

Le rapport à l'écriture extrascolaire et scolaire : une étude avec des collégiens

Inês Cardoso

Luísa Álvares Pereira

Université d'Aveiro

Centre d'Investigation en Didactique et Technologie dans la Formation de Formateurs – CIDTFF¹

Résumé

Cette étude vise à montrer que le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture, dans une perspective plurifonctionnelle et procédurale, doit s'ancrer dans la connaissance du rapport à l'écriture des élèves en milieu scolaire ou extrascolaire. La description des dimensions qui configurent la complexité des rapports des sujets – collégiens de 5^{ème} – à l'écriture nous a amené à envisager trois idéaux-types de rapport à l'écriture, correspondant à différents modes d'interprétation de ce phénomène pluridimensionnel et instable. Ces idéaux-types sont susceptibles d'ouvrir des pistes didactiques pour un enseignement de l'écriture menant à un rapport favorable à l'écriture.

Mots-clés : Didactique de l'Écriture, Écriture extrascolaire, Écriture scolaire, Rapport à l'écriture, Rapport au savoir.

Abstract

This work is based on the assumption that underlying the processes of learning and teaching of writing, on a multifunctional and processual perspective, must be an understanding of the relationship students establish with writing, both in school and extra-school contexts. The description of the dimensions which make up the complexity of the subjects' relationship with writing (students up to Junior High School level) led us to the conceptualization of three ideal types of

¹ Projet de recherche « *PROTEXTOS : Enseignement de la production écrite dans l'enseignement de base* » (l'enseignement de base correspond, en France, à l'école élémentaire et au collège) (PTDC-CPE-CED/101009/2008) - projet subventionné par *la Fondation pour la Science et la Technologie*, Programme COMPETE : FCOMP-01-0124-FEDER-009134.

relationship with writing. These types consist of different ways of interpreting this pluridimensional and unstable phenomenon that may offer new pedagogical clues as to a teaching of writing that promotes a more favorable relationship with writing.

Keywords: Didactics of Writing, Extra-school writing, Relationship with knowledge, Relationship with writing, School-writing.

Notre travail s'inscrit dans la Didactique de l'Écriture (DE), un domaine qui n'hérite pas d'une longue tradition au Portugal (Pereira, Cardoso & Graça, 2009), même si toutefois, un diagnostic de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture, dans notre contexte, nous a permis de mettre en évidence une tendance d'échec dénoncée par enseignants et élèves. En outre, les informations disponibles dans le cadre de la DE n'ont pas encore produit les effets envisageables au niveau des programmes et des pratiques d'enseignement de l'écriture. Il devient donc urgent de faire en sorte que l'expérience de l'apprentissage de l'écriture soit productive et qu'elle permette aux élèves d'être formés à une production écrite leur facilitant l'accès à différents savoirs disciplinaires, où ils pourront se socialiser. Or, selon nous, cette appropriation scripturale ne dépend pas uniquement de la prise en compte de la dimension cognitive de l'écriture mais de dimensions psychoaffectives ou axiologiques.

L'étude suivante s'appuie justement sur cette notion qui sous-entend l'importance de l'aspect socioculturel en DE, tout en reconnaissant le rôle fondamental de l'élève dans l'acculturation à la langue écrite. Cependant, cette socialisation par l'écrit passe par la construction de l'image scripturale du Sujet et de représentations sur l'acte d'écrire. Un tel intérêt pour le Sujet et pour le contexte socioculturel où il s'insère nous amène à assumer la pertinence et l'opérationnalité de notre travail dans la notion de "*rapport à*", notamment, le *rapport au savoir* en général (Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992), et le *rapport à l'écriture* (Barré-De Miniac, 2000) en particulier. Notre priorité est donc d'accéder à la parole des Sujets/élèves, ainsi que de décrire et d'interpréter leur rapport à l'écriture, sur lequel nous pourrions alors chercher à intervenir.

Pour mieux comprendre l'étude que nous avons réalisée, nous proposons tout d'abord d'en présenter le cadre conceptuel. Nous ferons ensuite une brève description du dispositif méthodologique adopté et présenterons enfin les résultats, sous forme d'idéaux-types de rapport à l'écriture que nous avons saisis.

POUR UNE DIDACTIQUE DU RAPPORT À L'ÉCRITURE

Dans la perspective d'une focalisation sur le pôle didactique du Sujet/élève, il est nécessaire d'expliquer le sens que ce dernier attribue à l'écriture et à l'acte de produire des textes en différents contextes, dans la mesure où, selon un grand nombre de recherches, l'échec ou le succès scolaire sembleraient dépendre davantage du sens que les élèves confèrent aux expériences scolaires (Rochex, 1998) que du différentiel culturel qui les catégorise ou de leurs compétences cognitives. Par ailleurs, la compréhension des processus de l'écriture ne se restreint pas à la description des opérations cognitives (Hayes, 1996) mais établit des liens avec les dimensions individuelles et sociales du langage écrit (Bronckart, 1996). Cela nous amène à considérer l'écriture comme un phénomène qui dépasse largement cette dimension cognitive du Sujet et celle de la production écrite à l'école. Il s'agit donc de valoriser les expériences personnelles par le biais de la composition écrite. Pour se faire, il nous faut émettre l'hypothèse que la connaissance de ces expériences scripturales extrascolaires peut contribuer à un enseignement de l'écriture mobilisant les ressources de langage apprises au cours de ces différentes expériences d'écriture libre (Cardoso, 2009 ; Penloup, 2006).

En réalité, les pratiques extrascolaires, en tant qu'instrument d'information pour l'enseignant, assument une valeur euristique puisqu'elles permettent de questionner les pratiques scolaires de l'écriture et de découvrir/interroger le "*déjà-là*" des élèves (Bautier & Bucheton, 1995). L'analyse des productions écrites extrascolaires acquiert donc une forme et une valeur herméneutique².

² Il est évident que la prise en compte des pratiques extrascolaires implique certaines préoccupations éthiques, certains risques et quelques précautions qui, s'ils étaient négligés, pourraient engendrer des déviances au niveau de l'application, des paradoxes, des perceptions perverses et des actions didactiques infructueuses. C'est par exemple le cas des effets anti-

Au cours de ces dernières années, la recherche en DE s'est dans ce sens progressivement ouverte à des perspectives sociocognitives et psychosociales, en adoptant, en adaptant et en proposant plusieurs modèles servant, soit à expliquer l'activité de l'écriture, soit à établir des principes et des thèses sur les conditions possibles de son enseignement (Pereira, *et al.*, 2010).

Cependant, ces propositions mettent non seulement en évidence une vision déficitaire de la compétence scripturale du Sujet, mais amènent aussi à considérer que les recherches sur les représentations de l'écriture, même si celles-ci font partie de la compétence scripturale, sont insuffisantes : elles ne permettent pas d'englober l'histoire du Sujet en tant que scripteur, ni les usages qu'il fait de l'écriture ou les sens qu'il lui attribue, ni son attitude face à l'écriture institutionnalisée ou celle développée dans d'autres contextes extrascolaires. Or, la notion de rapport à l'écriture – telle que la définit C. Barré-De Miniac (2000) – offre une plus grande capacité explicative et euristique, c'est pourquoi elle devient d'une grande opérationnalité didactique. En réalité, la possibilité de cerner une ou plusieurs de ces dimensions – *l'investissement de l'écriture, les opinions et attitudes liées à l'écriture, les conceptions de l'écriture et son apprentissage, et les modes de verbalisation sur l'écriture* – permet non seulement la réalisation de projets de recherche plus spécifiques, mais aussi des pratiques didactiques plus cohérentes.

En somme, nous pouvons dire que cette focalisation sur le rapport à l'écriture met l'accent sur la singularité du Sujet et sur la singularité de sa compétence scripturale, en incorporant, soit ce que Lahire (2008) désigne comme la "globalité" de l'écriture – c'est-à-dire l'importance donnée à la présence de l'écriture dans plusieurs contextes – soit la lecture « en positif »³ des Sujets (Charlot, 1997). Il nous semble donc pertinent de décrire les différents contextes où les élèves sont en contact avec l'écriture et les rapports qui sont établis entre eux. Cette description peut nous amener à mettre au jour de nouvelles pistes et de nouveaux savoirs (Penloup, 2008), ainsi que des solutions permettant de mettre fin aux ruptures entre écritures ou, pour reprendre l'expression de C. Barré-De

pédagogiques de la conception abusive et inappropriée de « l'élève au centre » (Rayou, 2000 ; Reuter, 2001).

³ « Pratiquer la lecture en positif, c'est prêter aussi attention à ce que les gens font, réussissent, ont et sont, et non pas seulement à ce qu'ils ratent et à ce qui leur manque. » (Charlot, 1997, p. 33).

Miniac, découvrir des situations de « dualité scripturale » autorisant la fusion d'écritures et de savoirs.

Il est difficile de nier que la notion de rapport à l'écriture est complexe, hétérogène et instable. En effet, les recherches sur le rapport à l'écriture ne sont pas encore consensuelles quant à la définition des processus produisant des changements dans ce même rapport. Cependant, certaines études ont déjà démontré que les élèves transforment leur rapport à l'écriture quand ils vivent des expériences didactiques d'écriture véritablement innovantes (Lafont-Terranova, 2008). En ce qui concerne les enseignants, le changement de leur rapport à l'écrit grâce à l'utilisation réflexive d'un nouveau dispositif didactique (séquence didactique) a pu être démontré (Wirthner, 2008). À partir des recherches mentionnées, nous pouvons dire avec Schneuwly (2008) que le rapport à l'écriture ne doit pas être conçu comme *explicans* mais comme *explicandum* ; c'est-à-dire que, dans ces expériences, le rapport à l'écriture n'explique pas les pratiques mais doit plutôt être expliqué par les pratiques qui le transforment. Par ailleurs, si l'on considère la notion de rapport à l'écriture en général, et pas uniquement dans le contexte des recherches mentionnées, celle-ci nous permet d'expliquer les pratiques des enseignants et des élèves dans la mesure où elle est en même temps cause et conséquence de ces pratiques.

Dans cette perspective, ce lien entre les pratiques et le rapport à l'écriture n'est ni unilatéral ni mécanique. La question est alors de savoir s'il s'agit d'intervenir sur les pratiques pour apporter des changements dans le rapport à l'écriture, ou bien s'il faut agir sur le rapport à l'écriture de façon à produire d'autres pratiques du Sujet. La question suivante devient alors pertinente : le travail didactique, focalisé sur des savoirs et des savoir-faire, et conduit par les thèses validées d'une « nouvelle pédagogie de l'écriture » (Pereira, 2008), est-il susceptible de déclencher de nouveaux rapports à l'écriture? Ou serait-il plus pertinent d'analyser et de travailler didactiquement le *rapport* afin de produire une verbalisation et une discussion sur le rapport à l'écriture lui-même? Il n'est donc pas aisé de déterminer ce qui est le plus intéressant du point de vue didactique : l'approche pédagogique indirecte du *rapport à l'écriture* ou bien son approche directe. Nous estimons que cette approche didactique est nécessaire quelle

qu'elle soit et que les pratiques qui en découlent alimentent l'éternelle (re)configuration du rapport à l'écriture du Sujet, lui garantissant une prise de conscience de nouvelles dimensions de l'écriture.

Atelier d'écriture : de l'instrument d'apprentissage à l'instrument de recherche

Partant du principe qu'il est nécessaire de connaître et de travailler en contexte scolaire le rapport de l'élève/Sujet à l'écriture extrascolaire et scolaire – soit par le biais de l'approche didactique indirecte, soit par celui de l'approche directe –, il nous faut alors construire ou adapter des instruments pour y parvenir : questionnaires, discussions collectives, entretiens, témoignages, observations (Barré-De Miniac, 2000, Reuter, 1996). En dehors de ces outils, un autre dispositif de recherche semble à même de faire émerger des discours permettant de comprendre le rapport à l'écriture et permettant d'intervenir dans le rétablissement de ce rapport. Il s'agit de *l'atelier d'écriture* et, surtout, comme nous l'expliciterons plus tard, de *l'atelier sur l'écriture*.

Lorsque l'on considère les ateliers d'écriture en général, il faut en assumer le polymorphisme (Lafont-Terranova, 1999), même si nombre d'entre eux ont la prétention, encore qu'indirectement, de se constituer en espaces réparateurs du rapport du Sujet à l'écriture, en contribuant à sa réconciliation avec la production écrite.

Pourtant, le pouvoir qu'a l'atelier d'écriture de transformer dépendra, dans une large mesure, du rapport à l'écriture du professeur/animateur lui-même, qui devra pour ce faire procéder à une prise de conscience rigoureuse de son rapport à l'écriture, lui permettant de comprendre et d'intervenir dans le rapport d'autrui. Il est donc légitime de supposer qu'en s'essayant à un atelier d'écriture le (futur) professeur se trouvera impliqué dans un processus susceptible de produire des changements profonds, aussi bien dans ses conceptions d'écriture que dans sa façon de l'enseigner. Plusieurs expériences de recherche/formation ont d'ailleurs déjà exploré cette dimension formative de l'atelier (Garcia-Debanc, 1989 ; Lafont-Terranova, 2008), dont le principal objectif est de faire de lui un lieu facilitant l'évolution du rapport à l'écriture. Cette dimension de formation devra cependant,

selon nous, s'adresser non seulement aux enseignants et futurs enseignants, mais aussi aux élèves (Cardoso & Pereira, 2008).

De ce fait, l'atelier peut s'avérer un instrument de recherche au service de la didactique du rapport à l'écriture, dans la mesure où le contact continu avec les élèves permet de créer des situations les amenant à s'exprimer sur (leur) l'écriture. Il nous faut aussi expliquer la nuance apportée au dispositif didactique lorsque nous parlons d'*atelier sur l'écriture* – dont la dimension est d'investigation et de réflexion – plutôt que d'*atelier d'écriture*. En effet, ce dernier vise normalement le travail de production écrite et il est parfois même associé au plaisir ou au processus de fabrication des textes. L'*atelier sur l'écriture* que nous proposons vise davantage une réflexion des Sujets sur l'écriture dans des contextes diversifiés, ainsi qu'une réflexion sur l'écriture de façon générale. Nous avançons aussi l'hypothèse que cet atelier, par le biais de la réflexion, de la discussion et de la verbalisation sur le rapport à l'écriture, suscite l'envie d'écrire et permet de saisir des sens liés à l'acte d'écrire qui n'ont pas encore été mis au jour. Disons que cette façon d'entrer dans le rapport à l'écriture des Sujets pourrait constituer une phase propédeutique d'une « nouvelle pédagogie de l'écriture ». Toutefois, le parcours pourrait à l'inverse se constituer comme une « nouvelle pédagogie de l'écriture » produisant des changements dans le rapport à l'écriture. C'est de cette conviction que partent d'ailleurs les ateliers d'écriture, dispositifs didactiques qui servent d'exemple au travail systématique exigé par la complexité de l'écriture.

L'*atelier sur l'écriture* sera donc un dispositif didactico-investigateur dans la mesure où la recherche et l'action didactique sont en constante interaction: l'investigation offre des thèmes de réflexion à l'action et celle-ci propose, à son tour, des pistes qui rendent l'investigation plus dense. En d'autres termes, ce processus permet aussi bien l'apparition et la manipulation de représentations dans le discours, que leur emploi pour le discours comme un instrument stratégique tenant les représentations dans leur instabilité et fragilisant leur contenu. L'atelier est centré sur le rapport à l'écriture – en tant que notion dynamique et ouverte – qui comprend des aspects relatifs au Sujet et au milieu socioculturel auquel il appartient. L'écriture y existe et s'assume au gré de la

nature personnelle du Sujet (du moi) ou de sa nature relationnelle et sociale (vis-à-vis des autres). C'est le lien et l'expression du rapport du Sujet avec soi-même, avec autrui, avec le monde. Mais l'écriture scolaire diffère de l'écriture extrascolaire en ce qu'elle est obligatoire et non libre ; une différence que le didacticien doit prendre en considération. Même si la deuxième est davantage associée au développement identitaire du Sujet que la première (généralement plus liée à la construction de la personne comme Sujet de savoir), l'une et l'autre doivent interagir et s'engendrer mutuellement. Ceci dans la mesure où le Sujet ne peut construire du savoir à travers le langage écrit que si celui-ci puise un sens dans le lien étroit qu'il établit avec son identité (Bautier & Rochex, 1998). Et réciproquement, l'identité acquiert plus de conscience et de maîtrise d'elle-même lorsqu'elle bénéficie de "formes écrites" plus consolidées et matures.

Les éléments considérés antérieurement nous ont permis de construire le schéma ci-dessous, visant à illustrer les concepts qui interagissent, en atelier, dans le rapport à l'écriture. Il constitue pour cela un modèle conceptuel qui permet d'élucider, croyons-nous, les dynamiques, les interactions et l'incomplétude du rapport à l'écriture. Celui-ci, dynamique et ouvert (à la façon d'un circuit discontinu), tourne, dans l'atelier sur l'écriture, autour de la Didactique investigatrice et autour de la pratique, comme l'illustrent les flèches bidirectionnelles. Ce rapport à l'écriture et à l'acte d'écrire est le rapport d'un Moi qui écrit/n'écrit pas pour les Autres, avec les Autres, dans un milieu où les Autres existent ; il dépend donc du caractère individuel et socioculturel de l'écriture. De ce double caractère ressortent d'autres bipolarités, d'une part l'écriture obligatoire – scolaire, et l'écriture libre – extrascolaire, et d'autre part la fonction identitaire, assumée, comme il se doit, par les écrits extrascolaires, et la fonction épistémique construite, à l'inverse, en contextes institutionnels scolaires. Ces deux fonctions doivent s'engendrer mutuellement, sous peine de compromettre l'écriture de chaque Sujet, et donner naissance, *in extremis*, à une prétendue écriture du savoir sans *sens* ou à une pseudo-écriture créative/« littéraire » naissante et peu travaillée.

Figure 1

DISPOSITIF DE RECHERCHE

Si l'on part du principe que le rapport à l'écriture, en tant qu'objet d'étude, suppose, de par la complexité, la multiplicité et la labilité qui le caractérisent, des regards sur différentes dimensions, alors notre positionnement méthodologique ne peut être qu'hybride. Dans le contexte de notre recherche de Doctorat (Cardoso, 2009), nous entendions savoir quels textes les élèves de l'enseignement élémentaire et du collège produisaient-ils dans et hors l'école, dans la mesure où, au Portugal, nous ne disposions pas de données suffisantes sur l'écriture libre. En même temps, nous entendions analyser et comprendre le rapport à l'écriture – à l'école et en dehors de l'école – des collégiens, visant, pour ce faire, à problématiser les potentialités de l'intervention didactique au niveau de la connaissance du rapport à l'écriture des élèves, en tant que facilitateur entre le Sujet et l'activité complexe d'écriture au cours du développement de la compétence scripturale.

Nous avons ainsi tenté d'articuler des méthodologies quantitatives et qualitatives selon deux phases de recherche : l'une extensive et l'autre intensive. Lors de la phase extensive, nous avons réalisé et distribué le questionnaire « Ton écriture » (Cardoso, 2009)⁴ dans dix écoles du district d'Aveiro. Deux cent vingt-six questionnaires ont été recueillis, en classes de 6^{ème} et 4^{ème}. Nous sommes ainsi partis de l'hypothèse que l'identité des élèves, en tant que sujets-écrivains, se construit également en dehors de l'école – un contexte dans lequel ils paraissent produire, avec régularité, une grande diversité d'écrits. En outre, des expériences de recherche exploratoire antérieures nous ont également permis de comprendre que les pratiques scolaires pourraient influencer le point de vue des élèves face à l'écriture. La phase extensive s'est ainsi caractérisée par un traitement quantitatif de données qui nous a permis de tracer un portrait

⁴ La construction de cet instrument s'est appuyée sur le questionnaire « Écris-tu quand tu n'y es pas obligé(e)? » (Penloup, 1999) et sur des études pilotes que nous avons entreprises, ainsi que sur notre expérience scripturale et en tant qu'enseignante. Dans le cadre du Project «Protectos», nous avons encore réalisé récemment un autre questionnaire ayant les mêmes finalités, mais appliqué au niveau national.

« orientateur » des pratiques d'écriture scolaires et extrascolaires⁵ ; de ce fait, nous avons obtenu un référentiel à comparer avec les résultats de l'autre phase.

Cependant, de telles données *per se* seraient incapables de permettre l'approfondissement de la complexité du rapport de l'élève/Sujet à l'écriture – scolaire et extrascolaire – et encore moins de nous faire accéder aux dynamiques de construction de ce même rapport. Nous souhaitons approfondir/étudier des sens attribués à l'écrit et envisager des moyens d'action, c'est pourquoi nous avons conçu et utilisé des instruments de recherche qualitative qui nous ont permis d'établir un dialogue avec les élèves participants. Dans ce texte, nous nous sommes précisément concentrés sur les résultats obtenus surtout à partir des discours, oraux et écrits, des élèves-intervenants dans la phase intensive de notre recherche. En effet, ces discours sont le lieu par excellence de manifestation de signes de leur rapport à l'écriture et, pour cela, prometteurs quant à la possibilité de le caractériser et de le comprendre.

Ainsi, au cours de la phase intensive, une étude de cas permettant une approche plus complexe, intensive et inductive a été entreprise. Nous avons travaillé avec une classe de 5^{ème} (16 élèves), mise à notre disposition par une école du centre-ville. Par ailleurs, les heures de cours de Portugais, en l'absence de l'enseignant, nous ont également été désignées.

Deux séries d'entretiens⁶ ont été réalisées (ainsi que tous les discours transcrits): la première sur le rapport des élèves à l'écriture extrascolaire et scolaire et la deuxième sur des textes produits par les sujets dans un environnement scolaire et extrascolaire. Parallèlement, un atelier sur l'écriture, « Moi, l'écriture et les autres », a été mis en place pendant quatre mois.

Dans cet atelier, les élèves ont utilisé un carnet de bord individuel leur servant de support d'écriture. Ce dernier a été utilisé pour l'écriture au cours de chaque séance, ayant encore servi à faire le point, au terme de chacune d'elles. Pour ce faire, des orientations générales, ainsi que d'autres plus spécifiques à chaque mode de travail, ont été données. Ces modalités ont ainsi permis une production plus introspective, personnelle et libre du sujet. À la fin de chaque

⁵ En corrélant les données avec des variables comme l'âge, l'année de scolarité et la note la plus fréquente en Portugais. Cependant, notre objectif dans ce contexte n'est pas de mettre l'accent sur ces aspects.

⁶ D'une durée de 45 minutes à 2h chacune.

séance, les carnets des élèves étaient recueillis par le chercheur afin de lire ce qu'ils y avaient écrit, mais aussi pour y noter des commentaires et des questions, permettant d'approfondir, de clarifier, de chercher des explications, de susciter des réflexions, d'inciter à écrire... Le carnet était rendu à la séance suivante, de sorte que les conceptions sur l'écriture puissent continuer à émerger, et promouvant ainsi le processus d'inscription et de (re)construction du rapport à l'écriture.

Le développement de l'atelier sur l'écriture fut en conséquence régi par les données issues des carnets de bord des sujets et celles des entretiens. Trois dimensions d'écriture ont été prises en compte au cours de nos séances : la dimension personnelle, la dimension sociale et la dimension cognitive ou processuelle⁷.

Dans cet article, nous ne nous attarderons spécifiquement sur aucune des dimensions citées, mais nous mettrons l'accent sur la compréhension du rapport à l'écriture, en abordant des questions pouvant être bénéfiques aux pratiques pédagogiques et didactiques. Les macro-catégories qui ont orienté l'analyse de contenu⁸ que nous avons menée coïncident avec les quatre dimensions du rapport à l'écriture, selon Barré-De Miniac. Nous avons analysé séparément les données relatives aux contextes scolaire et extrascolaire qui ont nécessairement motivé l'émergence d'autres sous-catégories distinctes. Le tableau ci-dessous montre la structure suivie dans l'analyse (phase intensive):

Tableau 1

MODES DE RAPPORT A L'ECRITURE

L'analyse des questionnaires recueillis lors de la phase extensive a permis de confirmer le fait que les élèves écrivent, en dehors de l'institution scolaire, quand ils n'y sont pas obligés (Cardoso, 2009).

Lors de la phase intensive, ces résultats ont été également confirmés et des zones problématiques ou des représentations-obstacles ont été identifiées, en

⁷ Pour plus de précisions sur la description du mode de fonctionnement de l'atelier, *vide* (Cardoso & Pereira, 2008).

⁸ L'analyse a été effectuée surtout à l'aide du logiciel N-Vivo 7.

dépit de la diversité de rapports à l'écriture. Ce sont ces représentations, que nous présenterons ultérieurement, qui ont permis d'orienter la mise en place d'activités dans l'atelier sur l'écriture. Celui-ci, dans une large mesure, aussi bien que le second entretien, ont tous deux permis de détecter quelques indices de changement dans le rapport à l'écriture. En ce qui concerne la perception plus globale de l'écriture, plusieurs définitions coïncidentes avec les différentes typologies de l'écriture scolaire suivantes coexistent chez les collégiens :

1. *L'écriture pour créer avec imagination ;*
2. *L'écriture pour raconter, en parlant de soi ;*
3. *L'écriture pour prouver que l'on sait, pour être évalué ;*
4. *L'écriture pour retranscrire/recopier des notes.*

Les élèves disent pratiquer régulièrement *l'écrire-être évalué*, et *l'écrire/retranscrire/copier*, moins fréquemment *l'écrire-crée*r, et *l'écrire-raconter*. Et même si retranscrire et copier les lassent souvent, ils en reconnaissent l'utilité, dans la mesure où ces écrits préparent à la mémorisation et à la mise à l'épreuve des connaissances à travers l'écriture. *Ecrire-retranscrire* et *écrire-copier* sont la représentation la plus immédiate de l'acte d'écrire ; ces typologies d'écriture sont rapportées et associées à un geste moteur répétitif en classe et à la fatigue physique. La prédominance d'une *écriture-reproduction* à l'école apparaît de façon évidente dans les discours des élèves. Elle a pour but de recueillir le savoir et implique un effort physique. Sa prédominance se fait au détriment d'une *écriture-production* – de (ré)organisation et construction de savoir, qui exige un effort cognitif et une implication affective et intellectuelle (Barré-De Miniac, Cros & Ruiz, 1993) – en compromettant ainsi l'expérimentation de l'écriture en tant qu'instrument euristique, alors qu'elle est de plus en plus nécessaire au fur et à mesure que l'on progresse dans le système de l'enseignement.

En atelier, nous voulions relativiser la position centrale de *l'écrire-crée*r et de *l'écrire-raconter*, ainsi que donner des exemples démontrant l'existence et l'importance d'autres genres de texte produits à l'école et dans d'autres contextes (Cardoso & Pereira, 2008). Finalement, dans le bilan qu'ils ont réalisé de ce projet, les élèves ont souligné le fait d'avoir appris « beaucoup de choses sur l'écriture »,

notamment que *l'écriture est plus importante que je ne le croyais* (MJ⁹), *elle est vraiment indispensable pour le présent et pour le futur* (S). Confrontés aux textes écrits et aux déclarations d'autrui à propos de l'écriture, les élèves ont pu "*découvrir*" *comment est l'écriture pour les autres et comprendre que l'écriture est très importante. Maintenant nous pensons que l'écriture ne nous sert à rien mais c'est une chose fondamentale pour avoir un « bon » futur* (SI). Il s'avéra aussi que, de façon manifeste, les élèves ont commencé à prendre conscience de l'utilisation de l'écriture dans divers contextes. Ils reconnaissaient en effet l'existence de différents textes et finalités pour écrire – une façon plus rigoureuse de parler de l'écriture, semble-t-il – et laissaient de côté les désignations généralistes et ambiguës de « compositions » et de « textes normaux », qui étaient apparues dans un premier temps.

Tendanciellement, tout au long de l'atelier, nous avons aussi remarqué qu'un langage commun était né parmi les élèves. En réalité, nous leur demandions de se prononcer sur la façon dont ils écrivaient leurs textes, et en essayant par ce faire de les amener à différencier consciemment l'activité *d'écriture-reproduction* de *l'écriture-production*. Or, cette différenciation consciente implique que l'élève se positionne plutôt comme un « auteur » que simplement comme un « scribe ». Ce positionnement a amené les sujets à parler abondamment de leurs écrits en contextes scolaires et extrascolaires. Ils se sont ainsi autorisés à transférer des connaissances et des savoirs d'un contexte à l'autre et à découvrir qu'ils avaient la possibilité de raffiner leurs compétences d'écriture. L'affirmation de H illustre bien cette (modification d') attitude – *Je crois que j'ai commencé à comprendre que l'écriture ce n'est pas la mer à boire*.

En ce qui concerne la qualité des textes écrits, il apparaît clairement que, pour ces élèves, bien parler et lire abondamment permet, de façon systématique, de bien écrire. Leur *mode de verbalisation* à propos de l'écriture démontre justement une *insécurité scripturale* révélée par la tension à laquelle sont le plus souvent associées les tâches d'écriture, étant donné l'incapacité que les élèves ont de prévoir l'évaluation et la classification¹⁰ d'un texte écrit en particulier.

⁹ Initiales du prénom du sujet.

¹⁰ Au sens de classement scolaire lié à l'évaluation.

Or, un rapport à l'écriture marqué par des représentations-obstacles, comme celles qui ont été identifiées précédemment, démontre l'inexpérience des élèves lorsque l'écriture est soumise à des processus de reformulation profonde élaborant la pensée et la connaissance. Il démontre également le recours à un processus d'écriture du type « remplissage de lignes ». Ces données permettent alors de s'interroger sur la responsabilité des pratiques pédagogiques habituelles de l'enseignement de l'écriture face aux représentations-obstacles présentes chez les élèves (Pereira, 2004).

IDEAUX-TYPES: RAPPORT IDENTITAIRE ET ÉPISTEMIQUE À L'ÉCRITURE

Dans les entretiens avec les sujets, nous avons cherché à établir des comparaisons entre les productions et les processus d'écriture en contextes scolaire et extrascolaire. Cette comparaison nous a permis de comprendre que la *dualité scripturale* entre le monde de l'écriture obligatoire et celui de l'écriture libre n'est pas irréductible. Dans certains cas, des passerelles peuvent être entrevues entre ces deux mondes, encore que cela se produise à des niveaux différents de *(ré)conciliation*.

Ainsi, différents traits définitoires du rapport à l'écriture, dans et hors de l'école, ont été déterminés pour mieux contrarier les différences trouvées parmi les adolescents, et affiner, avec plus de rigueur, ces degrés de *(ré)conciliation* entre deux mondes d'écrits. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur un concept déjà utilisé dans les recherches menées au sein de l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) : *l'idéal-type*. Disons que la conceptualisation des modes du rapport à l'écriture (extra)scolaire en idéaux-types polarise le phénomène du rapport à l'écriture lui-même, lui restituant, simultanément, la logique structurée et agglutinative de sa complexité. Ainsi, trois idéaux-types de rapport à l'écriture (extra)scolaire ont été découverts dans la phase intensive de notre étude :

Idéal-type 1 – Caractère transitoire de l'écriture extrascolaire et dualité scripturale accentuée

Il s'agit d'adolescents qui avouent leur prédilection pour l'écriture extrascolaire, l'envie plus ou moins fréquente d'écrire, quand il leur plaît, ce qui

leur plaît et sur ce qu'ils veulent. Ils profitent de la liberté de ces écrits au niveau, par exemple, des thèmes, des supports, de l'usage de « codes » scripturaux, des registres linguistiques. Ces écrits fugaces sont rarement conservés ; ils consistent en des fragments et répondent, avant tout, à des impulsions d'écriture motivées par des sentiments, par le temps dont les sujets disposent. Et de par de son importance pour le Sujet, au moment où les élèves choisissent d'écrire, ces écrits se dotent de valeur affective, dans la mesure où ils remplissent la fonction qui préside à l'écriture, mais à laquelle, selon eux, l'école ne reconnaît aucune valeur. En réalité, les élèves nient les liens entre le monde de cette écriture extrascolaire et l'écriture scolaire, ne discernant aucune influence entre ces deux contextes.

Idéal-type 2 – Caractère indispensable de l'écriture extrascolaire et conciliation ponctuelle avec l'écriture scolaire

L'écriture extrascolaire est choisie, avant tout, pour des raisons personnelles liées au développement identitaire de l'élève. Elle acquiert de l'importance dans l'histoire de vie du sujet qui souhaite conserver ces écrits afin de prolonger des moments de cette histoire individuelle. Écrire aide à organiser les idées, à penser, à prendre des décisions, à dire ce qu'on a sur le cœur, à se détendre ; l'écriture s'assume, surtout d'un point de vue cathartique, comme une raison de vivre. Cependant, selon les sujets interrogés, ces écrits n'ont pas d'intérêt pour l'école mais uniquement pour le sujet et encore, éventuellement, pour son entourage. De plus, ce sont des écrits marqués par une certaine liberté et dont la correction n'est pas celle exigée dans les écrits scolaires. Ces productions sont le miroir de leurs auteurs, dans la mesure où elles leur permettent d'être reconnus en tant qu'individus. D'un point de vue scolaire, les sujets considèrent qu'ils ne pourront retirer de ces textes libres que des idées reposant sur des expériences de vie, ou bien l'habitude d'écrire et une certaine pratique scripturale/textuelle qui pourrait survenir par ce biais. Selon les adolescents s'inscrivant dans cet idéal-type, les textes extrascolaires sont meilleurs du point de vue du développement et du contenu. En revanche, les textes scolaires leur paraissent supérieurs en termes de « correction » de l'expression écrite.

Idéal-type 3 – Originalité de l'écriture extrascolaire et conciliation efficace entre différents contextes d'écriture

Les adolescents reconnaissent la supériorité des écrits extrascolaires, plus intéressants, selon eux, car bénéficiant de meilleures conditions de réalisation (moyen de concentration, « inspiration » ; médiateurs disponibles pour l'appréciation de la valeur des textes ; flexibilité de temps pour écrire) ; ce sont des textes dont ils se souviennent facilement, qu'ils gardent et, parfois, montrent. Ces textes sont des « œuvres » menées à bien par leurs auteurs, et par le biais desquelles ils ressentent une certaine réalisation personnelle parce qu'ils ont réussi à obtenir un produit textuel qu'ils admirent et dont ils profitent. Ce sont des écrits dans lesquels les adolescents (s')investissent et dont ils soignent le perfectionnement. Ils sont non seulement motivés par des impulsions momentanées, mais aussi transportés par le désir d'être créatifs et originaux. Au-delà de la valeur affective, ces textes sont, à coup sûr, l'expression d'une *tentation du littéraire* (Penloup, 2000), d'une écriture créative à laquelle les adolescents prennent du plaisir. En admettant, non sans réserves, que ces écrits puissent être appréciés par l'institution scolaire, ces élèves estiment que leur évaluation dépendrait de nombreux facteurs, normalement extérieurs au texte, comme l'opinion ou les intérêts du professeur, par exemple. Pour ces adolescents, ces pratiques scripturales peuvent être bénéfiques pour l'écriture scolaire, surtout au niveau des idées et des mots (nouveaux), leur permettant en outre d'évoluer au niveau de la production textuelle. Sans non plus nier la contribution de l'école, ces jeunes reconnaissent que l'écriture scolaire favorise une meilleure écriture extrascolaire.

Chacun des sujets ayant participé à la phase intensive de l'étude a été rattaché à un idéal-type, même si peu d'entre eux s'identifient de manière exclusive avec un seul de ces idéaux-type, ce qui indique, pourrions-nous dire, un rapport à l'écriture tissé de pluralités et de variations. Seuls un garçon et une fille s'identifient exclusivement avec l'idéal-type 1 ; quatre jeunes filles s'identifient uniquement avec l'idéal-type 2 ; et enfin, un seul garçon (le meilleur élève)

s'identifie exclusivement avec l'idéal-type 3. Les 9 adolescents restants s'identifient soit avec les idéaux-type 3 et 2 (6 élèves), soit avec les idéaux-type 3 et 1 (3 élèves).

CONCLUSIONS

L'écriture extrascolaire, nous le savons, n'est pas (si) marquée par *l'insécurité (scripturale)* puisqu'elle ne sert pas évidemment à classer les élèves, mais répond aux finalités que ceux-ci se fixent lorsqu'ils prennent la décision d'écrire : l'élève écrit pour passer le temps, pour se distraire, pour se détendre, pour jouer avec les mots, pour raconter des histoires originales, pour dire ce qu'il a sur le cœur, pour se préparer à parler, pour s'exprimer, pour communiquer, etc. ; l'écriture remplit toujours sa fonction. La relation de l'écriture (extrascolaire) avec la vie du Sujet est indiscutable. Nous sommes alors à même d'affirmer qu'il existe, en dehors de l'école, un *rapport identitaire à l'écriture* qui l'autorise, dans la mesure où l'on reconnaît un savoir écrire utile, important et fréquemment sollicité. Chez les sujets de l'idéal-type 3, il existe également, à un faible niveau toutefois, un certain *rapport épistémique à l'écriture*, qui est appréciée et pratiquée pour le plaisir que produit le fait même d'écrire, pour la recherche d'un produit scriptural unique et la réflexivité qui guide cette recherche. L'acte réflexif est très limité cependant. Il est réduit à une certaine intuition et à ce que les élèves appellent « l'inspiration », ne se nourrissant pas de connaissances solides sur ce processus de « recherche ».

En contrepartie, à l'école, la réflexivité qui entretient un développement scriptural épistémique est rarement présente dans les récits portant sur l'écriture scolaire : les textes sont écrits à toute vitesse et ont pour objectif principal d'être remis au professeur. Nous avons compris que les sujets se détachent identitairement de l'activité scripturale scolaire, ce qui signifie que le sens de l'écriture scolaire est compromis. Nous ne pouvons continuer d'ignorer que les élèves entretiennent avec l'écriture un rapport identitaire et que l'école est une institution privilégiée pouvant les aider à développer, à partir de ce rapport identitaire, un rapport épistémique avec le savoir écrire. Cela devrait aider l'élève à passer d'une écriture qui n'a de la valeur que *pour soi* à une écriture qui ait de la

valeur *en soi*. Une écriture travaillée et qui pourrait donc avoir une valeur plus « objective », servant à apprendre, à élaborer, à se construire. Le problème, comme le notait E. Bautier (1998), est que l'on continue à rendre incompatibles ces types d'écriture que nous appellerons, dorénavant, les manifestations d'un rapport identitaire ou d'un rapport épistémique à l'écriture, et qui ne sont ni ne peuvent être incompatibles. Contrairement à ce que l'on peut supposer, les élèves n'ont apparemment pas besoin que l'école leur suggère le goût de l'écriture ; nous avons constaté que les sujets participants le possèdent (déjà) et de différentes manières. L'école a besoin d'apporter son soutien aux élèves pour qu'ils passent d'une écriture dont ils se servent pour *dire la vie* à une écriture qui les aide à *modaliser la vie*, à la changer et à la transformer. Nous disons donc qu'il est impossible de construire un rapport épistémique à l'écriture en renonçant au rapport identitaire déjà existant: si rien ne change, nous continuerons à avoir des élèves qui, devant l'acte d'écrire, possèdent systématiquement deux identités, une positive et une négative ; deux identités parallèles et donc positionnées comme des pôles sans conciliation. Ce que nous défendons, par conséquent, c'est une école qui favorise un rapport à l'écriture, à travers lequel les élèves ne se sentent pas « autres » au moment d'écrire, mais qu'ils sentent être à la fois l'auteur et le Sujet qui (s')investit dans un contexte extrascolaire, et qui, aussi bien en classe qu'en dehors de l'école, trouve des raisons (différentes) pour écrire et pour continuer d'apprendre à écrire. Ce qui importe, en réalité, c'est que les élèves puissent être les Sujets mêmes de leurs écritures, qu'ils puissent être « Sujets scripteurs ». Il est essentiel qu'ils ne soient pas simplement des élèves – résignés, sans assurance, ou remplissant leur tâche d'élèves, dans le seul et unique but d'accomplir, avec plus ou moins de sacrifice, une obligation, par respect et sympathie envers le professeur.

BIBLIOGRAPHIE

BARRE-DE MINAC C. (2000). *Le Rapport À L'écriture : Aspects Théoriques Et Didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion.

- BARRE-DE MINIAC C. CROS F. & RUIZ J. (1993). *Les Collégiens Et L'écriture : Des Attentes Familiales Aux Exigences Scolaires*. Paris: ESF Editeur.
- BAUTIER E. (1998). « Je Ou Moi : Apprentissage Ou Expression? ». *Cahiers pédagogiques. Lire et écrire à la première personne*, 363, 12-14.
- BAUTIER E. & BUCHETON D. (1995). « L'écriture : Qu'est-Ce Qui S'enseigne, Qu'est-Ce Qui S'apprend, Qu'est-Ce Qui Est Déjà Là? ». *Français Aujourd'hui. Le collège : un passage difficile ?*, 111.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience Scolaire Des Nouveaux Lycéens*. Paris : Armand Colin.
- BRONCKART J.-P. (1996). *Activité Langagière, Textes Et Discours. Pour Un Interactionisme Socio-Discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- CARDOSO I. (2009). "A Relação Com a Escrita Extra-Escolar E Escolar. Um Estudo No Ensino Básico.," Aveiro : Universidade de Aveiro.
- CARDOSO I. & PEREIRA L. A. (2008). « Les Potentialités Didactiques D'un Atelier D'écriture Réalisé Pour L'approfondissement Du Rapport Du Sujet À L'écriture ». in *Écritures Sans Frontières*, ed. by B. Céleste. Suresnes : Éditions de l'Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS HEA), 177-186.
- CHARLOT B. (1997). *Du Rapport Au Savoir. Eléments Pour Une Théorie*. Paris : Anthropos.
- CHARLOT B. BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École Et Savoir Dans Les Banlieues... Et Ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- GARCIA-DEBANC C. (1989). « De L'usage D'ateliers D'écriture En Formation D'enseignants De Français ». *Pratiques. Ateliers d'écriture*, 61, 29-56.
- HAYES J. R. (1996). « A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing ». in *The Science of Writing Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, ed. by Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates.
- LAFONT-TERRANOVA J. (1999). *Pour Une Ethnolinguistique Des Ateliers D'écriture. Analyse De Pratiques Sur Plusieurs Terrains. Vol. I et II*. Lille: ANRT Diffusion - Atelier nationale de reproduction des thèses.

- LAFONT-TERRANOVA J. (2008). « Travailler Conjointement L'investissement De L'écriture Et Les Conceptions De L'écriture Du Sujet-Écrivain ». in *Diptyque 12. Le Rapport À L'écrit: Un Outil Pour Enseigner De L'école À L'université*, ed. by S.-G. Chartrand & Blaser C. Namur : Presses Universitaires de Namur, 25-42.
- LAHIRE B. (2008). *La Raison Scolaire. Ecole Et Pratiques D'écriture, Entre Savoir Et Pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- 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.
- PENLOUP M.-C. (2006). « Vers Une Didactique De L'écriture Centrée Sur L'apprenant Et Ses Pratiques ». in *Didactique De L'écrit. La Construction Des Savoirs Et Le Sujet Écrivain. Actes De La Journée D'études Du 13 Mai 2005* ed. by J. Lafont-Terranova & Colin D. Namur : Presses Universitaires de Namur, 81-104.
- PENLOUP M.-C. (2008). *Les Connaissances Ignorées. Approche Pluridisciplinaire De Ce Que Savent Les Élèves*. Paris : INRP.
- PEREIRA L. A. (2004). « Des Discours Sur Les Pratiques Aux Pratiques D'enseignement ». in *La Littéracie: Conceptions Théoriques Et Pratiques D'enseignement De La Lecture-Écriture*, ed. by C. Barré-De Miniac, Brissaud C. & Rispaill M.. Paris : L'Harmattan, 319-333.
- PEREIRA L. A. (2008). *Escrever Com as Crianças. Como Fazer Bons Leitores E Escritores. Para Crianças Dos 0 Aos 12 Anos*. Porto : Porto Editora.
- PEREIRA L. A., et al. (2010). « The Teaching and Learning of Writing in Portugal: The Case of a Research Group ». in *Traditions of Writing Research*, ed. by C. Bazerman, Krut R., Lunsford K., McLeod S., Null S., Rogers P. M. & Stansell A. Oxford, UK : Routledge, 58-70.
- PEREIRA L. A. CARDOSO I. & GRAÇA L. (2009). « For a Definition of the Teaching/Learning of Writing in L1 : Research and Action ». *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 9, 87-123.

- RAYOU P. (2000). « L'enfant Au Centre. Un Lieu «Pédagogiquement» Correct ». in *L'école Dans Plusieurs Mondes*, ed. by J.-L. Derouet. Bruxelles : De Boeck Université.
- REUTER Y. (1996). *Enseigner Et Apprendre À Écrire. Construire Une Didactique De L'écriture*. Paris : Esf.
- REUTER Y. (2001). "La «Prise En Compte» Des Pratiques Extrascolaires De Lecture Et D'écriture : Problèmes Et Enjeux," INRP, 9-31.
- ROCHEX J.-Y. (1998). *Le Sens De L'expérience Scolaire : Entre Activité Et Subjectivité*. Paris : PUF.
- SCHNEUWLY B. (2008). « Le Rapport À L'écrit : Une Notion - Deux Dimensions En Interaction Dynamique ». in *Diptyque 12. Le Rapport À L'écrit: Un Outil Pour Enseigner De L'école À L'université*, ed. by S.-G. Chartrand & Blaser C. Namur : Presses Universitaires de Namur, 129-138.
- WIRTHNER M. (2008). « L'appréhension Du Rapport À L'écrit Par Le Dispositif Didactique ». in *Diptyque 12. Le Rapport À L'écrit : Un Outil Pour Enseigner De L'école À L'université*, ed. by S.-G. Chartrand & Blaser C. Namur: Presses Universitaires de Namur, 87-105.