

pédagogiques et psychologiques. Rappelons un récent ouvrage didactique auquel nous avons consacré une note dans le numéro précédent de *REPÈRES* : Sylvie Plane : *Écrire au collège*, Nathan. On y trouve une bonne partie de ce qui manque ici. Mais les auteurs nous avaient prévenus : leur recherche n'est pas de didactique. Elle nous concerne pourtant au premier chef.

Gilbert Ducancel

■ **BARRÉ-DE MINIAC Christine (1995) : *Genèse du rapport à l'écriture*. Lyon, Voies livres, 71**

L'ouvrage renvoie à une recherche INRP qui a fait suite à celle dont rend compte *Les collégiens et l'écriture*. Le cadre théorique, la méthodologie sont semblables. Mais ici il s'agit d'étudier « la genèse du rapport à l'écriture », rapport que l'enfant, « acteur social », « élabore dans le cadre des interactions familiales et scolaires », rapport constitué d'« images et de représentations, mais aussi de modes et de degrés d'implication dans l'écriture ».

Pour ce faire, **deux groupes d'enfants** ont été observés **durant trois ans, de la Moyenne section de Maternelle au Cours préparatoire** : 32 élèves d'une école privée du centre de Paris dont les parents sont cadres supérieurs ou ont des professions libérales ; 47 élèves d'écoles de banlieue dont les parents sont ouvriers et employés.

Les **parents** ont été **interviewés** afin de connaître les significations culturelles qu'ont pour eux l'écriture et les écrits. Tous s'accordent pour dire que l'écriture est moyen d'expression et de communication et qu'ils la pratiquent dans le domaine personnel et dans le domaine professionnel. Mais les parents de banlieue lient spontanément écriture à scolarité et font entrer dans les pratiques familiales l'initiation à l'écriture et l'aide aux devoirs, alors que les parents de l'école parisienne mentionnent davantage des pratiques familiales centrées sur la vie sociale des enfants. En ce qui concerne le rapport entre écriture et école, ces derniers mettent essentiellement en avant « l'apprentissage en général, l'épanouissement, l'ouverture de l'enfant ». Les parents de banlieue, eux, soulignent davantage les enjeux sociaux de l'apprentissage (« travailler », « avenir », « métier ») et réfèrent davantage à la discipline scolaire, aux habitudes et aux rites scolaires relatifs aux outils, supports, types d'exercices.

L'**observation** des classes révèle « **des pratiques contrastées et paradoxales** ». Relevons en les traits essentiels

- dans l'école privée parisienne : dès la MS, les élèves ont des outils personnels. Les travaux sont essentiellement individuels et menés selon des rythmes individualisés. Les consignes sont explicitées avec précision et les élèves sont entraînés à nommer et décrire actions et tâches ;

- dans les écoles de banlieue : les élèves usent d'outils et de supports collectifs. Les mêmes travaux sont effectués par tous en même temps et au même rythme. Les aides individuelles ne sont qu'occasionnelles. La priorité est donnée à la découverte de la tâche par les élèves ; le maître n'intervient que sur demande ou en cas d'erreur. L'accent est mis sur l'activité, la découverte des élèves, l'utilisation autonome des ressources disponibles, la coopération entre élèves.

Christine Barré-de Miniac pointe d'abord un « **paradoxe** » (seulement apparent nous semble-t-il) : les maîtres de banlieue ne sont pas au courant « des évolutions sociologiques des représentations parentales » et veulent faire « naître ou restaurer le désir de communiquer et de s'exprimer » des enfants. Peut-être qu'effectivement ces maîtres ont une représentation obsolète des rapports des familles modestes au langage, mais nous ne voyons pas en quoi leurs objectifs et une pédagogie de la découverte individuelle et collective – recommandée par les textes officiels – nuiraient à la structuration d'un rapport favorable à l'écriture qui prenne en compte les fonctions sociales et les valeurs culturelles de l'écrit. Mais...

L'auteur souligne ensuite une « **contradiction** » entre « l'accent mis sur l'activité de découverte » et « un mode de guidage qui tend à l'uniformisation ». Mais l'examen du (court) extrait du corpus d'observations reproduit montre qu'en banlieue, en fait, au moins la moitié des activités ne sont pas de découverte (exercices d'application, textes utilisés surtout comme réservoir de mots à reconnaître et apprendre, dictées de mots, etc.). De plus, le concept de « pédagogie de la découverte » nous paraît bien flou. En tout cas, ici, il n'a rien à voir avec un enseignement par résolution de problèmes. Par contre, il y a effectivement des caractéristiques de l'enseignement observées en banlieue qui posent question : pas de différenciation des tâches ni de leurs modes d'exécution ; l'étayage du maître et la médiation par les pairs ne semblent pas s'exercer sur les élèves qui en ont le plus besoin ; les jugements évaluatifs sont globaux et sommatifs, jamais diagnostiques ni formatifs, jamais critériés. À ce plan donc, il y a bien problème.

Enfin, les chercheurs ont procédé à une **évaluation continue des apprentissages**, dès la MS, sous forme d'épreuves individuelles (reconnaissance de documents avec / sans écrit ; reconnaissance d'échantillons d'écritures étrangères ; production libre sans modèle...). Nous ne rendrons compte ici que de l'essentiel. La connaissance de l'écrit et le désir d'écrire sont très précoces aussi bien en banlieue qu'à Paris. L'acquisition des « us et coutumes » de l'écriture (outils, supports, postures...) est plus lente en banlieue qu'à Paris. La découverte des contraintes de l'écrit et de l'écriture qui se fait au CP est moins aisée en banlieue. Par contre les élèves de banlieue sont plus prolixes, prennent plus de risques jusqu'au CP quand on leur offre d'écrire ce qu'ils veulent (prénoms, noms, petites phrases, bribes de récits ou petits récits complets). L'auteur interprète ces différences par le fait que la pédagogie de la découverte éveillerait moins chez les élèves la conscience des contraintes de l'écrit. Nous avançons les mêmes objections que précédemment à cette interprétation. En tout cas, l'enseignement par résolution de problèmes pratiqué dans les classes ayant participé aux recherches INRP RESO puis META conduit à la prise de conscience et à la maîtrise progressive des contraintes de l'écrit comme composante de l'ensemble complexe de compétences qui constitue le « savoir écrire ». On pourra se reporter à ce propos aux numéros 78, 2 et 9 de *REPÈRES*.

Il reste que Christine Barré-De Miniac souligne à juste titre qu'on observe moins d'explicitation, de structuration, de verbalisation des tâches et des consignes là où la demande et la dépendance par rapport aux apprentissages scolaires sont les plus fortes, là où la distance est la plus grande par rapport à la langue et aux pratiques scolaires. Elle souligne aussi qu'on observe une forte

tendance à l'uniformisation des rythmes, des activités, des procédures là où la population est la plus diversifiée culturellement. Mais cette population est aussi celle qui appelle de ses vœux un enseignement transmissif. Il est certain que l'auteur met ainsi le doigt sur un nœud de problèmes importants. On ne peut que partager son espoir que la formation des maîtres les rende davantage capables d'observer et d'analyser leurs pratiques et leurs représentations en relation avec les attitudes, les représentations et les pratiques des élèves et de leurs parents.

C'est ce qu'ont tenté C. Barré-De Miniac et une équipe de formateurs lors d'une université d'été organisée en 1991 par l'ENS de Fontenay-Saint Cloud, le CAFOC de Versailles et l'INRP. Nous renvoyons nos lecteurs aux actes de cette université : BARRÉ-DE MINIAC Christine et BOURGAIN Dominique (Coord.) (1994) : *Écrire et faire écrire*. Cahiers de Fontenay, Hors collection, ENS Fontenay-Saint Cloud. On y trouve cinq conférences inaugurales de C. Barré-De Miniac, A.-M. Chartier et J. Hébrard, F. Cros, M. Dabène et D. Bourgain, puis la description d'ateliers d'écriture sous-tendus par des démarches différentes (A. André, R. Guibert).

Gilbert Ducancel