

L'écriture et son apprentissage sous le prisme du « rapport à l'écrit »

Dr. Mohamed El Kamel Metatha
Université de Batna



Synergies Algérie n° 11 - 2010 pp. 95-105

Résumé : *Les apports d'une multitude de courants pédagogiques éclairés par les rapports des différentes sciences sociales vont susciter, ces dernières années, une avancée conséquente dans la compréhension de la complexité des apprentissages linguistiques. L'un des produits de ce « croisement » multidisciplinaire, le « rapport » à l'écriture, conçu tel un prisme, inséré dans un rapport au monde social et matériel, permettrait à la recherche didactique, dans un processus de va-et-vient incessant entre les théories et le terrain de la classe de proposer une formalisation de l'écriture et de sa didactique et peut-être aussi de montrer comment la mettre en œuvre.*

Mots-clés : *rapport à l'écrit - représentations - renouvellement - didactique - pistes de formation.*

Abstract : *Human sciences helped a lot, in recent years, in rising up an important progress in the field of understanding the complexity of languages' learning. One result of this crossing between many fields is the relation between writing and the social and material environment, that will permit to research in didactics to propose a single form to writing and its didactics and why not to show its practice also.*

Keywords: *rapport with writing - representations - renewal - didactic - training strategies.*

المخلص: لقد ساهمت العلوم الإنسانية – في الأونة الأخيرة- في إثراء مختلف الاتجاهات التعليمية و التعليمية التي ماقتت تركز تقدا ملحوظا في تحديد مفهوم "تعلم اللغات". من بين النتائج التي أضحت إليها هذه التقاطعات بين مختلف المجالات المعرفية علاقة الكتابة (في العملية التعليمية) بالمحيط الاجتماعي و المادي و التي من خلالها يستمكن "البحث التعليمي" الذي يأخذ بعين الاعتبار النظريات العديدة و واقع الميدان أي القسم من بلورة شكل موحد للكتابة و كذا طرق تعليمها.

الكلمات المفتاحية: العلاقة بالمكتوب - التصورات - التجديد - التعليمية - سبل التكوين.

Si l'écriture n'est qu'un code,
alors il n'est point besoin d'apprentissages complexes :
qui connaît sa langue peut transcrire.

C. Barré-De Miniac

Au cours des trois dernières décennies les travaux relatifs à l'écrit et son apprentissage se sont développés de façon continue. Si dans son évolution la didactique de l'écriture a gagné en complexité, l'image de l'apprenti scribe, à l'épreuve d'une multitude de variables entremêlées : conceptions usagées mais aussi valeurs et pathos attachés à l'écriture va, elle aussi, « s'épaissir » au sein d'un réseau complexe fait des dimensions de l'histoire à la fois individuelle et collective du sujet.

En raison de leur pouvoir opératoire de nouveaux objets théoriques ont surgi, le « rapport à l'écriture » en étant un bel exemple. Les rapports qu'entretient chaque scribe avec l'écrit sont convoqués pour générer des questions nouvelles qui, à leur tour, non seulement sollicitent des recherches propres mais interrogent les théories et les concepts disponibles pour stimuler l'émergence de nouveaux outils :

« La notion du « rapport à » suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle » (C. Barré-De Miniac, 2000 : 13)

La question posée est de savoir comment l'écriture, outil symbolique inscrit aussi profondément dans l'histoire individuelle de chaque scribe que dans celle de la société à laquelle il appartient, peut aider à progresser dans la connaissance du sujet scribe et à éclairer les différents aspects de ce rapport à l'écriture ? Est-ce aussi pour des raisons de compétences, de difficultés d'adaptation à des tâches nouvelles ou de tensions d'origines diverses, psychologiques, sociales ou culturelles, que bon nombre de collégiens jusque là bons élèves répugnent à écrire ?

Nous essaierons d'abord de rappeler les différents contextes théoriques qui sous-tendent cet ensemble touffu et complexe qu'est le rapport à l'écriture dans ses relations au monde matériel et social, et évoquerons ensuite l'apport des différentes sciences sociales dans un rapport de « partenariat » avec la démarche de l'approche didactique en classe. Dans un troisième temps nous essaierons de montrer comment une question proprement didactique (celle des représentations de l'écrit au collège), peut constituer un véritable obstacle à l'apprentissage.

I. Éléments de changement et apports théoriques dans l'enseignement/ Apprentissage de l'écriture

Même si le modèle classique de l'enseignement de l'écriture, ou de l'absence de son enseignement en tant que telle tend à perdurer, une multitude de courants novateurs s'activent en son sein ou dans sa périphérie :

- L'absence d'une théorie de l'écriture est due sans doute à la marginalisation de la rhétorique, au début du XXème siècle et, à l'idée communément admise que la compétence scripturale est le produit d'une synthèse « magique » des enseignements des sous-systèmes de la langue : orthographe, vocabulaire, conjugaison...
- « La littérature façon Lagarde et Michard, et la langue, façon Souché et Grunenwald, formant l'arrière-plan didactique de l'écriture » (J.F. Halté, 1988 : 9) ne favorisent pas la naissance de recherches sérieuses sur l'écriture et son apprentissage.
- Envisagée comme simple passage du « brouillon » au « propre » l'acte d'écrire n'a jamais fait l'objet d'un véritable enseignement.
- Les activités proposées qui n'imposent pas de réflexion sur la tâche à mener laissent penser qu'il revient à l'apprenant d'apprendre par lui-même.

1.1. De l'enseignement à l'apprentissage ou l'émergence d'une théorie de l'écriture

Elaborée et expérimentée sur le terrain de l'enseignement de la langue française en primaire et au collège (Le Grain¹, Le Gfen², *Pratiques*³), un courant novateur tentera une synthèse des diverses propositions en déplaçant l'accent de l'enseignement à l'apprentissage. « On n'apprend pas avant de faire et c'est dans la logique du projet que s'organiseront désormais les apprentissages, les contenus et les activités. » (J. F. Halté, 1988 : 9)

Dans ce cadre « pédagogique global »⁴ une attention particulière sera portée aux sujets-apprenants et à leurs modes d'apprentissage. L'apport de la dimension pragmatique va aussi permettre une meilleure connaissance des opérations scripturales et éloigner le spectre de « l'applicationnisme ».

1.2. Un Courant actif : la narratologie

Arrivée tardivement⁵ sur la scène scolaire, la narratologie ou théorie du récit (Propp, Barthes, Greimas, Hamon, Todorov...) va avoir des retombées didactiques importantes quant à l'appréhension des écrits (structures de certains types de texte) et faciliter aussi l'enseignement-apprentissage de l'écriture en clarifiant l'image et les mécanismes du produit à réaliser et surtout en générant cette « image du meccano » (Reuter) moins angoissante pour les apprentis-scripteurs. De nouvelles voies pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture prennent forme ainsi dans l'articulation des contenus disciplinaires propres au français et les démarches pédagogiques nées dans le sillage des « contrats négociés avec les élèves (jeux poétique d'écriture, ateliers d'écritures...)».⁶

2. L'essor des recherches sur l'écriture

Après avoir mené des explorations systématiques dans la périphérie de l'acte de « scripteur » en tentant de recadrer la conception de l'enfant, de l'élève⁷, de la démarche pédagogique, des textes, etc. les recherches vont désormais s'orienter à partir des intérêts pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Dans une perspective didactique et dans le domaine du français, des recherches en psychologie cognitive, en psycholinguistique, en génétique textuelle, en histoire, en anthropologie, en sociologie, et en ethnologie vont

permettre, certes encore à l'état embryonnaire, la mise en place d'une véritable didactique de l'écriture.

2.1. Approche psycho-cognitive et activités rédactionnelles

En s'appuyant sur les travaux de Hayes et Flower⁸, Michel Charolles et C. Garcia-Debanco (*Pratiques* N°49) cherchent à analyser les processus à l'œuvre dans la production scripturale. En puisant dans la technique des protocoles⁹ ils vont distinguer plusieurs types d'opérations constitutives de l'écriture : la planification, la conception, l'organisation, le recadrage, la mise en texte, la révision.

Ce type de formalisation, malgré quelques limites (rapport entre la pensée et le langage, façon mécaniste qui rappelle la « facilitation procédurale des manuels des années 1920 -1950)¹⁰ va cependant offrir plusieurs intérêts : un cadre facile à manier, une identification des opérations qui font difficulté, l'importance de la planification et surtout le rôle fondamental de la révision et de la réécriture.

2.2. L'articulation langage et extra-langage ou l'apport des psycholinguistes

La formalisation des opérations à l'œuvre dans l'écriture fera aussi l'objet de thèses soutenues par l'école genevoise autour de J. P. Bronckart et B. Schneuwly¹¹. Leur hypothèse de base affirme que les faits linguistiques renvoient à des opérations articulant le langage et l'extra-langage. Ce dernier comprend à la fois les domaines de l'interaction sociale (lieu social énonciateur, destinataire, visée) et celui de l'acte de production (producteur, récepteur, ...). L'apport de la psycholinguistique a contribué de façon appréciable au renouvellement didactique à travers les opérations de « structuration ou de gestion textuelle ».

2.3. L'apport de la génétique textuelle

Plus humble, l'étude de la genèse des textes va néanmoins doter les didacticiens de l'écrit d'outils leur permettant, à l'aide des (avant)-textes d'auteurs (brouillons et manuscrits), de montrer que l'écriture n'est pas un don ou le fruit de l'inspiration. Même les grands auteurs sont confrontés aux difficultés sur lesquelles butent les apprenants. C'est certainement grâce à la génétique textuelle que l'analyse des copies a permis de mieux appréhender les stratégies scripturales des apprenants et que « le brouillon » comme trace de la réflexion sur l'écrit va ouvrir des perspectives didactiques dans plusieurs directions : remplacement, ajout, suppression et déplacement en constitueront les opérations de base.¹²

2.4. La Construction des formes de pensée par l'écriture et les apports de l'anthropologie et de l'histoire

La complexité des relations entre l'individu, l'écriture, l'oralité, les cultures familiales et sociales, semble mieux appréhendée, depuis que Jack Goody a bien mis en lumière que « l'écriture n'était certainement pas une affaire technique »¹³. Pour A. M. Chartier et J. Herbrard, « ... l'écriture peut fixer, distancier, analyser la parole, la langue et les savoirs qui étaient auparavant dans les cultures orales, confondues avec les situations et les personnes ». Dorénavant, apprendre c'est écrire... »¹⁴

2.5. L'écriture dans ses rapports à la lecture en sociologie et ethnologie de l'écriture

Les recherches en sociologie et ethnologie de l'écriture vont fournir aux didacticiens des éclairages importants sur le processus de scription (Reuter, 1994 ; D. Fabre, 1995 ; B. Lahire, 1993) tous les travaux menés sous la bannière de la sociologie (D. Bourgain, 1988, M. Dabène, 1987) vont montrer à quel point l'écriture est investie de représentations, d'affects et de valeurs. Les investigations menées (B. Lahire, 1993 ; D. Fabre, 1993) vont mettre en relief l'idée qu'on « n'écrit pas les mêmes choses, de la même façon avec la même facilité ou les mêmes problèmes selon les lieux ». (Reuter, 2002 : 65)

M. Reverbel, 1993 relèvera que « l'écriture varie selon les supports »¹⁵. Les apports de la sociologie et de l'ethnologie vont concourir à construire l'idée que « l'écriture est un acte indissociablement linguistique, cognitif, affectif et moral » (Reuter, 2002 : 78-79)

Pour conclure sur l'apport de tous ces courants dans le renouvellement de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, on conviendra que la manière dont ces disciplines s'articulent nous amène, à la suite de M. Dabène à pouvoir affirmer que « toute écriture est, en quelque sorte "extra-ordinaire" »¹⁶. La tension structurante de l'écriture fait que le scripteur "ordinaire" est contradictoirement tendu « entre la recherche d'une liberté qu'il pense trouver à l'oral et le carcan des rituels imposés par l'écriture. » (Manque la référence de la citation)

3. L'aspect représentationnel du rapport à l'écriture

« L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière » (C. Barre-De Miniac, 2000 : 20). Comme expression de soi, l'écriture est d'abord une certaine manière de se dire et de se dévoiler. Tout en exprimant la singularité ; elle joue aussi une fonction médiatrice entre l'individu et le groupe auquel il appartient.

Les déterminants sociaux ont une influence déterminante sur le fonctionnement des scripteurs. Etant ainsi au centre de systèmes de représentations, en relation avec des rapports sociaux, l'écriture peut et doit utiliser les différents apports des sciences sociales, sans dogmatisme, jamais dans une démarche qui intègre « ce processus d'allers et retours » entre l'expérimentation didactique sur le terrain et le renouvellement des questionnements générés par ces sciences.

3.1. La notion de représentation sociale

Selon S. Moscovici, (1986 : 32) la représentation se distingue de l'objet pour des raisons qui sont souvent de nature sociale « ce n'est pas la nature de l'objet qui différencie le social du non-social mais le rapport qu'on a avec lui. Il y a des chats sacrés et des maisons sacrées et il ya des êtres humains qui sont moins que des objets, pour leur médecin par exemple. »¹⁸

La notion des représentations comme concept explicatif occupe une place grandissante dans la didactique de l'écriture. Dans les quelques investigations qui portent sur les représentations de l'écriture, D. Bourgain, 1988, J. P. Astolfi et M. Develay, 1989 ; c'est le sens commun de « construction ou de reconstruction du réel par le sujet » qui revient dans les tentatives de définitions proposées. L'aspect "représentationnel" du rapport à l'écriture « concerne donc l'étude et la prise en compte du travail du traitement par l'individu, des données de l'environnement scriptural. » (Bourgain, 1988) Les textes qu'il a lus, les paramètres qui lui permettent d'attribuer un sens à l'écrit, les images et les opinions qu'il se forge attribuent des valeurs à l'acte de scription et à ses pratiques.

3.2 Les représentations de l'écrit dans l'univers représentationnel

Telle qu'elle a été définie précédemment, la notion de représentation s'avère utile pour une meilleure connaissance et une meilleure compréhension du « rapport à l'écriture et de sa construction » et surtout pour l'usage que peut en faire la didactique. Avec la notion de rapport à l'écriture on peut se situer du côté des processus pour observer et analyser ce que fait le sujet avec l'objet de l'écriture : la posture d'apprenti-scripteur, le traitement des savoir-faire appropriés, mais surtout l'effet des expériences scolaires et non scolaires.

3.2.1. Rapports entre le Cognitif, le symbolique et le social

La réflexion sur les liens entre ces trois niveaux est une problématique particulièrement utile pour penser la question du rapport à l'écriture. Pour C. Belisle et B. Schiele (1984 : 7) : « une telle réflexion est indispensable pour ne pas faire de la représentation un concept totalisateur ou substitutif à tous les autres. » Dans cette optique le rapport à l'écriture d'un sujet est bien le rapport de ce sujet à « un objet extérieur à lui », objet dont il existe une description (transcription) linguistique indépendante de lui et des usages qu'il peut en faire dans le cadre d'une pratique sociale porteuse de codes et de valeurs plus ou moins conscients. Se ranger dans cette position reviendrait à admettre l'écriture comme une pratique sociale et accorder ainsi une place majeure à l'ancrage du scripteur dans son "identité énonciative" (R. Guibert, 1990). La prise en compte des représentations ou des "systèmes représentationnels" évoqués ici comme élément du rapport à l'écriture pourrait dynamiser l'élaboration de démarches pour une didactique de l'écriture centrée sur le sujet.

Face à des apprenants "concrets", c'est-à-dire des sujets ayant un rapport à l'écriture imprégné de caractéristiques affectives, cognitives et sociales, le didacticien doit être en mesure de fournir des pistes nouvelles qui rendent compte de cette diversification des emprunts aux sciences sociales.

4. Rapport à l'écriture : pistes didactiques

Les travaux sur le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000) évoqués ici, nous montrent le rôle du contexte, dans toutes ses dimensions, dans l'apprentissage de l'écriture. Si la connaissance d'une stratification sociale des usages scolaires de la langue écrite ou parlée est d'un très grand intérêt pour la compréhension

des capacités des apprenants, elle ne permet pas de résoudre certains problèmes pédagogiques, je veux parler ici de la manière dont les enseignants font "passer" les savoirs et surtout de celle qui permet aux apprenants de s'approprier ces savoirs. Les résultats de la recherche¹⁹ que nous allons présenter ici veulent aborder la question du "rapport à" en prenant en compte les apports des études de toutes les sciences sociales évoquées en insistant sur les aspects sociolinguistiques qui s'inscrivent dans le discours, eux-mêmes inscrits dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

L'expérimentation menée d'abord par le biais d'un questionnaire adressé à 47 enseignants de français exerçant au niveau des 2 cycles (primaire et moyen) sera complétée par des activités d'écriture proposées sous forme de projets didactiques. Les apprenants seront sollicités à produire des écrits à partir de textes et de bandes dessinées. L'activité d'écriture constituera la sixième phase du déroulement du « projet » après celles de la compréhension, de l'étude de vocabulaire, du fonctionnement de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe) et de la première auto-évaluation. Les consignes proposées n'invitent pas l'apprenant à procéder à une analyse méthodique et réfléchie du fonctionnement de la langue mais à sa maîtrise en tant qu'outil de communication authentique ; en d'autres termes : permettre à l'apprenant de relier la réflexion sur le sens à la réflexion sur le maniement de la langue pour qu'il puisse en expérimenter tous les usages dans une optique et une démarche créatives de production. Sans vouloir anticiper sur la fiabilité des résultats partiels d'une étude de cas et d'une expérimentation toujours en cours, nous pouvons néanmoins, au vu des premiers constats, établir un "état des lieux" du déjà-là, concrètement : d'abord de ce que les enseignants peuvent dire explicitement de l'écriture et de leurs compétences en la matière, mais surtout de ce qu'elle est pour les apprenants, dans la pratique et de ce qu'ils peuvent exprimer en termes de sentiment, de représentations, de conceptions mais aussi d'attentes et de résultats.

4.1. Les enseignants et l'écriture

Sur les trente questions qui constituent le questionnaire adressé aux 47 enseignants, huit ont directement trait à l'expression écrite dans le genre : que proposez-vous comme activité de production écrite ? Quels types de textes exploitez-vous en classe ? Quels sont à votre avis les causes de l'échec à l'écrit ? Que proposez-vous pour redorer le blason" de l'écrit ?

Nous tenterons ci-après de faire une synthèse des réponses obtenues en insistant particulièrement sur les aspects révélateurs des attentes des enseignants à l'égard de l'écriture, de leurs jugements sur celle-ci et des valeurs plus au moins explicites qu'ils attribuent à l'écriture et à son usage. Réparties sur trois rubriques : « autour de l'écrit », les causes de l'échec à « l'écrit et autour des supports didactiques », les réponses collectées conduisent à deux ensembles de réflexions sur :

- Le sens que les enseignants accordent à l'école et aux apprentissages en général ;
- Une didactique centrée sur l'apprenant, préoccupée de s'ajuster au plus près de l'élève et nécessitant de la part de l'enseignant un effort de décentration par rapport à ses propres pratiques, à ses habitudes voire à son investissement et sa formation.

4.2. Autour de l'écrit

Sur la question des conceptions de l'écriture et de son apprentissage 50% des enseignants des 2cycles optent pour un recours aux activités qui peuvent aider l'élève à réinvestir les acquis sans risque de blocage lors de la production ou de la reproduction. Ainsi des activités plus simples telles que : remettre en ordre des mots pour construire une phrase, des phrases, pour reconstituer un paragraphe ou des exercices à trous, des textes à compléter sont le plus souvent citées. 15% se plient aux exigences des programmes officiels et proposent les activités consignées dans les manuels. Pour l'étude du narratif, les élèves doivent commencer ou finir un récit, activité qui, notons-le, nécessite le recours à « cette force d'investissement » qui constitue la composante fondamentale de la compétence scripturale. Reuter (1996), décrit cette composante comme organisée autour de plusieurs pôles : attraction/répulsion, expression de soi/exposition à autrui, valorisation/dévalorisation qui pourraient expliquer les conduites d'évitement des sujets ou tout simplement le blocage et l'abandon. Deux réponses proposent une diversification des types d'aides : pour mieux saisir comment les apprenants s'y prennent seuls, pour effectuer la tâche, pour réactiver les compétences dont ils disposent déjà, pour construire les problèmes et les types d'aides dont ils ont besoin.

Face à l'incompréhension totale ou partielle des apprenants de ce qui leur est demandé, cinq enseignants suggèrent un travail sur les consignes : clarifier au maximum la tâche en entraînant les apprenants à la lecture des consignes et à leur appropriation par des exercices spécifiques.

4.2.1 L'école et l'apprentissage de l'écrit

Un consensus semble émerger quant à la spécificité de l'état des relations entre élèves, entre élèves et enseignant, entre élèves, enseignant et tâche. L'instauration d'un climat de classe favorable à l'apprentissage est un préalable pour créer les meilleures conditions de travail possible. Les deux composantes de ce climat se résument en deux termes : "motivation" et "sécurité" :

- Motiver les apprenants en :

leur accordant un temps d'écoute suffisant ;
les accompagnant dans l'approche de leurs erreurs ;
leur offrant la possibilité de s'exprimer.

- Sécuriser les apprenants en :

les protégeant de "l'agressivité" du groupe et de l'enseignant ;
leur faisant prendre conscience de leurs possibilité de progresser ;
leur montrant que les exigences de l'enseignant sont à leur service pour les aider à progresser.

Sur cet aspect « anxigène » de l'apprentissage de l'écriture, M. Reverbel (1993 : 78-79) propose, parmi les moyens à mettre en œuvre pour construire ce climat, une organisation des phases de travail lorsqu'elle écrit :

« apprendre à écrire est un geste pour toute la vie, un geste qui devrait être naturel, comme apprendre à parler, à marcher. Il ne viendrait pas à l'idée de massacrer l'apprentissage de la marche par exemple. On donne bien le temps à un enfant de faire ses premiers pas, on accepte qu'il chancelle, qu'il trébuche, qu'il tombe, on lui tend les bras, pourquoi ne pas avoir la même attitude face à l'écriture. »

4.3. Les causes de l'échec à l'écrit

Fondant leurs opinions sur le mode de l'évidence, « lire aide à écrire », les enseignants interrogés affirment que la principale cause de la faiblesse de « l'entrée à l'écrit » des apprentis-scripteurs réside dans l'absence de cette construction : relation « lecture-écriture ». Certes la lecture permet aux scripteurs de :

- mieux comprendre la situation de l'écrit ;
- s'approprier des matériaux utiles pour écrire ;
- éprouver l'envie d'écrire par le biais de textes plaisants et intéressants.

Il est néanmoins non négligeable que certaines formes de lecture (courante peu ou non dirigée) peuvent s'opposer à l'écriture et engendrer cette "fascination" pour l'histoire ou les personnages qui rend opaque la construction textuelle et « aveugle » l'apprenant scripteur.

La question des représentations relatives à la fois à la place et aux fonctions de l'enseignant dans la formation pédagogique revient dans une grande partie des réponses. En bref et très banalement les enseignants revendiquent une clarification des choix théoriques et des modes d'enseignement-apprentissage pour mieux agir. C'est sans doute une condition essentielle pour percevoir ce qui fait obstacle dans les pratiques ou ce qui risque d'accentuer les conflits. Il n'est pas étonnant donc qu'une didactique centrée sur l'apprenant débouche sur la nécessité de la mise en œuvre de pistes de formation des enseignants. Tous les enseignants interrogés insistent sur l'urgence d'une formation de l'enseignant du FLE considéré comme le "maître d'écriture" d'une incorporation de la problématique de l'écriture comme indissociablement liée à la construction et à l'appropriation des savoirs.

5. Autour des supports didactiques

Après le "quoi écrire ?" c'est le "comment faire " écrire ? à partir des matériaux disponibles et de l'espace temps qui reviennent sur toutes les lèvres. Si on écrit à partir de démarches différentes, on écrit aussi à partir de matériaux divers. C'est sans doute, dans ce rapport à l'écriture des enseignants qu'un travail d'explicitation est à envisager dans la mesure des représentations tenaces du "sens commun" et des valeurs plus ou moins explicites qu'ils attribuent à l'écriture et à son usage, pourraient favoriser la prise de conscience d'un meilleur contrôle de gestion des effets de contamination entre le champ scolaire et non scolaire (interférences et représentations-obstacles à l'apprentissage..) Nous n'envisageons pas ici de revenir sur l'utilité didactique des représentations en relation avec les performances. Il ne s'agit pas d'une problématique du vrai ou du faux : elles sont à la fois des obstacles à la construction et à l'appropriation mais aussi des "aides-à-faire". Le nombre de questions relatives à la prise en

compte des représentations encore en suspens nécessite des analyses et des investigations spécifiques en situation scolaire.

Par contre la gestion du temps (horaire) imparti aux diverses opérations scripturales est la cause de nombreux échecs ; s'agit-il d'écrire « au plus » ou « au mieux » ou bien dans le temps donné ? Sur quels supports (papier, écran) ? Avec quels outils (stylo, ordinateurs) ? Ces questions de sélection, d'organisation et de matérialité sont parmi les plus complexes et méritent qu'on leur consacre du temps.

A la différence de l'écriture, la tâche d'écriture suppose une extériorisation et des instruments qui la rendent visible et attisent l'anxiété et la crainte du sujet dans ses rapports à l'écrit. Les performances varient sous l'effet des contraintes (on n'écrit pas de la même façon, les mêmes choses avec un stylo à bille, un crayon de bois ... sur une feuille de brouillon, sur une feuille d'examen, un papier à en-tête ou un...mur) car le rapport à l'écrit dans sa forme « prismatique » disperse sur l'acte de description une multitude d'obligations qui en font l'apprentissage le plus complexe.

En conclusion, l'idée qu'il y a une pertinence à l'existence d'un rapport à l'écriture fait de données nombreuses et hétérogènes permettant une meilleure connaissance du sujet-scripteur est une dimension dont la didactique de l'écrit doit s'emparer. En mettant en œuvre, en classe, les multiples apports des sciences sociales, la didactique y gagnera sûrement dans l'élaboration d'approches nouvelles, plus adaptées, plus proches des besoins des apprentis-scripteurs.

Notes

¹ Le Grain, *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*. Bruxelles, Vie ouvrière, 1982.

² G.F.E.N, *Agir ensemble à l'école*, Tournai, Casterman, 1982.

³ *Pratiques*, n° 36, 1982.

⁴ La pédagogie du projet : dispositif élaboré et géré collectivement par le groupe classe avec des séances de programmation, de socialisation des activités, de régulation et d'évaluation. Le produit final est socialisé à l'extérieur de la classe.

⁵ La narratologie ne se diffuse dans les manuels que depuis les années soixante dix.

⁶ Voir notamment - Oulipo, « La littérature potentielle », Paris, Gallimard, 1973 - 308 p

⁷ Y. Reuter, *L'enseignement de l'écriture*, Paris, ESF éditeur 1989, p. 75.

⁷C. Freinet, *Œuvres pédagogiques*, T.II, Paris le Seuil, 1994, p. 369.

⁸ J. R. Hayes et L. S. Flower in G. Brassard « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de composition écrite », *Recherche*, N° 11, 1989, 14-18

⁹ La technique des protocoles qui consiste à demander à un sujet de réaliser en commentant ce qu'il fait.

¹⁰ On propose aux élèves, avec un sujet, le plan de la composition accompagné du titre, des parties et des sous parties

¹¹ J. P. Bronckart et al., *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Paris, Maison d'édition, 1985 ; B. Schneuwly, *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.

¹² C. Tabre, *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, CEDITEL, l'Atelier du texte, 1990.

¹³ J. Goody, *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit 1979.

¹⁴ A. M. Chartier et J. Herbrard, « Lire pour écrire à l'école primaire ». In *Invention de la composition française dans l'école du XIXème siècle*, Delachaux et Niestlé, 1994, p. 82

¹⁵ M. Reverbel, *Je vous écoute écrire*, Paris, Seuil, Comp Act, 1993.

¹⁶ M. Dabène, « des écrits (extra)ordinaires. Elément pour une analyse de l'activité scripturale », *Lidil*, N°3, septembre 1990.

¹⁷ C. Barre-De Miniac, *Le rapport à l'écriture*, Lieu d'Édition, Maison d'édition, 2000, p. 20

¹⁸ S. Moscovici, « L'ère des représentations » in A. Palmonari et W. Dorse, « l'étude des représentations sociales », Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986, pp. 12-13.

Bibliographie

Barre-De Miniac, C. *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Savoirs mieux. Paris, Septentrion. P.U. 2000

Bronckart, J.P. et Al. 1985. *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé

Dabène, M. 1990. « Des écrits (extra) ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale ». *Lidil*, n°3, Université de Grenoble.

Goody, J. 1980. *La raison graphique - la domestication de la pensée sauvage*. Paris, Minuit.

Halté, J.F. 1988. « L'écriture entre didactique et pédagogie ». *Études de linguistique appliquée*, n°71, Production des textes écrits, juillet- septembre, 1988, pp.09-11

Mekhnache, M. « *L'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique, pour un développement de compétences de production*, Thèse de doctorat (recherche en cours) dirigée par M. Metatha.

Plane, Sylvie (dir.). 2004. *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*. Repères n° 26/27.

Reuter, R. *Enseigner et apprendre à écrire* ». Paris, E.S.F.

Reverbel, M. 1993. *Je vous écoute écrire*. Paris, Seuil.

Schneuwly, B. 1988. *Le langage écrit chez l'enfant...* Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.