites en classe : « j'écris alors tout ce que je veux, et je les décline comme si on parlait de ça à l'oral... je me fais rire moi-même » (cité p. 118). Ce rire indique que cet élève perçoit bien ce qu'aurait de saugrenu son texte personnel dans un cadre scolaire. Et c'est précisément ce décalage qui le fait rire. Indirectement donc, il montre qu'il perçoit bien quelque chose des exigences scolaires. Le plaisir qu'il exprime peut s'interpréter comme lié à un sentiment de revanche sur l'école à qui il fait des concessions, comme s'il n'était pas tout à fait lui-même lorsqu'il écrit selon les règles et les usages scolaires. Dans ce dernier cas, la vigilance s'impose afin de prévenir une éventuelle résolution du conflit par un désinvestissement d'une écriture vécue comme problématique par ces élèves. Pourtant ce sentiment d'extériorité ne signifie pas forcément rejet ou refus. Il peut très bien co-exister avec un désir d'appropriation, désir qu'il importe de percevoir au-delà des manifestations de rejet, et désir qui peut servir de tremplin à l'action didactique.

Entre la sixième et la troisième s'opère donc une évolution quant au degré d'accord entre les types d'investissement des différents écrits, évolution à laquelle il importe de rester attentif.

Le sens de l'investissement

Cet aspect de la dimension de l'investissement vient de l'observation d'un autre type d'avatar possible des investissements. Il concerne cette fois la force d'investissement. Des observations complémentaires nous ont conduit à considérer qu'il fallait prendre en considération le sens (positif ou négatif / attraction ou rejet) de la force d'investissement.

Lors d'une expérimentation d'ateliers d'écriture socioprofessionnels avec des lycéens de Bac Professionnel (Bac Pro) (Barré-De Miniac, 2001), ces derniers, à

la différence d'autres groupes d'élèves ont manifesté une forte réserve face à certaines tâches d'écriture qui leur étaient proposées. Dans un questionnaire proposé à l'issue des séances, il leur a été posé la question de savoir si certains moments de l'atelier avaient été plus désagréables ou plus pénibles que d'autres. La moitié de ce groupe d'élèves répond oui et, contrairement à ce qui se passe pour les autres questions, se montre particulièrement prolixe dans les explications. Ces élèves évoquent l'idée que ce qu'ils n'ont pas aimé, c'est le caractère trop ludique de certaines situations : écrire à partir d'une carte postale ou d'un jeu de rôle, par exemple. D'une certaine façon ils expriment l'idée qu'on ne les prend pas suffisamment au sérieux et qu'ils auraient préféré des tâches plus scolaires. Ces réponses apportent un éclairage inattendu sur leur faible implication dans l'atelier. D'une part cela questionne l'hypothèse même de l'atelier misant sur des mises en situations susceptibles de réconcilier les élèves avec l'écriture grâce à des motivations proches de leur futur professionnel. D'autre part sur le plan théorique cela permet de préciser la notion de force d'investissement. En effet, la force d'investissement n'implique pas nécessairement son sens, c'est-à-dire que l'investissement peut être positif ou négatif. Dans l'expérimentation didactique évoquée, l'apparente opposition et la force du rejet (investissement négatif) peut s'analyser comme un indicateur de la force d'un investissement qui n'a pu s'actualiser dans des pratiques réussies et valorisantes, tant socialement qu'à leurs propres yeux. Compte tenu des expériences scolaires vécues par ces élèves, la force de leur investissement de l'écriture a pu changer de sens.

LES OPINIONS ET ATTITUDES

Il s'agit là des sentiments et des valeurs accordés à l'écriture et à ses usages, des avis et jugements exprimés, ainsi que des attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire ou pour la vie sociale et professionnelle.

Ces deux notions sont empruntées à la psychologie sociale, pour qui la distinction est importante : les opinions se rapportent aux discours ; les attitudes aux comportements ; les unes et les autres pouvant ou non être en accord. Pour la didactique les deux notions et leur distinction sont utiles. A partir d'une attitude observée, il peut être utile à l'enseignant de se référer à ces notions pour vérifier si celle-ci est liée à une opinion sous-jacente. Dans le cas positif il sera utile de discuter l'opinion si l'attitude est jugée défavorable à la progression. Dans le cas négatif c'est ailleurs que dans les opinions qu'il faudra chercher l'explication du comportement. Et, pour compliquer les choses, il n'est pas impossible qu'une même attitude soit liée à plusieurs ordres de raisons. D'où l'intérêt de la distinction entre opinion et attitude d'une part, entre les différentes dimensions du rapport à l'écriture d'autre part.

Pour illustrer notre propos, nous reprendrons l'exemple de la situation d'atelier d'écriture socioprofessionnelle. Ces élèves de Bac Pro dont il a été question ci-dessus ont manifesté, durant l'atelier, des comportements d'absentéisme pour certains ou, pour d'autres, une attitude de refus larvé en s'acquittant à minima de leur tâche, voire en éludant totalement certaines propositions d'écriture. Absence d'investissement ? Ou investissement déçu ? Cette hypothèse a été envisagée ci-dessus. Mais elle n'est pas exclusive d'autres hypothèses.

En effet, le questionnaire évoqué ci-dessus, proposé aux élèves à l'issue des séances, comportait également une série de questions relatives à leurs représentations de leur métier futur, et de l'écriture dans ce métier projeté : « à quels métiers vous prépare-t-on dans votre secteur ?... Dans ces métiers [ils devaient en citer trois] pensez-vous qu'il y a beaucoup à écrire ? Quoi ? Pensez-vous qu'on vous jugera sur votre manière d'écrire ? ». Chez ces élèves de Bac Pro (secteur

électromécanique), quatre professions regroupent l'essentiel des réponses : agent de maintenance, automaticien, électricien et électronicien. Notons qu'il s'agit là de réponses cohérentes. Une majorité pense qu'il n'y aura pas à écrire (75% de « oui »). Quatre types d'écrits sont envisagés par seulement un tiers des élèves : des bons de commande, des programmes, des rapports pour le suivi des machines et des comptes-rendus de travail. Enfin, et la majorité pense qu'ils ne seront pas jugés là-dessus, pour deux raisons évoquées : d'une part parce qu'il s'agira d'écriture sur ordinateur, d'autre part parce que ce n'est pas essentiel. Ces deux dernières opinions sont intéressantes et à prendre en compte pour comprendre l'attitude des élèves durant l'atelier. Si l'écriture n'est pas l'essentiel du métier (que normalement ils exerceront sauf chômage l'année suivante) et si elle est avant tout envisagée sous l'angle de la calligraphie et de l'orthographe (deux difficultés que l'ordinateur peut résoudre) on peut comprendre l'attitude de retrait devant des tâches d'écriture peu habituelles, telles que celles proposées dans l'atelier. Reste bien entendu que l'on peut discuter l'opinion selon laquelle un ouvrier électricien n'est pas jugé sur la qualité de ses comptes rendus et rapports. On peut discuter également l'idée qu'il fait ses comptes rendus d'intervention sur ordinateur.

Sur la base de ces premiers constats, des entretiens plus longs ont été proposés à quelques élèves. Stéphane, élève de Bac Pro, confirme avec force, et malgré un effet subrepticement inducteur de l'enquêteur, son opinion selon laquelle l'écriture n'est pas importante pour un électricien : – Enquêteur : « quand on est électricien, pourquoi l'écriture c'est important ? » – Stéphane : « c'est peut-être pas important l'écriture ». Interrogé sur ses représentations relatives à l'écriture en terme de « écrire bien / écrire mal », il répond « ils écrivent normalement » : et, invité à préciser sa réponse, il met en avant l'orthographe et la calligraphie. L'entretien confirme la centration sur ces aspects lors du questionnaire. Mais, interrogé sur les activités de l'atelier, il indique qu'il perçoit l'objectif de l'atelier avec une assez bonne acuité, même s'il explique les choses dans des termes qui pourraient heurter certains enseignants de français : « Le cours de français, c'est plus l'orthographe, le vocabulaire, des trucs comme ça... les ateliers c'est plus la formulation des textes, pour s'exprimer ». Et, amené à décrire à l'enquêteur une séance d'atelier, c'est celle relative à l'apprentissage du compte rendu qu'il évoque. Et il en parle effectivement en terme d'apprentissage textuel :

- Enquêteur : « Quand tu expliques cette séance, qu'est-ce que cela t'a apporté ? »
- Stéphane : « Comment on fait pour rédiger un compte-rendu ».

En accord avec l'idée que les éventuels écrits professionnels seraient des comptes-rendus, c'est sans doute la séance qui lui aura été la moins désagréable ! Là encore, il pourrait s'agir d'informations utiles à l'enseignant pour le choix des types de textes susceptibles de rencontrer l'adhésion des élèves concernés et, par là, favoriser les apprentissages.

Cet exemple un peu détaillé indique combien les opinions, pour être utiles, ont à être appréhendées de manière précise mais surtout de manière proche du vécu des élèves, ce qui suppose, bien sûr, une forte décentration de celui qui mène l'enquête, par rapport à ses propres opinions. Dans la situation scolaire, cela suppose en outre du temps et de la disponibilité. Notons également, reprenant en cela le cadre théorique dont sont issues ces deux notions, opinions et attitudes, à savoir la psychologie sociale, que cette dimension est probablement la plus fortement dépendante de l'appartenance sociale. Dire qu'opinions et attitudes sont des produits des représentations sociales au sens fort de cette expression, c'est dire qu'elles sont fortement liées à l'appartenance sociale et qu'elles jouent un rôle dans les relations entre groupes. D'où la difficulté pour un enquêteur extérieur à

un groupe social d'appréhender et de reconnaître des représentations qui sont différentes de celles de son groupe d'appartenance, voire en conflit avec celles-ci.

LES CONCEPTIONS DE L'ÉCRITURE ET DE SON APPRENTISSAGE

Gagnant à être distinguée des opinions et attitudes, une autre catégorie de données concerne la manière dont les élèves se représentent l'activité d'écriture et son apprentissage. Comment viennent les idées ? Les mots ? Les phrases ? Comment devient-on scripteur expert ?

Cette dimension gagne à être distinguée de la précédente pour deux ordres de raisons :

– d'une part, parce qu'on gagne à opérer des distinctions fines à l'intérieur de la notion de rapport à l'écriture, de manière à faire des repérages et par là des interventions didactiques plus fines et plus pointues ;

– d'autre part, parce que les conceptions les plus répandues ne sont ni le domaine réservé d'un groupe social, ni celui d'un groupe professionnel, celui des enseignants en particulier, chez qui peuvent coexister des représentations communes et des représentations savantes.

Les conceptions

Deux conceptions sont très répandues chez tous les acteurs, élèves, professeurs et parents d'élèves que nous avons interviewés :

– d'une part, l'écriture comme don, résultat d'une inspiration, et donc réservée aux seuls élus. Y. Reuter (1996) souligne la responsabilité de la référence majeure au littéraire dans la genèse et la ténacité de cette conception. Cette conception, largement répandue, est gênante pour l'intervention didactique, ainsi que pour la réception de l'intervention. Un don se transmet dans le cadre d'une relation qui tient de la magie et du mystère, et non dans le cadre d'une intervention raisonnée et progressive, ni d'un effort de conquête de la part de celui attend de recevoir le don.

– d'autre part, l'écriture comme simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle. Cette conception, également largement répandue, revient à une non reconnaissance de ce que M. Dabène, à la suite de J. Peytard, appelle un ordre du scriptural, distinct de celui de l'oral. Cette non reconnaissance et cette conception de l'écriture comme technique de codage repose sur un emboîtement de deux présuppositions : la pensée s'élabore puis s'exprime ; cette expression peut se faire indifféremment par le canal oral ou le canal écrit. Or les deux présuppositions sont erronées. Confondre l'oral et l'écrit c'est nier la spécificité de l'ordre du scriptural. Dissocier la pensée de sa forme de verbalisation c'est ne pas reconnaître l'écrit comme un mode spécifique de pensée et d'accès à la connaissance. Or sur ce point convergent une série de travaux : tant ceux de l'anthropologie, auxquels se réfère d'ailleurs M. Dabène, que ceux menés dans une perspective de sociocognition (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Bautier, 1995 et ici-même : p.41), ou que ceux menés par B. Lahire (1993) intégrant dans une perspective sociologique les données de l'anthropologie. L'idée d'une culture écrite constitue un acquis de ces différents domaines de recherche, c'est-à-dire une conception « savante », objet d'un consensus dans le domaine des différentes sciences sociales évoquées, ainsi que parmi les psychologues qui posent la primauté socioculturelle des opérations mentales (Olson, 1998). Or, on l'a dit, la conception de l'écriture comme code est largement répandue. L'enseignement traditionnel de l'écri-

ture relève implicitement de cette conception, ce qui peut expliquer la force de cette conception. En effet, enseigner la langue et attendre en retour, comme une « synthèse magique » (Reuter, 1996, *op. cit.*) un passage à l'écriture et une maîtrise de celle-ci revient à considérer que qui connaît sa langue peut transcrire.

Leurs manifestations

Comme on l'a dit ci-dessus, conceptions savantes et conceptions du sens commun peuvent fort bien coexister chez un même individu. C'est donc parfois au détour d'une parole, d'une question inattendue que reviennent ces conceptions communes, sans forcément que celles-ci parviennent à la conscience de l'interviewé. Nous en donnerons deux séries d'exemples, les uns pris chez des enseignants, les autres chez des lycéens.

Rémi K., enseignant d'histoire-géographie, invité à parler à partir de la question inductrice « l'expression écrite s'enseigne-t-elle ? » explique : « écrire c'est ordonner les choses qui ne le sont pas ». Il reconnaît donc la fonction structurante de l'écrit. Mais, revenant sur son enseignement disciplinaire, il fait implicitement une distinction nette entre le fond et la forme ou pour reprendre la terminologie utilisée ci-dessus, entre la pensée et son codage : « si on commence à les faire écrire, faire rédiger et tout, dit-il, on ne fait pas d'histoire-géographie », dissociant donc l'acquisition de savoirs disciplinaires et l'écriture de ces savoirs (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993, *op. cit.*, p. 80 et p. 84).

Dans des termes légèrement différents, Thérèse S. professeur de mathématiques, traduit également ce balancement entre les deux conceptions. D'une part elle dit avoir recours à la reformulation comme aide à la compréhension : «...je préfère à la limite que ce soit dit avec leur vocabulaire plutôt que de réciter la tournure de phrase plus ou moins donnée par le cours ». D'autre part, elle dit ne pas comprendre pourquoi l'écrit présenterait des difficultés spécifiques : « Quelqu'un qui s'exprime clairement à l'oral doit avoir une pensée quand même assez claire pour écrire » (*op. cit.*, p. 82 et p. 84).

Chez les lycéens ayant participé à l'expérience d'atelier évoquée ci-dessus, on retrouve ce qui peut apparaître comme des contradictions, mais qui peut aussi s'analyser en terme d'interrogation sur le processus d'écriture et les fonctions de celle-ci. Les lycéens étaient invités à indiquer leur degré d'accord avec une série de propositions portant sur les conceptions de l'écriture comme codage d'une pensée : « Ecrire ça aide à avoir les idées claires » ; « Il suffit d'avoir les idées claires, l'écriture viendra toute seule » ; « une fois qu'on a les idées ça vient tout seul ».

Outre les élèves de Bac Pro dont il a été question ci-dessus, l'expérience intéressait des élèves de classe préparatoire aux écoles de commerce (classe recrutant des élèves issus de sections technologiques tertiaires – STT –) ; des élèves de BTS bureautique ; et des élèves de première STT (option comptabilité). Selon les questions les quatre groupes se répartissent différemment (*cf.* annexe). La représentation de l'écriture comme aide possible à l'élaboration de la pensée (« écrire ça aide à avoir les idées claires ») oppose les élèves de classe préparatoire et de BTS (respectivement 100% et 92% d'adhésion à cette proposition) à ceux de STT et de Bac Pro (respectivement 69% et 75%). La position dans le champ scolaire et les pratiques associées à ces positions semblent donc jouer un rôle dans les réponses. Mais il apparaît aussi que les représentations sont à analyser dans toute leur complexité : en effet, l'accord sur une proposition ne signifie pas l'adhésion à la proposition contraire. Ainsi, la forte adhésion des élèves de classe préparatoire et de BTS à l'idée que l'écriture aide à avoir les idées claires ne les empêche pas d'adhérer à deux autres propositions (« il suffit d'avoir une pensée claire, l'écriture viendra toute seule / une fois qu'on a les idées ça vient

tout seul ») dans des proportions assez fortes et variables selon les propositions, et moins éloignées de celles des élèves de STT et de Bac Pro.

Classe	Prépa	BTS	STT	BPro
« Ecrire ça aide à avoir les idées claires »	100%	92%	69%	75%
« Il suffit d'avoir une pensée claire, l'écriture viendra toute seule »	75%	58%	38%	58%
« Une fois qu'on a les idées, ça vient tout seul »	63%	71%	75%	33%

Ces résultats indiquent la complexité des représentations et doivent inciter à la plus grande prudence quant à des conclusions trop rapides à l'issue d'un questionnaire. La multiplication des questions et la variation des modes de formulation des questions sont de règle.

Notons enfin un autre résultat particulier au groupe des élèves de Bac Pro, résultat qui peut donner à réfléchir sur le plan didactique. Ces élèves se distinguent nettement des trois autres groupes par un très faible pourcentage d'adhésion à la troisième proposition (« une fois qu'on a les idées ça vient tout seul ») : 33% contre 63% à 75%. Ceci pourrait s'interpréter comme l'expression par ces élèves de difficultés de maîtrise de la langue : conscience réelle ou restitution du discours qu'ils entendent à propos de leurs écrits ? Et surtout, sur le plan didactique, peut-être peut-on entendre cette réponse comme signifiant qu'il est possible d'envisager l'écriture comme un outil de structuration de la pensée seulement à partir du moment où l'on a conscience d'avoir acquis un niveau minimum de maîtrise de la langue. Il y a là sans doute une piste à approfondir.

Les modes d'investissement

Cette dimension désigne la manière dont les scripteurs parlent de leur écriture, et plus exactement de leurs procédures et de leurs démarches, tant en matière d'écriture proprement dite qu'en ce qui concerne leur apprentissage de l'écrit.

Ce sont des observations réalisées chez les jeunes enfants (Cours Préparatoire) qui nous ont suggéré l'intérêt de la prise en compte de cette dimension du rapport à l'écriture. En particulier, l'une des questions posées à des enfants en fin de CP était : « quand tu ne sais pas écrire un mot, qu'est-ce que tu fais ? ». Une différence importante est apparue entre ceux qui évoquaient des stratégies de recherche personnelle, décrivant leur activité de réflexion sur la langue, et ceux évoquant plus volontiers la recherche de modèles ou de réponses toutes faites. Les réponses des premiers impliquent la possession d'une méthodologie de recherche et d'un métalangage leur permettant d'en parler : « je réfléchis dans ma tête aux lettres et je me demande : "a-n" ou "e-n" / je cherche les sons dans ma tête... / en même temps que je fais mes musiques je le vois écrit... ». Les réponses des seconds évoquent la recherche de la réponse toute faite : « Mon père fait le modèle et je recopie / je regarde sur un cahier où il y a plein de mots, je cherche le modèle / je regarde les lettres dans la classe ». Notons que certains enfants mixent les deux solutions : « je cherche les sons dans ma tête sinon je demande à [l'institutrice] ou à maman / ...je fais mes musiques... sinon je demande... » (Baré-De Miniac, 1997, p. 87).

La stratégie personnelle de recherche, décrite à l'aide de verbes tels que : « réfléchir / chercher... dans ma tête / faire ses musiques / le voir écrit » par rapport à la copie de solutions déjà réalisées (même si elles ont fait l'objet de recherche de l'objet ou de la personne ressource) suppose non seulement l'existence d'une méthodologie de recherche mais également la possession des outils langagiers pour en parler.

Avec cette verbalisation portant sur les démarches de recherche d'écriture, on touche au domaine de la métacognition qui, dans le cas qui nous intéresse ici, suppose en outre une activité métalangagière, puisque l'activité cognitive porte sur la fabrication de l'écriture. Il s'agit véritablement d'activité « méta » dans la mesure où elle est consciente et verbalisée, manifestant une prise de distance consciente par rapport à la tâche et au travail qu'elle implique. D'une certaine façon on pourrait parler d'un mode d'investissement, plus ou moins distancié, plus ou moins conscient par rapport à l'activité d'écriture. Il nous a paru intéressant de distinguer et d'autonomiser cette dimension pour deux raisons : d'une part parce que cette capacité de prise de distance consciente est probablement un élément clé pour un apprentissage systématique et explicite d'un positionnement adapté aux différents types de discours ; d'autre part parce qu'il est possible d'envisager un travail didactique portant précisément sur cette dimension du rapport à l'écrit.

Cette deuxième piste a été expérimentée dans le cadre d'une recherche de terrain avec de jeunes enfants de Grande Section. Il s'est agi de mettre en place des situations interactives enfant-adulte autour de tâches d'écrit à réaliser, l'interaction ayant pour objet de solliciter la dimension métacognitive. L'observation des élèves a permis de confirmer la difficulté de certains enfants à accéder à cette prise de distance par rapport à la tâche, grâce au langage. En particulier, il s'est avéré que si ces enfants possédaient et utilisaient des verbes pour désigner les tâches matérielles (découper, entourer, cocher, barrer, etc.), ils mobilisaient peu de verbes pour désigner les actions mentales. Un travail préalable a alors été mis en place autour de ces termes : apport par l'enseignant, explicitation, reprise, etc. puis mise en place de tâches dont la description était susceptible de favoriser le réemploi de ces termes, avant la reprise des situations interactives initiales. Ceci constitue une piste possible d'exploitation didactique de cette dimension appelée mode d'investissement.

Cette dimension est également utile pour analyser la difficulté à mener des activités d'accompagnement de l'écriture, que cet accompagnement se situe ou non dans le cadre d'un atelier d'écriture. Par accompagnement nous entendons la mise en œuvre de retours sur le texte par un lecteur extérieur en vue d'un re-travail par le scripteur de son propre texte. Cet accompagnement passe – ou gagne à passer – par une explicitation verbale des procédures et des démarches mentales. En effet, la verbalisation par le scripteur de son projet, de sa démarche, de l'état de son travail, des éventuels problèmes qu'il rencontre, etc. est un élément essentiel. Cela nécessite d'ailleurs de la part de celui qui « accompagne » l'écriture du scripteur, une capacité de questionnement, de manière à permettre au scripteur cette prise de distance. On peut envisager de donner priorité, à un moment du travail didactique, à cette activité de prise de distance consciente par rapport aux procédures et aux démarches de travail du texte. Il y a là tout un champ didactique encore à explorer : expérimenter des situations et des formes d'interactions verbales autour des tâches d'écriture ; mettre en place des protocoles d'observation des comportements et des modes de verbalisation au cours de ces situations ainsi imaginées et provoquées.

*

De cette présentation sans doute trop rapide et parcellaire, on retiendra que cette relation singulière à l'écriture, ce que désigne l'expression rapport à l'écriture, est d'une extraordinaire complexité. Pour chacune des dimensions identifiées on a souligné la nécessité de la finesse des descriptions pour éviter une caractérisation trop rapide des sujets. Ces différentes dimensions, elles-mêmes complexes, se combinent en des configurations singulières.

Cette déclinaison en dimensions différentes permet également de caractériser

les scripteurs en positif. Y compris le non investissement de l'écrit, ou de tel ou tel type d'écrit, y compris des conceptions erronées au yeux des savants, y compris des opinions... discutables par définition. Comme le dit S. Netchine à propos des enfants non lecteurs, certains individus, à propos des apprentissages qui leur sont proposés, élaborent, mettent en place des processus qui sont des processus positifs de non appropriation (Netchine, *in* : Préneron *et al.*, 1994, p. 426). Ici ce sont des investissements, des opinions / attitudes, des conceptions ou des modes de verbalisation qui sont à reconnaître, à identifier pour définir autant de pistes d'interventions didactiques ciblées au plus près des besoins identifiés.

Pour définir des interventions pointues et faisant écho de manière aussi précise que possible aux caractéristiques repérées, aux « processus positifs » identifiés, pour reprendre l'expression de S. Netchine, il est nécessaire de s'intéresser au rapport à l'écriture en tant que tel, et pas de manière trop générale, au rapport à l'école, au savoir, ou plus généralement encore au monde. Sans doute n'y a-t-il pas indépendance entre ces différents lieux d'exercice d'un « rapport à ». C'est là un champ de recherche et un débat théorique (2). Au plan de la pratique dans la classe, du travail didactique, il est opératoire de prendre en compte le rapport à l'écriture en tant que tel, décrit de manière aussi précise que possible, c'est-à-dire tenant les deux maillons de la chaîne : le sujet et la situation d'écriture. C'est ainsi que la didactique de l'écriture pourrait gagner en précision et en ajustement. Dire que la relation est tributaire du sujet et de la situation, c'est dire aussi que dans la démarche didactique, le rapport à l'écriture, aura à être présent aux différents moments, et pas seulement au début en terme de bilan, ce que l'on appelle quelquefois les « pré-requis ». D'une part parce que l'on peut supposer qu'il n'est pas identique dans toutes les situations, ou toutes les catégories de situations proposées. D'autre part parce qu'il est évolutif comme certains de nos résultats tendent à le montrer.

(2) Voir à ce sujet l'ouvrage de B. Charlot (1999) et la discussion de ce point théorique *in* Barré-De Miniac, C., 2000, p. 101.

Bibliographie

- BARRE-DE MINIAC, C. (1997) : *La famille, l'école et l'écriture*, Paris : INRP, coll. « textes et documents de recherche ».
- (2000) : *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- BARRE-DE MINIAC, C., CROS, F. et RUIZ, J. (1993) : Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires, Paris : INRP-ESF.
- BARRE-DE MINIAC, C. et POSLANIEC, C. (1999) : *Ecrire en atelier*, Paris : INRP, coll. « textes et documents de recherche ».
- BAUTIER, E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris : l'Harmattan.
- BEILLEROT, J. et al. (1989) : *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Paris : Editions Universitaires.
- CHARLOT, B. (1997) : *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. (1992) : *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin.
- HALTÉ, J.-F. (1992) : *La didactique du français*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- LAHIRE, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec » scolaire à l'école primaire*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- OLSON, D.R. (1998) : *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris : Retz (titre original en anglais : *The world on paper : the conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge University Press, 1994).
- PENLOUP, M.-C. (1999) : L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques, Paris : ESF éditeur.
- (2000) : La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire », Paris : Didier.
- PRENERON, C., MELJAC, C. et NETCHINE, S. (1994) : *Des enfants hors du lire*, Bayard Editions / Editions INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale) / CTNERHI (Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations).
- REUTER, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : ESF éditeur.