

Le rapport à l'écriture extrascolaire et scolaire : une étude menée auprès d'adolescents

Inês Cardoso
York University

Luísa Álvares Pereira
*Universidade de Aveiro, CIDTFF (Centre de Recherche en Didactique et
Technologie dans la Formation de Formateurs)*

Résumé

Plusieurs recherches axées sur le rapport à l'écriture ont mis en évidence l'importance de certaines dimensions dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. L'étude que nous présentons, basée sur l'expérience d'élèves de 7^e année (de 11 à 14 ans) en milieu scolaire ou extrascolaire, nous a amenées à envisager trois idéaux-types de rapport à l'écriture qui correspondent à différents modes d'interprétation de ce phénomène pluridimensionnel et instable. Ces idéaux-types sont susceptibles d'ouvrir des pistes de manière à ce que le Sujet et son identité soient pris en compte dans la didactique de l'écriture.

Abstract

Several studies on the relationship students establish with writing have highlighted the importance of certain dimensions in the processes of the teaching and learning of writing. The present study, which examines the relationship with writing developed by learners in a Grade 7 class (11 to 14 years old), both in school and extraschool contexts, has led us to conceptualise three ideal types of relationship with writing, each of which corresponds to different modes of interpretation of this multidimensional and unstable phenomenon. These ideal types are likely to open new ways forward so that the Subject and her or his identity are taken into account in the teaching of writing.

Le rapport à l'écriture extrascolaire et scolaire : une étude menée auprès d'adolescents

Introduction

Notre travail s'inscrit dans la didactique de l'écriture (DE), un domaine qui n'hérite pas d'une longue tradition au Portugal (Pereira, Cardoso et Graça, 2009), même si, toutefois, un diagnostic de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture, dans notre contexte, nous a permis de mettre en évidence une tendance d'échec dénoncée tant par des enseignants que par des élèves. En outre, les informations disponibles dans le cadre de la DE n'ont pas encore produit les effets escomptés au niveau des programmes et des pratiques d'enseignement de l'écriture. Il est donc important de proposer des stratégies pour faire en sorte que l'expérience de l'apprentissage de l'écriture soit productive et qu'elle permette aux élèves d'être formés à une production écrite qui leur facilite l'accès à différents savoirs disciplinaires. Or, selon nous, cette appropriation scripturale ne dépend pas uniquement de la prise en compte de la dimension cognitive de l'écriture, mais aussi de celle des dimensions psychoaffective ou axiologique.

La présente étude s'appuie justement sur cette proposition qui sous-entend l'importance de l'aspect socioculturel en DE, tout en reconnaissant le rôle fondamental de l'élève dans l'acculturation à la langue écrite. Cependant, cette socialisation par l'écrit passe par la construction de l'image scripturale¹ du Sujet et de ses représentations à propos de l'acte d'écrire. Un tel intérêt pour le Sujet et pour le contexte socioculturel où l'élève s'insère nous amène à assumer la pertinence et l'opérationnalité dans notre travail de la notion de « rapport à », notamment, le *rapport au savoir* en général (Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992), et le *rapport à l'écriture* (Barré-De Miniac, 2000) en particulier. Notre priorité est donc d'accéder à la parole des Sujets/élèves, ainsi que de décrire et d'interpréter leur rapport à l'écriture, sur lequel nous pourrions alors chercher à intervenir.

Afin que l'on puisse mieux suivre l'étude que nous avons réalisée, nous fournirons tout d'abord les détails relatifs au cadre conceptuel ; ensuite, nous décrirons brièvement le dispositif méthodologique adopté ; enfin, nous présenterons les résultats, qui sont sous forme d'idéaux-types² de rapport à l'écriture que nous avons saisis.

Pour une didactique du rapport à l'écriture

Dans la perspective d'une focalisation sur le pôle Sujet/élève du triangle didactique, il est nécessaire d'expliquer le sens que ce dernier attribue à l'écriture et à l'acte de produire des textes en différents contextes, dans la mesure où, selon un grand nombre de recherches, l'échec ou la réussite scolaires sembleraient dépendre davantage du sens que les élèves confèrent aux expériences scolaires (Rochex, 1998) que du différentiel culturel qui les catégorise ou de leurs compétences cognitives. Par ailleurs, la compréhension des processus de l'écriture ne se restreint pas à la description des opérations cognitives (Hayes, 1996), mais établit des liens avec les dimensions individuelles et sociales du langage écrit (Bronckart, 1996). Cela nous amène à considérer l'écriture comme une activité qui dépasse largement cette dimension cognitive du Sujet et celle de la production écrite à l'école. Il s'agit donc de valoriser les expériences personnelles par le biais de la composition écrite. Pour ce faire, il nous faut émettre l'hypothèse que la connaissance de ces expériences

scripturales extrascolaires peut contribuer à un enseignement de l'écriture mobilisant les ressources de langage apprises au cours de ces différentes expériences d'écriture libre (Cardoso, 2009 ; Penloup, 2006).

En réalité, les pratiques extrascolaires, en tant qu'instruments d'information pour l'enseignant, assument une valeur heuristique puisqu'elles permettent de questionner les pratiques scolaires de l'écriture et de découvrir/interroger le « déjà-là » des élèves (Bautier et Bucheton, 1995). L'analyse des productions écrites extrascolaires acquiert donc une forme et une valeur herméneutiques.³

Au cours des dernières années, la recherche en DE s'est dans ce sens progressivement ouverte à des perspectives sociocognitives et psychosociales en adoptant, en adaptant et en proposant plusieurs modèles qui servent soit à expliquer l'activité de l'écriture, soit à établir des principes et des thèses concernant les conditions possibles de son enseignement (Pereira, Aleixo, Cardoso et Graça, 2010).

Ces propositions mettent non seulement en évidence une vision déficitaire de la compétence scripturale du Sujet, mais suggèrent aussi que les recherches portant sur les représentations de l'écriture sont insuffisantes : Elles ne permettent pas d'englober l'histoire du Sujet en tant que scripteur, ni les usages qu'il fait de l'écriture ou les sens qu'il y attribue, ni son attitude quant à l'écriture institutionnalisée ou celle développée dans d'autres contextes extrascolaires. Or, la notion de rapport à l'écriture—telle que l'a défini Barré-De Miniac (2000)—offre une plus grande capacité explicative et heuristique, et c'est pourquoi elle devient d'une grande opérationnalité didactique. En réalité, la possibilité de cerner une ou plusieurs de ces dimensions—*l'investissement de l'écriture, les opinions et attitudes liées à l'écriture, les conceptions de l'écriture et son apprentissage, et les modes de verbalisation sur l'écriture*—encourage non seulement la réalisation de projets de recherche plus spécifiques, mais aussi des pratiques didactiques plus cohérentes.

En somme, nous pouvons dire que la focalisation sur le rapport à l'écriture met l'accent sur la singularité du Sujet et sur la singularité de sa compétence scripturale, en incorporant, soit la « globalité » de l'écriture⁴ (Lahire, 2008), soit la lecture « en positif »⁵ des Sujets (Charlot, 1997). Il nous semble donc pertinent de décrire les divers contextes où les élèves sont en contact avec l'écriture et les rapports établis entre eux. Cette description peut nous amener à mettre au jour de nouvelles pistes et de nouveaux savoirs (Penloup, 2008), ainsi que des solutions qui peuvent mettre fin aux ruptures entre écritures ou, pour reprendre une expression de Barré-De Miniac (1997), de découvrir des situations de « dualité scripturale » susceptible de se résoudre dans la fusion d'écritures et de savoirs.

Il est difficile de nier que la notion de rapport à l'écriture est complexe, hétérogène et instable. À ce jour, les recherches sur le rapport à l'écriture ne sont pas encore consensuelles quant à la définition des processus qui produisent des changements dans ce même rapport. Toutefois, certaines études ont déjà démontré que les élèves transforment leur rapport à l'écriture quand ils vivent des expériences didactiques d'écriture véritablement innovantes (Lafont-Terranova, 2008). En ce qui concerne les enseignants, le changement de leur rapport à l'écrit grâce à l'utilisation réflexive d'un nouveau dispositif didactique (séquence didactique) a pu être démontré (Wirthner, 2008). À partir des recherches mentionnées, nous constatons, tout comme Schneuwly (2008), que le rapport à l'écriture ne doit pas être conçu comme *explicans* mais comme *explicandum* ; c'est-à-dire que, dans ces expériences, le rapport à l'écriture n'explique pas les pratiques, mais doit plutôt être expliqué par les pratiques qui le transforment. Par ailleurs, si l'on tient compte de la notion de rapport à l'écriture en général, et pas uniquement dans le contexte des

recherches mentionnées ci-dessus, celle-ci nous permet d'expliquer les pratiques des enseignants et des élèves dans la mesure où elle est en même temps cause et conséquence de ces pratiques.

Dans cette perspective, le lien entre les pratiques et le rapport à l'écriture n'est ni unilatéral ni mécanique. La question est alors de savoir s'il s'agit d'intervenir sur les pratiques pour apporter des changements dans le rapport à l'écriture, ou bien s'il faut agir sur le rapport à l'écriture de façon à produire d'autres pratiques du Sujet. En particulier, nous cherchons à fournir des éléments de réponses aux questions suivantes : le travail didactique, focalisé sur des savoirs et des savoir-faire, et conduit par les thèses validées d'une « nouvelle didactique de l'écriture »⁶ (Pereira, 2008), est-il susceptible de déclencher de nouveaux rapports à l'écriture ? Ou serait-il plus pertinent d'analyser et de travailler didactiquement le rapport afin de produire une verbalisation et une discussion sur le rapport à l'écriture lui-même ? Il n'est donc pas aisé de déterminer ce qui est le plus intéressant du point de vue didactique : (a) l'approche pédagogique indirecte du rapport à l'écriture ou (b) son approche directe. Nous estimons que cette approche didactique, quelle qu'elle soit, est nécessaire et que les pratiques qui en découlent alimentent l'éternelle (re)configuration du rapport à l'écriture du Sujet, lui garantissant une prise de conscience de nouvelles dimensions de l'écriture.

Atelier d'écriture : de l'instrument d'apprentissage à l'instrument de recherche

Partant du principe qu'il est nécessaire de connaître et de travailler en contexte scolaire le rapport de l'élève/Sujet à l'écriture extrascolaire et scolaire—par le biais de l'approche didactique directe ou indirecte—il nous faut construire ou adapter des instruments pour y parvenir : questionnaires, discussions collectives, entretiens, témoignages et observations (Barré-De Miniac, 2000 ; Reuter, 1996). Outre ces outils, un autre dispositif de recherche semble capable de faire émerger des discours permettant de comprendre le rapport à l'écriture et d'intervenir dans le rétablissement de ce rapport. Il s'agit de *l'atelier d'écriture* et, surtout, comme nous l'explicitons plus loin, de *l'atelier sur l'écriture*.

Lorsque l'on considère les ateliers d'écriture en général, il faut en assumer le polymorphisme (Lafont-Terranova, 1999), même si nombre d'entre eux ont la prétention, encore qu'indirectement, de se constituer en espaces réparateurs du rapport du Sujet à l'écriture, en contribuant à sa réconciliation avec la production écrite.

Pourtant, le pouvoir qu'a l'atelier d'écriture de transformer dépendra, dans une large mesure, du rapport à l'écriture de l'enseignant/animateur lui-même, qui devra pour cette raison prendre conscience de son propre rapport à l'écriture, de sorte qu'il puisse comprendre et intervenir dans le rapport d'autrui. Il est donc légitime de supposer qu'en s'essayant à un atelier d'écriture le (futur) enseignant se trouvera impliqué dans un processus susceptible de produire des changements profonds, aussi bien dans ses conceptions d'écriture que dans sa façon d'enseigner l'écriture. Plusieurs expériences de recherche/formation ont d'ailleurs déjà exploré cette dimension formative de l'atelier (Garcia-Debanc, 1989 ; Lafont-Terranova, 2008), dont le principal objectif est de faire de lui un lieu où l'évolution du rapport à l'écriture est facilitée. Selon nous, cette dimension de formation devra, cependant, s'adresser non seulement aux enseignants et futurs enseignants, mais aussi aux élèves (Cardoso et Pereira, 2008).

De ce fait, l'atelier peut s'avérer un instrument de recherche au service de la didactique du rapport à l'écriture, dans la mesure où le contact continu avec les élèves permet la création de situations dans lesquelles ils auront l'occasion de s'exprimer sur (leur) l'écriture. Il nous faut aussi expliquer la nuance apportée au dispositif didactique lorsque nous parlons d'atelier sur l'écriture—dont la dimension est d'investigation et de réflexion—plutôt que d'atelier d'écriture. En effet, ce dernier vise normalement le travail de production écrite et il est parfois même associé au plaisir ou au processus de composition des textes. L'atelier sur l'écriture que nous proposons vise davantage une réflexion des Sujets sur l'écriture dans des contextes diversifiés, ainsi qu'une réflexion sur l'écriture de façon générale. Nous avançons aussi l'hypothèse que cet atelier, par le biais de la réflexion, de la discussion et de la verbalisation sur le rapport à l'écriture, susciterait l'envie d'écrire et permettrait de saisir des sens liés à l'acte d'écrire qui n'ont pas encore été mis au jour. Disons que cette façon d'entrer dans le rapport à l'écriture des Sujets pourrait constituer une phase propédeutique d'une nouvelle didactique de l'écriture. Toutefois, le parcours pourrait à l'inverse se constituer comme une « nouvelle pédagogie de l'écriture » produisant des changements dans le rapport à l'écriture. C'est de cette conviction que partent d'ailleurs les ateliers d'écriture, dispositifs didactiques qui peuvent illustrer le travail systématique exigé par la complexité de l'écriture.

L'atelier sur l'écriture sera donc un dispositif didactico-investigateur dans la mesure où la recherche et l'action didactique sont en constante interaction : l'investigation offre des thèmes de réflexion à l'action et celle-ci propose, à son tour, des pistes qui rendent l'investigation plus dense. En d'autres termes, ce processus permet aussi bien l'apparition et la manipulation de représentations dans le discours que leur emploi pour le discours comme un instrument stratégique tenant les représentations dans leur instabilité et fragilisant leur contenu. L'atelier est centré sur le rapport à l'écriture—en tant que notion dynamique et ouverte—qui comprend des aspects relatifs au Sujet et au milieu socioculturel auquel il appartient. L'écriture y existe et s'assume au gré de la nature personnelle du Sujet (du moi) ou de sa nature relationnelle et sociale (vis-à-vis des autres). C'est le lien et l'expression du rapport du Sujet avec soi-même, avec autrui, avec le monde. Mais l'écriture scolaire diffère de l'écriture extrascolaire en ce qu'elle est obligatoire et non libre ; une différence que le didacticien doit prendre en considération (Penloup, 1999). Même si la deuxième est davantage associée au développement identitaire du Sujet que la première (généralement plus liée à la construction de la personne comme Sujet de savoir), l'une et l'autre doivent interagir et s'engendrer mutuellement (Cardoso et Pereira, 2013). Ceci dans la mesure où le Sujet ne peut construire du savoir à travers le langage écrit que si celui-ci puise un sens dans le lien étroit qu'il établit avec son identité (Bautier et Rochex, 1998). Et réciproquement, l'identité acquiert plus de conscience et de maîtrise d'elle-même lorsqu'elle bénéficie de « formes écrites » plus consolidées et matures.

C'est à l'aide des éléments considérés antérieurement que nous avons pu construire le schéma ci-dessous (Figure 1), lequel vise à illustrer les concepts qui interagissent, en atelier, dans le rapport à l'écriture. Il constitue pour cela un modèle conceptuel qui permet d'élucider, croyons-nous, soit les dynamiques et les interactions, soit l'incomplétude du rapport à l'écriture. Celui-ci, dynamique et ouvert (à la façon d'un circuit discontinu), tourne, dans l'atelier sur l'écriture, autour de la didactique investigatrice et autour de la pratique, comme l'illustrent les flèches bidirectionnelles. Ce rapport à l'écriture et à l'acte d'écrire est le rapport d'un Moi qui écrit ou qui n'écrit pas pour les Autres, avec les Autres, dans un milieu où les Autres existent ; il dépend donc du caractère individuel et

socioculturel de l'écriture. De ce double caractère ressort une autre bipolarité : la fonction identitaire assumée par les écrits extrascolaires (libres), d'une part, et d'autre part, la fonction épistémique⁷ assumée plutôt par l'écriture obligatoire (scolaire). Il est important que ces deux fonctions s'engendrent mutuellement sous peine de compromettre l'écriture de chaque Sujet, et donner naissance, in extremis, à une prétendue écriture du savoir sans sens ou à une pseudoécriture créative/« littéraire » naissante et peu travaillée.

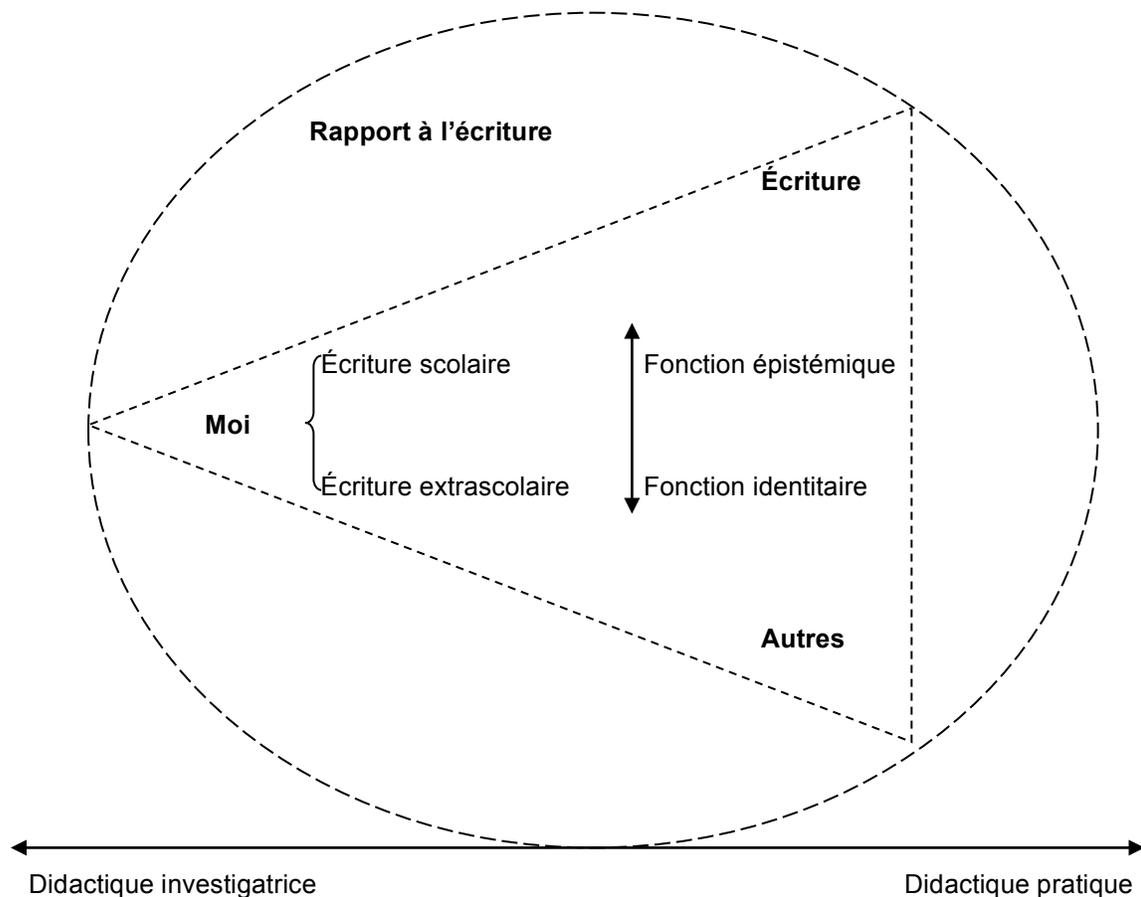


Figure 1. Modèle conceptuel de l'atelier sur l'écriture.

Dispositif de recherche

Si l'on part du principe que le rapport à l'écriture en tant qu'objet d'étude suppose, de par la complexité, la multiplicité et la labilité qui le caractérisent, des regards sur différentes dimensions, alors notre positionnement méthodologique ne peut être qu'hybride. Dans le contexte de notre recherche doctorale (Cardoso, 2009), nous entendions savoir quels textes les élèves de 11 à 14 ans produisaient dans et hors l'école, dans la mesure où, au Portugal, nous ne disposions pas de données suffisantes sur l'écriture libre. En même temps, nous entendions analyser et comprendre le rapport à l'écriture—à l'école et en dehors de l'école—des adolescents visant, pour ce faire, à problématiser les potentialités de

l'intervention didactique au niveau de la connaissance du rapport à l'écriture des élèves, en tant que facilitateur entre le Sujet et l'activité complexe d'écriture au cours du développement de la compétence scripturale.

Nous avons ainsi tenté d'articuler des méthodologies quantitatives et qualitatives selon deux phases de recherche : l'une extensive et l'autre intensive. Lors de la phase extensive, nous avons réalisé et distribué le questionnaire *Ton écriture* (Cardoso, 2009⁸) dans 10 écoles du district d'Aveiro. Pas moins de 226 questionnaires ont été recueillis auprès des élèves en 6^e (11-12 ans) et en 8^e année d'études (13-14 ans). Nous sommes ainsi parties de l'hypothèse que l'identité des élèves, en tant que Sujets-écrivains, se construit également en dehors de l'école—un contexte dans lequel ils paraissent produire, avec régularité, une grande diversité d'écrits. En outre, des expériences de recherche exploratoire antérieures nous ont également aidées à comprendre que les pratiques scolaires pourraient influencer le point de vue des élèves quant à l'écriture. La phase extensive s'est ainsi caractérisée par un traitement quantitatif de données qui nous a permis de tracer un portrait « orientateur » des pratiques d'écriture scolaires et extrascolaires ;⁹ de ce fait, nous avons obtenu un référentiel à comparer avec les résultats de l'autre phase.

Cependant, de telles données seraient incapables de permettre l'approfondissement de la complexité du rapport de l'élève/Sujet à l'écriture—scolaire et extrascolaire—et encore moins de nous faire accéder aux dynamiques de construction de ce même rapport. Nous souhaitons approfondir des sens attribués à l'écrit et envisager des moyens d'action ; c'est pourquoi nous avons conçu et utilisé des instruments de recherche qualitative avec lesquels nous avons établi un dialogue avec les élèves participants. Dans cette contribution, nous nous sommes concentrées uniquement sur les résultats provenant surtout des discours (oraux et écrits) des élèves-intervenants que nous avons obtenus pendant la phase intensive de notre recherche. En effet, ces discours représentent le lieu par excellence de manifestation de signes de leur rapport à l'écriture et sont, par la même occasion, prometteurs quant à la possibilité de le caractériser et de le comprendre.

Ainsi, au cours de la phase intensive, une étude de cas avec une approche plus complexe, intensive et inductive a été entreprise. Nous avons visité une école au centre-ville et avons passé 15 heures (10 séances) avec 16 élèves en 7^e pendant leur cours de portugais (l'enseignant habituel était absent).

Deux séries d'entretiens¹⁰ ont été réalisées et transcrites : la première sur le rapport des élèves à l'écriture extrascolaire et scolaire et la deuxième sur des textes produits par les Sujets dans un environnement scolaire et extrascolaire. Parallèlement, un atelier sur l'écriture, *Moi, l'écriture et les autres*, a été mis en place pendant une période de quatre mois.

Dans cet atelier, les élèves ont utilisé un carnet de bord individuel comme support d'écriture. Ce dernier a été utilisé pour l'écriture au cours de chaque séance et a encore servi à faire le point, au terme de chacune d'elles. Pour ce faire, des orientations générales, ainsi que d'autres orientations plus spécifiques à chaque mode de travail, ont été données. Ces modalités ont ainsi permis une production plus introspective, personnelle et libre du Sujet. Au terme de chaque séance, les carnets des élèves ont été recueillis par nous afin qu'on puisse lire ce qu'ils y avaient écrit. De plus, nous y avons noté des commentaires et des questions dont le but ultime était de les inciter à approfondir, à clarifier, à chercher des explications, à réfléchir, à écrire, et ainsi de suite. Le carnet était rendu à l'élève lors de la séance suivante, de sorte que ses conceptions sur l'écriture puissent continuer à émerger, et promouvant ainsi le processus d'inscription et de (re)construction du rapport à l'écriture.

Tableau 1
Catégories et sous-catégories d'analyse

		Écriture scolaire	Écriture extrascolaire
Dimensions du rapport à l'écriture :	Catégories	Sous-catégories	Sous-catégories
Investissement de l'écriture	Investissement	Exercice (individuel, en groupe, support, divulgation) Portugais ; Matières Type d'écriture (écriture composée imaginaire et réelle ; non composée ; associée au langage non verbal ; autre) Images des autres comme auteurs	Divulgation Type d'écriture (écriture poétique, mémorialiste, utilitaire, dramatique/BD, réflexive/intime, de passe-temps, communicationnelle, autre) Images des autres comme auteurs ; pratiques des autres Lieux ; supports ; thèmes
Opinions et attitudes liées à l'écriture	Attitudes		
	Opinions	Valeurs positives, négatives, neutres, mixtes ; fonctions ; sentiments	Valeurs positives, négatives, neutres, mixtes ; fonctions ; sentiments
Conceptions de l'écriture et son apprentissage	Mémoires ou Souvenirs		
	Apprentissage	Conceptions Médiateurs Acquisitions Stratégies	
	Performance	Auto-image Difficultés—Typologie (microstructurelles ; macrostructurelles), raisons, médiateurs, stratégies pour se surpasser	Auto-image Difficultés—Typologie (microstructurelles ; macrostructurelles), raisons, médiateurs, stratégies pour se surpasser
	Enseignement	Déclarations Opinions Évaluation Contenus	
Modes de verbalisation sur l'écriture	Mode de verbalisation		

Le développement de l'atelier sur l'écriture fut en conséquence régi par les données extraites des carnets de bord et des entretiens. Trois dimensions d'écriture ont été prises en

compte au cours de nos séances : (a) la dimension personnelle, (b) la dimension sociale et (c) la dimension cognitive ou processuelle.¹¹ Nous ne nous attarderons spécifiquement sur aucune de ces dimensions, mais nous mettrons l'accent sur la compréhension du rapport à l'écriture, en abordant des questions susceptibles de faire évoluer les pratiques pédagogiques et didactiques. Les macrocatégories qui ont orienté l'analyse de contenu¹² de toutes les données recueillies coïncident avec les quatre dimensions du rapport à l'écriture, selon Barré-De Miniac (2000). Nous avons analysé séparément les données relatives aux contextes scolaire et extrascolaire qui ont nécessairement motivé l'émergence d'autres sous-catégories distinctes. Tableau 1 montre la structure suivie dans l'analyse (phase intensive).

Résultats et discussion

Modes de rapport à l'écriture

L'analyse des questionnaires recueillis lors de la phase extensive a permis de confirmer le fait que les élèves écrivent, en dehors de l'institution scolaire, quand ils n'y sont pas obligés (Cardoso, 2009).

Lors de la phase intensive, ces résultats ont été également confirmés et des zones problématiques ou des *représentations-obstacles* ont été identifiées, en dépit de la diversité de rapports à l'écriture. Ce sont ces représentations, que nous présenterons plus loin, qui ont permis d'orienter la mise en place d'activités dans l'atelier sur l'écriture. Celui-ci, dans une large mesure, mais aussi le second entretien, ont tous deux permis de détecter quelques indices de changement dans le rapport à l'écriture. En ce qui concerne la perception plus globale de l'écriture, il existe chez les élèves plusieurs définitions qui coïncident avec les différentes typologies de l'écriture scolaire suivantes :

1. *l'écriture pour créer avec imagination ;*
2. *l'écriture pour raconter, en parlant de soi ;*
3. *l'écriture pour prouver que l'on sait, pour être évalué ;*
4. *l'écriture pour retranscrire/recopier des notes.*

Les élèves disent pratiquer régulièrement l'écrire-être évalué, et l'écrire/retranscrire/copier, moins fréquemment l'écrire-crée, et l'écrire-raconter. Et même si retranscrire et copier les lassent souvent, ils en reconnaissent l'utilité, dans la mesure où ces écrits préparent à la mémorisation et à la mise à l'épreuve des connaissances à travers l'écriture. Écrire-retranscrire et écrire-copier sont la représentation la plus immédiate de l'acte d'écrire ; ces typologies d'écriture sont rapportées et associées à un geste moteur répétitif en classe et à la fatigue physique. La prédominance d'une *écriture-reproduction* à l'école apparaît de façon évidente dans les discours des élèves. Elle a pour but de recueillir le savoir et implique un effort physique. Sa prédominance se fait au détriment d'une *écriture-production*—de (ré)organisation et construction de savoir, qui exige un effort cognitif et une implication affective et intellectuelle (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993)—en compromettant ainsi l'expérimentation de l'écriture en tant qu'instrument heuristique, alors qu'elle est de plus en plus nécessaire à mesure que l'on progresse dans le système de l'enseignement.

En atelier, nous voulions relativiser la position centrale de l'écrire-crée et de l'écrire-raconter, ainsi que donner des exemples démontrant l'existence et l'importance d'autres genres de texte produits à l'école et dans d'autres contextes (Cardoso et Pereira, 2008). Finalement, dans le bilan qu'ils ont réalisé de ce projet, les élèves ont souligné le fait d'avoir appris « beaucoup de choses sur l'écriture, » notamment : « l'écriture est plus importante que je ne le croyais » (MJ¹³) et « elle est vraiment indispensable pour le présent et pour le futur » (S). Confrontés aux textes écrits et aux déclarations d'autrui à propos de l'écriture, les élèves ont pu découvrir « comment est l'écriture pour les autres et comprendre que l'écriture est très importante. Maintenant nous pensons que l'écriture ne nous sert à rien, mais c'est une chose fondamentale pour avoir un < bon > avenir » (SI). Il s'est aussi avéré que, de façon manifeste, les élèves ont commencé à prendre conscience de l'utilisation de l'écriture dans divers contextes. Ils reconnaissaient en effet l'existence de différents genres et finalités pour écrire—ce qui permettra de parler de l'écriture de façon plus rigoureuse—et laissaient de côté les désignations généralistes et ambiguës de « compositions » et de « textes normaux, » qui étaient apparues dans un premier temps.

Tendanciellement, tout au long de l'atelier, nous avons aussi remarqué qu'un langage commun était né parmi les élèves. En réalité, nous leur avons demandé de se prononcer sur la façon dont ils écrivaient leurs textes, en vue de les amener à différencier consciemment l'activité d'écriture-reproduction de l'écriture-production. Or, cette différenciation consciente implique que l'élève se positionne plutôt comme un auteur que comme un simple scribe. Ce positionnement a poussé les Sujets à parler abondamment de leurs écrits en contextes scolaires et extrascolaires. Ils se sont ainsi autorisés à transférer des connaissances et des savoirs d'un contexte à l'autre et à découvrir qu'ils avaient la possibilité de raffiner leurs compétences d'écriture. L'affirmation de H illustre bien cette (modification d') attitude : « Je crois que j'ai commencé à comprendre que l'écriture, ce n'est pas la mer à boire. »

En ce qui concerne la qualité des textes écrits, il est clair que, pour ces élèves, bien parler et lire abondamment permettent, de façon systématique, de bien écrire. Leur mode de verbalisation à propos de l'écriture démontre justement une insécurité scripturale révélée par la tension à laquelle sont le plus souvent associées les tâches d'écriture, étant donné l'incapacité que les élèves ont de prévoir l'évaluation et la classification¹⁴ d'un texte écrit en particulier.

Or, un rapport à l'écriture marqué par des représentations-obstacles, comme celles qui ont été identifiées ci-dessus, démontre l'inexpérience des élèves lorsque l'écriture est soumise à des processus de reformulation profonde élaborant la pensée et la connaissance. Il démontre également le recours à un processus d'écriture du type « remplissage de lignes. » Ces données permettent alors de s'interroger sur la responsabilité des pratiques pédagogiques habituelles de l'enseignement de l'écriture quant aux représentations-obstacles présentes chez les élèves (Pereira, 2004).

Idéaux-types : rapport identitaire et épistémique à l'écriture

Durant les entretiens avec les Sujets, nous avons cherché à établir des comparaisons entre les productions et les processus d'écriture en contextes scolaire et extrascolaire. C'est en effectuant cette comparaison que nous avons réussi à comprendre que la dualité scripturale entre le monde de l'écriture obligatoire et celui de l'écriture libre n'est pas

irréductible. Dans certains cas, des passerelles peuvent être observées entre ces deux mondes, encore que cela se produise à des niveaux différents de (ré)conciliation.

Ainsi, différents traits définitoires du rapport à l'écriture, dans et hors de l'école, ont été déterminés pour mieux contraster les différences trouvées parmi les adolescents, et affiner, avec plus de rigueur, ces degrés de (ré)conciliation entre deux mondes d'écrits. Pour cela, nous nous sommes appuyées sur un concept déjà utilisé dans les recherches menées au sein de l'équipe EScol (Éducation, Scolarisation ; Charlot et coll., 1992) : *l'idéal-type*. La conceptualisation des modes du rapport à l'écriture (extra)scolaire en idéaux-types polarise le phénomène du rapport à l'écriture lui-même lui restituant, simultanément, la logique structurée et agglutinative de sa complexité. Ainsi, trois idéaux-types de rapport à l'écriture (extra)scolaire ont été identifiés dans la phase intensive de notre étude : (a) caractère transitoire de l'écriture extrascolaire et dualité scripturale accentuée, (b) caractère indispensable de l'écriture extrascolaire et conciliation ponctuelle avec l'écriture scolaire et (c) originalité de l'écriture extrascolaire et conciliation efficace entre différents contextes d'écriture.

Idéal-type 1 : Caractère transitoire de l'écriture extrascolaire et dualité scripturale accentuée.

Il s'agit d'adolescents qui avouent leur prédilection pour l'écriture extrascolaire, l'envie plus ou moins fréquente d'écrire, quand il leur plaît, ce qui leur plaît et sur le thème de leur choix. Ils profitent de la liberté de ces écrits au niveau, par exemple, des thèmes, des supports, de l'usage de « codes » scripturaux, des registres linguistiques. Ces écrits fugaces sont rarement conservés ; ils consistent en des fragments et répondent, avant tout, à des impulsions d'écriture motivées par des sentiments, par le temps dont les Sujets disposent. Et de par leur importance pour le Sujet, au moment où les élèves choisissent d'écrire, ces écrits se dotent d'une valeur affective dans la mesure où ils remplissent l'objectif qui préside à l'écriture, mais à laquelle, à leur avis, l'école ne reconnaît aucune valeur. En réalité, les élèves nient les liens entre le monde de cette écriture extrascolaire et l'écriture scolaire, ne discernant aucune influence entre ces deux contextes.

Idéal-type 2 : Caractère indispensable de l'écriture extrascolaire et conciliation ponctuelle avec l'écriture scolaire.

L'écriture extrascolaire est choisie, avant tout, pour des raisons personnelles liées au développement identitaire de l'élève. Elle acquiert de l'importance dans l'histoire de vie du Sujet qui souhaite conserver ces écrits afin de prolonger des moments de cette histoire individuelle. Écrire aide à organiser les idées, à penser, à prendre des décisions, à dire ce qu'on a sur le cœur, à se détendre ; l'écriture s'assume, surtout d'un point de vue cathartique, comme une raison de vivre. Cependant, selon les Sujets interrogés, ces écrits n'ont pas d'intérêt pour l'école, mais pour le Sujet seulement et encore, possiblement, pour son entourage. De plus, ce sont des écrits marqués par une certaine liberté et dont la correction n'est pas exigée, comme c'est le cas pour les écrits scolaires. Ces productions sont le miroir de leurs auteurs, dans la mesure où elles leur permettent d'être reconnus en tant qu'individus. D'un point de vue scolaire, les Sujets considèrent qu'ils ne pourront retirer de ces textes libres que des idées reposant sur des expériences de vie, ou bien l'habitude d'écrire et une certaine pratique scripturale/textuelle qui pourrait survenir par ce

biais. Selon les adolescents associés à cet idéal-type, les textes extrascolaires sont supérieurs aux textes produits en situation scolaire du point de vue du développement et du contenu. En revanche, les textes scolaires leur paraissent supérieurs en matière de correction de l'expression écrite.

Idéal-type 3 : Originalité de l'écriture extrascolaire et conciliation efficace entre différents contextes d'écriture.

Les adolescents reconnaissent la supériorité des écrits extrascolaires, plus intéressants selon eux, car bénéficiant de meilleures conditions de réalisation (moyen de concentration, « inspiration ; » médiateurs disponibles pour l'appréciation de la valeur des textes ; flexibilité de temps pour écrire). Il s'agit de textes dont ils se souviennent facilement, qu'ils gardent et, parfois, qu'ils montrent. Ces textes sont des œuvres menées à bien par leurs auteurs, et par le biais desquelles ils ressentent une certaine réalisation personnelle une fois qu'ils ont réussi à obtenir un produit textuel qu'ils admirent et dont ils profitent. Ce sont des écrits dans lesquels les adolescents (s')investissent et dont ils soignent le perfectionnement. Ils sont non seulement motivés par des impulsions momentanées, mais aussi transportés par le désir d'être créatifs et originaux. Au-delà de leur valeur affective, ces textes sont, à coup sûr, l'expression d'une « tentation du littéraire » (Penloup, 2000), d'une écriture créative à laquelle les adolescents prennent du plaisir. En admettant, non sans réserves, que ces écrits puissent être appréciés par l'institution scolaire, ces élèves estiment que leur évaluation dépendrait de nombreux facteurs, normalement extérieurs au texte, comme l'opinion ou les intérêts de l'enseignant, par exemple. Pour ces adolescents, ces pratiques scripturales peuvent être bénéfiques pour l'écriture scolaire, surtout au niveau des idées et des mots (nouveaux), ce qui leur permet en outre d'évoluer au niveau de la production textuelle. Sans non plus nier la contribution de l'école, ces jeunes reconnaissent que l'écriture scolaire favorise une meilleure écriture extrascolaire.

Chacun des Sujets ayant participé à la phase intensive de l'étude a été rattaché à un idéal-type, même si peu d'entre eux s'identifient de manière exclusive avec un seul de ces idéaux-type, ce qui indique, pourrions-nous dire, un rapport à l'écriture tissé de pluralités et de variations. Seuls un garçon et une fille s'identifient exclusivement avec l'idéal-type 1 ; quatre jeunes filles s'identifient uniquement avec l'idéal-type 2 ; et enfin, un seul garçon (l'élève le plus doué de la classe) s'identifie exclusivement avec l'idéal-type 3. Les neuf adolescents restants s'identifient soit avec les idéaux-type 3 et 2 (six élèves), soit avec les idéaux-type 3 et 1 (trois élèves).

Conclusion

L'écriture extrascolaire, nous le savons, n'est pas (si) marquée par l'insécurité scripturale que l'écriture scolaire puisqu'elle ne sert pas évidemment à classer les élèves, mais répond aux finalités que ceux-ci se fixent lorsqu'ils prennent la décision d'écrire : L'élève écrit pour passer le temps, pour se distraire, pour se détendre, pour jouer avec les mots, pour raconter des histoires originales, pour dire ce qu'il a sur le cœur, pour se préparer à parler, pour s'exprimer, pour communiquer, et ainsi de suite ; l'écriture remplit toujours l'objectif que lui assignent les élèves. La relation de l'écriture (extrascolaire) avec la vie du Sujet est indiscutable. Nous sommes alors à même d'affirmer qu'il existe, en

dehors de l'école, un rapport identitaire à l'écriture qui la rend possible dans la mesure où l'on reconnaît un savoir-écrire utile, important et fréquemment sollicité. Chez les Sujets de l'idéal-type 3, il existe également, à un faible niveau toutefois, un certain rapport épistémique à l'écriture, et cette écriture est appréciée et pratiquée pour le plaisir que produit le fait même d'écrire, pour la recherche d'un produit scriptural unique et la réflexivité qui guide cette recherche. Mais l'acte réflexif est très limité. Il est réduit à une certaine intuition et à ce que les élèves appellent l'inspiration ; il ne se nourrit pas de connaissances solides sur ce processus de « recherche. »

Par ailleurs, la réflexivité est rarement évoquée dans les discours portant sur l'écriture scolaire : Les textes sont écrits à toute vitesse et ont pour objectif principal d'être remis à l'enseignant. Nous avons compris que les Sujets se détachent identitairement de l'activité scripturale scolaire, ce qui signifie que le sens de l'écriture scolaire est compromis. Nous ne pouvons continuer d'ignorer que les élèves entretiennent avec l'écriture un rapport identitaire et que l'école est une institution privilégiée apte à les aider à développer, à partir de ce même rapport identitaire, un rapport épistémique avec le savoir écrire. Cela devrait aider l'élève à passer d'une écriture qui n'a de la valeur que pour soi à une écriture qui a de la valeur en soi. Une écriture travaillée et qui pourrait donc avoir une valeur plus objective, servant à apprendre, à élaborer, à se construire. Le problème, comme l'a noté Bautier (1998), est que l'on continue à rendre incompatibles ces types d'écriture que nous appellerons dorénavant les manifestations d'un rapport identitaire ou d'un rapport épistémique à l'écriture, et qui ne sont ni ne peuvent être incompatibles. Contrairement à ce que l'on peut supposer, les élèves n'ont apparemment pas besoin que l'école leur suggère le désir de l'écriture ; nous avons constaté que les Sujets participants le possèdent (déjà) et de différentes manières. L'école doit apporter son soutien aux élèves pour qu'ils passent d'une écriture dont ils se servent pour dire la vie à une écriture qui les aide à modaliser la vie, à la changer et à la transformer. Nous soutenons donc qu'il est impossible de construire un rapport épistémique à l'écriture en renonçant au rapport identitaire déjà existant : Si rien ne change, nous continuerons à avoir des élèves qui, devant l'acte d'écrire, possèdent systématiquement deux identités, une positive et une négative ; deux identités parallèles et donc positionnées comme des pôles sans conciliation. Ce que nous défendons, par conséquent, c'est l'idée d'une école qui favorise un rapport à l'écriture à travers lequel les élèves ne se sentent pas « autres » au moment d'écrire, mais qui se perçoivent à la fois comme l'auteur et comme le Sujet qui (s') investit dans un contexte extrascolaire, et qui, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, trouve des raisons (différentes) pour écrire et pour continuer d'apprendre à écrire. Ce qui importe, en réalité, c'est que les élèves puissent être les Sujets mêmes de leurs écritures, qu'ils puissent être « Sujets scripteurs. » Il est essentiel qu'ils ne soient pas simplement des élèves—résignés, sans assurance ou remplissant leur tâche d'élèves, dans le seul et unique but d'accomplir, avec plus ou moins de sacrifice, une obligation par respect et sympathie envers leur enseignant.

La correspondance devrait être adressée à Inês Cardoso.
Courriel : icardoso@yorku.ca

Notes

¹ D'après Dabène (1987), l'image que le Sujet forme de soi-même en tant qu'écrivain dans plusieurs contextes.

² Voir plus loin la définition de cette notion d'après Charlot, Bautier et Rochex (1992).

³ Il est évident que la prise en compte des pratiques extrascolaires implique certaines préoccupations éthiques qui, si elles étaient négligées, pourraient engendrer des déviances au niveau de l'application, des paradoxes, des perceptions perverses et des actions didactiques infructueuses. C'est par exemple le cas des effets anti-pédagogiques de la conception abusive et inappropriée de « l'élève au centre » (Rayou, 2000 ; Reuter, 2001).

⁴ C'est-à-dire, l'importance accordée à la présence de l'écriture dans plusieurs contextes (Lahire, 2008).

⁵ « Pratiquer la lecture en positif, c'est prêter aussi attention à ce que les gens font, réussissent, ont et sont, et non pas seulement à ce qu'ils ratent et à ce qui leur manque » (Charlot, 1997, p. 33).

⁶ Avec cette expression nous voulons appeler tout un ensemble de formes nouvelles d'enseignement de l'écriture qui, grosso modo, ne négligent pas le processus d'écriture (l'explicitation des opérations et l'échafaudage de l'élève), ni la finalité d'écrire, et qui valorisent l'expression du sujet (le texte libre, l'atelier d'écriture) ; ces modes d'action didactique s'opposent au paradigme de la rédaction.

⁷ Les complexes opérations de l'acte d'écrire permettent la structuration de la connaissance et le développement de fonctions métacognitives, processus que des auteurs tels que Bereiter et Scardamalia (1987) et Ribas (2000) ont désigné de fonction épistémique de l'écriture. Alors, cette notion désigne une prise de conscience associée aux possibilités ouvertes par l'acte d'écrire, à la réflexivité qui l'accompagne et à la possibilité de l'écriture de donner l'accès non seulement à l'appropriation du savoir, mais aussi à la construction de ce savoir, à sa conceptualisation. La notion de fonction épistémique de l'écriture s'ancre aussi, comme nous la voyons, dans des travaux qui ont montré la distinction entre un rapport identitaire et un rapport épistémique au savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), ceci ayant plus d'hypothèses de générer des écritures réflexives ou épistémiques.

⁸ La construction de cet instrument s'est appuyée sur le questionnaire *Écris-tu quand tu n'y es pas obligé(e) ?* (Penloup, 1999) et sur des études pilotes que nous avons entreprises, ainsi que sur notre compétence en tant que scriptrices et en tant qu'enseignantes. Nous avons réalisé récemment un autre questionnaire ayant les mêmes finalités, mais distribué au niveau national.

⁹ En corrélant les données avec des variables comme l'âge, l'année de scolarité et la note la plus fréquente dans le cours de portugais (grammaire, langue, littérature). Cependant, notre objectif n'est pas de mettre l'accent sur ces aspects.

¹⁰ D'une durée de 45 minutes à 2 heures chacune.

¹¹ Pour plus de précisions sur la description du mode de fonctionnement de l'atelier, voir Cardoso et Pereira (2008).

¹² L'analyse a été effectuée surtout à l'aide du logiciel N-Vivo 7.

¹³ Initiales du prénom du Sujet.

¹⁴ Au sens de classement scolaire lié à l'évaluation.

Références

- Barré-De Miniac, C. (1997). *La famille, l'école et l'écriture*. Paris, France : INRP : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord), France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C., Cros, F. et Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture : des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris, France : ESF Éditeur.
- Bautier, E. (1998). Je ou moi : apprentissage ou expression ? *Cahiers pédagogiques*, 363, 12-14.
- Bautier, E. et Bucheton, D. (1995). L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? *Français Aujourd'hui*, 111, 26-35.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris, France : Armand Colin.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Cardoso, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no ensino básico* (Thèse de doctorat inédite). Aveiro, Portugal : Universidade de Aveiro.
- Cardoso, I. et Pereira, L. A. (2008). Les potentialités didactiques d'un atelier d'écriture réalisé pour l'approfondissement du rapport du sujet à l'écriture. Dans B. Céleste (dir.), *Écritures sans frontières*. Suresnes, France : Éditions de l'Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS HEA).
- Cardoso, I. et Pereira, L. A. (2013). Duas faces da escrita: quando produzir textos na escola (não) faz sentido. *Pátio—Ensino Fundamental*, 66, 11-13.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

- Garcia-Debanc, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques*, 61, 29-56.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dirs.), *The science of writing theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lafont-Terranova, J. (1999). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains* (vol. I et II). Lille, France : ANRT Diffusion—Atelier national de reproduction des thèses.
- Lafont-Terranova, J. (2008). Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du Sujet-écrivain. *Diptyque*, 12, 25-42.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*. Paris, France : ESF.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Paris, France : Didier.
- Penloup, M.-C. (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dirs.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le Sujet écrivain. Actes de la journée d'études du 13 mai 2005* (pp. 81-104). Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.
- Penloup, M.-C. (dir.). (2008). *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Paris, France : INRP.
- Pereira, L. A. (2004). Des discours sur les pratiques aux pratiques d'enseignement. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dirs.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, France : L'Harmattan.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto, Portugal : Porto Editora.
- Pereira, L. A., Aleixo, C., Cardoso, I. et Graça, L. (2010). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. Dans C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. M. Rogers et A. Stansell (dirs.), *Traditions of writing research*. Oxford, Royaume-Uni : Routledge.
- Pereira, L. A., Cardoso, I. et Graça, L. (2009). For a definition of the teaching/learning of writing in L1: Research and action. *L1—Educational Studies in Language and Literature*, 9, 87-123.
- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre. Un lieu « pédagogiquement » correct. Dans J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris, France : ESF.
- Reuter, Y. (2001). La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : Problèmes et enjeux. *Repères*, 23, 9-31.
- Ribas, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Rochex, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité* (2^e éd.). Paris, France : PUF.

- Schneuwly, B. (2008). Le rapport à l'écrit : une notion—deux dimensions en interaction dynamique. *Diphyque*, 12, 129-138.
- Wirthner, M. (2008). L'appréhension du rapport à l'écrit par le dispositif didactique. *Diphyque*, 12, 87-105.