

Les univers de l'écrit : une notion et une méthode pour observer

La didactique doit se préoccuper de ce qui se passe *réellement* dans les classes. L'*univers de l'écrit* (GIGUÈRE J. & REUTER Y., 2003) désigne "l'ensemble des écrits mis à disposition des élèves et des activités écrites pratiquées en classe". L'analyse précise de l'univers de l'écrit dans une classe permettrait de rendre compte de pratiques en contexte. Il resterait bien sûr à établir des relations entre les modalités décrites et les résultats des élèves, la construction de connaissances ou la maîtrise de savoir-faire. Mais la description ethnographique des usages et des statuts de l'écrit constitue la première étape d'une recherche sur l'écriture à l'école.

Les auteurs distinguent quatre catégories constitutives de l'*univers de l'écrit* : les écrits eux-mêmes, les supports de travail, les outils, et les activités. Chacune de ces catégories est elle-même subdivisée, pour les besoins de l'analyse et de l'observation, en plusieurs types. Ainsi, les écrits peuvent être fixes (affichés en permanence) ou mobiles (déplacés, rangés). Les supports de travail sont permanents (comme les cahiers) ou ponctuels (comme les photocopiés, les fiches dont l'utilisation est occasionnelle). Le tableau et l'ardoise sont des supports spécifiques. Les outils servent soit à écrire (de la craie au crayon), soit à effacer (de la gomme au chiffon). Le classement des activités est plus complexe. Pour chacune de ces catégories, les auteurs proposent des critères d'observation.

Les **écrits** appartiennent à des genres (dossiers, règles, affiches...), sont de quantité variable et d'une diversité plus ou moins étendue. Leur localisation dans la classe n'est pas anodine. D'où viennent-ils ? Qui en sont les auteurs ? Qui les utilise et en quelles circonstances ? De quel degré d'autonomie les élèves disposent-ils pour leur manipulation ? Comment les différentes disciplines sont-elles présentes et en quelle proportion ?

La plupart de ces critères d'analyse peuvent être utilisés pour rendre compte des **supports** et des **outils** exploités en classe : quels sont les différents cahiers utilisés par les élèves ? Combien en a-t-il ? cahiers, classeurs, fiches... jusqu'où va la variété des supports utilisés ? Que fait-on sur ces supports ? écrire, coller, recopier... A quoi servent-ils ? à rassembler et à mettre en mémoire les savoirs ? à faire des exercices ? Comment sont traitées les erreurs dans ces documents ? avec quels instruments sont-elles signalées ou corrigées ? etc.

Pour les **activités d'écriture**, GIGUÈRE & REUTER (2003) mobilisent les mêmes critères : les catégories — qui distinguent des situations et des objets (dictée, résumé de cours, schéma, production écrite, etc.) —, la quantité, la répartition disciplinaire, les auteurs (ou initiateurs des activités), les destinataires. Cinq grandes *formes* sont proposées qui classent les activités selon leur degré d'ouverture ou de fermeture (du plus au moins cadré ou contraint), selon leur

degré d'imposition ou d'autonomie, selon les interactions (ou non) entre production collective et individuelle, selon des modalités de coopération ou au contraire de compétition, et enfin en terme de durée et d'étendue des projets.

La multiplicité des « fonctions » attribuées à l'écrit ne nous permet pas de toutes les répéter ici : de la punition, à la distraction-récompense, en passant par la régulation de la vie de la classe, l'exercice du savoir, l'amélioration, ou la réflexion. L'association de ces fonctions autour d'une même activité ou, au contraire, l'attribution d'une même fonction à des activités différentes est une constante de la vie en classe, elle aussi significative des enjeux et des modalités de la pédagogie mise en œuvre. Les différentes articulations entre activités (lecture/écriture, oral/écrit, écrit/image, français et autres disciplines, scolaire/extra-scolaire, etc.) sont, elles aussi, à prendre en compte.

L'outil présenté par Giguère et Reuter doit conduire à comparer des pratiques, à les mettre en relation avec des résultats ; mais, dans un premier temps, son application à des observations systématiques doit au moins permettre de décontextualiser une didactique centrée sur les objets, et de situer les apprentissages dans leur véritable complexité.

Les images du scripteur

La notion d'*images du scripteur* (Delcambre et Reuter, 2000) vise à articuler deux perspectives : celle du sujet, de son rapport à l'écriture en général, de sa représentation de l'objet texte à produire dans telle ou telle circonstance, de l'idée qu'il se fait des stratégies à mettre en place pour mener à bien le projet d'écriture, et d'autre part, celle de l'analyse textuelle, qui dès lors qu'elle prend en compte la dimension énonciative, explicite ou restitue le positionnement de l'auteur dans son texte. La proposition des auteurs associe des sources théoriques aussi différentes que la sociologie de Lahire, l'anthropologie de Goody et d'Olson, la linguistique textuelle de Maingueneau et les travaux sur la communication de Flahaut. La dimension *heuristique* de l'écrit (explorée par E. Bautier avec le groupe ESCOL) et des notions comme celle d'*éthos*, de *place* ou de *face* sont intégrées à la didactique avec une « visée unificatrice ». Une telle conception s'écarte *a priori* d'une « conception instrumentale de l'apprentissage de l'écriture » et d'un mode d'intervention ponctuel et disséminé. Prendre en compte toutes les dimensions de l'écriture suppose aussi qu'on s'intéresse à leur articulation.

Si les analyses de Delcambre & Reuter recourent d'autres pistes de recherche (cf. les « postures » décrites par D. Bucheton), les auteurs invitent à plus de vigilance méthodologique et à une plus grande clarté conceptuelle : explicitation et homogénéisation des indices qui

permettent de construire ou de distinguer des catégories, défiance à l'égard des tendances généralisantes ou classificatoires des observations, défiance aussi à l'égard des interprétations qui conduisent de la description à la hiérarchisation des catégories inventoriées.

Une recherche sur les images du scripteur distinguera les images déclarées (construites au cours d'entretiens), les images actualisées (en liaison avec des tâches d'écriture précises), les images énoncées (l'image du scripteur construite par son texte), et les images interprétées (l'image du scripteur construite par son destinataire : quelle figure l'enseignant lit-il dans le texte de l'élève ? quelle figure l'élève lit-il dans le texte de l'enseignant ?). Plusieurs perspectives de recherche sont suggérées : l'étude des relations entre chacune de ces « images » pour un même sujet, pour des sujets différents (selon l'âge, le sexe, le milieu socioculturel, etc.), l'étude des variations entre sujets pour une même tâche... D'une façon générale, Delcambre et Reuter insistent sur la nécessité de contourner la tentation du fixisme et de s'intéresser aux contextes didactiques — les disciplines, les tâches au sein d'une même discipline —, identitaires et sociaux.

Le français : spécificité d'une discipline

Reuter (2004) voit dans la discipline « français » une concentration de « traits structurels » de l'univers scolaire : une « nature fondamentalement langagière et scripturale », un univers de tensions entre visées, savoirs et savoir-faire, savoirs et valeurs, entre modalités scolaires et extra-scolaire, entre autonomie et articulation aux autres disciplines, une hétérogénéité constitutive enfin qui associe des activités et des connaissances éminemment distinctes. Les difficultés pour cerner la discipline « français » tiennent aux ambiguïtés liées au statut de toutes les disciplines scolaires, leur historicité, les lignes de fracture entre discipline savante et discipline enseignée, entre chercheurs et praticiens. Deux notions permettent de penser l'écriture au sein de la discipline « français » (Reuter 2008). Les *configurations disciplinaires* associent des espaces où se construit la discipline (programmes, manuels, inspection, terrain...) entre prescription, représentation et actualisation. La *conscience disciplinaire* est en fait construite par les apprenants : les outils et les gestes autant que les savoirs ou savoir-faire en jeu construisent une représentation de la discipline qui n'est pas sans conséquence. Une plus ou moins grande clarté sur les objets et les finalités de l'enseignement favorise l'échec ou la réussite des élèves. Les indices matériels (cahiers, classeurs, exercices ...) jouent un rôle déterminant dans la constitution d'une conscience disciplinaire plus ou moins efficace. D'où l'intérêt d'observer les *univers de l'écrit* mis en place et fonctionnant dans la classe.

Les univers de l'écrit : théorie, description, méthode

La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture

Les travaux de Marie-Claude Penloup sur les écrits extrascolaires coïncident avec une évolution de l'enseignement qui favorise la recherche d'articulations entre des savoirs et pratiques déjà institués (ce qui est « déjà là ») et des pratiques ou des savoirs nouveaux. La prise en compte des pratiques extrascolaires dans les dispositifs d'enseignement suppose cependant qu'on en ait une bonne connaissance d'une part, et d'autre part qu'on s'interroge avec précision sur le choix de valoriser dans l'espace scolaire telle ou telle pratique : la conversion de formes privées en genres scolaires influe sur les représentations des élèves en même temps qu'elle révèle celles de l'enseignant. Pourquoi valoriser les pratiques poétiques ou fictionnelles plus que les usages « ordinaires » ? quelle place accorder au *sens* (intime, souvent très fort) dans un cadre qui travaille plus volontiers les maîtrises formelles ? etc. Le risque « d'aseptiser » (Bautier & Bucheton, 1997) les pratiques de l'écrit est en effet inhérent à leur scolarisation : le souci de s'appuyer sur une motivation risque de conduire à des productions artificielles, privées de leurs enjeux personnels, sociaux, ou identitaires. En soulignant l'intérêt d'une connaissance et d'une reconnaissance des pratiques extrascolaires de la lecture et de l'écriture des élèves, Reuter ne plaide pas pour leur intégration dans l'espace de la classe mais pour la construction d'un « effet passerelle » qui aide à transformer les objets disciplinaires, à donner plus de proximité sinon de familiarité à leur « étrangeté radicale ». Une didactique plurinormaliste (Penloup, à nouveau) s'appuierait sur l'objectivation et l'analyse en classe des pratiques existantes. Loin d'enfermer les élèves dans leur propres valeurs ou de leur imposer des valeurs qui leur sont étrangères, il s'agit d'instaurer un dialogue fondé sur des observations et des comparaisons. L'article ne propose pas de solution immédiate pour résoudre les tensions rappelées entre des enseignables nécessairement objectivés, figés, abstraits et des pratiques (ici redéfinies), toujours en mouvement, toujours insérées dans le concret d'une société. La conclusion s'adresse, plutôt qu'aux praticiens, à la communauté des didacticiens. Reuter invite d'abord à réfléchir sur les pratiques scolaires et sur les conceptions, qu'elles induisent, des pratiques sociales correspondantes (est-ce que lire, c'est répondre à des questions ? est-ce qu'écrire c'est polariser son attention exclusivement sur l'orthographe ? etc) ; la construction d'*enseignables* explicitement articulés sur des pratiques ou des activités et la détermination d'*objectifs spécifiques* en lien avec des pratiques repérables constituent enfin, pour la didactique, des tâches prioritaires.

