

DE L'ÉCOLE AU LYCÉE : LIENS OU RUPTURES ENTRE LES PRATIQUES EXTRASCOLAIRES ET LES PRATIQUES SCOLAIRES D'ÉCRITURE ?

Christine BARRÉ-DE MINIAC – IUFM de Grenoble –
LIDILEM (Université Stendhal Grenoble 3/IUFM de Grenoble)

Résumé : On présente ici des données issues de trois enquêtes portant sur des élèves d'école élémentaire, des collégiens et des lycéens. Dans les trois cas les élèves sont interrogés sur leurs pratiques d'écriture en dehors de l'école d'une part, sur la manière dont ils perçoivent et analysent les pratiques et exigences scolaires d'autre part. Les résultats indiquent que la problématique de la rupture et de la continuité entre l'écriture scolaire et l'écriture non scolaire est présente tout au long de la scolarité. Elle s'instaure très tôt, dès le Cours Préparatoire, et prend des colorations différentes au collège puis au lycée, en fonction de l'âge des élèves, mais aussi en fonction de leur position dans le système scolaire.

L'école est régulièrement accusée du même mal : la coupure avec le monde extérieur. Depuis quelques années, la critique est relayée par une réflexion et des recherches sur les modes possibles d'articulation entre les apprentissages scolaires et extrascolaires. Penser cette articulation nécessite une connaissance fine des apprentissages incidents, informels, réalisés dans le quotidien de la vie familiale et sociale.

Cette connaissance passe a priori par l'observation. Or l'observation des pratiques d'écriture et de transmission de celles-ci pose un problème majeur. Car si l'institution scolaire, dans des conditions définies, peut admettre l'immersion d'un chercheur, il en est tout autrement des autres lieux, et de la famille en particulier. Cet obstacle est incontournable, sauf à faire de la famille elle-même l'objet d'étude, ce qui détournerait le didacticien de son objet, à savoir construire les liens et les ruptures entre le scolaire et le non scolaire.

Par ailleurs, du point de vue de la construction d'une démarche didactique, s'il importe de connaître les pratiques, il importe tout autant de saisir le sens que le sujet leur confère. En effet, si l'on envisage une didactique de l'écriture centrée sur le sujet-scripteur, sur son travail d'appropriation des outils langagiers, il est essentiel de saisir les traitements qu'il fait des expériences d'écriture qu'il rencontre. L'objet d'une didactique de l'écriture prenant appui sur cette compréhension des traitements opérés par les sujets serait alors de proposer des situations et des tâches d'écriture susceptibles de faciliter ce travail d'analyse, de comparaison entre les situations et les tâches. Quand bien même l'observation directe serait possible, il resterait donc nécessaire d'appréhender également le traitement qu'en font les sujets. De ce point de vue, observation *in situ* et dis-

cours des acteurs autour des pratiques observées ne sont pas des méthodes concurrentes mais complémentaires.

Il faut également prendre en considération le fait que les expériences extrascolaires de l'écriture, et en particulier en ce qui concerne le jeune enfant, puissent être des pratiques observées, celles des adultes ou des aînés de sa famille, voire des pratiques dont il entend parler, à propos desquelles il peut entendre émettre des jugements, des commentaires, des opinions. On ne peut exclure que ces pratiques « parlées » entrent également en jeu dans ce travail d'articulation que l'élève opère entre ses expériences scolaires et ses expériences extrascolaires.

On se propose ici de présenter des données issues de trois recherches portant sur des élèves d'école élémentaire, des collégiens et des lycéens. Ces données sont de deux types : d'une part des évocations de pratiques extrascolaires, entendues au sens large comme on vient de le souligner ; d'autre part, et en contrepoint pour chacune des populations étudiées, on présentera des discours relatifs aux pratiques et aux exigences scolaires. Pour les lycéens, il s'agira plus précisément d'analyser leurs réactions à l'issue d'une expérimentation d'ateliers d'écriture socioprofessionnelle. Dans les trois cas on essaiera de faire le bilan de ce qui disparaît lorsque l'on passe de l'extérieur à l'intérieur de la classe, de ce qui subsiste, de ce qui pourrait donner lieu à continuité. Ces sondages aux trois niveaux de scolarité – maternelle / primaire ; collège ; lycée – et le constat, à ces trois niveaux, d'une « problématique » du scolaire / extrascolaire pour les élèves interviewés, confortent l'existence de celle-ci et l'hypothèse qu'il s'agit là d'une piste à explorer pour la didactique de l'écriture. À ces trois niveaux, la problématique se présente bien évidemment différemment, et cet essai de description de la façon dont la question est perçue et envisagée aux différents âges permet de pointer quelques aspects sur lesquels un travail didactique pourrait être construit.

1. LES JEUNES ENFANTS : DES PRATIQUES FAMILIALES À LA DÉCOUVERTE DE L'ÉCRITURE SCOLAIRE

C'est dans le contexte d'une étude plus globale que des jeunes enfants ont été suivis de la Grande Section de maternelle (G.S.) à la fin du Cours Préparatoire (C.P.), soit 44 enfants (79 en M.S., 75 en G.S. et 44 en C.P.) (Barré-De Miniac, 1997). On rappellera brièvement le contexte de cette étude, la nature des thématiques abordées et les formes de questionnement des enfants. Puis on s'attardera sur une série de constats qui permettent de s'interroger sur la pertinence et les modalités possibles d'articulation entre l'univers familial et l'univers scolaire d'écriture tels qu'ils sont perçus et évoqués par les enfants interviewés.

1.1. Le contexte de l'étude

Comme on l'a dit, il s'est agi d'une étude large, comportant plusieurs volets dont on n'envisagera qu'un seul dans le cadre de cet article, à savoir les entretiens qui ont été menés avec l'échantillon des enfants suivis.

Une même trame d'entretien a été utilisée durant les trois années de suivi, pour l'entretien qui avait lieu en fin d'année scolaire. Cette trame était organisée autour de quatre thèmes : la matérialité de l'acte d'écriture ; les usages de l'écriture (évoqués, connus, envisagés, etc.) ; les conceptions de l'écriture (s'apprend-elle ? Où ? Comment ?) ; les attentes à l'égard de l'écriture (à quoi cela sert-il d'écrire ? D'apprendre à écrire ?). Quelques constats appartenant à chacun de ces quatre thèmes seront repris ici.

Les constats sur lesquels on s'attardera sont ceux qui donnent à voir une différence entre les deux populations d'élèves suivies durant les trois années. En effet, l'étude a été réalisée selon une démarche comparative. Deux terrains contrastés sur les plans socioéconomique et socioculturel, et présentant, de ces deux points de vue, une homogénéité interne, ont été choisis : d'un côté une école parisienne privée sous contrat, connue pour son recrutement en milieu aisé, enfants de cadres et de professions intellectuelles ; de l'autre des écoles d'une banlieue cosmopolite dont les parents sont employés et ouvriers. Dans cette population de banlieue, il s'agit de populations immigrées de la deuxième voire de la troisième génération qui, dans un souci d'intégration, investissent fortement l'école française tout en gardant un fort attachement à leurs traditions et valeurs d'origine. Les deux populations étaient donc à la fois contrastées entre elles sur les plans des professions et des traditions ou valeurs, mais elles présentaient une forte homogénéité interne du point de vue socioéconomique et du point de vue de leurs valeurs et traditions. Le contraste, jouant l'effet de loupe, a permis, sur quelques points précis, de mettre en évidence des différences entre les réponses des deux populations d'élèves. C'est sur ces seules différences que l'on s'arrêtera ici. En effet, le contraste des réponses est de nature à remettre en question le caractère qui peut paraître « naturel » de certains comportements d'enfants, et qui ne paraît naturel que pour autant que l'on ne s'intéresse qu'à l'une ou à l'autre population. Les points qui font l'objet de réponses différentes sont précisément ceux qui pourraient faire l'objet d'un traitement didactique.

1.2. Les outils d'écriture

Ils constituent un des aspects de la matérialité de l'écriture. Les enfants (en Moyenne section - M.S. - puis en G.S.) se sont vu proposer des mallettes contenant des objets servant à écrire ou faisant partie de l'environnement de l'acte graphique (crayon noir et de couleur, feutres de couleurs et de tailles variables, stylos bille, craies, ciseaux, gomme, pinceau, tip-pex, effaceur). Il leur est demandé une série de manipulations successives : ceux qui servent / ne servent pas à écrire ; ceux qu'ils préféreraient utiliser à la maison / à l'école. C'est sur ce second tri que les deux populations diffèrent : les enfants du secteur de banlieue déclarent plus souvent que ceux de l'école parisienne qu'ils préféreraient

utiliser les mêmes outils chez eux et à l'école. La différence est nette et perdue de la M.S. à la G.S., même si elle tend à s'atténuer.

	École Parisienne	Secteur de banlieue
Moyenne section	27 %	55 %
Grande section	68 %	86 %

Tableau 1 : pourcentages d'enfants déclarant préférer utiliser les mêmes outils d'écriture à l'école et à la maison

Cette question des outils d'écriture ne peut être considérée comme anecdotique : elle ne l'est manifestement pas pour les élèves. Dans les deux populations d'ailleurs on constate la même évolution vers une interpénétration entre les deux univers. Cette interpénétration plus précoce et plus fréquente dans le secteur de banlieue pourrait s'analyser comme un signe de pénétration de l'école à la maison, les habitudes scolaires pénétrant à la maison de manière plus précoce et plus prégnante. Les préférences des enfants de ce secteur pour la gomme, l'ardoise et le tip-pex à l'école, c'est-à-dire pour des objets prototypes de l'école, viennent à l'appui de cette interprétation. Plaisir de la découverte d'objets nouveaux ? D'objets valorisés ? En effet, comme nous l'avons souligné ci-dessus, les attentes des parents vis-à-vis de l'école en matière d'écriture sont très fortes, et, comme le confirment les questionnaires auxquels ils ont répondu, ils ont une connaissance très précise ainsi qu'un fort attachement aux rites et coutumes scolaires. On peut donc supposer que les objets d'écriture typiquement scolaires sont, de manière explicite ou tacite, valorisés à la maison.

En tout état de cause, cet intérêt des élèves pour les outils d'écriture mérite d'être interrogé. Peut-on ou doit-on accompagner, voire renforcer, cette forme de prégnance des outils scolaires ? Ou gagnerait-on à maintenir une distinction entre l'école et la maison ? La tendance des enfants du secteur de banlieue à restreindre progressivement toute écriture à l'écriture scolaire (aspect que l'on envisagera ci-après) tend à faire pencher pour un maintien de la co-existence des deux univers, ayant chacun leurs rites et coutumes et donc leur légitimité. L'intérêt serait principalement de mettre en avant la fonctionnalité matérielle et sociale des différents outils dans les différents contextes, de manière à ce que le sens prenne le pas sur l'usage envisagé seulement comme un rituel vu principalement de l'extérieur.

1.3. Les interdits en matière d'écriture

La prise de conscience des interdits en matière de supports d'écriture a été étudiée comme un indicateur de l'intégration par les jeunes enfants des règles et codes sociaux en matière d'écriture. Les élèves étaient invités à préciser les supports qui leurs paraissaient interdits à la maison d'une part, à l'école d'autre part. À cet effet des photos leur étaient proposées : photo d'une feuille blanche, d'une feuille quadrillée, d'un mur de maison, d'un tableau de peintre, etc.

	À la maison	À l'école
Grande Section	82 %	59 %
Cours Préparatoire	83 %	73 %

Tableau 2 : pourcentages d'enfants de l'école parisienne reconnaissant l'existence d'interdits à la maison / à l'école

	À la maison	À l'école
Grande Section	41 %	22 %
Cours Préparatoire	91 %	86 %

Tableau 3 : pourcentages d'enfants du secteur de banlieue reconnaissant l'existence d'interdits à la maison / à l'école

On voit apparaître un phénomène assez semblable à celui constaté en ce qui concerne les outils d'écriture. Une fois découverts les interdits scolaires (passage de 22% en G.S. à 86% en C.P.) les enfants du secteur de banlieue reconnaissent plus fréquemment les interdits à la maison (passage de 41% à 91%), alors que pour les enfants de l'école parisienne les choses se présentent différemment : les interdits à la maison sont prégnants dès la G.S.. La progression de la G.S. au C.P. concernant les interdits scolaires existe mais est moins prégnante, non seulement en raison de leur présence dès la M.S. mais également en raison du pourcentage plus faible d'enfants évoquant ces interdits scolaires en C.P.

Pour interpréter ce résultat, on peut avancer l'hypothèse d'un effet de la scolarité sur les réponses des enfants du secteur de banlieue, effet plus marqué chez ces derniers que chez ceux de l'école parisienne.

En fin de C.P., ces interdits sont les mêmes dans les deux groupes et ne s'appliquent qu'à des objets sur lesquels il serait effectivement possible d'écrire (table, mur, etc.). Pour les enfants du secteur de banlieue, l'école, et plus précisément l'année de C.P., est donc bien le lieu de découverte des interdits sociaux, c'est-à-dire d'un aspect des normes d'écriture. Cette découverte pourrait faire l'objet d'un accompagnement et donner lieu à la clarification de l'intérêt respectif des différents supports prévus par l'institution scolaire: cahiers scolaires, feuilles, classeurs, pochettes, etc., ainsi que des supports sociaux : bloc de correspondance, panneaux d'affichage, etc. Un travail sur les interdits (d'écrire sur les murs, les tables, etc.) pourrait aussi être l'occasion, d'une éducation civique, mais aussi, d'une explicitation (dans des termes certes à inventer pour des enfants de cet âge) des différentes fonctions de l'écrit (se dire, marquer sa présence, laisser un message) et de la manière dont ces différentes fonctions de l'écrit sont modelées et organisées socialement. Cela aurait l'avantage, pour les enfants du secteur de banlieue, d'autoriser la persistance de pratiques non scolaires (à condition qu'elles soient légales !), c'est-à-dire de limiter l'effet de forte prégnance de l'univers scolaire sur l'univers familial en matière de pratiques scripturales, et par là le risque de perte de sens des usages sociaux de l'écrit.

1.4. En famille ou à l'école : où apprend-on à écrire ?

Qui t'a appris à écrire ? Cette question a été posée sous cette forme de la M.S. au C.P., suivie de questions visant à guider l'enfant dans sa réponse, autour des quatre points suivants : quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ?

On s'arrêtera ici sur un aspect de la question : celui de savoir si les enfants situent leur apprentissage de l'écriture à l'école ou à la maison. Rappelons que nous sommes bien, avec ces entretiens, dans le domaine des représentations. Ce qui nous importe est de savoir quel traitement l'enfant fait de son expérience vécue. Rappelons aussi que ce sont les mêmes enfants qui sont interviewés durant les trois ans : l'évolution de leurs réponses doit donc s'entendre comme l'évolution de leur lecture de leurs expériences en matière d'écrit et non l'exposé d'une réalité objective dont rien ne laisse supposer qu'elle puisse être aussi changeante. Les tableaux 4 et 5 présentent les pourcentages d'enfants situant leur apprentissage de l'écriture à l'école et/ou à la maison. L'information est tirée des récits fournis en réponse au guide de questionnement précisé ci-dessus. Certains enfants évoquent seulement des souvenirs familiaux, d'autres des souvenirs seulement scolaires, d'autres encore des souvenirs liés aux deux lieux.

	À la maison	À l'école
Moyenne Section	9 %	5 %
Grande Section	50 %	23 %
Cours Préparatoire	68 %	73 %

Tableau 4 : pourcentages d'enfants de l'école parisienne situant leur apprentissage de l'écriture à la maison / à l'école

	À la maison	À l'école
Moyenne Section	45 %	9 %
Grande Section	73 %	23 %
Cours Préparatoire	68 %	55 %

Tableau 5 : pourcentages d'enfants du secteur de banlieue situant leur apprentissage de l'écriture à la maison / à l'école

Plusieurs constats s'imposent :

- Dès la M.S., pratiquement la moitié des enfants du secteur de banlieue (tableau 5) évoque l'écriture dans le cadre familial. D'une part cela bat en brèche l'idée que l'écrit ne serait pas présent (sur le plan de la réalité ou sur le plan symbolique) dans les familles de ce type de secteur scolaire. D'autre part cela fait écho aux dires des parents interviewés, qui font état, d'une manière nettement plus fréquente que ceux de l'école parisienne, de pratiques familiales d'écrit en relation avec l'école (préparation à l'entrée au CP / aide aux devoirs pour les plus grands, etc.).

- À l'inverse, très peu d'enfants de l'école parisienne (tableau 4) évoquent à ce niveau scolaire des expériences personnelles de l'écriture dans le contexte familial.
- De la M.S. à la G.S. on observe dans les deux populations une augmentation nette des pourcentages d'enfants faisant référence aux expériences familiales d'écrit et, à ces deux niveaux scolaires encore, les références aux expériences familiales dominent.
- En C.P. (les entretiens ont eu lieu en fin d'année scolaire), les références aux expériences familiales restent encore très importantes (et également fréquentes) dans les deux populations.
- Ces expériences familiales continuent à dominer chez les élèves du secteur de banlieue, alors qu'à l'inverse ce sont les expériences scolaires qui prennent le devant chez les élèves de l'école parisienne.

Ces différents constats interrogent, on l'a déjà évoqué, les représentations largement répandues d'une absence de l'écrit, voire d'une indifférence pour l'écrit, dans les familles défavorisées et non familières avec l'univers scolaire. Elles peuvent aussi suggérer des pistes didactiques. Deux pistes en particulier mériteraient d'être explorées pour prendre en compte ces résultats quelque peu surprenants :

- Il serait utile de trouver le temps et les moyens de faire parler les enfants très tôt de ces expériences familiales en matière d'écriture. Outre les questions dont nous avons fait état ci-dessus, le protocole d'entretien prévoyait également une partie intitulée « regard sur les écrits des parents », amenant les enfants à décrire de manière extrêmement concrète les « mises en scène » de leurs parents écrivant. En G.S., les récits sont déjà riches, mais ils s'étoffent considérablement en C.P. Ceci donne à penser que l'école peut fournir des outils de traitement des données de l'environnement scriptural. On peut envisager, en jouant explicitement sur ces descriptions et ces analyses, d'optimiser cet effet. Ceci présenterait l'avantage de favoriser, chez les enfants, le développement de compétences méta procédurales et méta cognitives dont nous avons pu faire le constat par ailleurs qu'elles étaient moins développées chez les enfants du secteur de banlieue que chez ceux de l'école parisienne. Les situations et les procédures restent évidemment à construire, tenant compte des âges des élèves.
- Une tout autre piste (non exclusive, bien entendu de la précédente) consiste à analyser le faible pourcentage de réponse des élèves du secteur de banlieue (55 %) attribuant l'apprentissage de l'écrit à l'école, en référence aux analyses de Michel Brossard (1993) à propos de la lecture, analyses que l'on peut très bien appliquer à l'écriture. Michel Brossard fait l'hypothèse que certains enfants n'identifient pas les différents exercices scolaires (de type reconnaissance de lettres, identification de mots, etc.) comme étant des exercices d'apprentissage de la lecture. Autrement dit, il y aurait méprise ou décalage entre l'enseignant et les élèves à propos des objectifs, certains élèves ne percevant pas que des objectifs pointus puissent constituer des étapes en vue d'objectifs plus généraux comme « apprendre à lire ».

On peut légitimement se poser la même question à propos de certains exercices en matière d'écriture. Il n'est pas impossible que, dans le cadre scolaire, certains enfants n'identifient pas les exercices de calligraphie de lettres, de mots, les copies ou les dictées de mots, de phrases, etc. comme étant des étapes vers la maîtrise autonome de l'écriture. Alors qu'en milieu familial on parle plus globalement d'écriture, même si ce sont les mêmes exercices ou les mêmes types d'exercices qui sont pratiqués à titre de préparation ou de soutien aux apprentissages scolaires. M. Brossard (op. cit.) émet l'hypothèse que dans les milieux plus familiers avec l'univers scolaires, les enfants trouvent dans le milieu familial l'explicitation des liens entre les objectifs intermédiaires et les objectifs généraux. Cette explicitation pourrait faire partie des objectifs didactiques.

1.5. À quoi sert l'écriture ?

En fin de C.P. la question était posée : *maintenant que tu sais écrire, est-ce que cela change quelque chose dans ta vie ? Quoi ?* Les réponses à cette question confortent largement la nécessité affirmée ci-dessus d'explicitier les objectifs et le sens des apprentissages scolaires. En effet, concernant la première partie de la question, à savoir l'existence ou non de changements, la différence entre les deux groupes d'enfants est massive : 90% de ceux de l'école parisienne et seulement 10% de ceux du secteur de banlieue répondent positivement. La seconde partie de la question apporte un éclairage complémentaire. Les enfants de l'école parisienne concrétisent les changements évoqués en terme d'activités nouvelles, situées parfois dans le champ scolaire (je travaille mieux) mais de manière non exclusive, voire non dominante : faire des lettres à des copains, lire / écrire à la maison. Les apports sont parfois également énoncés d'une manière plus générale : être devenu grand (*quand je suis petit je sais pas lire, pas écrire, ... maintenant ...*) ou prendre du plaisir (*ça me fait très plaisir parce que j'adore les histoires ...*). De manière contrastée, les quelques enfants du secteur de banlieue qui répondent à la seconde partie de la question évoquent exclusivement l'intérêt scolaire de cet apprentissage : *Quand on apprend à écrire et ben on peut travailler tout seul / maintenant on écrit des mots et puis on fait la dictée*. D'une certaine façon, et pour reprendre l'analyse initiée ci-dessus dans les termes de M. Brossard, on pourrait dire que ces enfants inversent les objectifs : pour eux, on apprend à écrire pour faire des dictées. Il n'est pas évident pour eux que la dictée soit un outil pour apprendre à écrire.

2. LES COLLÉGIENS : L'ÉCRITURE « POUR SOI » ET L'ÉCRITURE « POUR L'ÉCOLE »

Comme les jeunes enfants, c'est dans le cadre d'une recherche plus globale que les collégiens ont été interviewés : huit collégiens de 6^{ème} et huit collégiens de 3^{ème}, fréquentant deux collèges contrastés sur les mêmes bases qu'en ce qui concerne l'étude sur les jeunes enfants : un collège appartenant au même secteur de banlieue que celui de l'étude sur les jeunes enfants (collège de S/S) et un collège parisien connu pour son recrutement hors carte scolaire d'enfants de l'intelligentsia parisienne (collège Sénèque). L'objectif des entretiens

était de faire parler les élèves de leurs pratiques d'écriture scolaires et non scolaires, et de faire émerger les images, les valeurs et les opinions relatives à ces pratiques évoquées dans les deux lieux d'écriture l'école et l'extérieur de l'école.

Trois ensembles de résultats sont à retenir, résultats dont il paraît essentiel de tirer les fils pour en dégager un possible traitement didactique : ce que nous avons appelé la dualité de l'écriture ; la question du renoncement ou non à l'écriture littéraire ou au rêve de devenir écrivain ; le mode de résolution du conflit entre les exigences scolaires et les pratiques personnelles d'écriture.

2.1. La dualité de l'écriture

Cette expression désigne le fait que chez les collégiens de ces deux secteurs scolaires pourtant fortement contrastés, apparaît une représentation commune relative à l'écriture : pour les collégiens, et de manière plus nette encore en 3^{ème} qu'en 6^{ème}, il y a d'une part l'écriture pour soi, chez soi ou tout au moins en dehors des travaux et exigences scolaires, écriture fortement investie, et d'autre part une écriture pour l'école. Co-existent ainsi deux univers d'écriture, univers disjoints, étanches l'un à l'autre.

Cette coupure entre les deux mondes d'écriture s'opère sur trois dimensions complémentaires, repérables dans les discours des jeunes.

- Le temps et l'environnement de l'écriture : l'écriture personnelle est décrite comme se déroulant le soir, durant les fins de semaine, c'est-à-dire lors des moments de détente, sur un papier choisi, avec des outils privilégiés, etc. (*J'écris beaucoup, des lettres surtout. ... J'aime bien être par terre, sur de la moquette, ... , et je m'allonge. J'aime beaucoup les feuilles avec de grosses lignes ...* Isabelle, 3^{ème}, collègue Sénèque). Elle est également décrite comme spontanée, répondant à une sorte d'impulsion : *il y a des moments je me sens prête à écrire...* (Florence, 3^{ème}, collègue de S/S).
- L'opposition entre une écriture personnelle qui permet de dire «tout» et une écriture scolaire dans laquelle on garde ses réserves. Par exemple Malika (3^{ème}, collègue de S/S) explique : *J'écris parce que j'ai plein d'idées, de questions dans la tête que je ne veux pas perdre. J'écris ce que je pense, ce que j'entends, ce que je lis. J'écris ce que je fais et ce que je dois faire. J'écris tout / en classe : je sais que je dis trop de choses ... j'essaie de trier mes idées.* Dans des termes légèrement différent mais relevant de cette même thématique, Édith (3^{ème}, Sénèque) explique : *Je me censure. ... On a des idées personnelles, on aimerait les écrire et on ne peut pas parce que c'est une rédaction.*
- L'opposition entre une écriture personnelle libre de toute contrainte formelle, et une écriture scolaire sous contrainte de la langue et de l'institution scolaire. *Je n'ai pas l'impression de pouvoir écrire autant que je le voudrais ... il y a le hors-sujet, il y a des limites-là* (Florence, 3^{ème}, collègue de S/S) / *Non, je ne peux pas écrire tout ce que je veux dans mes rédactions. Il faut que ce soit lisible, ... correct* (Aymeric, 3^{ème}, collègue Sénèque).

Certes, on peut considérer que les élèves, aussi bien d'ailleurs ceux du collège de S/S que ceux du collège Sénèque, font preuve de réalisme et expriment fort bien les exigences scolaires : éviter le hors sujet, écrire dans une langue correcte. Cela dit, ce clivage entre les deux univers d'écriture pose néanmoins problème : au minimum, on peut considérer que des ressorts ne sont pas exploités sur le plan didactique. L'écriture scolaire est présentée sous un angle négatif par opposition aux pratiques personnelles évoquées. Ces dernières sont diversifiées : inventaires de mots, lettres, poèmes, etc. On retrouve dans ces entretiens ce que M.C. Penloup a inventorié de manière beaucoup plus systématique (Penloup, 1999). Or, ces pratiques, comme le montre M.C. Penloup, pourraient très bien constituer un point de départ pour inventer de nouvelles démarches et de nouveaux objets d'enseignement. L'enseignement classique fait *tabula rasa* de ces pratiques des jeunes. Et tout se passe, dans ces entretiens, comme si les jeunes eux-mêmes avaient intériorisé ce fait : à l'école, il s'agit d'une autre écriture, dans laquelle tout est à apprendre.

Par ailleurs, on soulignera la similitude entre les réponses des jeunes enfants de CP qui tendent à restreindre l'écrit à l'écrit scolaire, selon les rituels scolaires, en utilisant les termes « techniques » scolaires (dictées de mots, de phrases ...) et ces jeunes qui, eux, ne restreignent certes pas l'écriture à l'école, mais qui, lorsqu'ils parlent de l'écrit scolaire, en parlent également en termes techniques : *on apprend à faire le moins de fautes possible / on devrait évoluer dans un style, une orthographe meilleurs / on fait des exercices de style/quand on nous rend la rédaction, il y a souvent un commentaire, il faut y faire très attention. Si on a raté, il faut voir comment on pourrait corriger.* Un seul collégien évoque l'utilité intellectuelle et sociale de l'écrit : *ça sert à travailler, à se cultiver, à s'informer...* (collège Sénèque). On retrouve sous cette forme la coupure entre l'école et le monde extérieur, évoquée dans l'introduction.

2.2. Le renoncement au littéraire

Cette « tentation du littéraire » dont M.C. Penloup a montré l'existence chez des collégiens (Penloup, 2000) est présente dans les entretiens, sous une forme qui peut s'analyser comme une dénégation, c'est-à-dire d'un désir qui ne s'exprime qu'à mots couverts. Ce thème de l'écrivain (ou du futur écrivain) et de l'écriture littéraire jaillit spontanément dans les entretiens : Édith (3^{ème}, collège Sénèque) explique que lorsqu'elle était petite elle écrivait des poèmes pour ses parents, mais que jamais elle n'écrira de roman : *Ce n'est pas à la portée de tout le monde.* Élisabeth, élève de 6^{ème} du même collège explique, elle, qu'elle écrit chez elle : *Je fais des petites histoires, des petits poèmes,* et elle poursuit : *Je voudrais bien être écrivain, écrire quelques livres.* Ce contraste entre cette élève de 6^{ème} qui n'a pas encore abandonné son rêve et celle de 3^{ème} qui procède par dénégation, illustre ce que nous disions plus haut, à savoir un marquage de plus en plus net de cette dualité entre l'écriture personnelle (ce que M.C. Penloup nomme « la tentation du littéraire ») et l'écriture scolaire telle qu'ils la perçoivent. Ce thème, manifestement, travaille les esprits. En témoigne l'analyse plus fouillée que fait Hervé (3^{ème}, collège Sénèque) de l'écriture littéraire. Il insiste pour distinguer l'écriture outil et l'écriture littéraire, et précise que cette dernière est définie par *la tournure des phrases, le vocabulaire, qui font que c'est très bien, qui font*

que le style est bon. (Il y a) des écritures qui dépaysent et des écritures qui ennuient. Je ne pourrais pas expliquer cette disparité, mais je constate. Quant à lui, il ne se donne le droit d'aborder que l'écriture qu'il appelle *écriture outil*, car l'écriture littéraire, conclut-il, exige des *dons*. On constatera que les témoignages cités ici émanent d'élèves du seul collège Sénèque. Chez ceux du collège de S/S le terme de littéraire n'est pas utilisé. Le thème est abordé indirectement, et sous forme de regret : *Je ne pense pas qu'on fasse écrire à l'école, on nous apprend à placer les mots mais pas à écrire ... si on pense au ciel on écrit sur le ciel, si on pense à la pluie on écrit sur la pluie ... j'en ai la certitude, non seulement les professeurs ne favorisent pas ce type d'écrits... mais ils empêchent certains élèves d'y arriver* (Denis, 6^{ème}, collège de S/S).

Ceci nous amène à notre dernier point : devant cette sorte d'écartèlement entre l'écriture personnelle et l'écriture scolaire, les élèves des deux établissements ne réagissent pas de la même manière.

2.3. Vers une possible prise en compte des pratiques non scolaires

Nous avons traité ailleurs cette question de l'issue du conflit pour les jeunes des deux secteurs (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993, *op. cit.*). Globalement, chez les jeunes de l'intelligentsia parisienne, le maître mot est l'efficacité : ces jeunes laissent de côté l'écriture personnelle et investissent fortement l'écriture scolaire à laquelle ils tentent de se conformer au mieux. Aymeric (3^{ème}, collège Sénèque) exprime sa satisfaction d'avoir fait ce choix : *D'année en année j'ai progressé en enrichissant mon vocabulaire et l'orthographe, en maîtrisant mieux le syntaxe et en m'exprimant de plus en plus clairement*. Chez les autres, ceux du collège de S/S, les discours émaillés de contradictions, d'incertitudes et de sentiments d'incompétence, voire d'extériorité par rapport à l'écriture scolaire, donnent à penser que les choses ne sont pas si faciles et si claires que pour les élèves du collège Sénèque. Comme si, lorsqu'ils écrivent pour l'école, ils écrivaient sous la plume d'un autre. C'est ainsi que peuvent se décrire, schématiquement, les deux modes de gestion de la dualité par les deux groupes d'élèves.

Nous reprendrons ici les choses sous un autre angle, à savoir que nous nous proposons d'essayer de tirer les fils didactiques de quelques propos et arguments de collégiens, propos qui, analysés et repris, pourraient constituer des pistes de travail. Quatre thèmes évoqués pourraient ainsi faire l'objet d'une exploitation didactique : la question de la notation ; de la défense d'un point de vue (argumentation) ; des thèmes d'écriture ; de l'apprentissage de ce que l'on peut globalement appeler « le style ».

3. PISTES DE TRAVAIL DIDACTIQUES

3.1. Les critères de notation

Le cas de Malika (3^{ème}, collège de S/S) illustre bien la difficulté pour les élèves, difficulté sans doute liée à ce sentiment d'extériorité évoqué ci-dessus, de se construire une vision claire des critères d'évaluation. À la question de savoir comment on pourrait définir le bon élève en écriture, Malika répond en énonçant successivement différents critères. Elle envisage tout d'abord de le caractériser comme celui qui a des idées, puis comme celui qui ne fait pas de fautes d'orthographe ... Mais, dit-elle, cela dépend des sujets, et *même quand le sujet lui plaît, ça se peut qu'il s'explique mal ... Et puis ça dépend des prof ... ça dépend s'il est d'accord*. Elle juxtapose ainsi de manière confuse une série de critères, et termine par une tautologie : *Finallyment c'est la note qui décide*.

On peut être étonné de trouver ce type de réponse chez une élève de 3^{ème}, dans la mesure où se développent de plus en plus les démarches d'autoévaluation et d'évaluation formative critériées. Sans doute, ces démarches sont à intensifier, mais c'est aussi leur mode d'utilisation qui nécessite une réflexion. Deux élèves du collège Sénèque évoquent ce thème de la correction. Georges (élève de 6^{ème}) exprime l'idée que l'écriture s'apprend avant tout par l'examen des corrections et commentaires du professeur. De même, Daphné (élève de 6^{ème}). Mais ce qui frappe chez ces deux élèves, c'est le fait qu'ils font appel à leurs parents pour les aider à analyser, puis éventuellement à reprendre, les copies qui leur sont rendues. Cela peut s'analyser comme une difficulté, compréhensible, surtout en 6^{ème}, à prendre seul de la distance par rapport à son propre texte, même si celui-ci est annoté et commenté. Si on considère que la réécriture fait partie de l'écriture, il faut donc trouver des dispositifs qui permettent l'acquisition de cette distance au texte, distance qui permet d'envisager la reprise. À cet âge il est difficile de le faire sans médiateur. C'est ainsi que peut se comprendre la demande d'aide aux parents. Le dialogue autour du texte et des commentaires ou annotations devrait sans doute faire partie du processus de réécriture et d'apprentissage de la prise de distance nécessaire à ce processus.

3.2. Défendre son point de vue

Malika, dans la citation ci-dessus, exprime le risque pour l'élève d'être mal noté en raison d'un désaccord « personnel » avec l'enseignant. Ce thème apparaît également chez une autre élève (3^{ème}, collège de S/S) : *En classe je ne donne pas mes avis personnels. Mes opinions, je ne les mettrais jamais par écrit... sauf si c'était pour moi-même*. Ce thème n'est pas du tout évoqué par les élèves du collège Sénèque interviewés. Du moins sous cet angle. Car l'une d'elle (Édith, classe de 3^{ème}) l'aborde sous un angle qui est proche de l'argumentation : *J'ai envie d'écrire ce que je pense, mais parfois, pour accéder à ce que demandent les professeurs, je ne trouve pas comment l'exprimer*. Derrière ces derniers propos affleure l'idée que c'est la façon de dire qui est l'objet de la notation, et pas exclusivement le contenu. La persistance d'un malentendu sur cette question en fin de la classe de 3^{ème} paraît problématique, l'entrée en classe de

seconde mettant fortement en jeu, et pas seulement dans la classe de français, les capacités argumentatives. Il semble donc que les représentations de certains élèves, représentations selon lesquelles l'enseignant de français jugerait sur les idées, soient suffisamment ancrées pour résister aux nombreuses séquences argumentatives prévues durant la scolarité du collège. À ce niveau, il semble bien qu'un travail explicite sur les représentations soit à faire, ce qui suppose certes de prendre le temps, mais aussi d'imaginer des dispositifs susceptibles de faire émerger ces représentations. Car ce que dit Malika au chercheur extérieur qui l'interviewe, elle aurait sans doute des difficultés à l'exprimer à son enseignante de français. Mais il paraît difficile d'envisager une poursuite efficace des études sans une évolution de cette représentation-obstacle.

3.3. Les sujets d'écriture

Deux élèves de 6^{ème} et trois de 3^{ème} du collège de S/S (cinq élèves donc sur les huit interviewés) évoquent des thèmes sur lesquels ils souhaiteraient écrire, et sur lesquels ils regrettent avec force que l'on n'écrive pas à l'école : le sport et la science-fiction pour Loïc (6^{ème}) ; *des réflexions sur le monde* (Denis, 6^{ème}) ; des faits actuels, des événements politiques, l'actualité (Magalie et Florence, 3^{ème}) ; *la violence, le problème des filles et des garçons, les enfants, en avoir ou pas* (Malika, 3^{ème}). Ces thèmes n'apparaissent chez aucun élève du collège Sénèque. Certains évoquent des écrits personnels sur l'un ou l'autre de ces thèmes, mais n'émettent pas le souhait que l'on écrive en classe sur ces thèmes.

On peut s'interroger sur le sens de ces propos. Leur interprétation en effet n'est pas univoque. Il se peut qu'il ne s'agisse que d'une autre manière d'aborder la question des « idées » évoquée dans le paragraphe précédent : on pourrait être bon en français sur certains thèmes, ceux-là précisément, alors que l'on n'est pas bon sur les sujets proposés par l'école. Ce serait une autre manière de dire que l'on est jugé en français sur le contenu. On peut aussi interpréter ces propos comme une demande, de la part des jeunes interviewés, de reconnaissance par l'école des centres d'intérêt qui sont les leurs. Que cette demande n'existe pas au collège Sénèque conforte l'analyse que nous avons proposée en terme de choix d'efficacité de ces élèves, soumis, plus que d'autres, aux exigences scolaires, et appartenant à des milieux où la connivence famille / école est plus forte. Cela dit, pourquoi ne pas satisfaire à une telle demande ? Et élargir l'éventail des thématiques d'écriture ? Ce pourrait être le lieu de découverte que même sur des thèmes auxquels on s'intéresse (et peut-être d'ailleurs plus encore sur ceux-là) la défense d'un point de vue et l'argumentation ne vont pas de soi.

3.4. Le travail du style

Deux garçons de 6^{ème} du collège de S/S évoquent le travail sur la langue au sens du plaisir de jouer avec les mots. Denis évoque ainsi ce qu'il appelle son *écriture sauvage...*, *celle des phrases joliment écrites*. Il explique qu'il joue avec les mots, qu'il s'amuse vraiment à les faire changer de place : *C'est marquant, c'est cocasse*. Bertrand, lui, regrette qu'il n'y ait pas, en classe, de place pour l'humour, le jeu avec les mots, qui rompraient la monotonie de ce qu'il

appelle *l'écriture plate* de l'école. De tels propos constituent à l'évidence des ressorts pour la mise en œuvre de séquences classiquement appelées d'écriture créative, qui sont précisément des jeux formels sur la langue. Ils ouvrent également la porte à l'intérêt de ces jeunes pour des séquences d'écriture du type de celles que propose et esquisse M.C. Penloup (1999) : listes, histoires drôles, etc.

Au total, si le choix d'efficacité et de renoncement (provisoire ?) à l'écriture personnelle ou «la tentation du littéraire» semblent permettre aux élèves du collège Sénèque d'investir l'écriture scolaire pour tenter d'y être performants, les hésitations, interrogations et regrets perceptibles chez ceux du collège de S/S interrogent le didacticien. Cette problématique non résolue, ou qui n'a pas de réponse claire, même provisoire, est sans doute source de malentendus et constitue un obstacle aux apprentissages. De nouvelles situations d'écriture, sur des thèmes nouveaux, avec des dispositifs d'accompagnement permettant des dialogues autour des textes produits, mais aussi des situations permettant à l'enseignant de faire émerger et d'entendre des représentations et des attentes susceptibles de le laisser lui-même étonné ou perplexe paraissent nécessaires pour trouver des issues acceptables, permettant une réelle avancée dans les apprentissages. Car, après le collège, est-il encore possible de trouver une issue satisfaisante ? L'expérience menée auprès de lycéens que nous allons brièvement évoquer ci-après donne à penser que les échecs sont difficiles à reprendre plus tard.

4. EN GUISE DE PROLONGEMENT : UNE EXPÉRIMENTATION AU LYCÉE

Il serait trop long et hors du propos de cet article de présenter dans le détail l'expérience d'atelier d'écriture socioprofessionnelle menée dans un lycée polyvalent, auprès de lycéens appartenant à des filières professionnelles forts différentes. Le lecteur trouvera ailleurs une analyse de cette expérience (Barré-De Miniac, 2001). De plus, il s'est agi, cette fois, non plus comme dans les deux recherches évoquées ci-dessus, d'enquête ou recherche descriptive, mais d'une recherche-action, c'est-à-dire d'une expérimentation didactique motivée par des hypothèses issues de recherche et donnant lieu à observation et évaluation. Les données sont donc difficilement comparables. Cela dit, quelques résultats issus de cette recherche permettent de prolonger la réflexion ébauchée dans cet article. C'est dans cette perspective qu'on se propose de présenter quelques résultats partiels, qui ne font que conforter la nécessité d'un travail précoce et explicite avec les élèves sur leurs représentations de l'écriture. Travail précoce dans la mesure où il apparaît qu'une fois des représentations ancrées, et des attitudes construites sur la base de ces représentations, le travail du didacticien pour faire évoluer des représentations erronées et gênantes pour l'apprentissage est extrêmement difficile.

4.1. Contexte de l'étude

L'hypothèse qui a présidé à cette expérimentation était que les écrits professionnels pouvaient constituer un terrain privilégié d'investissement (ou de

réinvestissement) de l'écriture, et fournir un ensemble de situations permettant de faire évoluer les représentations de l'écriture comme travail et comme stratégie. Par écrits professionnels, il faut entendre : le compte-rendu, le rapport, la lettre argumentée, etc. Si, contrairement à la représentation commune de ce genre d'écrit, on considère l'écriture socioprofessionnelle non pas comme une simple technique reproductive de modèles mais comme un acte professionnel, alors il s'agit de considérer que, si technique il y a, celle-ci est un outil au service d'un positionnement du scripteur et d'une stratégie d'un acteur social dans un contexte de travail. C'est dans cette perspective qu'ont été expérimentés, auprès de lycéens, des ateliers d'écriture socioprofessionnelle, avec des situations susceptibles de leur faire percevoir des enjeux et difficultés liées aux situations professionnelles (en particulier par des jeux de rôles).

L'expérimentation a porté sur plusieurs groupes d'élèves. Mais, pour la nécessité de la réflexion dans le cadre de cet article, on n'évoquera ici que deux des quatre groupes d'élèves : soit 12 élèves de Bac Professionnel, option comptabilité (par la suite : PRO) et 9 élèves d'une classe préparatoire aux écoles de commerce, classe recrutant des élèves venant de section STT (par la suite : SUP).

L'écriture socioprofessionnelle paraissait pouvoir être un lieu de d'investissement de l'écriture par ces élèves, parce que proche de leurs préoccupations à court terme, scolaire et professionnelles. Plus encore peut-être pour les élèves de Bac Pro, dont l'orientation est souvent une orientation par l'échec en français, ces pratiques d'écriture, en rupture avec les pratiques d'écriture littéraires du lycée, paraissaient susceptibles de réhabiliter l'écriture en légitimant des pratiques traditionnellement considérées comme non nobles.

4.2. L'écriture «pour soi» chez les lycéens

Dans les deux groupes, les élèves disent écrire «à titre personnel» (intitulé de la question), avec une fréquence plus forte chez les élèves de SUP (75 %) que chez les élèves de Bac Pro (58 %). Outre la fréquence plus forte chez les SUP, les écrits évoqués sont plus divers : lettres, mais aussi paroles de chansons, poèmes, journal intime, etc. Il ne semble donc pas y avoir chez ces élèves un abandon massif de l'écriture personnelle, ce que les résultats des collégiens du collège Sénèque aurait pu donner à croire. Chez les élèves de Bac Pro, aux écrits appartenant effectivement au domaine des écrits personnels (*réflexions sur l'actualité et nouvelles* pour deux élèves ; cartes postales ou lettres pour cinq autres) sont mêlés des écrits liés à des recherches d'emploi ou de stage, le terme «personnel» étant interprété comme ayant été fait à l'initiative personnelle des élèves.

Les deux groupes sont également d'accord pour considérer majoritairement qu'à l'école c'est plus difficile que pour soi, bien que plus fréquemment chez les élèves de Bac Pro que chez ceux de SUP (respectivement : 83 % et 62 %), ce qui conforte l'idée d'une difficulté particulière de ces élèves de Bac Pro en matière d'écriture.

La problématique scolaire / non scolaire continue donc de faire sens pour les lycéens.

4.3. Un réinvestissement possible de l'écriture ?

Rappelons que l'hypothèse didactique sous-jacente à l'expérimentation était que des situations simulant des situations professionnelles (donc non scolaires) et impliquant les élèves comme des acteurs professionnels potentiels (et non comme de simples exécutants) apparaissaient susceptibles de les motiver et de les conduire à s'impliquer dans les tâches proposées.

Sur ce point force est de reconnaître que les choses ne vont pas de soi en ce qui concerne les élèves de Bac Pro. À l'une des questions du questionnaire proposé à l'issue des séances, question qui demandait s'il y avait eu des moments de l'atelier plus désagréables ou plus pénibles que d'autres, la moitié des élèves répond *oui*. Deux types d'explications dominent : d'une part, les lectures trop longues, les heures supplémentaires, ce qui est loin de traduire un intérêt marqué pour la situation ; d'autre part, le caractère trop ludique de certaines situations (écrire à partir d'une carte postale, à partir d'un jeu de rôle). Cette seconde raison peut s'analyser comme signifiant que les élèves ont l'impression de ne pas avoir été pris au sérieux, c'est-à-dire qu'ils considèrent que, pour eux qui se savent et se sentent en échec scolaire, ces situations ne sont pas susceptibles de les faire progresser, et qu'ils auraient préféré des situations plus scolaires. D'ailleurs à une question portant sur les raisons pour lesquelles, selon eux, leur professeur a organisé ces ateliers, ils se situent majoritairement dans la remédiation : *Améliorer notre syntaxe, nous aider dans notre rédaction*. On retrouve chez ces élèves la centration sur l'écriture scolaire, décrite dans les termes techniques scolaires. À la même question les élèves de SUP évoquent majoritairement la découverte de différentes formes d'écriture : *Nous faire sortir de l'écriture au niveau scolaire et de l'écriture relationnelle que l'on peut avoir à l'extérieur. Nous montrer qu'il y a beaucoup plus de sortes d'écriture que l'on pense*.

Pourtant, à la question de savoir quels étaient les objectifs de l'animateur de l'atelier (et non plus de l'enseignant), les réponses dominantes des élèves de Bac Pro sont : la motivation et la réassurance (*Nous apprendre à aimer l'écriture*). Cette perception juste constitue sans doute un levier possible. Il reste néanmoins à retenir qu'un travail d'explicitation reste à faire, dans la mesure où subsiste un décalage entre les objectifs des promoteurs de l'expérience et ce groupe d'élève (on retrouve là la perception différentielle des objectifs évoquée ci-dessus, dans les termes de M. Brossard).

Les animateurs des différents groupes avaient préparé l'expérimentation ensemble, et expliqué donc aux élèves les objectifs et le déroulement des séances dans des termes semblables. Là réside sans doute l'une des failles de l'expérimentation : une didactique de l'écriture qui prenne en compte les représentations initiales et le déjà-là ne peut s'accommoder d'un déroulement identique pour des groupes d'élèves si hétérogènes, à la situation et au passé scolaires si différents.

5. EN CONCLUSION

Cette problématique de la rupture ou de la continuité entre l'écriture scolaire et l'écriture non scolaire (personnelle ou professionnelle) est présente tout au long de la scolarité. Elle semble s'instaurer très tôt, puisque nos résultats auprès des jeunes enfants tendent à montrer que dès le Cours Préparatoire elle est construite par les élèves. Elle prend des colorations différentes au collège puis au lycée, en fonction de l'âge des élèves, de leurs niveaux de réussite ainsi que de leur position dans le système scolaire. Elle est gérée de manière différente : acceptée par certains, elle fait conflit pour d'autres. Lorsqu'il y a conflit, il semble que cela constitue un obstacle à la progression des apprentissages. La résolution de ce conflit nécessite la mise en œuvre de situations susceptibles de faire émerger ces représentations, ce qui constitue une condition préalable à l'invention de dispositifs nouveaux : nouvelles formes d'explicitation des objectifs des différents travaux proposés, nouvelles tâches également. Sinon, on risque de laisser perdurer longtemps, voire définitivement, certains malentendus. De ce point de vue les demandes strictement scolaires des élèves de Bac Pro sont instructives.

On terminera par un propos d'un élève de classe préparatoire qui montre à quel point la centration sur le scolaire peut durer longtemps voire définitivement si rien ne vient bousculer les représentations construites. À la question de savoir si l'atelier d'écriture lui a appris une chose qu'il ne savait pas, il répond : *J'ai appris que l'on pouvait écrire pour son plaisir personnel*. Gageons qu'il s'agit d'un ex-collégien qui avait mis de côté son écriture personnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRÉ-DE MINIAC, C., CROS, F. & RUIZ, J. (1993) : *Les collégiens et l'écriture. Des pratiques familiales aux exigences scolaires*. Paris, ESF éditeur.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1997) : *La famille, l'école et l'écriture*. Paris, INRP, coll. «textes et documents de recherche».
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2001) : L'écriture socioprofessionnelle : un genre utile pour la didactique de l'écriture. *LIDIL*, n° 23.
- BROSSARD, M. (1993) : Le rôle du contexte dans les apprentissages scolaires. In : G. CHAUVEAU, M. REMOND & E. ROGOVAS-CHAUVEAU (eds.) *L'enfant apprenti lecteur*. Paris, INRP-L'Harmattan.
- PENLOUP, M.C. (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris, ESF éditeur.
- PENLOUP, M.C. (2000) : *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Paris, Didier.

