

APPRENTISSAGE ET USAGES DE L'ÉCRITURE : REPRÉSENTATIONS D'ENFANTS ET DE PARENTS D'ÉLÈVES

Christine BARRÉ-DE-MINIAC
INRP Didactiques des disciplines

Résumé : La réflexion proposée s'appuie sur des résultats issus d'une enquête longitudinale réalisée auprès d'enfants suivis de la moyenne section au cours préparatoire. L'apprentissage et les usages de l'écriture ont été au cœur des entretiens réalisés en fin de chaque année scolaire. Par ailleurs, les parents de ces enfants ont répondu à un questionnaire abordant ces mêmes questions. Les résultats battent en brèche la représentation dominante du désintérêt des parents de milieux populaires pour l'écrit. Ils indiquent une centration croissante des enfants de ces milieux sur une écriture « scolaire » au détriment d'un investissement des usages personnels et sociaux de l'écriture. Les modalités concrètes de déroulement de l'enquête ainsi que certains de ses résultats sont discutés en terme de pistes pour une didactique de l'écriture qui inclurait une observation et une prise en compte des représentations initiales des élèves.

Les familles de milieux populaires, notamment celles issues de l'immigration et qui envisagent leur intégration et celle de leurs enfants à la société française, expriment souvent leur conviction de l'importance de la maîtrise de l'écrit pour ce processus d'intégration. Par là s'explique leur très fort investissement des apprentissages de base réalisés à l'école. Adoptant les modèles scolaires d'apprentissage et d'usage de l'écrit, les parents de ces familles abandonnent la transmission de leurs usages et modèles propres, issus de leur culture et mode de vie. Quant aux **enseignants** de ces enfants, ils **ignorent** le plus souvent la nature de ces usages et modèles, ils ignorent même parfois qu'il en existe. La sociologie des années soixante-dix, ou l'interprétation qui en a été faite, conjuguée à l'exercice du sens commun ou de l'intuition personnelle, contribuent à rendre compte de l'attitude couramment observée, qui consiste à juger des compétences en langue de ces enfants à l'aune des exigences requises pour la progression et la réussite scolaires. Fondée sur la seule observation des compétences en situation scolaire, l'appréciation de la distance ne peut que conduire à des positions alarmistes et au sentiment que **tout est à construire**, y compris les bases. L'expression « apprentissages de base » serait d'ailleurs à interroger à cet égard. N'y aurait-il pas de bases avant l'entrée à l'école, et pas de bases relatives à la maîtrise de l'écrit avant celles fournies par l'enseignement formel de l'école primaire ? En termes de discours, il serait difficile de trouver encore des tenants d'une telle position extrémiste. Dans les faits les choses en vont autrement.

Etablir une relation qui permette de faire naître ou restaurer le désir de communiquer et de s'exprimer chez l'enfant. Faire éprouver du plaisir à l'enfant en communiquant avec lui et en acceptant sa façon de s'exprimer. (...) Laisser à l'enfant le temps de faire ses expériences. Ces trois objectifs énoncés en préambule d'un projet d'école primaire posent le désir de communication et l'expérimentation de l'écrit comme condition du travail pédagogique, et comme pré-requis à l'intervention du maître. Ils présupposent que ces conditions ne sont pas remplies dans les familles et la vie sociale des enfants de l'école.

Apprendre à écrire, qu'est-ce que cela suppose ? Une prise de conscience de l'utilité de l'écrit, du pouvoir qu'il confère, et du plaisir que cela peut procurer, répond une institutrice de l'école. Utilité, pouvoir, plaisir : trois valeurs associées à l'usage de l'écrit dont on présuppose que les enfants de cette école située dans une banlieue parisienne cosmopolite ont à les apprendre entièrement de l'école. Les choses sont probablement **plus complexes**. D'une part ces valeurs seraient à définir plus précisément, d'autre part un entretien plus approfondi permettrait sans doute à cette institutrice de nuancer sa pensée. Un tel exemple me permet cependant d'introduire l'objet de cet article. Je m'intéresserai à la **problématique** suivante : issus de familles à faible connivence culturelle avec l'école et qui « oublient » leurs propres usages et représentations de l'écrit, pris en charge par une institution qui, consciemment ou non, développe des pratiques avalisant cette délégation de pouvoir, certains enfants ne risquent-ils pas d'éprouver des difficultés à s'impliquer socialement et personnellement dans un écrit appris à l'école et pour l'école, sans lien avec les usages et représentations dominants dans leur famille ? Je n'aborderai pas l'écrit en général, mais seulement son versant production. Je m'appuierai sur des observations réalisées dans le cadre d'une étude longitudinale d'élèves, de la moyenne section de maternelle au cours préparatoire (1).

1. PRATIQUES SCOLAIRES / NON SCOLAIRES : RUPTURE OU CONTINUITÉ ?

1.1. Pratiques scripturales / représentations

1.1.1. Les pratiques scripturales

A la différence du terme de « conduite » qui met l'accent sur la réalisation linguistique, la « forme linguistique » (Bautier, 1995, p.59), celui de « pratiques » permet d'inclure les rituels, usages et coutumes associés à ces conduites, c'est-à-dire de souligner l'inscription des conduites scripturales dans un champ social. Cette expression me paraît particulièrement bien adaptée à la description des pratiques scripturales scolaires, empreintes d'importantes marques de codification, voire de législation. L'histoire de l'éducation montre bien l'importance et la fonction sociales de ces pratiques instaurées autour des productions scripturales. Pour ne prendre qu'un exemple : l'apparition du « cahier de devoirs mensuels » entre les années 1884 et 1887 résulte d'un jeu institutionnel entre l'inspection académique et les instituteurs. Son usage fait l'objet de circulaires et réglementations multiples qui en précisent le mode d'utilisation et la périodicité (Chervel, 1992). Cette association de traditions et coutumes, de « modes

d'emploi » pourrait-on dire, à l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants, souligne autant qu'elle détermine le caractère social de ces pratiques scripturales. Ecrire – et pas seulement pour les jeunes enfants – est en effet une **pratique sociale**, c'est-à-dire une série d'expériences des rapports sociaux qu'occasionne la mise en œuvre d'une technique qui, rappelons-le, est elle-même un produit social, façonné au cours de l'histoire, produit qui caractérise fortement le mode de fonctionnement d'une société donnée.

L'école, en tant qu'institution, est particulièrement intéressée par l'instauration d'un ordre, d'une réglementation des formes d'usage de l'écriture. Elle est en effet responsable de l'inculcation explicite et formelle de l'écriture. Cette tâche fait même partie de sa raison d'être. Mais elle **ne peut ignorer** l'existence d'une autre institution – **la famille** – autre lieu important et essentiel de socialisation qui, si elle n'a pas cette fonction en propre, peut, à l'occasion de l'exercice d'autres fonctions, procurer une familiarisation, ou inculcation informelle de l'écriture. Sauf à lui dénier ce droit, à sous-estimer la force de son influence, voire à mettre en cause la légitimité de son action, l'école se doit de reconnaître l'existence de ce travail subtil fait de multiples occasions de pratiques, de regards, de paroles autour de l'écrit et de ses usages, à travers lesquels l'enfant, très tôt, s'approprie des connaissances relatives à l'écrit et ses usages. La scolarisation de plus en plus précoce des jeunes enfants pourrait constituer une tentation dans ce sens et servir de prétexte supplémentaire pour occulter ces échanges sociaux autour de l'écrit. L'expression « pratiques scripturales » désigne à la fois l'usage du code linguistique proprement dit et les pratiques sociales en terme d'habitudes et coutumes qui entourent, accompagnent cet usage et lui donnent sens, et qui fournissent à l'enfant des occasions de construire et s'approprier des usages de l'écrit.

1.1.2. Les représentations

Les représentations, elles, se situent **du côté du sujet** et du travail d'élaboration mentale qui, prenant appui sur les pratiques - mises en œuvre ou simplement données à voir – construit **sa relation à ces pratiques**. Cette relation est faite de savoirs linguistiques proprement dits, mais aussi d'images, conceptions et opinions qui, à des degrés divers, constituent un corps de connaissance de l'écrit et autour de l'écrit. Les représentations sont difficiles à atteindre puisque, par définition, en perpétuelle évolution et restructuration, compte tenu des expériences qui, à tout moment, conduisent le sujet à des remaniements de ses images, conceptions et opinions. A cette difficulté s'en ajoute une seconde, liée à la distinction entre le processus de représentation et les produits, résultats de la mise en œuvre de ce processus. Cette distinction, explicitée par D. Bourgain (1988, p.83), est importante, notamment pour le didacticien. En effet, une chose est d'appréhender, au travers du discours, des opinions et conceptions, une autre chose est d'inférer, à partir de ces discours, les processus de représentation (au singulier) du réel qui ont servi de point d'appui à l'élaboration des représentations (au pluriel) de l'écriture.

Pour le travail didactique, la connaissance de « l'état » du sujet, à un moment et en un lieu donnés, et celle des processus qui ont conduit à cet état,

fournissent des indications toutes deux utiles mais qu'il importe de distinguer. Elles me paraissent en effet constituer deux moments de l'élaboration de la démarche didactique. Pour le chercheur non plus les choses ne sont pas simples, puisque les processus ne peuvent qu'être inférés à partir des représentations. C'est cette démarche que j'ai tenté de mettre en œuvre à partir de l'enquête longitudinale auprès des jeunes enfants, ainsi que de leurs parents. J'ai tenté de réunir un matériel descriptif des représentations permettant de formuler des hypothèses relatives au rôle du contexte social dans la genèse du rapport à l'écriture.

1.2. Les représentations : produits et filtres de l'environnement social

Produits de l'environnement, ces représentations servent également de « filtre » à la perception de celui-ci, les représentations produites servant de base à la poursuite du travail d'élaboration.

C'est pour essayer de mieux approcher ce double phénomène de marquage social des représentations et d'utilisation de celles-ci comme filtre que j'ai choisi de travailler sur **deux populations** : l'une dont je pouvais faire l'hypothèse a priori de sa relative extériorité par rapport aux usages et coutumes scolaires, l'autre au contraire, très contrastée, que je pouvais, par hypothèse également, considérer comme présentant un haut degré de conformité aux modèles scolaires français. Le **contraste** m'est apparu comme une condition susceptible de favoriser la mise en évidence de cette interaction constante et à double sens entre les situations vécues et les représentations élaborées.

Énoncée en d'autres termes, cette démarche consiste à travailler sur une population d'élèves issus de familles dont on fait l'hypothèse que la culture de l'écrit est peu marquée par la culture scolaire française. Les « traits culturels » (Camilleri, 1989) élaborés par ces enfants sont à la fois le résultat d'un processus de marquage social et autant de filtres à travers lesquels ces enfants perçoivent la culture scolaire de l'écrit et réalisent, à partir de cette culture, un « travail » de remaniement de leurs représentations préalables et d'élaboration de nouvelles. Pour pouvoir inférer, à partir de représentations repérées chez ces enfants, ce travail d'élaboration, il importait de disposer d'un autre groupe, sorte de groupe de référence. Si ce jeu d'interactions aboutit à des résultats différents chez des enfants issus de familles dont la culture de l'écrit est fortement marquée par une scolarisation réussie et réalisée selon les normes et coutumes françaises, alors on a des raisons de croire à l'existence de **bases acquises avant l'Ecole et en dehors de celle-ci** et à l'importance de les prendre en compte dans la didactique de l'écriture. En prenant des groupes très contrastés sur le plan de la relation à la culture scolaire de l'écrit, j'utilise l'effet de miroir grossissant. Cela me permet de mettre en avant l'existence de ce processus. Resterait ensuite à le décrire dans ses nuances, en fonction de degrés plus ou moins forts de proximité ou distance des milieux culturels par rapport au modèle scolaire. Non pas que la description des deux milieux soit fautive, mais il importe de garder présent à l'esprit qu'elle a principalement une valeur démonstrative.

1.3. Une méthode d'observation

1.3.1. Comparaison de deux populations

Sur la base des motivations énoncées ci-dessus, j'ai choisi comme terrain a priori éloigné des usages et coutumes scolaires, une population dont les enfants fréquentent des écoles maternelles **d'une ville de la banlieue parisienne**. Il s'agit d'une **population cosmopolite** et appartenant exclusivement aux catégories socio-professionnelles « **employés** » (majoritairement) et « **ouvriers** » (en moindre proportion). Tels sont les deux principaux traits qui caractérisent cette population. Outre la population française installée depuis les années 60, date de construction de cette ville, à l'origine « cité-dortoir », sont venues se fixer, depuis maintenant la deuxième, voire la troisième génération, différentes communautés d'Afrique du Nord, d'Afrique noire, de Turquie, ainsi que des DOM-TOM. Plus récemment des réfugiés asiatiques sont également venus s'installer, diversifiant encore le paysage culturel de cette cité. Diversité donc, mais également attachement de ces différentes communautés à leurs traditions culturelles communes, l'habitat (et par là la fréquentation des établissements scolaires) traduisant une volonté des familles de se regrouper. Ainsi plusieurs enfants de l'échantillon suivi sont de tradition israélite, habitent près de la synagogue, fréquentent en maternelle l'école située près de celle-ci, et seront suivis en CP dans l'école confessionnelle juive de la ville. Une autre école est implantée dans le « quartier turc ».

Le lecteur comprendra que j'ai délibérément forcé le trait en choisissant comme élément de comparaison une population d'élèves fréquentant une **école privée parisienne** (école sous contrat), élèves dont les parents appartiennent tous aux catégories socio-professionnelles « **chefs d'entreprise** » et « **cadre** ». A ce niveau il n'y a donc aucune zone de recouvrement entre les deux populations. En terme de rapport à l'école, il faut souligner le mode particulier de recrutement de cette école privée : d'une part sont recrutés en priorité des enfants ayant des frères ou soeurs (ou des parents, de la famille voire des amis proches) fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement ; d'autre part la fréquentation de l'établissement suppose une adhésion des parents aux objectifs et conceptions pédagogiques de l'école (il s'agit très globalement d'options de « pédagogie nouvelle »), avec entretien préalable à l'admission sur ce thème. Par ailleurs une importante participation à la vie de l'établissement est demandée aux parents. Celle-ci prend la forme classique de réunions et accompagnements de sorties, mais aussi d'un orchestre d'école (parents et enfants), une revue d'école, une association des anciens élèves, ... autant de lieux de partages et d'échanges d'idées et de valeurs culturelles. Comme dans le secteur de banlieue, même si cela prend des formes différentes notamment en raison de la collusion entre l'école et ces activités d'échanges, les parents de cette école donnent à voir une volonté de faire perdurer des valeurs d'appartenance à un groupe.

1.3.2. Étude longitudinale et mise en parallèle de propos d'enfants et de parents

Les **enfants** ont été vus trois fois en entretiens individuels (1) : en fin de moyenne section, de grande section et en fin de CP. A chaque fois la même thématique a été abordée, sous des formes différentes et adaptées à l'âge. S'agissant d'entretiens semi-directifs, la thématique est amorcée par une question (ou une proposition de tâche) qui, ensuite, fait l'objet de reformulations, reprises, paraphrases, etc... On se situe plus du côté de la méthode clinique au sens piagétien du terme, c'est-à-dire d'un essai pour suivre et comprendre la stratégie de réponse et d'effectuation de la tâche, que de l'expérimentation classique visant à l'uniformisation des consignes. 44 des 79 enfants de l'échantillon initial ont ainsi pu être suivis durant les trois années. Il est à noter que le chercheur assurant cet entretien était connu de l'enfant, ayant assisté régulièrement à la classe durant l'année scolaire pour y réaliser une tâche d'observation

Les **parents**, quant à eux, ont été vus une fois à l'aide d'un questionnaire proposé au cours d'un entretien qui a eu lieu pendant la moyenne ou la grande section de leur enfant, c'est-à-dire avant son entrée en cours préparatoire. 51 entretiens ont été réalisés au total, soit : 24 auprès de parents de l'école parisienne, 27 dans le secteur de banlieue. Ces entretiens se sont déroulés aux heures et lieux souhaités par les parents. A Paris, il s'est agi principalement du domicile ou du bar situé en face de l'école, lieu de rencontre convivial des parents le matin après la conduite des enfants et avant le départ au bureau. Dans le secteur de banlieue, les entretiens ont été réalisés soit au domicile des parents soit dans l'établissement. L'implantation des écoles loin des centres commerciaux autant que les traditions culturelles rendaient très improbable l'utilisation d'un bar pour la réalisation des entretiens pour lesquelles la mère était le principal interlocuteur (2). Comme on le voit, la méthodologie a été pensée en vue d'une empathie maximum, faite d'acceptation notifiée et d'écoute active, conditions favorables à l'expression personnelle des parents. On est loin de la position en extériorité qui est celle du chercheur expérimentaliste traditionnel, mais aussi de l'enseignant (ou chef d'établissement, ou psychologue scolaire ...) en position de représentation de l'institution, quelle que soit sa volonté d'être à l'écoute des parents. La comparaison des réponses des parents et des enfants, pour chacune des populations, a été faite de manière globale et non par couple. L'objectif était en effet de **repérer des tendances générales** des populations élèves d'une part, parents d'autre part, et de s'interroger ensuite sur l'existence de points communs ou différences d'un secteur à l'autre.

Parmi l'ensemble des dimensions de l'étude, seuls sont considérés dans le cadre de cet article les résultats relatifs aux représentations de l'apprentissage de l'écriture d'une part, de ses usages d'autre part. Les réponses aux questions ouvertes des questionnaires enfants et parents ont donné lieu à des analyses de contenu dont les catégories ont été définies a posteriori. Les réponses données en exemples servent à illustrer la démarche d'analyse réalisée sur l'ensemble des réponses.

2. LES REPRÉSENTATIONS RELATIVES À L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

2.1. Les parents

L'écriture est-elle considérée comme susceptible d'apprentissage ? Sous quelle(s) forme(s) ? A quelles conditions ? Cette question avait essentiellement pour but d'obtenir un discours « autour de » l'apprentissage. Ce qui frappe d'abord, à l'examen des résultats, ce sont les **thématiques communes** aux deux groupes de parents. Les parents de l'un et l'autre secteur ont des conceptions et avis tranchés sur la question, avis qui se regroupent autour de deux pôles : l'apprentissage dépend à la fois de conditions individuelles et sociales. Il suppose une motivation ou un désir ainsi que l'intervention et l'aide d'un adulte.

La motivation :

d'en avoir envie, c'est tout à fait premier (parent école parisienne)

Faut demander, être curieux / Faut qu'il ait le courage. Parce qu'ils ont peur, donc c'est le courage qui leur donne envie d'écrire (parents secteur de banlieue)

Les conditions sociales :

S'ils ont envie faut leur montrer / Ça suppose d'apprendre des codes, faut apprendre un code commun à tout le monde (parents école parisienne)

Faut aller à l'école / Faut les aider... des fois c'est son père, des fois les grands aident les petits / Faut d'abord apprendre son alphabet (parents secteur de banlieue)

Sur la base de ces points communs, une **nuance différenciatrice** importante apparaît cependant : le lien entre l'apprentissage et les conditions sociales est plus marqué dans le discours des parents du secteur de banlieue que dans celui des parents de l'école parisienne, ces conditions étant principalement évoquées sous l'angle général de la fréquentation scolaire. La difficulté (voire la pénibilité) de cet apprentissage est également mise en avant, ce qui peut relever aussi bien de représentations de l'école en général que d'un jugement de réalité (3). En tout cas, ces discours indiquent nettement un intérêt pour l'apprentissage, une forte attente à l'égard de l'école et une reconnaissance des compétences de celle-ci.

2.2. Les enfants

Où disent-ils avoir appris à écrire ? Se souviennent-ils de leurs premiers « gestes d'écriture » ? Se rappellent-ils où, quand, comment ils ont appris à écrire, et qui leur a appris ? Cet ensemble de questions a été posé lors des trois années d'observation sous la forme de questions ouvertes et de récits de souvenirs. L'idée de la transmission d'un code par un acteur social est largement dominante en MS et totalement présente en CP dans les deux secteurs. En MS quelques enfants ne formalisent pas encore le processus d'apprentissage (*j'ai toujours su depuis que je suis tout petit ; j'ai appris tout seul* (secteur de ban-

lieue). Mais, en CP, **tous évoquent un acteur**. Plus inattendu est le fait que cet acteur est aussi bien l'institutrice qu'un membre de la famille, sans rôle privilégié pour l'école.

Tout se passe comme si les enfants des deux groupes suivaient des trajectoires différentes. Pour ceux du secteur de **banlieue**, le rôle des **apprentis-sages à la maison** est évoqué dès le début. Le rôle de l'école croît, mais reste néanmoins inférieur à ce qu'il est pour les enfants de l'école parisienne. Chez ces derniers, un pourcentage croissant des enfants évoque le rôle de la maison et de l'école, celle-ci supplantant la maison en CP. Il faut garder bien présent à l'esprit que ces réponses relèvent des représentations enfantines. Mais celles-ci sont importantes, car elles peuvent déterminer notamment leur choix concernant l'adulte auquel ils vont demander de l'aide. Cette différence entre les deux secteurs nécessiterait des investigations complémentaires pour être interprétée de manière univoque, compte tenu notamment de l'âge des enfants. Retenons en tout cas que l'écrit est évoqué comme présent dans l'univers familial par un grand nombre d'enfants du secteur de banlieue, et que cela ne peut qu'interroger le préjugé tenace de l'absence d'écrit et du désintérêt pour celui-ci dans les familles défavorisées.

Pour préciser les types d'expériences susceptibles d'étayer ces représentations, les enfants ont été amenés à raconter concrètement la manière dont ils se souviennent de leur apprentissage de l'écriture (tous les élèves sauf un dans le secteur de banlieue considèrent en fin de CP qu'ils « savent écrire »). Dans ces descriptions, les enfants font intervenir les notions de modèles et de copie. Ces descriptions peuvent s'analyser comme constituant un premier niveau de réflexion, ou du moins de prise de distance par rapport à l'acte d'écriture lui-même, c'est-à-dire comme un début d'**activité métacognitive**. Elles sont loin d'être absentes dans le secteur de banlieue, mais nettement **plus fréquentes** dans les réponses des enfants de l'**école parisienne**. Plusieurs enfants du secteur de banlieue n'ont pas répondu à cette partie de la question et beaucoup d'entre eux ont manifesté une difficulté réelle à élaborer des réponses longues. Les réponses obtenues chez ces derniers ont souvent nécessité une mobilisation beaucoup plus forte de la part de l'enquêteur. Le concept vygotkien de « zone proximale de développement » pourrait être utile ici, permettant de comprendre la distance entre les réponses minimales données au début de l'entretien - voire l'absence de réponse - et les réponses fournies grâce aux sollicitations et reprises de l'enquêteur. Mais il n'est pas exclu non plus que la seule marque d'intérêt de la part de l'enquêteur pour les propos ébauchés par l'enfant suffise à rendre compte également d'une motivation plus forte à répondre chez l'enfant. Les deux interprétations ne sont pas exclusives et rappellent en tout état de cause la nécessité de rapporter les réponses des enfants aux situations mises en œuvre. On voit combien les sollicitations de l'observateur peuvent contribuer à mettre l'enfant sur la voie d'une analyse plus ou moins performante et cela constitue une piste didactique exploitable.

Exemples de réponses :

École parisienne : *oui, je me rappelle parce que surtout pour lire je regardais dans un petit livre et donc ça m'apprenait en même temps les mots et à les écrire. C'était lili a lu que maman avait quand elle était petite... Mes parents me faisaient un modèle, je le regardais bien et après ils me faisaient recopier [remarque : l'acteur évoqué est la mère ; celle-ci a appris, elle aussi, à lire ; le processus évoqué est celui de la copie]*

... j'essaie de me rappeler la première fois qu'on m'avait dit d'écrire [p]. Je vois l'image de la lettre. Je vois moi qui étais là, et C. (camarade de classe) sur la table qui était là, et E., celle qui nous apprenait, nous dire : faites un grand trait, ensuite c'est un rond. Je vois vraiment bien. Je vois mon enfance quand j'avais trois, quatre ans. ... vous faites un grand trait avec un gros rond. Ensuite vous faites un petit [p] donc un petit trait et ensuite un petit rond. Et en attaché, vous faites comme une montagne, vous arrêtez un petit peu, vous redescendez un grand trait et au milieu de cette montagne vous faites une petite boucle [remarque : l'acteur évoqué est ici l'institutrice, l'imitation de modèle est évoquée à travers la longue description des gestes].

Secteur de banlieue : *La maitresse nous a donné des feuilles avec de l'écriture et je les ai recopiées [brièveté de la réponse]*

La maitresse, ma mère et ma sœur et puis mon père. Ils étaient grands. Il y avait une maitresse, elle les a appris à écrire et après elles m'ont appris. Ils m'ont appris à déjà faire l'alphabet, comme ça je sais faire toutes les lettres. Pour les mots on décompose et après on sait comment ça s'écrit [noter : la diversité des acteurs, qui sont ensuite repris soit en termes de elle soit en termes de il ; l'explicitation de la procédure alphabétique]

2.3. École / parents / enfants : une série de malentendus

Un résultat qui me paraît devoir interroger le pédagogue concerne la **non désignation**, par certains enfants, **de l'instituteur comme principal acteur** dans son apprentissage de l'écrit. Cela va à l'encontre de la représentation du sens commun, qui attribue à l'école un rôle tout à fait privilégié dans l'acculturation à l'écrit, en particulier lorsqu'il s'agit d'enfants de milieux populaires. Or, c'est précisément l'inverse qui est donné à voir dans les réponses des enfants, puisque ceux du secteur de banlieue signalent moins souvent que les autres l'instituteur comme acteur.

Confronté aux réponses parentales, ce résultat pose également question. Contrairement à leurs enfants, **les parents de milieux populaires « misent »**, sinon totalement, du moins **fortement sur l'école** pour cet apprentissage. La famille est citée, certes, mais plus comme aide complémentaire au travail de l'instituteur. Tout se passe comme s'il y avait une **série de malentendus** entre l'instituteur, le parent et l'enfant. L'instituteur pense avoir tout à faire dans les milieux populaires, à créer un désir inexistant. Or ce désir existe dans les représentations parentales, mais exprimé seulement dans certaines conditions privilégiées (comme celles de l'enquête réalisée), et exprimé sous des formes complexes que l'école ne peut déchiffrer aisément. Par ailleurs les parents,

parce qu'ils se sentent incompetents – ou non légitimes – expriment une attente très forte vis-à-vis de l'école, alors que les enfants, eux, les évoquent comme étant acteurs participant à leur accès à l'écrit. Ainsi, la répartition et la perception des rôles des uns et des autres s'insèrent dans un jeu complexe de relations et de représentations de ces relations. L'action didactique aurait pourtant beaucoup à gagner d'un éclaircissement des attentes possibles des uns à l'égard des autres pour une meilleure répartition des rôles. On pourrait considérer que la gestion par l'enfant de son apprentissage serait facilitée par une explication plus claire de ce qu'il peut ou doit attendre respectivement de son instituteur et des différents membres de sa famille.

3. LES REPRÉSENTATIONS RELATIVES AUX USAGES DE L'ÉCRITURE

3.1. Les parents

Quels usages sont pratiqués, évoqués, investis, connus, envisagés ? Les différents usages sont-ils tous considérés comme de l'écriture ? Qu'est-ce qui différencie ou au contraire rassemble le rapport à ces différents usages ? C'est à ces questions que les récits guidés de pratiques devaient permettre d'apporter des éléments de réponse. Ces éléments s'organisent autour de trois sous-thèmes : les types de produits, les conditions de production des écrits et leurs fonctions, et les relations familiales à propos de l'écriture.

3.1.1. Les types de produits

Ceux énoncés par les parents des deux secteurs sont nombreux et variés, appartenant au domaine de la vie professionnelle autant que familiale. Deux points méritent d'être soulignés : la **diversité** (types différents d'écrits évoqués) est aussi forte dans les deux secteurs, et dans les deux groupes également **l'écriture à la maison** va des écrits les plus étroitement liés à la vie domestique (papiers administratifs, courrier familial, par exemple) à des écrits visant l'expression personnelle (agenda, journal intime). Ces résultats confirment ceux d'autres travaux (Barré-De-Miniac, Cros et Ruiz, 1993 ; Albert, 1993). Leur intérêt pour l'enseignant me semble être de suggérer que les enfants ne sont peut-être pas si « vierges » que cela d'expériences en matière d'écriture, ayant eu à voir leurs parents pratiquer ou parler de ces écrits que la vie moderne rend de plus en plus nombreux et incontournables. Mais la différence entre les deux populations est peut-être plutôt d'ordre qualitatif : comment est vécue et parlée dans la famille la réalisation des différents écrits évoqués.

3.1.2. Les conditions de production et les fonctions des écrits

Le questionnaire incluait une question posée sous la forme d'une épreuve d'association : dire les dix mots qui viennent à l'esprit à l'énoncé du mot « écriture ». Les réponses ont été classées en champs sémantiques. Cinq champs rendent compte de plus de la moitié des réponses de l'ensemble des parents et les résultats se répartissent comme l'indique le tableau ci-dessous.

Champ sémantique	École parisienne	Secteur de banlieue
Matérialité de l'acte d'écriture	17%	20,6%
Relation, échanges, communication	15,8%	5,9%
Apprendre, faire des études	5,4%	13,8%
Sentiments et valeurs	5,9%	8,3%
Expression de soi, de sentiments	5,4%	7,8%

Les deux groupes diffèrent peu quant aux valeurs et sentiments : beauté de l'écriture, besoin / nécessité de celle-ci, facilité / difficulté sont des termes communs aux deux groupes. De même, l'usage de l'écriture à des fins d'expression personnelle constitue un thème également abordé dans les deux groupes. Sur les trois autres dimensions **des différences** intéressantes à souligner interviennent. Si la matérialité de l'acte d'écriture (outils, supports, gestes, contexte, lieux) est évoquée dans les deux populations avec une égale fréquence, une différence importante apparaît à l'analyse fine des réponses. Les parents du secteur de **banlieue** font beaucoup plus de références précises **aux outils et supports typiquement scolaires** (cahier et papier, mais aussi : ardoise, classeurs, chemises). Ceux de l'école parisienne parlent en termes plus génériques de ces aspects. Que l'école soit très présente dans les représentations parentales de ce secteur est confirmé par la plus grande fréquence des réponses relevant du champ intitulé : « **apprendre, faire des études** », actualisées par des énoncés du type : *avoir de l'instruction, copier les leçons, cours préparatoire, études*. Les parents de l'école parisienne, eux, évoquent plus globalement la notion de communication.

3.1.3. Les relations familiales à propos de l'écriture

Elles sont évoquées par la moitié environ des parents de chaque secteur. Ceux du secteur de banlieue évoquent plus souvent que ceux de l'école parisienne des situations relatives aux apprentissages scolaires ou la préparation du CP, ce qui constitue une nouvelle confirmation de l'importance de l'attente à l'égard des apprentissages scolaires. Cela confirme aussi indirectement les résultats évoqués ci-dessus concernant les représentations enfantines de l'apprentissage de l'écriture. Rappelons que beaucoup d'enfants de ce secteur évoquent leurs parents ou un membre de leur famille comme acteur de leur apprentissage de l'écriture. Cette confirmation porte également sur les dispositifs spontanément mis en œuvre par les parents qui fournissent des modèles que les enfants recopient.

Il semble donc bien que, dans toutes les familles, la question de l'entrée dans l'écrit est une préoccupation, ce qui se traduit par la mise en œuvre de situations d'apprentissage à la maison. Cela constitue un indicateur de la forte

attente des parents, y compris et peut-être plus encore de ceux du secteur de banlieue, vis-à-vis de l'école et de cet apprentissage de l'écrit. Il serait intéressant de connaître les procédures mises en œuvre dans ces apprentissages à la maison, d'une part pour savoir où en est réellement l'enfant dans sa découverte de l'écrit, d'autre part pour éventuellement expliciter les continuités ou ruptures dans les modes d'approches que le maître est amené à proposer. De ce point de vue, l'enfant, à condition que cela se passe dans le cadre d'un entretien guidé plus que sur le mode de l'interrogation de type scolaire, est en mesure, les entretiens le montrent, de fournir des indications sur ce qu'il a appris et la manière dont il l'a appris.

3.1.4. Votre enfant va bientôt apprendre : qu'est-ce cela va changer ?

Cette question a été systématiquement posée à tous les parents. L'**ouverture**, l'**autonomie** et l'**entrée dans le monde des grands** sont les thèmes les plus fréquemment abordés par les parents des **deux groupes**.

Ecrire, ça va lui changer ses horizons / C'est une indépendance vis-à-vis des parents (parents de l'école parisienne)

Je pense qu'il sera un peu plus intéressé sur tout ce qui se passe autour de lui ... celui qui aime bien écrire aime bien lire pour avoir plus d'idées, de connaissances / Quand il saura on le poussera encore plus. C'est idiot qu'il soit toujours à la merci des autres. Il faut qu'il devienne autonome, qu'il se débrouille tout seul (parents du secteur de banlieue).

Deux nuances différencient les réponses des parents du secteur de **banlieue** : D'une part, les réponses sont généralement énoncées à la première personne, comme si les parents répondaient pour eux, ce qui est probablement un signe de **l'importance** pour eux-mêmes et leur famille de la réussite de **cet apprentissage** qu'eux-mêmes n'ont en général pas réalisé dans les conditions qu'ils souhaitent pour leurs enfants. D'autre part, **la notion de plaisir** qu'ils ont à voir leur enfant apprendre revient très souvent.

Je suis vraiment, vraiment content / Moi ça me fait plaisir parce qu'il pourra apprendre beaucoup de choses (parents du secteur de banlieue).

L'importance de l'enjeu familial et social de l'apprentissage de l'écrit rend probablement compte de la force des sentiments exprimés et de l'implication personnelle. Cela pourrait constituer un ressort sur le plan pédagogique, à titre de renforcement de la motivation de l'enfant, surtout à un âge où l'idée de « faire plaisir » au parent peut être mobilisatrice. Il n'est d'ailleurs pas impossible que la fréquente référence des enfants aux apprentissages réalisés en famille soit liée à ce facteur motivationnel. L'école aurait grand intérêt à en jouer plutôt que de l'ignorer, en particulier, et pour reprendre les termes du projet d'école évoqué ci-dessus, le désir n'est peut-être pas tant à créer de toutes pièces qu'à développer en l'articulant sur le désir des parents.

3.2. Les enfants

La connaissance par les enfants des usages de l'écriture a été abordée à travers différents thèmes qui permettent une mise en parallèle avec ce qu'en disent les parents : leur regard sur les écrits de leurs parents. Ceux-ci écrivent-ils ? Quoi ? A qui ? Dans quelles conditions matérielles ? Que connaissent-ils des cadres de la production écrite : outils et supports d'écriture ?

3.2.1. Regards des enfants sur les écrits familiaux

Les réponses à la question : « Qui écrit à la maison ? » donnent à voir une importante **évolution, dans le secteur de banlieue**, entre la fin d'année de grande section et celle de cours préparatoire. Alors qu'à l'école parisienne les enfants, dès la grande section, désignent quasiment tous leur père et leur mère comme écrivant, ce n'est qu'en fin de cours préparatoire que ceux du secteur de banlieue en font autant. Cette évolution importante des représentations donne à penser que **durant le cours préparatoire s'acquièrent des compétences** que l'enfant mobilise **pour analyser** plus en détail ou autrement les données de sa vie quotidienne. Cela conforte l'idée que les représentations sont à la fois des produits et des filtres d'analyse de l'environnement social et que cette hypothèse pourrait fonctionner dans les deux sens : si l'enfant arrive à l'école avec des représentations acquises dans son cadre familial, il est tout aussi vrai que celles qu'il se construit grâce aux apprentissages scolaires lui fournissent des outils grâce auxquels il peut réorganiser l'analyse de son environnement social.

De ce dernier point de vue, l'analyse des réponses à la question de savoir s'ils savent ce que leurs parents écrivent fournit des indications intéressantes. Un écart s'instaure entre les deux populations : les enfants de l'**école parisienne** répondent beaucoup plus souvent positivement à cette question, mais surtout fournissent des **descriptions plus détaillées de ces écrits**, en termes de contenus et de fonctions.

Mon papa il devait écrire tout ce qu'il va dire dans ses conférences / Papa signe les papiers que son hôpital lui envoie (enfants de l'école parisienne)

Ils écrivent des lettres sur une feuille et après ils mettent une feuille dans une enveloppe et après ils l'envoient / Ils écrivent à la famille (enfants du secteur de banlieue)

Le fait que les enfants commencent à identifier certains écrits et leur usage spécifique peut être considéré comme représentant un niveau plus avancé que le simple constat de présence d'écrit. Peut-être y aurait-il intérêt à développer cette capacité d'explicitation des pratiques et fonctions de l'écrit sur la base des types d'écrits déjà repérés et identifiés par les enfants dans leur vie familiale quotidienne.

3.2.2. *Les cadres de la production : outils et supports d'écriture*

A travers ces deux aspects liés aux contraintes matérielles de l'écriture, il s'agissait de voir si les enfants concevaient l'écriture comme une pratique façonnée par des usages sociaux. A travers des épreuves de classements d'outils et de supports, classements que les enfants étaient amenés à verbaliser sur la base d'un questionnement guidé, dès la moyenne section ont été abordées des questions telles que : quels objets « servent » à écrire ? A-t-il des préférences ? Pourquoi ? Lesquels servent à écrire à l'école ? A la maison ?

Dès la moyenne section tous les enfants de l'**école parisienne** sélectionnent sans erreurs les **objets servant à écrire**, alors que ceux du secteur de banlieue en commettent encore. Ces erreurs portent sur la gomme, l'effaceur ou les ciseaux, classés dans les objets « servant à écrire ». Tout semble se passer comme si les enfants mettaient ensemble les objets qui font partie de la panoplie du scripteur. En moyenne section la distinction plus fine entre la situation globale d'écriture et l'écriture proprement dite est réalisée, et ces erreurs disparaissent.

Les deux groupes d'enfants se différencient également quant à leurs préférences : ceux du secteur de **banlieue** sont plus nombreux, dès la moyenne section, à indiquer les **mêmes préférences à l'école et à la maison**, et manifestent une prédilection pour des objets comme la gomme, l'ardoise ou le tipp-ex. Il s'agit là d'objets qu'ils découvrent probablement grâce à l'école et leur intérêt pour ces outils manifeste sans doute leur intérêt pour ces nouvelles expériences scolaires. Le fait que la différence entre l'usage scolaire et non-scolaire s'estompe pour ces enfants peut s'interpréter comme le signe que l'usage scolaire devient la norme, ou tout au moins ce qu'ils interprètent comme devant devenir la norme. En cela d'ailleurs ils se conforment aux attentes de leurs parents qui, on l'a vu ci-dessus, manifestent clairement l'importance qu'ils attachent à l'apprentissage de l'écrit à l'école. Progressivement donc, les usages sociaux de l'écriture s'imposent, mais d'une façon plus unilatérale dans le secteur de banlieue où les us et coutumes scolaires semblent prendre le devant de la scène. Ceux de l'**école parisienne** établissent plus souvent des classements distinguant des objets typiquement scolaires (la craie par exemple) et d'autres que l'on utilise plutôt à la maison (les feutres). Tout se passe comme si, chez ces derniers, **deux univers** pouvaient continuer à co-exister, alors que dans le secteur de banlieue l'univers scolaire deviendrait une référence plus unilatérale.

3.2.3. *Maintenant que tu sais écrire, qu'est-ce que cela va changer ?*

Cette question, posée en fin de cours préparatoire, fait écho à celle posée aux parents. L'analyse des réponses fournit une confirmation de l'**orientation centrée** sur l'école, caractéristique des représentations des enfants du secteur de **banlieue**. Ceux de l'école parisienne évoquent des activités nouvelles qu'ils ne situent pas spécifiquement dans le contexte scolaire : faire des lettres aux copains ou aux grands parents, par exemple. Les enfants du secteur de banlieue, eux, évoquent plus souvent des changements essentiellement centrés sur

les possibilités nouvelles de travail scolaire : quand on sait écrire on peut faire son travail tout seul à la maison, quand on sait écrire des mots on peut faire des dictées.

Ca a facilité des choses dans ma vie et ça a aidé ma vie à se développer. Je veux savoir bien écrire, comme ça les autres me comprendraient quand je leur fais une lettre (enfant de l'école parisienne)

Maintenant on écrit des mots et puis on fait la dictée / Ca change parce que on apprend à lire et à écrire et à faire des dictées (enfants du secteur de banlieue)

Tout comme leurs parents, les enfants du secteur de banlieue, à partir du CP, prennent l'école comme principe de référence pour caractériser leurs apprentissages, en décrire les modalités et en définir les objectifs et les enjeux.

CONCLUSION

Cette enquête confirme des résultats concernant les représentations parentales et enfantines de l'écriture déjà partiellement connus. Les parents de milieux populaires tout comme ceux de milieux « lettrés » attendent beaucoup de l'entrée de leur jeune enfant dans le monde de l'écrit. Cette étape est considérée comme importante, et les parents des **deux groupes** ont conscience que son franchissement suppose tout à la fois une motivation ou un désir de l'enfant et une sollicitation de la part de l'entourage. Autre point commun : dans les deux groupes les parents développent des pratiques d'écriture dans le cadre familial et professionnel.

Mais là s'arrêtent les ressemblances entre les deux populations. Celle de **banlieue** est caractérisée par une très forte mobilisation autour du cadre scolaire d'apprentissage de l'écrit, tendant à prendre ce cadre comme norme de référence, tant du point de vue des usages de l'écrit que des formes d'apprentissage. Quant aux enfants, l'enquête longitudinale, de la moyenne section au cours préparatoire, a permis de suivre l'évolution de leurs représentations de l'écriture et de comparer l'état de celles-ci avant et après les apprentissages formels du cours préparatoire. Les enfants ont une connaissance de l'écrit bien avant les apprentissages systématiques. Ils arrivent à l'école en ayant déjà élaboré des représentations de l'écrit, y compris les élèves issus de milieux populaires à faible capital scolaire ou de familles d'origine étrangère qui, comme c'est le cas dans notre échantillon, s'efforcent de maintenir leurs traditions culturelles. Il semble bien que les pratiques parentales et familiales autour de l'écrit fassent partie des matériaux utilisés par les jeunes enfants pour l'élaboration de ces représentations. Les récits qu'ils en font, évoquant les écrits domestiques ou professionnels de leurs parents, confortent cette hypothèse. Aussi ne peut-on qu'être étonné de voir, en fin de cours préparatoire, ceux du secteur de banlieue « réduire » leur apprentissage de l'écriture à un apprentissage scolaire, dans les formes scolaires et à usage scolaire.

Tout se passe comme si l'année de cours préparatoire les avait conduits à un **rétrécissement du champ de leurs attentes** en matière d'apprentissage de l'écriture. En cela d'ailleurs ils font écho aux propos de leurs parents qui

« misent » totalement sur l'école, à un double point de vue : d'une part l'école est le lieu légitime d'apprentissage de l'écriture, d'autre part la réussite scolaire est la condition de l'intégration sociale.

On peut se demander s'il n'y aurait pas place pour une autre voie, celle d'un **apprentissage** qui, **prenant appui sur les représentations existantes**, perçues et reconnues permettrait de mieux asseoir les apprentissages scolaires de l'écrit. Il ne s'agirait pas seulement de « prendre en compte » les pratiques sociales de référence pouvant servir de modèles d'exercices scolaires, mais aussi de se servir de ces pratiques évoquées par les enfants comme moyen de **construire, avec eux, le sens des apprentissages scolaires**. Dans certaines conditions d'observation et de dialogues privilégiés, les enfants paraissent capables d'analyser les pratiques qui leur sont données à voir. Une piste didactique pourrait être de les aider à approfondir cette analyse, la systématiser, et l'appliquer non plus seulement aux pratiques familiales mais aussi aux pratiques scolaires. Dans ce dernier cas, l'analyse leur permettrait sans doute de percevoir des éléments de **continuité** mais aussi de **rupture de sens** entre les pratiques qu'ils connaissent dans leur famille et celles que l'école a pour mission de leur apprendre.

La toute première étape de ce processus didactique suppose de la part des enseignants une formation à l'observation leur permettant de percevoir les acquis déjà réalisés par les très jeunes enfants dès l'école maternelle, et les ébauches des représentations en construction. Cette observation nécessite d'une part une attitude et des conditions d'écoute, notamment la reconnaissance de la légitimité de représentations élaborées en dehors de l'école, d'autre part des outils adaptés. Les modes de questionnement expérimentés dans la présente enquête peuvent fournir quelques pistes.

NOTES

- (1) Les résultats sur lesquels s'appuie cette réflexion ont fait l'objet d'une publication brève dans la collection « Voies-livres ». La description plus détaillée des résultats est à paraître à l'INRP, collection « Travaux et documents de recherche ».
- (2) Notons d'ailleurs qu'il en est de même sur ce plan à l'école parisienne. Les mères sont présentes seules à l'entretien dans 83% des entretiens à l'école parisienne et 75% des cas dans le secteur de banlieue.
- (3) Tous les enfants des deux échantillons ont au moins un aîné au CM1 ou au-delà. Cette précaution avait pour but d'uniformiser au minimum le temps de fréquentation familiale du système scolaire français. Toutes les familles ont donc déjà une expérience de l'apprentissage de la lecture-écriture.
- (4) Nous avons été frappées, lors d'une précédente enquête auprès de collégiens (Barré-De Miniac, C., Cros, F. et Ruiz, J., *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris : INRP-ESF, 1993) de l'intérêt des jeunes pour cette question et des récits circonstanciés accompagnant les réponses. La question de la vérité de ces récits est une question sans réponse. Cela n'enlève rien à leur intérêt qui me paraît être avant tout de servir d'indicateur de la force d'investissement de l'écriture, comme s'il était nécessaire qu'elle soit inscrite (y compris ré-inscrite) dans l'histoire individuelle du sujet.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBERT, J-P. (1993) : *Écritures domestiques*. In : D. Fabre (dir.), *Écritures ordinaires*. Paris, Centre Georges Pompidou / Bibliothèque Publique d'Information-POL, p. 37-94.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C., CROS, F. et RUIZ, J. (1993) : *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris, INRP-ESF.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C. (1994) : *La famille, l'école et l'écriture*. INRP, rapport ronéoté, 150 p.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C. (1995) : *Genèse du rapport à l'écrit*. Lyon, Voies Livres, 36 p.
- BAUTIER, E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan.
- BOURGAIN, D. (1988) : *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Besançon, Université de Franche-Comté (Thèse de doctorat d'état).
- BOURGAIN, D. (1990) : *Écriture, représentations et formation. Préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes*. *Education Permanente*, 102, 41-61.
- CAMILLERI, C. (1989) : *La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir*. In : C. Camilleri et M. Cohen-Emerique : *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, l'Harmattan, 21-73.
- CHERVEL, A. (1992) : *Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIX^e siècle. Une source non exploitée : les enquêtes ministérielles et rectorales*. *Histoire de l'Éducation*, 54, 13-38.

