

du théâtre » en classe, dans l'établissement scolaire. À ce plan, « la pratique théâtrale reste [avant tout] un moyen de faire progresser les individus-élèves dans la connaissance d'eux-mêmes et dans l'affirmation d'une personnalité en relation avec autrui ».

La place manque pour rendre compte des nombreux témoignages réunis. Ce que nous voudrions souligner, c'est que, si leur intérêt, l'implication de leurs auteurs sont leurs traits communs, ils présentent **une palette d'initiatives, d'activités extrêmement diversifiées**. Il est évident que ces enseignants n'obéissent pas tous aux mêmes motivations, n'adoptent pas les mêmes principes de démarches, ne mettent pas à contribution les mêmes références. Par ailleurs, si des recoupements existent avec les positions exprimées par les praticiens, nombre de différences voire de divergences se manifestent aussi. Quant à ces praticiens eux-mêmes, les deux prises de position à qui nous avons fait un sort montrent qu'ils sont également loin d'être d'accord entre eux.

La richesse de ce numéro d'*ENJEUX* est de présenter au lecteur ces témoignages, ces prises de position telles qu'elles sont, diverses, divergentes, parfois contradictoires. Resterait à les analyser, à essayer de rendre compte des décalages, des oppositions. Resterait aussi, selon nous, à décrire et théoriser davantage la dialectique entre le texte et la représentation. Ce numéro n'y aurait pas suffi. Le thème abordé conduit à poser la question didactique des rapports entre les pratiques enseignantes et des pratiques sociales, ici celles des écrivains de théâtre, des metteurs en scène, des acteurs. Un futur numéro de *REPÈRES* ouvrira ses colonnes à des chercheurs qui ont pris cette question comme objet. Cette livraison d'*ENJEUX* offre déjà un riche corpus et dessine quelques pistes didactiques.

Gilbert Ducancel

## RAPPORTS À L'ÉCRITURE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

- BARRÉ-DE MINIAK Christine, CROS Françoise, RUIZ Jacqueline (1993) : *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris, ESF et INRP, Coll. Sciences de l'Éducation.

Il ne s'agit pas ici d'une approche didactique, fût-elle descriptive. Les auteurs se situent, selon leur expression, « en amont ». Leur recherche s'inscrit dans une « **problématique anthropologique** », c'est-à-dire une « problématique de la différence » et relève de l'**ethnologie**. Les terrains pris en compte, ceux qui les occupent sont donc en quelque sorte considérés comme des territoires et des peuplades dont on compte qu'ils soient le « révélateur de ce qui est l'objet de ce livre : **l'écriture comme pratique culturelle et scolaire** ». D'où le choix d'explorer des terrains hypothétiquement très contrastés et, cependant, significatifs. Le but étant, comme dans toutes les recherches relevant de ce champ,

de mettre à jour des comportements et des représentations qui fassent système.

Les deux territoires sont des **collèges**. L'un est celui de « Sarres-sur-Seine », en banlieue parisienne, l'autre celui du collège « Sénèque », dans un quartier universitairement et culturellement favorisé de Paris. Ce sont, bien sûr, des noms de code : les peuplades qui les habitent vivent encore... Et le livre commence par le récit (en travelling avant) de la première approche, de la première entrée des exploratrices dans chacun des territoires. Que les auteur(e)s nous pardonnent cette image – à laquelle l'emploi d'« indigènes » dans le titre du premier chapitre nous incite d'ailleurs. Elle vise à souligner la distance entre leur perspective et la nôtre, ce qui ne fait, finalement, que souligner l'intérêt pour les didacticiens de connaître la leur.

L'objet de l'interrogation des chercheurs « n'est pas tant l'écriture en elle-même » considérée comme « un savoir, un système ayant une existence objective qui préexiste à l'individu concret » que le **rapport** à ce savoir, défini comme l'ensemble des « images, représentations, attentes, jugements que chaque utilisateur se forge » et qui constitue un « système mobile et évolutif, multiple et complexe ».

À partir de cela, les questions qu'ils se posent nous concernent au premier chef. Que deviennent, dans le contexte de l'école qui transmet valeurs et significations spécifiques de l'écrit, significations et valeurs liées aux activités quotidiennes et sociales auxquelles l'enfant participe comme acteur et spectateur ? En particulier dans leur famille ? Les différents groupes sociaux ont-ils les mêmes pratiques, le même rapport à l'écrit ? Ont-ils la même perception, la même reconnaissance, la même acceptation des pratiques de l'écrit à l'école, du rapport à l'écrit qui prévaut à l'école ?

Pour répondre à ces questions, les auteurs ont observé en continu une classe de 6ème et une classe de 3ème de chaque collège, dans toutes les disciplines, pendant une semaine, puis ont procédé à des entretiens semi-directifs avec des professeurs (6 dont 2 de Français ; 5 dont 1 de Français), des parents (5 d'un côté, 8 de l'autre) et des élèves (8 dans chaque établissement), tous volontaires. Bien entendu, l'analyse ne pouvait être qu'empirique et qualitative.

De l'observation des classes, il ressort que « les écritures de longue haleine » ne se font pas au collège mais à la maison. En conséquence, **les élèves « ne peuvent savoir »** que l'écriture se travaille, se façonne, **qu'écrire, c'est réécrire**, d'autant que l'enseignant ne se présente jamais comme un « travailleur de l'écriture », mais comme transmetteur d'un savoir et d'un modèle. Les élèves, en temps scolaire, prennent le cours (dictée, copie, prise de notes), subissent des interrogations écrites, font des exercices, recopient des corrections magistrales.

Ce panorama est à moduler quelque peu selon que l'on est en 6ème ou en 3ème. Dans cette dernière classe, si les élèves écrivent la même chose qu'en 6ème, ils sont moins encadrés, moins guidés par le maître. Il est davantage à moduler selon chacun des deux collèges. Dans l'ensemble, à Sarres sur Seine, les élèves prennent davantage les cours, la correction des exercices est davantage faite collectivement, les consignes sont plus strictes et uniformes. À Sénèque, c'est l'inverse ; en particulier, une place plus importante est faite à la correction individuelle des travaux faits à la maison.

Apparemment contradictoirement, **les professeurs** de Sarres sur Seine déclarent un intérêt plus grand pour l'écrit et la pédagogie de l'écrit, alors que leurs collègues de Sénèque sont plus sensibles aux exigences de l'institution, en particulier à celles que fixent les examens.

**Les parents** de Sénèque montrent une grande connivence avec les professeurs de leurs enfants. Pour eux, l'écriture est liée avant tout au travail intellectuel. À partir de là, listes, agendas, lettres et écrits professionnels sont dépourvus d'intérêt, et l'écriture littéraire est soit un amusement de jeunesse, soit, surtout, une affaire de spécialistes ! Les parents de Sarres sur Seine ont un discours qui correspond en certains points avec celui des professeurs du collège, mais pas avec les pratiques de ceux-ci. Pour eux, écrire c'est « pouvoir dire tout » : les courses à faire, les nouvelles de la famille, son histoire, ses émotions, ses espoirs... Ils ont de fortes attentes en la matière par rapport à l'école et certains expriment leur déception (l'école est coupée du monde, réfrigérante, les écrits qu'on y produits n'ont pas de vraie visée...).

**Les entretiens avec les élèves** de Sénèque révèlent un compromis réussi entre « réalisme scolaire et désir d'écrire ». Au collège, ils « assurent » de manière efficace, se centrent de plus en plus sur l'écriture scolaire qu'on y attend. Les élèves de Sarres sur Seine quant à eux oscillent de manière beaucoup plus aléatoire entre les deux pôles. Ils perçoivent moins nettement les attentes scolaires et les articulent moins bien avec l'écriture extra-scolaire. Comme pour leurs parents, écrire, c'est, pour eux, « **dire tout** », et s'ils le font hors temps scolaire (histoires, poèmes, essais...), ils souffrent du manque de diversité des écrits demandés au collège.

Tous les élèves, de Sénèque comme de Sarres sur Seine, considèrent que la « vraie » écriture est celle qui engage un fort investissement personnel, qui vous fait exister **comme sujet**, comme auteur, et que le lieu de cette écriture n'est pas le collège... Tous s'y adonnent, ceux de Sarres sur Seine au moins autant que les autres. Voilà qui va contre bien des idées reçues dans l'opinion publique mais aussi chez nombre de professeurs.

De cette recherche nous paraissent ressortir deux problèmes essentiels :

- un **problème pédagogique**, celui de la plus ou moins grande connaissance, prise en compte, concordance des rapports des partenaires à l'écrit et à l'écriture. Il est, à ce plan, classique de dire que trop de discordance crée un fossé, un dialogue de sourds, mais qu'une adéquation complète n'est pas non plus source de dynamique d'apprentissage. Les propositions des auteurs, à ce plan, restent fort générales : ils souhaitent que les professeurs s'adressent à leur public moins intuitivement, avec davantage de distance, de réflexion. Il est indéniable que leur ouvrage peut y aider. Mais il faudrait aussi que la formation initiale et continuée des professeurs attire leur attention sur cette question, en fasse apparaître les enjeux, leur offre une méthodologie et des outils ;

- un **problème didactique**, celui des finalités de l'écriture au collège, des écrits qu'on fait produire dans les murs, hors les murs, du traitement qui en est fait (évaluation formative et réécriture / rappel de normes et évaluation sommative), de la place faite à la diversification des productions et à l'investissement personnel. Le diagnostic des auteurs est plus que pertinent. Les solutions le sont aussi (se tourner du côté du scripteur et du processus, mettre les élèves en contact avec des professionnels de l'écriture, changer les rapports M-E et E-E dans la classe), mais elles ne sont pas didactiques, plutôt, encore une fois,

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.