AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE DE METZ

ACCULTURATION SCRIPTURALE AU PRIMAIRE

Thèse de l'Université de Metz
en Sciences du Langage

soutenue par
Élisabeth PEIFFERT née SEBILLOTTE

sous la direction de
Monsieur André PETITJEAN
Professeur en Sciences du Langage

Centre d'Études Linguistiques des Textes et des Discours

Année universitaire 2003-2004

VOLUME 1/3

Je remercie très vivement,

Monsieur André PETITJEAN,
Professeur à l'Université de Metz,
de m'avoir encouragée à la réalisation de cette thèse. Je le remercie de l'honneur qu'il m'a fait en acceptant de la diriger et des conseils éclairés dont il m'a fait bénéficier.

Madame Marcelline LAPARRA,
Maître de Conférences à l'Université de Metz,
pour sa disponibilité constante et pour l'intérêt qu'elle a toujours porté à mon travail, mon D.E.A., puis ma thèse. Je suis heureuse qu'elle ait accepté de superviser ce travail dans l'élaboration duquel elle m'a précieusement conseillée. Que cette thèse soit le témoignage de ma profonde reconnaissance.

Monsieur Jean-François HALTÉ,
Professeur à l'Université de Metz,
pour les conseils qu'il m'a donnés.

Mes Maîtres de Faculté de Nancy 2, en particulier les Professeurs P. RILEY, M. CHAROLLES, ainsi que Madame S. BAILLY, Maître de Conférences, qui m'ont orientée vers la didactique.

Que soient également vivement remerciés,

tous les maîtres des écoles maternelles et primaires qui ont accepté de travailler avec moi, pour la confiance qu'ils m'ont témoignée et pour l'ouverture d'esprit dont ils ont fait preuve. Je salue la qualité de leur travail, leur dynamisme et leur engagement généreux auprès de leurs élèves.

Pascaline, pour son soutien indéfectible, sa générosité sans faille. Sans elle, ce travail n'aurait pas été possible.

Un grand merci à **Barbara** qui a contribué à la bonne réalisation technique de ce travail.

Je pense aux personnes à merveille dans ma vie mes

frères loin mes potes en allés mes jamais rencontrés

je pense au cœur de ma mère solitaire je pense

sur la tête de mon père je pense à mes aïeux en rangs

d'oignons dessous la terre je pense à ma grand-mère

sempiternelle qui avait le blues toujours dans sa

vieille blouse.

Valérie ROUZEAU

à Bernard,

à Louis, Olivier et Camille

Sommaire général de la thèse

VOLUME 1

Introduction ---------- 7

Hypothèse ---------- 13

1 – Approche théorique de l'acculturation scripturale ---------- 15

2 – Observer l'acculturation à l'écriture à l'école ---------- 98

VOLUME 2

3 – Lecture des I. O. ---------- 5
- Analyse longitudinale de 1992 à 2002 ---------- 6
- Programme d'acculturation : I.O. 2002 ---------- 58
- Conclusion ---------- 92

4 – Pratiques discursives et représentations de l'écriture chez les maîtres - discussions hors situations de classe - ---------- 94

5 – Conclusion générale ---------- 154

Bibliographie ---------- 158

VOLUME 3

Annexes ----------

Sommaire du volume 1

1 – Approche théorique de l'acculturation scripturale ---------- 15
sommaire détaillé de la partie 1 ---------- 16

1.1 – La culture scripturale---------- 19
1.1.1 – L 'étymologie du verbe hyperonyme « Écrire » ---------- 20
1.1.2 – Culture écrite et société ---------- 23

1.2 – Appropriation de la culture scripturale par l'individu ------ 29
1.2.1 – Image de scripteur, rapport à l'écriture, représentations de l'écriture ---------- 30
1.2.2 – Les fonctions de l'écriture ---------- 33

1.3 – L'école, lieu d'apprentissage de l'écriture ou lieu de l'acculturation scripturale ? ---------- 34
1.3.1 - L'acculturation scripturale et l'école : bref historique --------- 35
1.3.2 – L'acculturation à l'écriture à l'école aujourd'hui ---------- 37
1.3.3 – Les outils de la classe : de la matérialité à la fonction didactique ---------- 37

1.4 – Le concept d'action langagière articule texte et situation de l'action ---------- 40
1.4.1 – La situation de l'action langagière ---------- 41
1.4.2 – L'action langagière : définition et fonctionnement ---------- 44

1.5 – Le concept du genre, produit d'une pratique discursive, articule sphères d'activités et fonctionnalités de la partition oral/écrit ---------- 46
1.5.1 – Les « genres » ---------- 47
1.5.2 – Système de discursivité ---------- 48
1.5.3 – Les types de discours ---------- 49
1.5.4 – Le texte représentant d'un genre lié à une formation discursive ---------- 49
1.5.5 – Le genre, outil sémiotique complexe d'interaction entre la pensée et le monde ---------- 60

1.5.6 – Le fonctionnement discursif s'apparente au bricolage. Le bricolage comme moyen d'appropriation des genres ---------- 64

1.6 – La secondarisation des genres résulte d'une dialectique construite entre pensée et écriture ---------- 68
1.6.1 – Genres premiers/genres seconds - Bakthine 68
1.6.2 – Secondarisation des genres, pratiques d'écriture et rapport au monde ---------- 69

1.7 – L'écriture est une matrice d'ordre social, cognitif et identitaire ---------- 71
1.7.1 – L'écriture, matrice d'ordre pour la pensée ---------- 72
1.7.2 – L'écriture est une matrice d'ordre pour l'apprenti-scripteur 75
1.7.3 – Ecriture et objectivation ---------- 76

1.8 – Secondarisation, récit et écriture ---------- 81

1.9 – La valeur expressive, symbolique, cognitive des propriétés distributives de l'espace ---------- 89

1.10 – Conclusion ---------- 91
1.10.1 – Les enjeux de l'acculturation scripturale : distinction entre apprentissage de l'écriture, apprentissage de la raison graphique et acculturation scripturale ---------- 92
1.10.2 – L'espace de l'écrit vu comme espace potentiel de jeu -------- 94

2 – Observer l'acculturation à l'écriture à l'école 98
Sommaire détaillé de la partie 2 ---------- 99

2.1 – Introduction ---------- 103

2.2 – Les observations en situation de classe ---------- 103
2.2.1 – Les cadres des observations ---------- 103
2.2.2 – Les grands objectifs de l'analyse ---------- 104
2.2.3 – Principes de l'analyse de ce corpus ---------- 105
2.2.4 – Analyse structurale de la discussion ---------- 108
2.2.5 – La situation de la discussion sur l'œuvre de C.M. Von Weber 110

2.3 – Différentes fonctions de l'écriture sont évoquées ---------- 113
2.3.1 – La fonction intellective de l'écriture ---------- 114
2.3.2 – La fonction de transmission des connaissances de l'écriture 124
2.3.3 – Pratiques d'écrit et pratiques d'oral : la fonctionnalité de l'écriture---------- 131
2.3.4 – Vulnérabilité du texte en situation dans les pratiques d'oral - inaltérabilité du texte dans les cultures d'écrit---------- 132
2.3.5 – Fonctionnalité de l'écriture dans la langue ---------- 136

2.4 – Représentations de l'écriture et degré d'acculturation ------ 139
2.4.1 – Les représentations de l'écriture des élèves ---------- 140
2.4.2 – L'écart culturel entre M et ses élèves ---------- 140

2.5 – Mise en œuvre de la fonction de communication de l'écriture par les élèves : exposé de deux situations ---------- 142
2.5.1 – L'écriture d'une lettre au directeur de l'Opéra ---------- 142
2.5.2 – Discussion en vue de mettre au point une situation de communication écrite interindividuelle ---------- 175

2.6 – Mise en œuvre de la fonction intellective de l'écriture par les élèves ---------- 208
2.6.1 – Interaction pour écrire la suite d'une histoire à plusieurs ------ 209
2.6.2 – Ecrire une règle à plusieurs ---------- 232

2.7 – Conclusion de l'ensemble de ces observations ---------- 276

INTRODUCTION

Un certain nombre d'enfants, malgré une scolarité régulière « n'entrent » pas véritablement dans l'écrit alors qu'ils parviennent à acquérir des techniques d'écrit. Pour eux, l'écriture est un outil peu opératoire, la lecture reste difficile. Cet échec de la démocratisation des apprentissages à l'école est dénoncé, décrit, et l'on sait les multiples tentatives de remédiation qui ont été entreprises depuis les années 70, époque qui correspond au processus de massification de l'enseignement et au cours de laquelle le champ de l'éducation a été dominé par les modèles théoriques du culturalisme et du fonctionnalisme (C. BACHMANN (1993)). Ces enfants en échec envahissent les réseaux d'aide, les cabinets d'orthophonie et l'examen de leurs compétences langagières ne permet pas de mettre en cause véritablement un déficit à la mesure de l'échec scolaire engendré par ces troubles de l'écriture et de la lecture.

La thèse défectologique en matière d'échec scolaire qui dominait la recherche dans les années 70 se trouve mise très largement en question avec les travaux actuels en sociologie du langage et en particulier avec l'ouverture des problématiques interactionnistes. Si l'on peut affirmer qu'elle a fait son temps dans le champ de la recherche didactique, il n'est pas douteux qu'elle perdure majoritairement chez les enseignants, entretenue d'ailleurs par la littérature pédagogique[1]. L'échec scolaire est appréhendé comme étant lié à un déficit linguistique et dû à une origine sociale. Les bilans des évaluations nationales, permettant de comparer les résultats en fonction des cartes scolaires, ne font que renforcer cette thèse. Les travaux d'E. BAUTIER, B. LAHIRE, J.Y. ROCHEIX ont élargi le cadre conceptuel de la réflexion sur l'échec scolaire en convoquant des univers théoriques autres que ceux de la linguistique, tels ceux qui émanent de l'éthnographie de la communication et de la sociolinguistique interactionnelle, et en récusant les visions « sur-socialisées » de la société, propres aux théories culturalistes et fonctionnalistes. Ils contribuent à poser la question autrement, à déplacer l'objet des recherches non plus sur l'élève et son déficit linguistique présumé mais sur *les lieux de construction du savoir scolaire.*

L'origine des difficultés dans les évaluations est à rechercher au niveau des situations scolaires à proprement parler. « L'ordre social n'est pas le produit d'un système ; il est constitué dans et par un processus continu d'interactions entre les membres de la société » (C. BACHMANN (1993)). L'ensemble des travaux, qui sont entrepris dans ce

[1] On peut lire par exemple sous la plume de Y. JOUAN et G. LOSTIE (2002) « Il sera nécessaire de conférer à la BCD un rôle primordial dans la pratique pédagogique. Son utilisation judicieuse permettra d'apporter des réponses significatives aux carences dues aux milieux d'origine ».

sens, donne à penser que ce sont les acteurs de l'école eux-mêmes qui construisent, tout au long de la scolarité, un « rapport à » - rapport au langage, au savoir, au monde - responsable de leur échec chez un certain nombre d'élèves. Il oriente la recherche vers les processus qui sont situés dans l'interaction entre l'élève et l'école et qui ont à voir avec les difficultés des élèves. Aux questions telles que : « *que n'ont pas* ces élèves dans leur bagage linguistique qui les empêche de réussir leur scolarité ? » ou « comment combler le fossé entre l'univers social de l'enfant et celui du monde scolaire où il s'aventure », les recherches substituent désormais des questions telles que « comment les acteurs de l'école construisent de l'échec scolaire malgré les efforts des maîtres qui ont conscience que quelque chose leur échappe ? » ou « comment des fossés, subtils et invisibles, se creusent dans les faces à faces quotidiens, qui engendrent et aggravent les malentendus ?» (C. BACHMANN (1993)). Cette vaste question est à l'origine de ce travail.

Les Textes Officiels en mentionnant clairement la « lutte contre l'illettrisme » comme l'enjeu précoce de la scolarité désignent globalement « l'écrit » comme l'objectif principal de l'école. Je me suis intéressée à la distinction très forte qui prévaut aujourd'hui, aussi bien dans les Textes Officiels qu'à l'école, entre « le monde de l' oral » et « le monde de l'écrit » et conséquemment entre « l'oral » et « l'écrit » en tant qu'objets d'apprentissages. Cette vision dichotomique très marquée, admise implicitement dans la recherche didactique aussi bien que dans les pratiques pédagogiques, occulte une réflexion pourtant nécessaire sur la manière dont oral et écrit s'articulent dans les activités humaines et, en particulier, dans les activités d'apprentissages scolaires. Cette articulation semble constituer un « point aveugle » dans la recherche didactique. C'est pourquoi je me suis interrogée sur les réels fondements et sur le caractère opératoire en didactique de cette vision dichotomique largement dominante. Celle-ci constitue sans nul doute un passage obligé de la recherche pour distinguer des processus différents de la production orale et écrite et l'on admet qu'il n'est pas possible d'étudier des objets tels que l'« oral » et l'« écrit » sans d'abord les isoler. C'est ainsi que J.-F. HALTE (1993) montre comment l'ouvrage de J. PEYTARD (1970) accumule des exemples d'exploitations possibles dans les classes des acquis de la linguistique structurale, et écrit (p.8) que :

« L'oral et l'écrit sont distingués, leurs différences réelles situées dans la fonctionnalité de la communication et non plus dans une problématique de l'écart par rapport à la norme de la langue lettrée : l'oral ne renvoie plus à un niveau de langue familier ou vulgaire mais à un ordre de réalisation linguistique. La parole doit être libérée dans les activités de communication, être dégagée du poids de la norme et structurée par le retour de moyens linguistiques. Libérer la parole, favoriser l'expression dans des activités de communication, ces mots d'ordre du plan de rénovation n'ont pas été ni conséquemment ni uniformément appliqués. »

Mais ce chemin parcouru, la manière dont s'articulent les « oraux » et les « écrits » dans leurs fonctionnalités propres en fonction des activités qui les convoquent me semble devoir être interrogée. En effet, admettre d'envisager ainsi qu'on le fait « oral » et « écrit » de manière binaire aboutit à un paradoxe avec lequel les textes ne cessent de se débattre depuis un certain nombre d'années[2] : comment *à la fois* admettre que coéxistent une vision aussi dichotomique entre « monde de l'oral » et « monde de l'écrit » et une croyance

[2] J'envisage pour ma part la période allant de 1992 à 2002.

affichée dans une continuité entre l'*acquisition* de l'oral et *l'apprentissage* de l'écrit? Comment résoudre ce paradoxe entre rupture théorique et continuité dans la pratique des apprentissages ? Les Textes Officiels s'appuient implicitement sur le postulat [3]. d'une continuité entre l'acquisition / apprentissage d'un oral formel (basé sur la forme écrite) et la production d'un écrit formellement « correct » : autrement dit, apprendre à parler comme on écrit permet à terme d'écrire comme on parle, entendre lire de *beaux* textes (la littérature entre à l'école maternelle) doit permettre d'influencer et l'améliorer les productions orales. L'entrée de la littérature à l'école devrait garantir l'accès à « la culture » pour tous.

Or, la rupture existe, et « le pont » jeté entre oral et écrit fondé *sur une analyse formelle* ne résiste pas à l'analyse. Le continuum entre l'apprentissage de l'oral et celui de l'écrit est à explorer en termes d'interactions entre l'oral et l'écrit. Je l'aborde dans les pages qui suivent en termes de pratiques discursives, en termes de fonctionnalité de l'oral et de l'écrit et en termes de secondarisation des genres. Le travail de l'apprenti-scripteur est un travail *d'acculturation* à l'écriture par lequel ses habitudes de pensée et d'expression, liées à l'oral, cèdent peu à peu devant des pratiques d'écrit qui s'imposent parce que les pratiques discursives s'enrichissent du fait d'une diversification des activités.

L'histoire de la lecture et de l'écriture met au jour une relation étroite entre, d'un côté, la diversification de l'action langagière et des *textes* qui en résultent et, de l'autre, l'usage diversifié des deux modalités orales et écrite de l'expression, à savoir deux modalités dont la vocation n'est pas de se doubler l'une l'autre, mais d'ouvrir le champ d' une altérité . Cette discipline nous montre surtout, le destin de l'écriture n'étant pas uniforme dans toutes les civilisations, que l'écriture est affaire de *culture*, au sens de produit de la pensée des générations successives. La « mutation graphique » des civilisations qui font usage de l'écriture n'est pas liée à l'invention de la technique, elle ne lui est pas contemporaine, loin s'en faut. L'histoire de la lecture et de l'écriture atteste que le processus ne cesse de se poursuivre. Rapportée à la didactique, la vision dichotomique entre oral et écrit qui domine encore le champ de la réflexion, oriente l'attention sur les produits, les objets « oral » et « écrit », réifiés il est vrai par l'écriture elle-même. L'écriture matérialise en quelque sorte la frontière entre « oral » et « écrit » et elle empêche du même coup que l'attention se porte spécifiquement sur les *pratiques de classe*. La *réalité* des concepts de « l'oral » et de « l'écrit » se délite littéralement dans la réalité de la classe où «il y a une dialectique constante entre les activités orales et écrites » ainsi que l'affirme E. NONNON (2000). Nous ne pouvons en conséquence que souscrire à l'affirmation de cette auteure, selon laquelle, « À strictement parler, donc, c'est une erreur de diviser les cultures orales et écrites : on a affaire à l'oral , à l'oral plus l'écrit, plus l'imprimé etc.. Les choses étant ainsi, il y a toujours pour l'individu le problème de l'interaction entre les registres et les usages, entre les traditions dites orales et écrites » p.107.

[3] A. CHERVEL (1992) signale que ce postulat de continuité entre expérience, prise de parole et écriture est déjà présent dans la pédagogie de la production d'écrit du bulletin de l'Instruction primaire de 1854, dans un contexte social très différent (unification linguistique d'une France patoisante, scolarisation des « enfants du peuple...»).

Cela nous conduit à réfléchir plus avant à propos de la notion de « pratiques d'écrit » qui permet d'ébaucher la notion d'articulation entre oral et écrit. Je fais appel à la notion d' « action langagière » parce qu'elle donne consistance à la relation entre textes et situations de production, d'une part, et conduit à la notion d « activités », d'autre part, qui, catégorisant les *actions* selon des *pratiques*, permet de comprendre la spécification de *formations discursives* sur la base de *pratiques discursives* différenciées. Pour peu que l'on accepte de sortir des approches formelle et dichotomique de l'une et l'autre des modalités de l'action langagière, la frontière entre oral et écrit s'effrite au profit de la dialectique entre oral et écrit qui fonde les pratiques discursives. L'histoire de la lecture et de l'écriture alimente cette vision, qui, avec la bibliographie moderne, met en lumière le fait que les pratiques ont une histoire où se manifeste un rapport très évolutif entre oral et écrit. Elle nous montre qu'il faut considérer l'écriture en tant qu'elle produit, au cours de l'histoire, des effets innombrables sur l'oral. Examiner les pratiques discursives à la lumière d'une analyse contrastive de l'oral et de l'écrit permet de saisir les fonctions de l'écriture. L'histoire de la fonctionnalité de l'écriture est en relation étroite avec celle des mentalités et celle du rapport à l'écriture liés aux pratiques discursives.

Pour revenir à la didactique, l'ouverture de ce champ de réflexion qu'est *la culture de l'écriture* oriente l'attention sur les pratiques discursives de la classe en relation avec les situations scolaires d'écriture. Ces pratiques de classe sont susceptibles de construire une culture d'écriture chez les élèves. Dans cette perspective, j'examine la classe comme une *formation discursive* spécifique caractérisée par un *appareil spécifique* en relation avec des enjeux et des objectifs prescrits par des Textes Officiels.
E. NONNON, décrit des pratiques discursives qui justifient pleinement la qualification de la classe comme une « formation discursive » (2000 : 107) :

« Comme dans la plupart des situations sociales, la majorité de situations scolaires où s'exerce l'oral sont des situations mixtes, où le langage s'articule à d'autres systèmes sémiotiques : le graphique, l'iconique, qui s'interpénètrent, se succèdent, se transforment. Les élèves commentent un texte qu'ils sont en train d'écrire, oralisent à propos de notes qu'ils réexpansent les interventions orales de l'enseignant sont scandées de notes écrites au tableau à partir de ce qu'il dit ou de ce que disent les élèves, traces qu'on relit, qu'on commente, qui interviennent comme mention ou comme voix différente dans la polyphonie de l'oral scolaire. Comme le remarque J. REY-DEBOVE (1973), « il existe à l'heure actuelle une telle diffusion de messages langagiers et une telle souplesse de passage d'un système à un autre, que la plupart des textes que nous lisons et des énoncés que nous entendons ne sont ni du langage écrit, ni du langage parlé. »

Je propose de parler d'articulation entre oral et écrit parce que si l'on oublie que les deux modalités de l'action ne se doublent pas, on ignore le fait qu'elles coexistent dans une fonctionnalité qu'il nous appartient de saisir. Je convoque alors l'histoire et l'anthropologie de l'écriture, et la sociologie des textes parce que ces disciplines montrent que cette coexistence est très évolutive dans le temps et très variable selon les « cultures ». Elles permettent en outre de décliner des variétés qui renseignent le champ de la « culture de l'écriture parce que «la relation de l'homme au dit et à l'écrit n'a pas cessé de changer au cours du temps » (H. J. MARTIN (1996)).

L'histoire de l'écriture nous fait prendre conscience et donne consistance, en somme, aux interactions entre mentalité, rapport à l'écrit, au langage et aux activités humaines. Elle montre comment, au fur et à mesure que des activités humaines de plus en plus diversifiées ont fait appel à l'écriture, celle-ci est venue modifier les activités proprement dites, le langage propre à ces activités et jusqu'à l'organisation sociale elle-même en relation avec des mentalités nouvelles. Il apparaît donc que la phylogenèse peut éclairer l'ontogenèse, en montrant comment et pourquoi, l'entrée dans la fonctionnalité de l'écriture peut modifier des habitudes de pensée, les activités et transforme du même coup le rapport de l'individu au langage, au monde, au savoir. L'écriture est alors envisagée non plus comme un « instrument » dont on examine les formes mais comme un « outil » dont on cherche à saisir les fonctions. L'acculturation à l'écriture est toujours à mettre en relation avec le corps social avec lequel elle interagit.

Pour revenir au cadre scolaire qui me préoccupe ici, cette orientation de la recherche conduit à sortir des cadres formalistes dans lesquels on s'est cantonné pour comprendre les paramètres en jeu au cours des diverses interventions didactiques. C'est dans cet état d'esprit que je propose la notion *d'acculturation à l'écriture* à côté de celle d'apprentissage de l'écrit. La notion de « formation discursive » rapportée au champ scolaire me semble opératoire pour penser « la classe ». L'école constitue les « classes » comme autant de communautés discursives spécifiques, mettant en œuvre des systèmes de discursivité qui leur sont propres, c'est-à-dire des pratiques orales articulées à des pratiques d'écrits spécifiques liées aux objectifs d'apprentissage prescrits par les Textes Officiels. Ces pratiques discursives sont en rapport avec un appareil matériel, constitué de supports (cahiers, ardoise, tableau noir), d'*habitudes autour de l'écrit* (recopier, souligner, gommer...), liées à la tradition scolaire. Cette vision de la classe permet de dépasser la dichotomie oral/écrit pour reconsidérer la relation oral/écrit dans sa dimension dialectique en situation de classe. Dans ce cadre théorique général de l'action langagière, la question spécifique de l'acculturation scripturale à laquelle je m'attache ici est appréhendée en fonction des formations discursives. De manière constante dans les situations de classe, l'enseignant convoque l'écriture, au cours de séquences d'apprentissage, pour des raisons qui ne sont pas toujours explicites pour les élèves (accompagner une interaction verbale avec les élèves en écrivant au tableau, commenter un écrit, expliciter une consigne...). Une articulation oral / écrit implicite, fonctionnelle, est mise en œuvre par les enseignants que j'appelle donc pratique discursive. Cette articulation n'est pas didactisée pour elle même, alors que l'écriture joue un rôle dans la construction du sens de l'activité par les élèves.

Une certaine acculturation à l'écriture découle nécessairement des usages et des pratiques d'écriture scolaires, liées aux apprentissages. Ni les pratiques, ni les supports et encore moins les modes d'existence des textes ne sont interrogés par la didactique. L'acculturation à l'écriture est le fruit aléatoire de la formation scolaire puisqu'elle n'est pas objectivée, mais résulte des *pratiques* qui ne sont pas interrogées de ce point de vue, qui n'ont pas de statut d'objet légitime de réflexion dans le champ de la didactique (E. NONNON (2000)). L'acquisition de la culture scripturale reste dans l'implicite, elle est considérée comme allant de soi. Pour dire les choses un peu brutalement, l'école se charge d'enseigner des formes et des techniques, fait usage de pratiques de l'écriture spécifiques

au monde scolaire, *instrumentalise* l 'écriture. L'écriture devient-elle pour autant un outil pour l'apprenti-scripteur ? Suffit-il de transférer les pratiques d'écriture de l'école pour accéder aux sphères d'activités multiples du monde extérieur qui convoquent l'écriture ? Ces réflexions me conduisent à formuler un certain nombre d'hypothèses qui fondent ma recherche.

HYPOTHÈSE

Les pratiques scolaires d'écriture, parce qu'elles mettent en œuvre un système de discursivité propre à une sphère d'activités fortement liée à l'apprentissage du système d'écriture, construisent *une* acculturation à l'écriture chez le jeune apprenti-scripteur, c'est-à-dire des représentations fonctionnelles de l'écriture qui peuvent faire obstacle, pour un certain nombre d'élèves, à la mobilisation d'autres dimensions de l'écriture requises pour des apprentissages plus diversifiés. En d'autres termes, je fais l'hypothèse que l'acculturation et les représentations scolaires de l'écriture du jeune apprenti-scripteur sont en partie responsables de la différenciation entre les élèves dans les apprentissages scolaires.

Je souhaite dans un premier temps exposer le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette notion d'acculturation à l'écriture. Son caractère hétérogène s'explique du fait qu'elle trouve son origine dans des pratiques discursives.

Mon hypothèse sera validée à la triple condition :

- que des observations de classe mettent au jour une acculturation scolaire insue du maître qui fait obstacle à des situations d'écriture, c'est la deuxième partie de ce travail ;

- qu'une analyse des Textes Officiels confirme que les Instructions elles-mêmes génèrent cette acculturation, c'est-à-dire que les maîtres travaillent en conformité avec leurs Instructions, c'est la troisième partie de ce travail,

- que je puisse démontrer qu'une acculturation à l'écriture est manifeste chez les maîtres comme cela apparaît lorsqu'ils parlent entre eux de l'écriture hors situation de classe. C'est la quatrième partie de ce travail.

En d'autres termes, dans la première partie de mon travail, j'effectue un cadrage théorique de la notion d'acculturation scripturale et examine les processus de son appropriation en termes d'activités discursives. J'expose dans la deuxième partie de ce travail des situations d'écriture en classe de cycles 2 et 3 enregistrées en zone d'éducation prioritaire (ZEP) et en classe d'application. Elles articulent des situations d'écriture non scolaires à des situations scolaires d'écriture. Elles mobilisent chez l'apprenant un changement de fonctionnalisation de l'écriture. Au travers de l'analyse des interactions entre maîtres et élèves, je tente de percevoir comment sont co-construites les situations d'écriture et d'identifier les échecs de ces co-constructions.

La troisième partie, à l'aide d'une analyse longitudinale des Textes Officiels de 1992 à 2002 retrace les *grandes tendances* concernant l'acculturation à l'écriture du très jeune apprenti-scripteur face à une demande sociale accrue vis-à-vis de l'écrit. Je tente ensuite de décrire la manière dont est évoquée l'acculturation scripturale dans le texte de 2002 au travers des objets et des moyens d'appropriation qui sont privilégiés par les rédacteurs.

La quatrième partie est une analyse de quatre discussions enregistrées entre maîtres de cycles 2 et 3 sur une période d'une année sur le thème de l'écriture. J'observe comment les maîtres parviennent ou non à la co-construction dans l'interaction d'un enrichissement du champs conceptuel de l'écriture. Je propose d'examiner les pratiques et les savoirs sur l'écriture des maîtres qui sont manifestés au cours de ces discussions hors situations de classe et les confronte à ceux qui apparaissent quand ils sont en situation de classe.

1 - APPROCHE THEORIQUE

DE L'ACCULTURATION SCRIPTURALE

« Bien loin d'être des écrivains, fondateurs d'un lieu propre, héritiers des laboureurs d'antan mais sur le sol du langage, creuseurs de puits et constructeurs de maisons, les lecteurs sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades, braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Egypte pour en jouir. L'écriture accumule, stocke, résiste au temps par l'établissement d'un lieu et multiplie sa production par l'expansionnisme de la reproduction. La lecture ne se garantit pas contre l'usure du temps (on s'oublie et on l'oublie), elle ne conserve pas ou mal son acquis, et chacun des lieux où elle passe est répétition du paradis perdu. »

Michel de Certeau – L'invention du quotidien

Sommaire détaillé

1 – Approche théorique de l'acculturation scripturale ---------- 15

1.1 – La culture scripturale---------- 19
1.1.1 – L 'étymologie du verbe hyperonyme « Écrire » ---------- 20
1.1.2 – Culture écrite et société ---------- 23

1.2 – Appropriation de la culture scripturale par l'individu ------ 29
1.2.1 – Image de scripteur, rapport à l'écriture, représentations de l'écriture ---------- 30
1.2.1.1 – Image de scripteur ---------- 30
1.2.1.2 - Rapport à l'écriture ---------- 31
1.2.1.3 – Les représentations de l'écriture ---------- 32
1.2.2 – Les fonctions de l'écriture ---------- 33

1.3 – L'école, lieu d'apprentissage de l'écriture ou lieu de l'acculturation scripturale ? ---------- 34
1.3.1 - L'acculturation scripturale et l'école : bref historique ----- 35
1.3.2 – L'acculturation à l'écriture à l'école aujourd'hui ---------- 37
1.3.3 – Les outils de la classe : de la matérialité à la fonction didactique ---------- 37

1.4 – Le concept d'action langagière articule texte et situation de l'action ---------- 40
1.4.1 – La situation de l'action langagière ---------- 41
1.4.1.1 – La situation en tant que cadre de l'action : le contexte de production ---------- 41
1.4.1.2 – La situation en tant que contenu de l'action : la référence 43
1.4.2 – L'action langagière : définition et fonctionnement --------- 44

1.5 – Le concept du genre, produit d'une pratique discursive, articule sphères d'activités et fonctionnalités de la partition oral/écrit ---------- 46
1.5.1 – Les « genres » ---------- 47
1.5.2 – Système de discursivité ---------- 48
1.5.3 – Les types de discours ---------- 49
1.5.4 – Le texte représentant d'un genre lié à une formation discursive ---------- 49

1.5.4.1 – Analyse linguistique du texte ---------- 50
1.5.4.1/1 – La prise en charge énonciative ---------- 51
- La régie des voix énonciatives ---------- 51
- L'expression des modalisations ---------- 52
- Les marqueurs de modalisation ---------- 52

1.5.4.1/2 – Le contenu thématique ---------- 54
1.5.4.2 – Mode d'existence du texte et modalité de l'expression : analyse fonctionnelle ---------- 56
- Rémanence du texte ---------- 57
- Additivité du texte ---------- 58
- Phénomènes de récurrence ---------- 59

1.5.5 – Le genre, outil sémiotique complexe d'interaction entre la pensée et le monde ---------- 60
1.5.5.1 – Notion de schème d'utilisation ---------- 61
1.5.5.2 – Notion de système d'indexation des genres ---------- 63

1.5.6 – Le fonctionnement discursif s'apparente au bricolage. Le bricolage comme moyen d'appropriation des genres ---------- 64
1.5.6.1 – Sécurisation culturelle ---------- 65
1.5.6.2 – Implications de ces modèles théoriques pour la didactique 66

1.6 – La secondarisation des genres résulte d'une dialectique construite entre pensée et écriture ---------- 68
1.6.1 – Genres premiers/genres seconds - Bakthine ---------- 68
1.6.2 – Secondarisation des genres, pratiques d'écriture et rapport au monde ---------- 69

1.7 – L'écriture est une matrice d'ordre social ---------- 71
1.7.1 – L'écriture, matrice d'ordre pour la pensée ---------- 72
1.7.2 – L'écriture est une matrice d'ordre pour l'apprenti-scripteur 75
1.7.3 – Ecriture et objectivation ---------- 76
1.7.3.1 – « Formes d'écrits » et distanciation : la raison graphique --- 77
1.7.3.2 – La liste ---------- 79

1.8 – Secondarisation, récit et écriture ---------- 81

1.9 – La valeur expressive, symbolique, cognitive des propriétés distributives de l'espace ---------- 89

1.10 – Conclusion ---------- 91

1.10.1 – Les enjeux de l'acculturation scripturale : distinction entre apprentissage de l'écriture, apprentissage de la raison graphique et acculturation scripturale ---------- 92

1.10.2 – L'espace de l'écrit vu comme espace potentiel de jeu ---- 94

1 – Approche théorique de l'acculturation scripturale

J'entends désigner par cette expression, l'instauration progressive chez l'apprenant d'un nouveau rapport à la pensée et au langage, étroitement liée à son commerce avec l' écrit tant en réception qu'en production, ou encore, comme « un lent processus d'initiation, d'apprentissage de l'écriture, mais aussi de découverte de tout ce qui s'est écrit, qui change la vision du monde » J. GOODY (1996), p. 213.

Avant d'envisager le phénomène d'acculturation d'un point de vue interne, comme le produit de l'appropriation de l'individu devenant un membre de la communauté sociolangagière, je propose de l'envisager d'un point de vue externe, comme un phénomène attaché à l'action humaine envisagée comme un ensemble de décisions collectives propres un corps social.

1.1 – La culture scripturale

Les historiens de l'écriture montrent que l'écriture se pose d'emblée et avant tout comme une modalité distincte d'expression de la parole dont la fonction est déterminée par un besoin identifiable en fonction de la mentalité, du rapport au texte qui caractérise une époque. En même temps, une histoire de l'écriture qui serait fondée sur la seule raison utilitaire est remise en question par les historiens et les linguistes parce que, comme l'écrit F. DUPONT (1998), p.9, « l'histoire des signes graphiques n'est pas celle d'une technique mais de rôles différents que chaque civilisation a pu choisir de confier à une mémoire objectivée dans des inscriptions de nature différentes. (...) Il convient de passer d'une conception utilitaire de l'écriture à une conception symbolique ».

L'histoire et l'anthropologie de l'écriture nous prouvent qu'une description de l'écriture fondée sur la seule raison utilitaire a fait son temps et, qu'en la matière, il faut se méfier des évidences. Elles montrent du même coup, que les collectivités humaines qui ont utilisé l'écriture au cours de leur histoire l'ont fait dans des domaines plus ou moins variés d'activités qui ne sont pas nécessairement ceux dans lesquelles nous l'utilisons. Elles rappellent que certaines civilisations ont même restreint son champ d'action à des sphères d'activités au point de perdre leur écriture au moment où ces dernières disparaissaient (pratiques de la magie, pratiques « religieuses »). L'étymologie des termes d'écriture – du verbe écrire et des substantifs *écrit* et *écriture* – atteste de l'évolution inverse dans les sociétés occidentales qui ne cessent de diversifier leurs pratiques d'écriture. La fonctionnalité de l'écriture se construit dans l'histoire des pratiques sociales comme l'atteste son évolution diachronique.

1.1.1 – L'étymologie du verbe hyperonyme « Écrire »

Le *Dictionnaire historique de la langue française*[4] témoigne de la richesse sémantique, de la polysémie et de l'évolution historique de ce verbe.

« **ÉCRIRE** est issu (V.1050, *escrire*) du latin *scribere* « tracer des caractères », « composer (une œuvre) » , qui s'apparente à des termes indoeuropéens signifiant « gratter »,« inciser ».

Ces sèmes nous rappellent que l'écriture doit son origine au matériau qui lui servit de support et occupe une fonction symbolique. L'histoire du mot en français témoigne de l'élargissement des activités qu'il évoque :

« Le verbe apparaît au sens général de « tracer » (pour dessiner peindre), « mettre par écrit » valeur qui donne lieu à divers usages. Il est employé intransitivement pour « rédiger une lettre » (après 1250), et dans « écrire à quelqu 'un » (V. 1560). Il signifie ensuite « inscrire » d'une manière durable » (1268) et, par extension, « tracer une inscription » (1395), puis « exprimer (qqch.) par l'écriture (1370) ; de là ***écrire de qqch.*** (v.1250), ***écrire qqch.*** « écrire au sujet de » (v. 1650), ***écrire que*** « exposer dans un ouvrage » (v.1710).

Enfin sa forme pronominale évoque la *norme orthographique* qui va progressivement lui être attachée : « ***s'écrire*** a signifié « s'intituler » (d'un ouvrage (fin XIV^{e} siècle) et « écrire son nom ». Au XVI^{e} siècle, le verbe prend un sens métonymique : « employer telles lettres pour écrire (un mot). L'Académie relève au XIX^{e} siècle le sens analogique de « composer en musique » (1835). Au XX^{e} siècle, *écrire* s'emploie avec une valeur extensive pour « inscrire »(des informations) dans une mémoire électronique (après 1960) ».

La valeur générale du verbe a suscité plusieurs locutions qui illustrent les différentes fonctions dans lesquelles l'écriture se trouve impliquée :

- **la mémoire** : « *écrire sur l'onde* » *(1672) « oublier qqch. » et « travailler sans résultat » a disparu » ;*

- **la règle, la loi** *« ce qui est écrit est écrit* »(1694) « ce qui est convenu par écrit ne peut être changé », correspond aux paroles de Ponce Pilate aux juifs qui voulaient modifier l'inscription sur la croix de Jésus Christ (Evangile selon Saint Jean, XIX, 19) » ;

- enfin, **la prédiction de l'écrit de Dieu,** « *C'est (était) écrit* « cela devait arriver » (XIX^{e} siècle) auparavant il est écrit « Dieu l'a décidé » apparaît au XIX^{e} siècle dans les premières traductions de la Bible .

L'importance de l'écriture dans la civilisation est marquée par toute une série d'emplois figurés anciens, ces emplois ont disparu en moyen français : « Le verbe a eu aussi les sens de « dénombrer », « décrire », « présenter » (v.1190) d'où « enregistrer (fin XIV^{e} siècle) sens qui se maintient jusqu'au XIX^{e} siècle) ». Puis «écrire qqn » a signifié

[4] REY, A. dir.(1992). Dictionnaire historique de la langue française, LE ROBERT.

« l'enrôler » (v. 1350) et « le commander » (fin XIV^{e} siècle).Enfin au XVI^{e} siècle, le verbe prend le sens d'« enseigner (une doctrine) par écrit.». Ces emplois ont disparu à partir du français classique.

ÉCRIT :

Le participe passé substantivé, « désigne d'abord ce qui est écrit (v.1155) :mémoire, document, lettre (cf.1626, *une écrite* « une lettre », spécialement la tradition écrite et, autrefois, *l'Écriture Sainte* (...). »

Ce participe est très polysémique, son histoire retrace les fonctions historiques dans lesquelles l'écriture se trouve impliquée :

« *Écrit* s'est spécialisé dans « ouvrage de l'esprit » (v.1190) aussi usité au pluriel (fin XVI^{e} siècle). »

Par ailleurs le mot a eu le sens large d'« inscription » et au pluriel « affiche » et « manuscrit » (v.1501), puis « notes dictées » (1690) jusqu'à la fin du XIX^{e} siècle.

Écrit désigne aussi (1900) les épreuves écrites d'un examen, d'un concours (l'écrit et l'oral).

Le mot s'était spécialisé en ancien et moyen français « pour désigner des écrits particuliers ayant valeur juridique : « testament » (v.1200), « acte, convention » (v.1240), « ordre formel » (début XIV^{e} siècle). »

ÉCRIVANT :

Le participe présent est anciennement devenu adjectif, d'abord au sens de « qui s'exprime par écrit », il signifie ensuite « qui fait écrire » (1839, Stendhal), « qui écrit facilement des lettres » (XIX^{e} siècle).

Son histoire témoigne que l'écriture est une « matrice d'ordre » social « Le nom a désigné un scribe (v.1180), puis un écrivain (XVI^{e} siècle) ».

Il est aujourd'hui d'usage didactique et signifie « personne qui écrit » (début XX^{e} siècle), spécialement « personne qui écrit sans préoccupation littéraire », opposé alors à *écrivain.*

ÉCRITURE :

« Est issu (v.1050, *escriture*) du latin *scriptura* « écriture », « écrit », « art d'écrire » et dans la langue de l'Eglise « Les Livres Saints », dérivé du supin de « scribere ».

L'histoire du mot en français rappelle l'attachement originel de l'écriture et de la religion dans notre culture judéo-chrétienne. C'est le sens du latin chrétien qui est d'abord attesté en français : « *l'Ecriture, puis l'Ecriture Sainte* (1560), *les Saintes Ecritures* (XVII^{e} siècle.), *les Ecritures* désignant les Livres Saints.

Écriture se dit ensuite « de la tradition écrite (début XII^{e}) (1121-1134, *escripture*) de ce qui est écrit, des livres manuscrits » , manifestant l'émancipation de l'écriture vis-à-vis du champ religieux.

Plus largement « le mot s'emploie pour « inscription » (v . 1155) et se spécialise au sens de « document » (v.1223), d'où « sauf conduit » (XVI^{e} siècle.) ; il a désigné par métonymie le passage d'un livre (v.1330) ». Le sens actuel de représentation de la parole et de la pensée par des signes « est relevé dans la première moitié du XII^{e} siècle, d'où l'emploi (1311) pour « types de caractères adoptés par un système d'écriture » (*l'écriture grecque, romaine*) et, par extension (1538), pour l'« ensemble des caractères manuscrits particuliers à un style d'écriture donnée » (*écriture cursive*) ».

Au XV^{e} siècle, *écriture* en relation avec *écrire*, « prend le sens de (1465) « fait, action de créer par le langage, art d'écrire » ». Ce sème manifeste que l'émergence de cette fonction de l'écriture est récente dans l'histoire de celle-ci. Le mot devient ensuite un terme de droit (1549) au sens de « ce qui, étant écrit selon certaines normes a valeur probatoire », d'où *faux en écriture privée, publique* et *écritures* , « acte de procédure nécessaires à la soutenance d'un procès ».

Au pluriel, le mot désigne l'ensemble des comptes, de la correspondance d'une entreprise, « d'où *commis, employés aux écritures* (1835), *jeu d'écritures, tenir les écritures*. Par analogie, *écriture* désigne à partir du XIX^{e} siècle (1837, écriture des sons) tout système de représentation graphique. »

Au XX^{e} siècle, le mot acquiert d'autres acceptions témoignant de l'élargissement considérable de ses champs d'activités. « Employé pour « manière d'écrire » et presque synonyme de « style » au XIX^{e} siècle, *écriture* se dit (1953, R. BARTHES) de la pratique de l'écrivain quant à l'usage social de la forme qu'il utilise, au delà de la langue » ; « *écriture* devient quasi-synonyme de *langage littéraire* et s'oppose dans cet emploi à *style*. » Ecriture s 'emploie aussi pour « toute création artistique qui utilise des signes spatiaux ou temporels (écriture filmique, chorégraphique...)». Ce sème dénote l'écriture en tant que système sémiotique.

Il ressort de cette fresque historique dessinée à grands traits qu'à partir de la valeur générale de « trace », très liée à l'origine matérielle de la plupart des écritures, les usages du verbe *écrire* et du substantif *écriture* se sont spécialisés pour désigner des pratiques discursives sociales de plus en plus variées. Elles font usage de l'écriture à des fins de plus en plus spécifiques, servies par des supports et des instructions de plus en plus sophistiqués, en relation avec des sphères d'activités qui se diversifient. La polysémie de ces termes est à mettre en relation avec cette affirmation de G. CAVALLO et R. CHARTIER (1997 : 9) selon laquelle :

« "De nouveaux lecteurs produisent de nouveaux textes, et les significations de ceux-ci dépendent de leurs nouvelles formes " D.F. McKENZIE (1991) a ainsi désigné avec grande acuité la double ensemble de variations – variations des formes de l'écrit, variations de l'identité des publics – que doit prendre en compte toute histoire désireuse de restituer la signification mouvante et plurielle des textes. »

L'histoire montre que la fonction *transmissionnelle* de l'écriture apparaît avec l'usage du verbe pour désigner son usage épistolaire, la fonction patrimonielle, avec l'usage de ce verbe pour désigner une inscription durable ; la fonction intellective avec l'usage du verbe pour désigner sa valeur expressive ou descriptive. L'imposition des normes orthographiques qui affecte l'écrire se manifeste dans le glissement de sens par métonymie du verbe pronominal « s'écrire » qui désignait le fait de s'inscrire par écrit, puis désigne le fait pour un mot de « s'écrire » avec telle ou telle lettre. La locution « écrire sur l'onde » n'aurait plus guère de sens pour nous du fait de la perte dans nos consciences du sème « gratter », « inciser » qui la justifie.

Elle montre aussi que les usages du substantif *écriture* et du participe passé substantivé *écrit* quittent le domaine strictement religieux pour s'adresser à des champs d'activité de plus en plus diversifiés: *écrit* concerne le domaine universitaire et le domaine juridique, *écriture,* fortement marqué par le sème « trace » s'emploie d'abord pour inscription, puis, se spécialise au sens de « documents » marquant l'existence de l'activité d'archivage qui devient nécessaire à tous les domaines d'activité humaine, c'est-à-dire la fonction mémorielle de l'écriture. Le sème « représentation de la parole et de la pensée » s'impose peu à peu et explique le sens plus récent du mot pour désigner les caractères écrits».

Le participe présent « écrivant », permettait de distinguer les lettrés, puis désignait la qualité d'experts ou de spécialistes en écriture. Il est supplanté aujourd'hui dans ce sens par « écrivain ». Il est récupéré par la didactique pour désigner précisément une personne qui écrit sans préoccupation littéraire. L'on notera au passage qu'alors qu'*un seul* mot suffisait pour désigner ceux qui écrivaient parmi ceux qui n'écrivaient pas, *deux* mots maintenant distinguent ceux qui écrivent en tant qu'experts de ceux qui écrivent en tant qu'utilisateurs ordinaires de l'écriture. La langue manifeste ainsi que l'écriture, « matrice d'ordre », a pour effet de structurer le social[5].

L'inventaire historique des différents sens de ces mots, des glissements sémantiques qui se sont opérés, même si certains usages se sont perdus, montre l'extrême variété d'activités que les mots recouvrent ou ont recouvert et dont nous avons, sinon pleinement conscience du moins une connaissance implicite.

L'histoire et l'anthropologie nous apprennent que la mise en œuvre de formations discursives par des sphères d'activités diverses qui impliquent des rapports spécifiques entre l'écrit et l'oral est « un phénomène qui s'insère dans un ensemble solidaire de transformations » ainsi que le décrit D. FABRE (1993) (implantation de l'école, adhésion à de nouvelles idéologies politiques, changement linguistiques...).

1.1.2 – Culture écrite et société

F. DUPONT (1994) établit un parallèle entre les civilisations de l'Antiquité et nous-même qui nous permet d'envisager certains principes quand elle rappelle qu' « il ne convient pas d'émettre des jugements globaux, chaque type de paroles a, au cours du temps

[5] Le dictionnaire de la langue française révèle qu'« illettré », malgré l'existence de « lettré » a eu du mal à s'imposer avant le XVII[e] siècle, au sens de « non cultivé » ; il est employé pour « qui ne sait lire ni écrire », sens avec lequel a produit « illettrisme » vers les années 1980, au sens d'« incapacité à maîtriser la lecture d'un texte » simple ». La langue témoigne que l'écriture ne cesse de structurer le social.

et à des dates différentes, modifié son rapport à l'écriture. (...). Il faut y regarder au cas par cas, car il y a des écritures et des oralités, cette multiplicité correspondant à des fonctions symboliques différentes » (p.11).

L'histoire de l'écriture met en évidence ce dont l'adulte « cultivé », intégré dans une communauté, n'a pas nécessairement conscience parce qu'il confie au même système graphique le soin de fixer de la parole vive, de publier, de mémoriser, de conserver ses lois, de prouver la valeur de ses biens, de les transmettre, de les céder. Elle souligne que l'adulte acculturé fonctionnalise l'écriture dans des dimensions symboliques en montrant que toutes ces actions qui mobilisent aujourd'hui l'écriture mobilisaient « hier » l'oral dans des pratiques qui le confortaient dans ses fonctions d'alors : rites, cérémonie...:

Ainsi, par exemple, H. J. MARTIN (1996) rappelle que « le geste intervenait bien plus que de nos jours (dans l'Occident moderne jusqu'à la révolution industrielle), dans la transmission des savoirs et dans les mécanismes de mémorisation. Enseignant des automatismes, il était avant tout conservateur (...) D'où l'importance des saluts, des génuflexions et des signes de croix et la valeur réservée aux symbolisations de l'ordre social (...) A la mémoire des gestes s'ajoutait celle des formules, des prières et des chants » (p.309).

Nous n'avons pas conscience aujourd'hui des bouleversements à la fois dans les pratiques d'oral et dans les pratiques d'écrit qui sont liés aux changements des pratiques discursives au fur et à mesure que l'écriture se voit impliquée dans des fonctions jusqu'alors dévolues à l'oral, dans tous les domaines du champs social. L'écriture prend en charge des fonctions sociales (transmissive, testimoniale, patrimoniale, probatoire...) lourdement symboliques si l'on mesure l'ampleur des cérémonies, des gestes, des rituels qui accompagnaient l'oral quand il assumait ses fonctions et qui disparaissent avec l'écrit. Nous n'avons pas nécessairement conscience que les *textes* sont aujourd'hui porteurs, à différents niveaux (intra-textuel, textuel, matériel, institutionnel...) de ce symbolisme autrefois pris en charge par les rituels et les cérémonies.

Il s'agit donc, si l'on veut entreprendre une analyse de la culture liée à des pratiques de l'écriture, de dépasser les évidences premières qui occultent des réalités infiniment plus complexes. Ainsi que les historiens et les anthropologues de l'écriture le montrent, des figures culturelles pèsent lourdement sur la partition entre les deux modalités de l'action langagière qui expliquent des écarts que ne peut justifier la seule raison utilitaire. Ainsi, la division sexuée des tâches scripturaires, la participation de l'écriture aux grands rites de passages calendaires ou biographiques. J.-P. ALBERT (1996) rappelle que « les figures culturelles dont le poids s'est fait le plus lourdement sentir sont la différenciation sexuelle des rôles, le marquage temporel des statuts, la construction d'un espace de la vie privée, l'injonction d'identité. Ajoutons enfin, dans une perspective plus sociologique, les effets de distinction et de légitimité associées aux pratiques de l'écrit » (p.89).

Une conception symbolique de l'écriture ajoutée à sa conception utilitaire et fonctionnelle, implique pour la didactique de reconsidérer sa vision de la partition oral / écrit de l'action langagière, de cesser de faire comme si l'écriture était, comme le dénonce J.-P. ALBERT (1996), « un miroir passif ou un accessoire docile du vaste programme de prise en charge symbolique de la vie que déploie toute culture ».

Il s'agit donc, en conséquence pour la didactique de l'action langagière non pas d'établir un « catalogue » qui se voudrait exhaustif des fonctions spécifiques de l'écrit dans les différentes sphères d'activité et qui permettrait de déterminer un type de partition spécifique à chacune des sphères, tâche sans doute aussi absurde qu'impossible, mais de prendre en compte la complexité de ce qui motive la partition dans une activité.

Je parle délibérément dans ce cadre théorique d'acculturation à l'*écriture* (versus acculturation à *l'écrit*) pour signaler explicitement que je m'attache avant tout dans ce travail *à la modalité d'expression* de l'action langagière, à ses fonctions dans le champ social, et non à un corpus de textes choisis que la société désigne comme constituant « sa culture » et qui repose sur des choix idéologiques, esthétiques (« la littérature » par exemple). Dans ce cadre théorique de *l'action* humaine, tous les écrits sont également « ordinaires » et ressortent également de la culture de la communauté sociolangagière, du moment qu'ils ressortent de « pratiques » validées dans la communauté. Envisager l'écriture en tant qu'une pratique culturelle implique de convoquer les champs disciplinaires de la sociologie, de l'histoire, de l'anthropologie et de l'histoire de l'écriture.

L'histoire de l'écriture m'engage d'autre part à emprunter à M. FOUCAULT (1969) la notion de *formations sociodiscursives* parce qu'elle permet d'identifier des entités contrastées du fait de *pratiques d'écriture dissemblables*, que l'on peut catégoriser selon un ordre, une posture, une attitude d'écriture, une machinerie de dispositifs, qui orientent une interprétation et un juste usage du texte, et en même temps qui dessine son lecteur idéal. Dans ce cadre de réflexion, la non publication d'un texte est tout aussi significative que sa publication, le passage à l'imprimé que son maintien sur son support d'origine, ces décisions concernant le mode d'existence des texte font partie de l'ensemble de l'activité de la formation discursive. Des pratiques différenciées propres à des activités regroupent des ensembles de textes identifiables en *genres*, à comprendre comme système sémiotique complexe et hétérogène.

Convoquer l'histoire de l'écriture ressort en outre de la prise de conscience au départ, essentielle, que signale P.BOURDIEU[6], que nous risquions d'engager sur l'écriture des foules de présupposés positifs et normatifs dès lors que nous cherchons à l'approcher. Cette prise de conscience contraint en effet à recourir à l'histoire de l'écriture. Je ne prétends pas, à travers elle, dresser un inventaire absurde d'ordre, de postures, d'attitudes diverses qui sont de toute manière attachées à des périodes données. Je cherche à saisir, au travers des approches historiques de la lecture et de l'écriture, un enseignement sur la dynamique qui lie diversement l'agent producteur, la production d'écrit, et le rapport à l'écriture, au monde, au savoir, qui lie l'agent aux représentations diverses de l'écriture, qui lie *action langagière* et *texte*.

Une prise de conscience de la notion de *diversité des « écritures »* en lien avec une diversité des situations dans l'ensemble de la communauté sociolangagière, une

[6] P. BOURDIEU (1993 : 268) adresse cette mise en garde à une communauté des chercheurs à propos de la lecture, celle-ci vaut pour l'*écriture* : « Par une sorte de réflexe professionnel, il me paraît très important, lorsqu'on aborde une pratique culturelle quelle qu'elle soit, de s'interroger en tant que pratiquant soi-même cette pratique. Je crois qu'il est important que nous sachions que nous sommes tous des lecteurs, et qu'à ce titre, nous risquions d'engager sur la lecture des foules de présupposés positifs et normatifs. ». Colloque qui a donné lieu à la publication d'un ouvrage sous la direction de R. CHARTIER (1983).

compréhension des principes qui permettent de catégoriser les actions langagières en *activités* me semble opératoire pour comprendre et analyser la notion *d'acculturation à l'écriture*. Cette prise de conscience est un préalable nécessaire à une approche de l'apprenant scripteur qui se veut soucieuse d'observer et d'analyser des pratiques d'écriture *sans présupposés positifs ou normatifs*. En effet, cette approche socioculturelle de l'écriture conduit à ne pas réduire une conduite d'écriture à une mise en œuvre de compétences et de savoirs sur la langue et sur l'écrit. Cette prise de conscience constitue une sorte d'« éducation » du regard sur la culture de l'écrit avant d'observer des élèves apprenants progressant dans leur appropriation de pratiques d'écriture, c'est-à-dire dans leur acculturation à l'écriture singulière.

Les historiens de l'écriture montrent qu'il est essentiel de distinguer l'invention de l'outil écriture et les usages sociaux qui en sont faits. Leurs travaux montrent que quand une collectivité humaine utilise l'écriture pour un domaine d'activité, elle crée du même coup des formations discursives contrastées, des modes de sémiotisation et des modes de circulation d'objets spécifiques en lien avec la société, sa structure, ses croyances, ses rites, son économie... Elle crée en somme des *modes de fonctionnement* qui contribuent à produire une « culture écrite » et des pratiques d'écriture qui vont jusqu'à modifier le domaine d'activité et le rapport de l'écriture au domaine d'activité. Culture et pratiques de l'écrit contribuent donc à modifier, structurer et hiérarchiser du même coup le corps sociétal. Cette mutation est longue parce que c'est lentement que l'écriture imprègne la vie sociale. Les historiens de l'écriture attestent que la « mutation graphique » (J. GOODY (1981)) ne se situe pas aux origines de l'histoire comme on pourrait le penser (D. FABRE (1993)) mais continue de se produire, stimulée par des nouvelles technologies de l'écrit (informatique, téléphonie, ...). L'hypertexte ou le SMS sont représentatifs d'une textualité liée à l'écriture qui « bouge » avec la technologie.

À l'échelle d'une communauté sociolangagière, on le voit, l'expression « culture écrite » ne peut pas désigner ainsi qu'elle le fait dans le *sens commun* une *accumulation* des textes écrits choisis comme représentatifs des « talents » de la communauté soclangagière (la « littérature », la « poésie »), elle recouvre une véritable « situation sociale », telle que la décrit D. R. OLSON (1996 : 302) :

« La culture écrite est une situation sociale ; en lisant et en écrivant des textes, on participe à une « communauté textuelle », à un groupe de lecteurs (et de scripteurs et d'auditeurs) qui partage *une manière de lire et d'interpréter* un ensemble de textes. Devenir compétent dans un domaine, c'est apprendre à partager un «paradigme »».

C'est à ce paradigme que s'attache en quelque sorte une discipline comme la « bibliographie », définie comme l'étude de la sociologie des textes »[7]. Celle-ci élargit le concept de *texte* élaboré par la bibliographie traditionnelle en considérant que son objet est constitué par l'ensemble des processus de production, de transmission et de réception des textes, sous toutes leurs formes.

[7] D.F.McKENZIE (1991) affirme, à propose de la bibliographie que « son champ d'action est si vaste et si varié que la bibliographie a le pouvoir de rendre vie aux auteurs dans leur contexte et à leurs lecteurs aux différentes époques (...) de donner accès aux motivations sociales. Parce qu'elle s'intéresse aux phénomènes de transmission et aux données matérielles de la réception, elle peut faire des découvertes, qui ne sont pas pour autant des inventions de significations. » (p. 53).

Affirmer que *l'acculturation à l'écriture* d'une société consiste dans l'acquisition de la pensée propre à la culture écrite de la communauté sociolangagière, revient à dire que cette acculturation résulte des « pratiques d'écrit » des membres de la communauté discursive, partageant une manière de considérer les textes, « un paradigme » qu'il m'appartient donc de tenter de circonscrire parce qu'il détermine un rapport à l'écriture. J'ajoute que ces pratiques d'écrit ne sont pas liées à la seule pratique de la lecture et de l'écriture, elles sont inscrites dans le discours[8] oral d'une société écrite qui fonctionnalise très diversement l'écriture dans ses diverses sphères d'activité: fonction patrimoniale et mémorielle liées à l'activité archivistique, testimoniale, juridique, administrative, intellective, communicative. Les pratiques d'écrit sont étroitement liées aux pratiques discursives. La pensée qui *résulte* de ces *pratiques d'écrit* est « une pensée ordinaire devenue objet de conscience et de délibération. », mais également « une pensée dotée de techniques intellectuelles et de façons de raisonner en lien avec la matérialité de l'écrit » (M. BROSSARD (1997)). Les travaux les plus récents de J. GOODY (1994) sur l'écriture montrent que la distanciation entre l'homme et le monde n'est pas liée immédiatement à l'écriture, mais découle des pratiques de l'écriture. L'écriture est un outil pour l'intellection à la condition que *des pratiques* la mobilisent comme outil intellectif.

La notion de « pratique d'écriture » est étroitement liée à celle de « pratique sociodiscursive ». Elle suppose un échange de paroles ou bien la production de textes écrits *réglés par la fréquentation d'un texte* écrit, selon des pratiques collectives que sont les pratiques sociodiscursives. Elle réalise une symbiose particulière du texte écrit et de la discussion, de la lecture et de l'écriture, bref le rapport au langage comme lieu d'exposition dans un *système de discursivité* donné. La notion de *pratiques d'écrit* est distincte de la notion de « techniques d'écrit » (M. BROSSARD (1999)) p.100.

Admettre que *l'acculturation à l'écriture* à l'échelle de la communauté découle des *pratiques d'écrit* des formations discursives qui la composent impose de s'interroger sur les objets qui composent cette culture écrite. Elle impose de définir le concept de *texte*. Les historiens de l'écriture montrent combien le support matériel au sens large de « machinerie » des textes (R. CHARTIER (1993)) est à prendre en compte dans l'histoire de l'acte de production et de réception de l'écrit. R. CHARTIER dénonce les limites de la phénoménologie de l'acte d'écriture/lecture et de l'esthétique de la production/réception qui fondent les définitions trop couramment admises de la lecture/écriture et occultent de ce fait *la matérialité* des textes. En effet il écrit (2001 : 345) :

« Contre une abstraction du texte, il faut rappeler que la forme qui le donne à lire participe, elle aussi à la construction du sens. Le « même » texte, fixe dans sa lettre, n'est pas le « même » si changent les dispositifs du support qui le transmet à ses lecteurs, à ses auditeurs ou à ses spectateurs. »

R. CHARTIER dénonce une vision trop étroite de l'écriture qui ne s'intéresse pas aux actes concrets de sa mise en œuvre. « De là, la centralité reconquise par les disciplines qui comme la bibliographie mettent au centre de leurs analyses l'étude de la fonction

[8] « Discours » est pris dans l'acception que lui donne BAKHTINE : « fusion en un énoncé d'un contenu thématique, d'un style, et d'une construction compositionnelle, inscrit dans une sphère d'échange », dans une perspective générique.

expressive des ressources non verbales du livre ou de n'importe quel objet écrit et celle de la relation entre forme et sens », souligne-t-il, p. 345.

Cette mise en garde vaut pour le didacticien, elle s'applique aussi bien à l'écriture qu'à la lecture. La notion d'acculturation à l'écrit est étroitement liée à cette dimension élargie des textes aux supports, aux dispositifs, aux modes de transmissions, à ce que j'appellerai ici avec M. FOUCAULT (1968), *le mode d'existence* des textes dans l'intertextualité.

Ainsi posées ces précisions sur les disciplines que je convoque et les raisons que j'ai de les convoquer, il est possible de circonscrire la notion d'*acculturation à l'écriture* dans ce travail. Dans ce dessein, j'adopte ici les définitions proposées par D.R. OLSON (1998) de la « communauté textuelle », de la « maîtrise et de la « compétence de l'écrit » car elles sont pertinentes dans mon cadre théorique. Je considère, en effet, qu'elles font suite à ma propre lecture des travaux de J. GOODY qui a initié toute une réflexion sur l'écriture, puis à celle des travaux de J.-J. GLASSNER (2000) qui les complète, tout en rendant compte de la dimension socioculturelle de l'action langagière développée par M. FOUCAULT (1969) avec sa description des systèmes de discursivité. Voici les définitions que propose D. R. OLSON (1998 : 302) de l'acculturation, de la maîtrise et de la compétence de l'écrit, reformulées ponctuellement et fondatrices de mon cadrage théorique :

« *L'acculturation à l'écrit* permet de participer à une communauté textuelle, (au sens d'une formation sociodiscursive), de devenir membre d'un groupe de lecteurs, de scripteurs (et d'auditeurs) qui partage une manière de lire et d'interpréter ensemble des *textes*. (...). »

« *La maîtrise de l'écrit* peut se concevoir à la fois comme une situation cognitive et sociale, la capacité à participer à l'activité d'une communauté de lecteurs qui ont accepté des principes de lecture, une sorte d'herméneutique, un ensemble de *textes* qui sont considérés comme significatif et un accord pour travailler à l'interprétation fidèle ou acceptable de ces *textes*. »

« *La compétence de l'écrit* est une compétence qui concerne l'écrit (l'écriture). Des écrits de natures diverses (ici de « genres divers ») requièrent différentes compétences. On peut être compétent pour utiliser un type d'écrits (appartenant à un genre) et ne pas l'être pour d'autres formes (genres). Devenir compétent dans un domaine (dans une communauté discursive) c'est apprendre à partager un paradigme (...).Pour être compétent, il ne suffit pas de connaître les mots ; on doit apprendre comment participer au discours d'une communauté textuelle ; et cela implique de savoir quels sont les *textes* importants, comment ils doivent êtres lus et interprétés, et comment ils doivent êtres interprétés dans la parole et dans l'action. »

Ces trois définitions envisagent l'écriture dans une dimension *fonctionnelle, sociale et symbolique* qui permet de sortir du cadre formel où une conception étroite du *texte* et du « genre », restreint la maîtrise et les compétences de l'écrit à des maîtrises et des compétences essentiellement linguistiques. En outre, le concept du « genre » tel qu'il se trouve élargi dans ce cadre théorique apparaît comme un outil d'accès à la socioculture, et

non plus uniquement comme une forme prescriptive, orientée par des normes formelles (« le roman », « le récit », « le poème »).

Ce cadre théorique me permet de donner corps à l'idée de *diversité des « écritures »* en lien avec une diversité des situations dont je signale plus haut qu'elle me semble un préalable nécessaire à une approche de l'apprenant scripteur qui se veut soucieuse d'observer et d'analyser des pratiques d'écriture sans présupposés positifs ou normatifs. Il permet de saisir pourquoi et comment l'acculturation à l'écriture est diversement distribuée dans les différentes couches sociales.

Très étroitement liée au pouvoir, *l'écriture* est un instrument symbolique qui structure[9] le corps social. Les historiens de l'éducation montrent que le développement de l'éducation à la lecture est, pour cette raison, distinct de celui de l'écriture. Les techniques de développement des capacités à écrire sont longtemps jalousement protégées par les classes dominantes, au contraire des efforts consentis pour élargir un lectorat. Il faut, par exemple, les Réformes Protestantes pour que les autorités catholiques se résolvent à accepter d'éduquer la masse à l'écriture (A.M. CHARTIER, J. HÉBRARD (1993)).

Après avoir brossé rapidement un portrait de l'acculturation d'un point de vue externe, je propose d'aborder la problématique d'un point de vue interne. Admettant qu'une communauté sociolangagière construit une « culture de l'écriture », fonctionnalisant diversement l'écriture au fur et à mesure qu'elle l'introduit dans son système de discursivité, on peut se demander comment l'individu s'approprie cette culture, cette « épaisseur d'humanité » liée à l'écriture, comment il apprend à fonctionnaliser l'écriture dans ses dimensions sociale et symbolique.

1.2 – Appropriation de la culture scripturale par l'individu

S'intéresser à l'acculturation à l'écriture en tant qu '« un lent processus d'initiation, d'apprentissage de l'écriture, mais aussi de découverte de tout ce qui s'est écrit, qui change la vision du monde » (J.GOODY-1994), conduit à s'interroger sur la manière dont l'apprenant s'approprie *les fonctions* que la communauté sociolangagière a attribué progressivement à l'écriture dans ses différentes sphères d'activités.

La phylogenèse renseigne l'ontogenèse, en mettant au jour que l'apprenant, en s'appropriant des pratiques d'écritures liées à des activités, s'approprie davantage que des connaissances sur l'écriture, il s'approprie un ensemble hétérogène de « savoirs sur » et de « savoir être ». Il mobilise des dimensions potentielles de l'écriture selon un rapport et des représentations de l'écriture qu'il construit au travers de ses expériences. Dans le même temps, la phylogenèse met au jour une relation étroite entre des *images de scripteurs* et des *rapports à l'écrit* résultant des pratiques discursives, elles-mêmes étroitement liées à la société, ses croyances, son rapport et ses représentions de l'écriture. Les fonctions de l'écriture qui sont mobilisées dans les pratiques sont étroitement liées avec les *représentations* sociale, symbolique et fonctionnelle de l'écriture. La phylogenèse permet

[9] Un exemple historique spectaculaire qui montre que l'écriture et la langue sont des instruments symboliques est offert par le démantèlement de l'empire Carolingien, Les serments de Strasbourg sont *prononcés* dans les deux langues vernaculaires (B. CERQUIGLINI, 1991), ils ne sont pas écrits. Ce déni de la langue latine et de l'écriture dans ces circonstances signe symboliquement « la ruine de l'idée impériale »,

de différencier l'invention de l'outil des usages qui en sont fait. Rapportée à l'ontogenèse, cette distinction conduit à admettre que l'écriture « ne contient pas » ses potentialités, mais que ses potentialités s'expriment au travers de l'acculturation à l'écriture. Cela revient à admettre que l'enfant doive s'approprier la culture de l'écriture pour mobiliser ses potentialités.

L'apprenti-scripteur est, dans ce contexte, à considérer comme un sujet dont l'appropriation progressive de pratiques d'écriture détermine des « images de scripteur » successives, forgées par des rencontres singulières avec des pratiques d'écriture différenciées. En conséquence, l'acculturation à l'écriture ressort toujours de l'expérience individuelle d'un sujet qui, cheminant dans son acculturation, doit *ajouter* des « images de scripteurs » qui se succèdent avec les pratiques qu'il s'approprie, et qui constituent autant de *ruptures* avec des habitudes de pensée ou d'expressions actuelles. L 'apprenti-scripteur qui s'approprie des pratiques d'écriture apprend à fonctionnaliser l'écriture dans des dimensions jusque-là confinées à des pratiques d'oral (transmettre un message, réfléchir, mémoriser, prouver, stocker) auxquelles il lui faut donc *renoncer*.

Cette fonctionnalisation de l'écriture repose sur des *rapports à* l'écriture et des représentations de l'écriture construits dans les pratiques.

1.2.1 – Image de scripteur, rapport à l'écriture, représentations de l'écriture

Construits dans et par les pratiques d'écriture de l'apprenti-scripteur, le rapport et les représentations de l'écriture déterminent des attitudes, des positions et des postures identitaire, épistémologique et sociale du sujet confronté à l'écrit. Ils participent donc pleinement au processus d'acculturation, on peut même affirmer qu'ils occupent une place centrale dans ce processus.

1.2.1.1 – Image de scripteur

J'emprunte cette notion d'« image du scripteur (ou du lecteur) » à I. DELCAMBRE, Y. REUTER (2002). Ils la définissent, au plan de la didactique de l'écriture, comme « la construction d'une configuration qui articule, au sein de déclarations et/ou de pratiques et/ou de textes, des attitudes, des valeurs, des conceptions, des savoirs...sur l'écriture, la lecture, les textes, les savoirs et leurs relations. Ou, pour le dire plus (trop) simplement, la construction de la /des façon(s) dont le scripteur se représente les objets et les compétences mentionnées et se situe par rapport à eux au travers de ses discours, de ses activités et de ses textes » (p19).

Je retiens cette définition qui rend compte de l'hétérogénéité des constituants de l'image de scripteur du fait « qu'il s'agit d'un effet généré et structuré par un dispositif donné et donc à analyser en tant que tel » ainsi que le soulignent ces auteurs.

J'ajoute pour ma part qu'une image de scripteur détermine une ou des manière(s) de fonctionnaliser l'écriture et, qu'au cours de son appropriation de nouvelles pratiques d'écriture, l'apprenant modifie son image de scripteur. La succession d'images de scripteurs chez un apprenant est à envisager comme une succession de *ruptures* avec des

habitudes de pensée, des attitudes, des valeurs qui expliquent « le caractère labile, mobile, changeant de ce qui est mis en scène et reconstruit », ainsi que le qualifient ces auteurs.

La frontière à franchir pour l'apprenant qui « entre » dans la culture de l'écriture ne se situe pas au niveau d'une frontière imaginaire entre « un monde de l'oral » et « un monde de l'écrit ». *Des* frontières sont à situer entre des attitudes, des valeurs, des conceptions, des savoirs en lien avec les pratiques propres à l'oral et celles qui sont en lien avec les pratiques de l'écrit. Ces frontières circonscrivent des habitudes de pensée et d'expression afférentes aux deux domaines.

L'acculturation à l'écriture c'est d'abord l'appropriation de "savoir -être" dans l'ordre du social, du symbolique et du culturel, et des connaissances très pratiques liées à ces savoirs. L'examen approfondi des « écritures ordinaires » ainsi que les nomment les auteurs de l'ouvrage sous la direction de D. FABRE (1993) nous montrent assez le poids de la « raison culturelle » à côté de celui de la « raison graphique » et combien l'écriture fait l'objet d'un véritable apprentissage social.

L'apprentissage culturel de *l'écriture* est un apprentissage fonctionnel à caractère social et symbolique qui conduit à *construire* des *rapports à* l'écriture. Les interactions de l'individu avec les sphères d'activités de la communauté le confrontent diversement aux règles de fonctionnement de ces sphères selon les activités auxquelles il participe, selon la couche sociale à laquelle il appartient. Il en devient un membre plus ou moins compétent, son statut en fait un membre plus ou moins autorisé. *La culture de l'écriture*, au sens où je la définis ici, est fortement liée à la notion de pouvoir, elle pénètre très inégalement l'ensemble du corps social, dans ses dimensions les plus sophistiquées. Elle détermine chez le scripteur un rapport singulier à l'écriture.

1.2.1.2 – Rapport à l'écriture

L'expression « rapport à l'écriture » désigne la relation toujours singulière du sujet scripteur à l'écriture issue de l'ensemble de ses expériences de pratiques d'écriture et de son interprétation des situations.

Je retiens la proposition de C. BARRÉ DE MINIAC (2002) qui la définit comme suit :

« (...) l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage, de ses usages, significations singulières pour les unes, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne le singulier de l'expression *rapport à* » (p.29).

Je situe l'intérêt de cette notion, dans l'importance qu'elle donne à l'activité du sujet et à son implication dans la construction de ce rapport à l'écriture. Je souscris à l'affirmation de M.-C. PENLOUP (2000) qui insiste sur le fait que « deux éléments (...) sont au centre de l'analyse du « rapport à ». Il s'agit d'abord du *sens* que donne un sujet aux activités d'écriture qu'il effectue. Question centrale, d'une évidence urgente pour une réflexion didactique (...).Il s'agit aussi de *l'implication*, question étroitement liée à celle du sens, dont l'analyse du « rapport à » tente d'évaluer les modes et les degrés » (p.52).

Ainsi que la qualifie E. BAUTIER (2002 : 52), cette notion de « rapport à » est une dimension « en surplomb » par rapports aux activités même s'il se construit par les activités mêmes. Le rapport à l'écriture est étroitement lié à *l'image de scripteur*. L'intérêt de cette notion de *rapport à* est qu'elle permet de ne plus considérer la production écrite comme procédant d'une compétence ou d'une maîtrise de l'écrit mais résultant d'un processus qu'il s'agit d'identifier et d'analyser. La notion de « rapport à », rapportée à la didactique, « met au jour ce qui peut faire difficulté, ce qu'il est nécessaire que les enfants investissent des usages du langage pour pouvoir apprendre et se déplacer dans et avec les écrits des autres et les leurs propres », ainsi que le souligne E. BAUTIER (2002 : 53).

Ces notions de *rapport à l'écriture* et d'*image de scripteur* sont précieuses pour la didactique parce qu'elles donnent un éclairage différent sur les observations d'élèves confrontés à des situations d'écriture. En effet, dans ce cadre de réflexion, les observations des élèves sont interprétées comme des signaux *d'images de scripteurs* en relation avec des *rapports à* l'écriture qui situent les élèves dans leur cheminement vers l'acculturation scripturale. Elles ne prétendent pas évaluer l'élève en termes de compétences mais examiner les pratiques d'élèves en termes *de degré d'acculturation* à l'écriture. La notion de « rapport à » peut être examinée selon un versant identitaire ou selon un versant épistémologique (E. BAUTIER (2002)).

Les pratiques scripturales de l'apprenti-scripteur contribuent donc à construire des images de scripteurs, et un rapport à l'écriture qui déterminent à leur tour des attitudes, des postures, des manières d'investir l'écriture dans ses diverses potentialités. Les pratiques scripturales du sujet alimentent par conséquent des représentations de l'écriture qui évoluent au cours de ses expériences singulières de l'écriture.

1.2.1.3 – Les représentations de l'écriture

Cette notion de « représentations de l'écriture » recouvre l'ensemble des *savoirs sur* l'écriture d'un sujet scripteur, résultant de l'expérience de *pratiques d'écrits*, qui mettent en relation les genres textuels et les situations d'actions liés à des *formations discursives*. Ces savoirs touchent donc les fonctions de l'écriture à caractère, social, symbolique et identitaire qui sont en relation avec des *textes* au sens large, c'est-à-dire comprenant une *matérialité* des textes. Les représentations de l'écriture sont en rapport étroit avec le rapport à l'écriture et l'image de scripteur du sujet. On peut dire que les représentations de l'écriture d'un sujet-scripteur construisent son rapport à l'écriture et déterminent son image de scripteur. Il n'y a pas de rapport univoque entre situation de production d'écriture et *genre textuel* au sens de système sémiotique complexe, mais un rapport au sens où les représentations de l'écriture donnent une latitude au scripteur, lui donnent du *jeu* dans son rapport à l'écriture. Des représentations variées de l'écriture conditionnent en somme une forme de variété dans les pratiques d'écriture, une capacité du scripteur à fonctionnaliser diversement l'écriture pour s'adapter à la diversité des situations auxquelles il est confronté. En ce sens, la notion de *variété* rapportée à l'écriture rappelle la notion de *variété rapportée au langage*, centrale vis-à-vis de la différenciation sociale des élèves, selon F. FRANCOIS (1993 : 114) :

« Si différence sociale il y a entre enfants de classes sociales ou de groupes différents, c'est sans doute davantage sur le plan des types d'usage du langage, des genres que directement

du lexique et des structures en tant que telles. Ce n'est pas tant la langue dans l'abstraction des linguistes qui peut différencier les enfants, bien plus les modes différents de culture langagière portés avant tout par les genres. Le problème serait alors d'évaluer non une somme de compétences linguistiques cumulatives, mais au contraire un indice de variété langagière : de combien de genres de langages un enfant est-il capable ? ...Chacun d'entre nous est capable de recevoir des types de discours qui ne peuvent pas sortir par sa bouche ou sa plume. »

Cet « indice de variété langagière » rapporté à la modalité écrite est, sans nul doute, un des enjeux centraux de l'acculturation scripturale. Des représentations de l'écriture contribuent à construire un rapport à l'écriture propre à une image singulière de scripteur qui se manifeste par une capacité à varier *ses pratiques d'écriture, à jouer sur toutes les dimensions des textes*, intratextuelles (prise en charge énonciative, contenu thématique...), extratextuelle (supports, mode d'existence...) pour *fonctionnaliser* diversement l'écriture.

1.2.2 – Les fonctions de l'écriture

Les fonctions de l'écriture sont étroitement liées aux dimensions du *texte* considéré comme un ensemble de signes matériellement inscrit dans *une forme* qui contribue à leur sens. Elles sont *culturellement* définies par *les pratiques* et ont un caractère social, symbolique et identitaire. Elles sont liées à des représentations, à un rapport à l'écriture collectivement partagé par une communauté sociolangagière. Elles sont le fruit de son système de discursivité.

Parler de fonction de l'écriture convoque le champ linguistique de l'analyse des textes, le champ sociologique des *pratiques textuelles*, le champ historique *des modes d'existences* qui contribuent à ces fonctions, le champ symbolique qui réfère les écrits à *des traditions,* à des gestes, à des rituels. L'écriture est « ordonnée » pour reprendre l'expression de J.P. ALBERT (1993), sans que le scripteur ordinaire en ait conscience, par l'ensemble des pratiques d'écriture lié aux sphères d'activités qui la convoquent. L'écriture est *ordonnée* par l'organisation de la pensée collective, « l'autorité du *canon*[10] universel du texte écrit » (A. PETRUCCI (2001)), au point que les historiens de l'écriture rapprochent des styles d'architecture et des formes textuelles- *organisation de la pensée scolastique* et *architecture gothique* pour citer l'exemple de A. GRAFTON (2001) et qu'ils voient dans les manières anarchiques (*désordonnées*) de lire, qualifiées de « post-modernes », un phénomène à relier à la crise des structures institutionnelles et idéologiques qui avaient soutenu l'ancien « ordre de lecture[11] », « l'idéologie occidentale de la lecture »(A. PETRUCCI (2001)).

---

[10] Selon la définition courante, un « canon » est « une liste d'œuvres ou d'auteurs proposée comme norme, comme modèle. »

[11] « L'école comme pédagogie de la lecture d'un ensemble déterminé de textes faisant autorité, l'Église comme propagandiste d'une lecture dirigée vers la dévotion et la morale, la culture progressiste et démocratique qui voyait dans la lecture une valeur absolue pour la formation du citoyen idéal. » (A. PETRUCCI, 450)

Techniquement, les fonctions de l'écriture sont liées à la capacité de cette technique à fixer des énoncés, à son pouvoir de différer dans le temps et dans l'espace leur situation de réception de leur situation de production. « Une dialectique entre l'action à court et à long terme à travers l'écrit » (J. F. GILMONT 2001) est rendue possible. Puisque l'écriture fixe les énoncés, elle permet de stocker les produits successifs de la pensée, ouvrant une dialectique entre des états successifs de la pensée, ouvrant la voie à une pensée sceptique. Enfin, l'écriture fixe la parole sur un espace à deux dimensions, un espace hors du temps et de l'espace réel, qui à la fois l'objectivise et la met à distance, la décontextualise et en même temps la « visualise », « suscitant dans le fil du raisonnement des enchaînements de type nouveau. De sorte que le nouveau médium, *dépassant son objet initial*, intervient en fin de compte dans l'enchaînement des processus cognitifs » (H.J. MARTIN (2001)).

Les fonctions renvoient aux *structures* de l'espace d'écriture, de la page, de la colonne de marbre, du livre en raison des propriétés distributives de l'espace graphique. Les fonctions de l'écriture renvoient *aux modes d'existence* des textes écrits, c'est-à-dire à un ensemble de choix technologiques et matériels liés aux moyens de diffusion, de conservation et de transmission, aux instructions (sociales, institutionnelles, symboliques) d'usage des textes qui exploitent diversement ces capacités techniques de l'écriture (rémanence, additivité et récurrence).

Les fonctions de l'écriture s'inscrivent dans une conception dialectique de « l'oral » et de « l'écrit ». L'écriture se fonctionnalise parce qu'elle s'articule à la modalité orale de l'action langagière dans le sens où elle résulte d'une partition raisonnée des deux modalités, comme le souligne H.-J. MARTIN (2001 : 94) :

« La relation de l'homme au dit et à l'écrit n'a pas cessé de se modifier au cours des temps, (...), la parole et l'écrit relèvent du même système global de communication sociale et se partagent les tâches en un équilibre toujours précaire. »

Les historiens de l'écriture attestent que les communautés sociolangagières ont systématiquement recours à l'instauration de situations formelles d'apprentissage[12], du fait de l'introduction de l'écriture dans leur système de discursivité. M. BROSSARD (1997) souligne que « l'ampleur et la complexité des connaissances produites rendent désormais nécessaire l'instauration de situations formelles de transmission. S'impose en premier lieu la nécessité de transmettre le système d'écriture lui-même. (...) Il existe une relation étroite, bien que non linéaire, entre culture d'écrit et institution scolaire » (p 102).

1.3 – L'école, lieu d'apprentissage de l'écriture ou lieu de l'acculturation scripturale ?

L'école est chargée de transmettre à la fois *le système d'écriture* et *la culture de l'écrit*. Le premier renvoie à l'apprentissage du code, des signes de l'écriture, le second à la connaissance d'un « canon ». L'école « crée » des situations formelles d'apprentissage qui

[12] Voir J. J. GLASSNER (2000) et J.GOODY (1986) - Les tablettes découvertes à URUK constituent le premier matériel pédagogique.

s'interposent entre l'élève et les sphères d'activités « réelles » de la communauté sociolangagière et les savoirs qu'elles génèrent. Cette interposition d'une structure formelle d'apprentissage, l'école, entre pratiques sociales et pratiques d'apprentissages pose à la didactique les problèmes que l'on a décrits en termes de « transposition didactique », Y. CHEVALLARD (1985) et A. PETITJEAN (1998)[13]. Cela pose plus insidieusement le problème des *pratiques d'élèves*, dès lors que, ainsi que le signale J. F. HALTE (1993 : 77) « la didactique opère un glissement significatif de ses préoccupations des "savoirs" transmis vers l'"élève", qui vide ainsi de son sens le modèle de "transposition didactique" ». L'interposition de situations formelles d'apprentissage de l'écriture impose que l'on s'arrête sur l'ensemble des « pratiques intermédiaires d'apprentissage » de l'écrit, voire de l'oral, spécifiques à l'école, parce que liées à l'apprentissage du système d'écriture ou à l'apprentissage de compétences langagières ou communicatives. Il convient dès lors, ainsi que le rappelle J.-F. HALTE (1993), « de se référer non plus aux objets transmis - savoirs savants transformés pour la transmission scolaire - mais à l'élève, sujet épistémologique mais aussi socio-affectif, non plus tant à la discipline de référence mais aux besoins des élèves et à ses modalités d'apprentissage » (p.77).

Symptomatique, à cet égard, le fait que dans la littérature didactique apparaissent des expressions telles que « pratiques sociales de références » (J. L. MARTINAND, 1986)) ou bien encore « pratiques authentiques » (M. BROSSARD, 1997), toutes expressions qui visent à différencier « pratiques scolaires » et « pratiques non scolaires »[14], cette différence étant invoquée comme source de difficultés d'un certain nombre d'élèves confrontés à l'écrit. Les « pratiques discursives » de classe apparaissent bel et bien au cœur de la problématique de l'échec scolaire alors qu'il n'est pas si clairement établi qu'elles ont un statut d'objet de réflexion légitime pour la didactique (E. NONNON, 2000, E. BAUTIER, 2002).

1.3.1 – L'acculturation scripturale et l'école : bref historique

A. M. CHARTIER et J. HÉBRARD (1994), dans un travail commun retraçant l'histoire de l'invention de la composition française à l'école au XIX^{e} siècle, montrent qu'en somme, ce n'est que très progressivement que l'écriture monte en puissance dans la formation discursive de l'école depuis son introduction à l'époque des Réformes. Cette histoire montre, à son échelle, que la massification de l'acculturation scripturale a été étroitement régulée par les autorités concernées pour des motivations politico-religieuses, puis politico–morales. Les responsables de l'organisation de l'Éducation distinguent développement de la lecture et développement de l'écriture pour des raisons liées aux besoins attachés au pouvoir de contrôle de la masse. A. PETRUCCI (2001) souligne que « presque toutes les campagnes d'alphabétisation de masse entreprises au XX^{e} siècle au niveau national ou mondial, que ce soit dans les pays développés ou dans les anciennes colonies, ont porté avant tout sur le développement de la lecture et non de l'écriture » (p. 435).

---

[13] Voir la bibliographie.

[14] Ces différenciations ne sont guère convaincantes, à mon sens, les pratiques d'apprentissage étant nécessairement à la fois des pratiques « sociales » et des pratiques « authentiques ».

L'écriture est une matrice d'ordre idéologique. Au moment de son introduction à l'école dans notre société, *l'offre* d'alphabétisation dépasse *la demande*, mais limite la fonctionnalité de l'écriture, puisqu'elle se réduit à l'apprentissage à la lecture seule, qu'elle maintient dans des dimensions étroites, mnémotechniques (mémorisation d'une catéchèse) puis plus tard linguistiques, (uniformisation linguistique d'une France patoisante), enfin de transmission d'une morale civique et républicaine. Alors que, parallèlement, l'écriture s'impose en force dans des sphères d'activités de plus en plus nombreuses qui fonctionnalisent de plus en plus diversement l'écriture. La culture scripturale est étroitement attachée au pouvoir et c'est de façon très prudente que les classes dominantes cèdent l'écriture à la masse[15] : globalement la demande a longtemps excédé l'offre, parce qu'ainsi que le signale A. PETRUCCI (2001 : 436), « l'écriture a une capacité individuelle et complètement libre, qui peut d'exercer n'importe où, pour produire ce que l'on veut, hors de tout contrôle et, à la limite de toute censure ».

La distinction fondamentale entre l'évolution de la formation discursive de l'école et celle du système de discursivité de la communauté sociolangagière repose sur cette différence essentielle que la première connaît une évolution propre, *réglementée* par des textes et régulée par une tradition scolaire, tandis que la seconde obéit aux règles anonymes, collectives, toujours révisables de son efficacité vis-à-vis des attentes d'une sphère d'activité, en rapport avec les caractéristiques sociale, économique, politique, religieuse de la communauté sociodiscursive[16]. L'acculturation scripturale à l'école résulte donc d'un *compromis* entre une offre que les autorités ont le pouvoir de juguler et une demande suscitée par des besoins socio-économiques croissants. L'instauration de situations formelles de transmission signale donc la nécessité pour une communauté sociodiscursive de transmettre son système d'écriture, mais elle a constitué aussi un moyen de contrôler la distribution de la culture d'écrit selon les besoins que les autorités déterminaient en fonction des classes sociales qu'il s'agissait de maintenir ou faire évoluer. L'institution scolaire qui dispense la culture d'écrit est aussi un outil du pouvoir qui par son intermédiaire, jouant sur de savants dosages mêlant *culture scripturale* et *canons*, maintient ou stimule une évolution du corps social[17], répond ou non à une demande plus ou moins forte du corps social.

---

[15] Quand la demande excède l'offre, ainsi que le rappelle D.FABRE (jusqu'en 1880 dans les campagnes de la France périphérique), le lecteur, le lettré du village exerce son savoir dans des conditions particulières (voir note D. FABRE dans la partie « appropriation de la culture écrite »). D. FABRE (1993 :20) montre qu'il passe pour celui qui outrepasse sa condition d'illettré, qui dérobe un savoir, qui s'empare du texte par des ruses, pour incorporer un pouvoir. Il dérobe des textes par l'écriture, et le fait de les détenir l'en rend maître.

[16] Il est vrai, comme le dit A.PETRUCCI,(2001 : 436) qu'aux niveaux les plus élevés et dans la culture officielle, la production écrite est contrôlable, avec brutalité ou en douceur (...) Comparativement pourtant, le contrôle de la lecture est plus direct et plus facile, certainement plus indolore.

[17] Le travail de A.-M. CHARTIER et J.HÉBRARD, par exemple, sur l'invention de la « composition française » est éloquent. Ces auteurs expliquent, par exemple, le lien entre l'idée de la formation délibérée d'une classe sociale intermédiaire, chère aux libéraux et à laquelle l'Église est hostile, sur le modèle de la RealSchule allemande, et l'exercice de la « reproduction de texte. ». Ils citent Félix Pécaud, un des premiers collaborateurs de Jules Ferry qui définit en 1872 à la fois cette *classe*, les « besoins de culture de l'écrit » qu'il lui attribue et les « exercices » qui sont bons pour elle : « Une classe entière de citoyens, importante par le nombre et l'activité, qui ne veut faire de ses fils ni des médecins, ni des avocats, ni des ingénieurs etc, mais qui désirerait pourtant leur donner une culture d'esprit supérieure à celle des écoles de village. Cette classe ne constitue pas l'élite intellectuelle de la société, mais elle en est comme le noyau solide et résistant, la partie laborieuse, économe, sobre, vigoureuse de corps et de caractère. C'est l'élite de la petite et de la moyenne propriété rurale, des métiers, du commerce de détail, etc. Rapprochée encore des cultivateurs et des ouvriers des villes, en communication quotidienne avec eux, **familière avec leurs besoins, leurs habitudes et leurs**

Aujourd'hui, il est incontestable qu' « une formidable élévation des exigences sociales (et scolaires) augmente les attentes en matière de lecture et les généralise en ce qui concerne l'écriture (...) Lire et écrire ne sont plus perçus comme une fin en soi mais comme le moyen d'une scolarisation plus longue » Y.REUTER (1994). Le « lire, écrire, compter », de MM. R. Haby, A. Chevènement ou J. Lang n'a rien à voir avec le « lire écrire compter » de l'école de Jules Ferry parce cette même expression convoquée à deux époques distinctes réfère à l'insu du public à des pratiques d'écrit, à des acculturations à l'écriture parfaitement distinctes[18]. L'ambiguïté des verbes *lire écrire compter* s'exprime dans ce malentendu qui donne à penser que l'école est incapable de donner *autant qu'avant* quand on lui demande en fait de donner beaucoup plus.

1.3.2 – L'acculturation à l'écriture à l'école aujourd'hui

L'école ne répond pas à ces attentes car, échouant dans « l'apprentissage de l'écriture » auprès d'un certain nombre d'élèves[19], elle participe à leur exclusion de la scolarisation longue. Mon hypothèse de travail est à lire dans ce contexte épistémologique : l'école oppose une résistance insue à la pression sociale alors que les Textes Officiels, nous le verrons, valident explicitement la demande sociale. L'histoire de l'éducation plaide pour le caractère heuristique de la notion *d'acculturation scripturale* rapportée au champ scolaire, mais cette notion ne va pas de soi dans ce champ.

1.3.3 – Les outils de la classe : de la matérialité à la fonction didactique[20]

Alors que des disciplines comme l'histoire de l'écriture et la bibliographie moderne démontrent l'intérêt de la prise en compte des supports de lecture, de la matérialité des textes et des instructions qui leur sont attachées pour la compréhension des textes, des attitudes, des représentations et des rapports différenciés à l'écriture dont ils témoignent, la didactique tarde à considérer les supports de l'écriture scolaire, les instructions d'usage qui leur sont attachées comme dignes d'intérêt. Une « fétichisation » lettrée du texte », pour reprendre l'expression de J. M. PRIVAT (2001), une abstraction du « texte littéraire » conduisent à un déni des pratiques scripturales comme mode d'accès à la culture de l'écrit.

Des études ou enquêtes récentes menées sur des « outils » de la classe que sont le cahier, le classeur et le tableau noir (*Repères* n° 22-2000) dénoncent le statut non légitime de ces objets dans la didactique. E.NONNON (2000-b) évoque le statut du tableau noir qui n'est pas un objet de réflexion légitime tandis qu'elle décrit son potentiel didactique en termes de pratiques d'écriture ; B. DANCEL (2000) réalise une approche historique du

---

manières de penser, elle dispose d'une influence qui échappe aux riches. Ceux-ci ont l'autorité nominale ; elle a l'autorité réelle. »

[18] Comme le montre A. PETITJEAN en 1999 dans son historique de la rédaction scolaire.

[19] Je parle ici des élèves qui suivent une scolarité normale et pour lesquels aucun handicap identifié n'est la cause de l'échec dans l'entrée dans l'écrit.

[20] J'emprunte ici mot pour mot l'intitulé d'une partie de la revue *Repères*, n°22-2000.

cahier d'élève dont elle souligne qu'il « fait partie de ces objets invisibles à force d'être naturellement présents », tandis qu'elle démontre sa forte contribution à la « mise en place d'un patrimoine de pratiques pédagogiques et dans la construction de la forme scolaire » ; enfin A.-M. CHARTIER et P. RENARD (2000) montrent que le choix des supports d'écriture tel que « cahiers » et « classeurs » n'est pas didactisé, alors que *l'utilisation du système* constitué par les supports de l'écriture de la classe est déterminante vis-à-vis de grandes options didactiques. Cette dernière observation donne corps à l'idée que les outils de la classe constituent un appareil de discursivité.

Dans les faits, faute d'une didactisation de cet appareil, A.-M. CHARTIER et P. RENARD (2000) constatent que « chaque maître se situe dans l'entre-deux, travaille avec les moyens du bord (les habitudes de l'école, les manuels dont il dispose), compose selon des logiques locales, des critères de choix hétérogènes, l'important étant que le travail en soit à la fois structuré et facilité et que les enfants s'y retrouvent » (p. 157).

Ces auteurs distinguent deux grands « modèles » en concurrence autour desquels les ensembles des supports mis en œuvre par les enseignants dans leur classe semblent devoir obéir sans pourtant se déterminer vis-à-vis d'eux :

- un modèle récent qui est le *modèle structural*. Ce modèle est un effet de la secondarisation de l'école qui aurait adopté progressivement des pratiques de collège, où « les références disciplinaires surordonnent l'ensemble des supports ». Ce modèle, avant tout soucieux de construction disciplinaire, génère par contrepoint le thème récurrent de l'interdisciplinarité ou de la transversalité dans les discours officiels.

- le modèle ancien du primaire, qui un model *fonctionnel*, qui s'est construit autour du *cahier du jour*. Aujourd'hui, ce modèle repose sur le classeur qui réalise le stockage des textes, des résultats des activités conduites en histoire, en géographie, en sciences ; les référents à consulter ou les règles à connaître (mathématique, français). Le classeur mobilise fortement la fonction mnémonique de l'écriture tandis que la fonction probatoire de l'écriture est mobilisée dans les *cahiers du jour*, ou les *cahiers de classe*, plus ou moins nombreux où se succèdent les exercices d'abord réalisés au brouillon ou sur l'ardoise. Le passage du texte du support brouillon au support cahier réalise une mise au net, signifie que le travail est fait, signale qu'il est validé par une correction du maître (collective au tableau, rapide, au passage entre les rangs des élèves ou en différé par le maître seul). Le cahier constitue une preuve du travail de l'élève, mais aussi du travail du maître qui orchestre les activités de la classe, *corrige* ses élèves.

Cette mise au jour de « modèles », valide à la fois l'idée que des *formations discursives* peuvent être identifiées sur la base de leur appareil de discursivité, constitué par l'ensemble des supports d'écriture de la classe et à la fois que ces appareils ne sont pas didactisés, puisque les maîtres sont contraints d'» inventer » leur propre matériel. A.-M. CHARTIER et P. RENARD (2000) constatent que « les anciens et les nouveaux supports sont en coexistence instable, chaque maître inventant ses manières de faire de façon empirique, intuitive, sans que rien ne l'oblige à expliciter ses choix » (p. 147).

Ces deux auteurs de conclure (2000 :157) :

« On pourrait ainsi opposer modèles *structuraux* qui visent la construction disciplinaire et modèles *fonctionnels* qui sont évidemment des fictions idéales typiques. (...) Dans tous les cas de figure, reste pendante ou brûlante la question de « l'intégration des savoirs dans des activités non pas juxtaposées mais convergentes ou combinées. En effet, pour mettre en relation des domaines de savoir, encore faut-il qu'ils aient été constitués comme tels. Les

courants pédagogiques qui visaient à intégrer les apprentissages par des thèmes fédérateurs (centres d'intérêt, étude du milieu, projets de classe, coopération scolaire, etc.) cherchaient, avant tout souci de construction disciplinaire, à relier les savoirs scolaires à l'expérience sociale des élèves. À considérer l'utilisation des supports d'écriture, le souci qui semble aujourd'hui l'emporter[21] est celui de faire exister les domaines disciplinaires dans la représentation des élèves, donc de les disjoindre, de les étiqueter, tout en construisant par l'usage une première maîtrise des savoir faire qui les caractérisent et/ou une intuition de leur objet spécifique. »

Les auteurs que je convoque ici montrent que perdure un désintérêt de la didactique vis-à-vis des supports de l'écrit, alors qu'il existe une grande variété et une non moins grande disparité des pratiques des maîtres.

E.NONNON (2000), quant à elle, signale que les pratiques d'écriture des maîtres au tableau noir mettent en scène un rapport au savoir, mais aussi le corps de l'enseignant, son rapport à l'espace, sa distance à autrui, sa tolérance à l'incertitude et à la déperdition, son écoute de la parole des élèves, sa perception du temps qui s'écoule...un « savoir être » affiché par une pratique d'écriture publique au sein de la classe. Les pratiques d'écriture des maîtres au tableau noir contribuent à construire chez les élèves des représentations de l'écriture, de sa fonction dans la classe, à construire un rapport à l'écriture chez les apprenants, elles contribuent à la construction de l'acculturation scripturale des élèves alors qu'elles sont hors du champ de la didactique et, nous le verrons en quatrième partie de ce travail, hors de la conscience des maîtres.

De manière similaire B. DANCEL (2000) montre, à travers son approche historique du cahier de l'élève[22], que celui-ci, constitue un objet symbolique, héritier de traditions et des représentations qui ont déterminé ses caractéristiques. Ces dernières (format, matériau, marge...) ont toutes leur propre histoire en relation étroite avec des pratiques, des représentations et un rapport à l'écriture : première page, dédiée au titre, quatrième de couverture support de tables de multiplications (momentanément de règles d'hygiène), marges qui tracent la frontière entre l'écriture du maître et celle de l'élève inscrites dans une interaction spécifique et enfin réglures sont autant d'éléments qui déterminent *un espace de jeu symbolique* traditionnellement déterminé. *L'objet* cahier, examiné dans la perspective ouverte par la bibliographie, constitue un support, un cadre qu'il est aujourd'hui nécessaire d'interroger, parce qu'il contribue à l'élaboration du sens de l'écrit, lui confère un statut, spécifie un mode d'accès spécifique, parce qu'il est un objet qui participe inévitablement à l'actualisation de représentations de l'écriture. Il possède une « épaisseur culturelle » liée à des représentations de l'écriture qui oriente nécessairement

[21] Un thème récurrent des discours institutionnels concerne l'interdisciplinarité ou la transversalité et apparaît donc comme une compensation, un « contrepoint », ainsi que le soulignent ces auteurs, de cette tendance à la construction disciplinaire qu'ils observent aujourd'hui chez l'ensemble des enseignants, afin de relier les savoirs scolaires à l'expérience sociale. L'émergence de la recherche de « situations authentiques » dans la littérature pédagogique signale que peut-être, la tendance à la secondarisation de l'école primaire n'est pas la bonne réponse aux difficultés de l'école.

[22] Je rappelle que le cahier date de la fin du XVII[e] siècle pour les élèves des petites écoles fondées par Jean-Baptiste de La Salle.

les pratiques et les représentations de l'écriture[23], il contribue à construire une acculturation scripturale alors qu'il constitue, comme le tableau noir, un point aveugle de la didactique.

Cette brève analyse montre que si l'école est étroitement liée historiquement à l'écrit, elle n'est pas pour autant le lieu *privilégié* de *l'acculturation scripturale*. La didactique, préoccupée des « objets » que l'école doit transmettre ne légitime pas les pratiques ordinaires de la classe comme objets spécifiques de son attention. Les conséquences de ce « point aveugle » de la didactique sont mises au jour dans ces enquêtes sur l'école qui montrent que ses outils traditionnels, ses mentalités et ses représentations de l'écriture ne sont pas interrogés aujourd'hui alors qu'à n'en pas douter, les acteurs de l'enseignement maternel et primaire sont animés par une demande sociale orientée vers l'écrit.

Ce cadre théorique qui s'attache précisément à mettre *l'activité* des agents au cœur du processus d'acculturation scripturale, fait appel au concept de « l'action langagière » selon les contours dessinés par J. P. BRONCKARD (1996) afin de dessiner une approche théorique des pratiques langagières qui génèrent une acculturation. Ce concept de « l'action langagière » permet, nous le verrons de théoriser les « pratiques d'écrit ». Une première partie de mon travail s'attachera à montrer que l'on peut considérer le langage avant tout, quelle que soit sa modalité d'expression, comme un *geste* d'adaptation entre une situation et des genres de textes, elle tentera d'établir que la structure de l'activité médiatisée est une relation de but et de moyen et de décrire son fonctionnement. Ce cadre théorique fait appel à l'histoire de l'écriture qui montre comment l'action langagière fonctionnalise l'oral et l'écrit selon une partition culturellement déterminée en relation avec des mentalités et des habitudes de pensée.

Je propose de d'écrire tout d'abord ce concept d'action langagière afin d'exposer les divers aspects qu'il recouvre, avant d'aborder la question de ses modalités d'expression.

1.4 – Le concept d'action langagière articule texte et situation de l'action

Le concept d'« action langagière » développé par J.-P. BRONCKART est un concept issu d'une psychologie qui se donne comme objet central « les actions humaines » où l'action langagière est envisagée comme une forme particulière d'action spécifiquement humaine. Dans le cadre de cette réflexion, d'une part, les sujets psychologiques sont envisagés comme des « agents singuliers » qui participent à des activités humaines se matérialisant au travers de structures de comportements socialement orientés que l'on appelle « actions humaines ». D'autre part, l'on considère que ces activités se déroulent selon certaines modalités de participation à l'action qu'il importe d'élucider et dans un contexte qu'il importe de décrire. Les conduites humaines peuvent être appréhendées selon leurs dimensions sociologique, historique et psychologique.

[23] Ceci est mis au jour dans les discussions des maîtres sur l'écriture qui, confondant dans leur classe « écrire » et écrire « sur le cahier », ne parviennent pas à construire le champ conceptuel de l'écriture.

La problématique de l'action langagière oriente la psychologie du langage dans deux directions. La première concerne les *modalités de participation* à la production et à la compréhension verbale et la seconde concerne l'analyse des *structures* et le *fonctionnement des connaissances* construites dans le cadre de cette participation à l'action langagière. Nous verrons que l'on rejoint alors la notion de « formation discursive » élaborée par M. FOUCAULT.

Ce modèle conceptuel de l'action langagière permet de saisir le lien entre action et *situations de l'action.* L'action langagière est non seulement *située* dans l'espace socio-historique de la communauté verbale, mais elle a lieu dans un contexte donné.

1.4.1 – La situation de l'action langagière

Dire que l'action langagière est « située », c'est affirmer qu'elle se déploie dans un contexte social. Comme toute action humaine, l'action langagière se déroule dans un espace régi par des attentes, des usages, des normes et des représentations susceptibles d'exercer une influence sur la production textuelle. Cet ensemble virtuel de représentations propre au groupe est distinct de celles que le sujet intériorise lors d'une action langagière particulière. Le sujet dispose *d'une version* de ces représentations, et c'est elle qui effectivement influence sa production.

Dans une situation de production donnée, le locuteur mobilise donc cette situation d'action intériorisée, à deux titres : celui de contexte de sa production et celui de référent. Au premier titre, les représentations constituent le contexte c'est-à-dire la situation d'interaction dans laquelle un agent pense se trouver ; au second titre, elles constituent le contenu thématique ou référent à verbaliser dans le texte, cet « à-propos » duquel les participants s'emploient à parler. Le locuteur mobilise des connaissances d'ordre pragmatique ou illocutoire dans le premier cas et des connaissances d'ordre locutoire ou déclaratif dans le second.

1.4.1.1 - La situation en tant que cadre de l'action : le contexte de production

J.-P. BRONCKART propose de regrouper les paramètres de la situation d'action qui influencent la production textuelle et qui constituent donc le contexte de la production dans deux sous-ensembles : ceux qui constituent « le contexte physique » de production et ceux qui en constituent « le contexte sociosubjectif ».

La notion de contexte physique est attachée au constat trivial que tout texte résulte d'un comportement verbal *concret* accompli par un agent situé dans les coordonnées du temps et de l'espace. Quatre paramètres précis constituent ce contexte physique : le lieu de production, c'est-à-dire l'endroit matériel où le texte est produit ; le moment de production, c'est-à-dire l'étendue de temps effectif pendant laquelle le texte est produit ; le locuteur (ou producteur), c'est-à-dire la personne physique qui produit le texte, cette production pouvant s'effectuer selon la modalité orale ou écrite et enfin le récepteur, c'est-à-dire la personne physique qui est susceptible de recevoir concrètement le texte.

La notion de contexte sociosubjectif est attachée au fait que, globalement, toute production textuelle est inscrite dans le cadre de l'activité d'une formation sociale. De ce fait elle implique le monde social, ses normes, ses valeurs et ses règles aussi bien que le

monde subjectif. En agissant, le locuteur en tant que sujet donne une image de soi. Le lieu, le locuteur, le destinataire et le but de l'interaction constituent le contexte de l'action langagière.

Le lieu est considéré dans sa dimension sociale et le texte est considéré comme étant produit dans le cadre d'une formation sociale, d'une institution.... Cet aspect des représentations détermine notamment le degré de formalisation de l'interaction.

Le locuteur est envisagé sous l'angle de sa position sociale et plus précisément sous l'angle du rôle social qu'il joue dans l'interaction en cours. Ce paramètre définit son statut d'énonciateur.

Le destinataire est envisagé sous l'angle de sa position sociale de la même manière, et c'est le statut social qui lui est attribué au cours de l'interaction qui est pris en considération ici, il lui donne son statut de destinataire.

Enfin, le but de l'interaction est le paramètre qui correspond à l'effet ou aux effets que le texte est susceptible de produire sur son destinataire.

Ces éléments constituent la situation d'action langagière externe objective, distincte de la situation d'action intériorisée par le sujet, le contexte, lié aux « représentations » du sujet. Les représentations résultent elles-mêmes des expériences antérieures du sujet et de l'interaction en cours entre l'individu et son milieu.

D'autres auteurs, à l'instar de J. P. BRONCKARD, soulignent que le lien entre situation et action langagière n'a rien de mécanique. Les représentations influent réellement sur la production d'un texte. En conséquence, comme le souligne M. GROSSEN (2001), cherchant à fonder le champ d'une « psychologie de la situation », « le contexte ne peut pas être simplement défini comme un ensemble de caractéristiques externes, car la pertinence qu'elles revêtent pour les interactants varie au cours même de l'interaction » (p.65). Dans le contexte tel qu'il est défini, il est important de saisir que *ce qui est perçu comme pertinent* par le locuteur, ce qui correspond à l'événement parmi les évènements de la situation constitue le contexte qui est déterminant pour l'action, ou plutôt est saisi comme tel. C'est *l'événement focal*, « qui, à un moment précis d'une interaction est « contextualisé », c'est-à-dire devient pertinent aux yeux mêmes des participants ». M. GROSSEN (2001) (p.65).

Les paramètres du contexte qui sont saisis par le locuteur comme pertinents pour l'action langagière, comme événement focal, ne dépendent pas uniquement de l'interaction en cours mais des présupposés et des connaissances antérieures liés aux expériences antérieures de l'individu et aux genres textuels disponibles. Le contexte n'est donc pas une entité stable ni prédéterminée, un « donné » qui exercerait des contraintes sur les acteurs, il n'est pas directement accessible à l'observateur.

La sociologie étudie les effets des paramètres de la situation d'action langagière externe, c'est-à-dire les influences théoriques des paramètres des mondes formels, tels que les observateurs extérieurs peuvent les décrire. Ainsi, P. BOURDIEU (assimilant les textes produits par une société à des produits de marché) met en évidence les règles qui en fixent les cours en termes de valeurs. La sociologie du langage, avec notamment E. BAUTIER

(1995) décrit plus précisément les paramètres de la situation interne et analyse ses effets sur les usages langagiers. En introduisant la notion « d'interprétation » de la situation, elle montre qu'entre l'individu et la situation physique où il se trouve, il existe un filtre au travers duquel la situation est perçue, tel qu'il n'existe pas de caractère univoque entre une situation donnée et une action langagière. Ce filtre aurait une composante affective, sociale et langagière. E. BAUTIER décrit comment ces paramètres fluctuent au cours des interactions et tente de mettre en évidence des marques de cette fluctuation sur certains types de discours. Elle propose de conceptualiser ce point de vue du locuteur en termes de « posture énonciative » en rapport avec un rapport au monde, au savoir et au langage, lié à l'expérience du sujet.

Ces approches sont complémentaires et permettent de comprendre que la relation entre la situation de l'action et plus précisément les contextes de la production langagière et les textes n'est en aucun cas immédiate et mécanique, mais *construite* au cours des activités langagières de l'individu. Ainsi donc elles attestent que si la situation constitue un « cadrage » de l'action langagière », ce dernier cadrage ne s'exerce pas de manière uniforme et immédiate sur les individus mais de manière fluctuante au cours de l'action, médiatisé qu'il est par les représentations du sujet.

Le contexte de production influe sur l'énonciateur au travers de *représentations* qu'il se fait de son interprétation des paramètres que je viens d'énumérer.

Le locuteur mobilise la situation langagière interne dans une situation de production donnée à deux titres : celui de contexte de sa production, que je viens de décrire, et celui du référent. En d'autres termes, le contexte est à considérer en tant que cadre de l'action, mais également en tant que « contenu » de l'action langagière.

1.4.1.2 – La situation en tant que contenu de l'action : la référence

Le terme de « référence » tel qu'il est défini par J. P. BRONCKART recouvre l'ensemble des informations qui sont explicitement présentées dans le texte. Il s'agit du « contenu thématique » du texte.

Les informations constitutives du contenu thématique sont des *représentations construites par l'agent producteur*. Les connaissances mobilisées dans le texte sont sémiotisées par le langage. Il s'agit de mondes représentés, par essence hors du temps que l'on appelle ici « mondes discursifs ». Ces mondes virtuels se caractérisent tout d'abord par des coordonnées formelles qui sont distinctes des coordonnées du « monde ordinaire » dans lequel se déploient les actions des agents humains. Ce sont les coordonnées générales organisant le contenu thématique du texte. Ils se caractérisent également par l'inscription spatio-temporelle des instances d'agentivité du texte distinctes des paramètres physiques de l'action langagière en cours. La linéarisation formelle des textes exige l'ordonnancement des contenus dans un ordre successif, les plans et les séquences textuels qui organisent le contenu thématique ne pouvant être le simple reflet de l'organisation des macrostructures au plan psychologique. Les connaissances sont nécessairement l'objet *d'une réorganisation* lors de la production langagière, cette réorganisation obéissant à des schémas cognitifs abstraits, à des scénarios participants à la production des savoirs. L'infrastructure textuelle se caractérise donc par cette dimension de l'organisation *séquentielle* ou *linéaire* de son contenu thématique.

1.4.2 – L'action langagière : définition et fonctionnement

Du fait que l'action langagière résulte d'une interaction entre un sujet et des représentations de la situation, d'un contexte déterminant pour l'action, on comprend qu'il ne peut pas y avoir d'univocité entre une action langagière et un texte empirique. Il n'y a pas de dépendance mécanique entre situations d'actions et textes empiriques. La situation de l'action langagière ne constitue pas *une contrainte* mais « une base d'orientation » à partir de laquelle l'agent doit faire un choix. Ce choix, dit J.-P. BRONCKART (1996), « présente les caractéristiques d'une véritable décision stratégique : le genre adopté pour réaliser l'action langagière devra être efficace eu égard au but visé ; il devra être approprié aux valeurs du lieu social impliqué et aux rôles que celui-ci génère ; il devra enfin contribuer à promouvoir « l'image de soi » que l'agent soumet à l'évaluation sociale de son action. Et ces différents critères de choix peuvent éventuellement se trouver en compétition » (p.104).

Ces critères de choix sont orientés dans la mesure où l'agent appartient d'abord à une communauté verbale et dispose d'une certaine *culture* partagée par les membres de cette communauté, et notamment à une formation discursive disposant de pratiques langagières en relation avec un rapport au monde, au savoir, au langage spécifiques. Les mondes représentés qui constituent le contexte des activités humaines sont conditionnés non seulement par la sémantique globale de la langue naturelle des agents mais encore par les sémantisations particulières induites par les genres de textes en usage dans cette communauté. J.-P. BRONCKARD rappelle (1996) que « cette sémantisation plus spécifiquement sociale constitue sans doute l'un des filtres au travers duquel s'élabore ce que l'on qualifie aussi parfois de *culture* des membres d'une communauté verbale donnée » (p.37).

Selon ce modèle théorique, l'action verbale a partie liée avec la situation où elle a lieu dans la mesure où elle est indissociable des propriétés des mondes formels (physique, social et subjectif) que l'agent de production perçoit, et qui constituent des représentations de ces mondes formels. La construction de ces représentations se fait au cours du développement de l'individu, au cours de ces activités dans le cadre de son groupe et plus spécialement dans le cadre de formations discursives. La représentation intériorisée par l'agent d'une situation d'action autorise, selon l'auteur de ce modèle, à la définir comme « unité psychologique ».

On peut donc affirmer que la *confrontation* entre *une unité psychologique*, la représentation intériorisée d'une situation d'action langagière, et *une unité linguistique*, l'ensemble des genres disponibles effectivement dans l'intertexte, moyennant les modalités décrites plus haut, constitue « une base d'orientation » qui permet au sujet de « choisir » un genre pour son efficacité vis-à-vis du but visé et la promotion qu'il réalise de l'image de soi, dans le cadre social où il agit. La structure de base de l'activité médiatisée est donc un rapport de but et de moyen. Dans cette conception du *genre* comme *outil*, genre et situation sont conçus comme en interaction constante dans le monde social qui les produit, le *genre outil* est adapté à la situation d'action et enfin, le genre outil parce qu'il est disponible, en retour, permet à l'individu de concevoir la situation comme une situation d'action langagière. « Les genres préfigurent les actions langagières possibles » (B. SCHNEUWLY (1993). Dans son rapport à l'intertexte, antérieur à l'action, le sujet a nécessairement pris

connaissance de configurations textuelles grâce auxquelles il *adapte* ensuite le genre adopté aux valeurs particulières de la situation et du contenu thématique de l'action. « Ainsi les « genres » constituent des moyens socio-historiquement construits pour réaliser les buts d'une action langagière, ils constituent des outils, ou encore des mégaoutils, qui médiatisent l'activité des humains dans le monde (...) L'appropriation des genres constitue dès lors un mécanisme fondamental de socialisation, d'insertion pratique dans les activités communicatives humaines » (J.-P. BRONCKART (1996), p.106, à la suite de B. SCHNEUWLY (1993)).

C'est ici, je pense, qu'il est nécessaire d'élargir, tout en le complexifiant, le modèle de l'action langagière que propose J.-P. BRONCKARD. Dans ce modèle de fonctionnement de l'action langagière, cet auteur envisage le *texte* proprement dit, comme une entité abstraite dont le contenu, l'ensemble des signes, *constitue* le sens. Cette vision du texte, réductrice dès l'instant où l'on s'intéresse au phénomène de l'acculturation, est mise en question par les historiens, en particulier par les historiens de la lecture qui inspirent notamment les nouveaux courants de la *bibliographie*. Les travaux de cette discipline attestent que tout texte, oral ou écrit, a un support, un cadre, qui contribue à l'élaboration de son sens, lui conférant un statut, spécifiant un mode d'accès spécifique[24]. *Le genre*, outil sémiotique complexe, se définit, par conséquent, comme un ensemble hétérogène constitué non seulement par un appareil textuel complexe mais également par un appareil matériel, instructionnel, institutionnel, qui fait fonctionner les textes et leur donnent sens. La participation de l'écriture dans la complexification de cet appareil est à mettre en relation avec la diversité des modes d'existence qu'elle permet d'attribuer au texte, avec la diversité des pratiques discursives qui en résulte, avec la variété des formations discursives liées à des sphères d'activités qui font usage de l'écriture.

Le processus d'adaptation du genre aux valeurs particulières de la situation d'action langagière porte alors non seulement sur la composition interne du texte qu'il produit, les modalités de gestion des mécanismes de textualisation, la prise en charge énonciative, mais également sur l'ensemble des composantes qui règlent son « mode d'existence ». Ce processus *d'adoption adaptation* comporte donc à la fois des questions qui ont trait à la *forme* du texte empirique produit mais encore à sa *rémanence*, sa forme *d'additivité* et ses possibilités de *récurrence* que je développe plus loin.

Ce qui m'amène à dire, ainsi que le souligne A. PETITJEAN (1991 : 352) que :
« Une typologie générique « savante » est un objet de connaissance, c'est-à-dire une construction abstraite, plus ou moins puissante, plus ou moins falsifiable selon la théorie du classificateur. Elle a toujours à régler la tension entre une volonté *descriptive* et une tentation *prescriptive* et sert, qu'elle le veuille ou non, d'instrument de socialisation symbolique. »

Le genre se trouve être un outil sémiotique complexe, c'est-à-dire une forme langagière *prescriptive* qui permet à la fois *la production* et *la compréhension* de textes. Il constitue, ainsi que le décrit M. FOUCAULT, un espace où des *objets* et des *concepts* apparaissent et se transforment selon un jeu de règles repérables, où se trouvent ranimés des *thèmes* existants où règne un type d'énonciation. Le genre n'est pas *une forme textuelle déterminée*, un type d'enchaînements ou d'énonciations constituant un système codifié et

[24] Le conteur africain qui trace un cercle avec l'extrémité d'un bâton autour de lui sur le sol, l'augure qui traçait un espace virtuel autour de son corps, le texte sacré qui s' « entoure » d'enluminures »...

normatif où circulent des objets et des concepts permanents et cohérents, régulé par un choix thématique permanent. Le genre est le produit d'un système de discursivité issu d'une formation discursive spécifique.

Je propose de décrire à présent la notion de *formation discursive*. Cette notion rend compte de la spécificité des *sphères d'activités*. Elle permet de regrouper les actions langagières extrêmement diverses en *genres d'activités* en regard de régularités propres aux *formations discursives* de ces différentes sphères.

1.5 – Le concept du genre, produit d'une pratique discursive, articule sphères d'activités et fonctionnalités de la partition oral / écrit

M. FOUCAULT montre qu'on peut distinguer des *sphères d'activités* qui mobilisent le langage d'une manière spécifique à un rapport au langage, au monde et au savoir qui les caractérise. Cette mobilisation qui caractérise une sphère d'activité constitue un système de formation des énoncés, « une régularité dans les pratiques langagières », des usages du langage, qu'il appelle une « formation discursive ». Ainsi, il montre qu'il est possible de caractériser des grands ensembles de textes par la régularité d'une pratique propre à une formation. Il met en relation des genres de textes et des genres d'activités, il catégorise en quelque sorte des actions langagières au vu des régularités qu'elles présentent, du fait qu'elles sont produites par des sphères d'activités identifiables. Il faut souligner ici l'aspect prescriptif attaché à la notion de *formation discursive* où « toutes les positions du sujet, tous les types de coexistence entre les énoncés, toutes les stratégies discursives ne sont pas également possibles, mais seulement ceux qui sont autorisés par les niveaux antérieurs » M. FOUCAULT (1969) (p. 96). Les formations discursives se distinguent par des pratiques spécifiques que le philosophe appelle des « systèmes de discursivité ». Il définit les *pratiques discursives* comme « (...) un ensemble de règles anonymes, historiques, toujours déterminées dans le temps et l'espace qui ont défini à une époque donnée, et pour une aire sociale, économique, géographique ou linguistique donnée, les conditions d'exercice de la fonction énonciative » M. FOUCAULT (1969) (p.153).

Adopter cette définition oblige à fonder toute la réflexion sur le principe qu'une sphère d'activité donnée mobilise un rapport au langage, au monde et au savoir spécifique à une période située historiquement et géographiquement. Cette définition met en cause des grandes catégories adoptées *une fois pour toute* par le sens commun, par exemple, « la médecine », « l'histoire » mais aussi « la littérature ».

Cette notion de *formation discursive* ne s'appuie pas sur les analyses formelles des textes. Selon M. FOUCAULT, la distinction d'un ensemble d'énoncés comme relevant de la même formation discursive, ne repose pas sur des critères formels ou génériques au sens traditionnel du terme, « il est constitué d'un nombre limité d'énoncés pour lequel on peut définir un ensemble de conditions d'existence » (p.153). Dans le cadre du concept de « formation discursive », l'analyse des énoncés « se situe dans l'ensemble des choses dites,

les relations, les régularités et les transformations qui peuvent s'y observer, le domaine dont certaines figures, dont certains entrevoiements indiquent la place singulière d'un sujet parlant et peuvent recevoir le nom d'un auteur. « N'importe qui parle », mais ce qu'il dit, il ne le dit pas de n'importe où. Il est pris nécessairement dans le jeu d'une certaine extériorité» (p.159).

L'ensemble des formations discursives d'une communauté verbale compose ce que j'appelle avec M. FOUCAULT *le système de discursivité.* de la communauté verbale.

Les systèmes d'organisation des signes et de mise en fonctionnement de la langue que l'on appelle des *formations discursives* résultent donc de la mise en système d'éléments hétérogènes qui se juxtaposent et entrent en relation par la pratique discursive : des institutions, des techniques, des groupes sociaux, des organisations perceptives, des instructions. Cette mise en système repose sur la manière dont la formation discursive *articule* oral et écrit dans son *système de discursivité*, comment elle fonctionnalise oral et écrit dans ses pratiques discursives. Les éléments qui composent la formation discursive sont donc mis en relation par *la pratique discursive* sous une forme déterminée, par la mise en jeu régulière d'objets, de concepts, de pratiques énonciatives et de choix thématiques, niveaux tous interdépendants, de telle sorte que, « toutes les positions du sujet, tous les types de coexistence entre les énoncés, toutes les stratégies discursives ne sont pas également possibles, mais seulement ceux qui sont autorisés par les niveaux antérieurs » M. FOUCAULT (p 96).

Cette description permet de donner une consistance théorique au lien entre *action langagière* et *rapport au monde, rapport au savoir et rapport au langage.*

À ce niveau de mon cadrage théorique, je propose de réaliser une mise au point terminologique à propos des expressions très polysémiques de « genre » et « texte ».

1.5.1 – Les « genres »

Les genres sont les entités abstraites de nature historico-sociale, relativement stables en lesquelles les textes peuvent être classés au vu de certaines régularités observables. Ces régularités résultent des pratiques discursives élaborées par les formations discursives. Ils sont indexés à des situations, ils résultent d'activités. C'est *l'activité* dans *les formations sociales* (unité sociologique) qui constitue le principe explicatif des *actions* imputables à la personne (unité psychologique). Ils sont donc de nature essentiellement hétérogène.

Ainsi, le *genre*, tel qu'il est compris dans ce modèle de fonctionnement de l'action langagière, est une notion abstraite qui articule deux niveaux d'approche de l'appareil notionnel de J. P. BRONCKARD, celui de l'activité et de l'action et celui des textes, mais dans l'acception qu'on lui donne ici. Les regroupements des textes en genres reflètent des regroupements d'actions en activités issues des pratiques discursives propres à des formations sociales.

Le niveau des *activités langagières* est le niveau des agents qui, dans le cadre de formations sociolangagières, sont le siège d'actions langagières spécifiques de leur

formation. En fonction d'enjeux, d'objectifs et d'intérêts qui lui sont propres, chaque formation discursive élabore des mécanismes, des modalités particulières de mise en fonctionnement de la langue et des textes, que M. FOUCAULT appelle un « système de discursivité ». On peut en déduire que « tout genre se définit comme une constellation de propriétés spécifiques, que l'on peut appeler des « typologèmes », et qui se situent à des niveaux distincts et hétérogènes (syntaxique, sémantique, rhétorique, pragmatique, extralinguistique) etc » C. KERBRAT-ORECCHIONI citée par A. PETITJEAN (1991) (p.353).

C'est l'ensemble constitué par des textes et des pratiques qui justifie qu'on relie un texte à un genre. Identifier un texte comme appartenant à un genre revient à ce que l'on identifie un texte comme résultant de la régularité d'une pratique propre à une formation sociolangagière caractérisée non par l'usage de telle ou telle *forme* linguistique, mais plus largement par la mise en œuvre de ce que l'on peut appeler globalement « *une formation discursive* ». Je souligne que l'on est loin ici, des constructions génériques issues de la sémiotique textuelle qui porte sur les *genres littéraires*. Cette dernière est fondée sur des origines épistémologiques distinctes qui ont produit des objets théoriques qui lui sont propres à partir de méthodologies et de procédures de traitement des textes différentes. Le mot « genre » est polysémique et de cette polysémie découle un risque de malentendus. F. DUPONT (1998) souligne le malentendu concernant « la littérature » par exemple, quand elle conteste l'application de cette catégorie à la civilisation de la Grèce Antique. « Méfions nous donc de ces « littératures sans lecteurs », de ces écrits qui n'étaient pas destinés à un public littéraire. Ce qui nous amène à définir simultanément la littérature du point de vue de sa production et du point de vue de sa réception, une réception inscrite et prévue dans une écriture qui se donne comme telle et propose une lecture organisée à l'avance. L'existence de la littérature suppose une séquence ouverte par une écriture spécifique, et close par une lecture non moins spécifique. Autrement dit, il n'y a de littérature que là où existe, en horizon d'attente, *une institution littéraire.* » (p.14) (C'est moi qui *souligne*).

Cette auteure propose également une définition de la littérature qui s'inscrit parfaitement dans le concept de *formation discursive* tel qu'il est défini ici. On peut admettre que « La *littérature* n'existe pas en tant que concept, elle n'existe que par l'idée que chaque époque s'en fait. (...) On peut affirmer que « le concept de littérature n'est jamais défini en tant que concept. La littérature est au fond un objet qui va de soi et qu'on ne met jamais en question pour en définir, sinon l'être, tout au moins les fonctions sociales, symboliques ou anthropologiques. (...) L'histoire de la littérature devrait être conçue comme une histoire de l'idée de littérature. » R BARTHES (1984) (p.52).

À défaut de définir un concept de la « littérature », nous pourrions donc tout au plus, conformément à ce cadre théorique de « formation discursive », mettre en relation « des pratiques discursives » attachées *aujourd'hui* à la sphère d'activité littéraire, tenter de circonscrire un « système de discursivité » actuellement attaché à un *genre littéraire*. Ce n'est pas notre propos ici.

1.5.2 – Système de discursivité

Ces formations discursives diverses et spécifiques à des communautés verbales entraînent certaines spécifications au niveau des textes et de leur mode d'existence, propres à ces communautés et à leur formation discursive, qui permettent de les classer, les grouper en

genres de textes. L'ensemble de ces formations discursives constitue ce que l'on appellera le système de discursivité de la communauté sociolangagière.

1.5.3 – Les types de discours

Enfin, les genres sont composés nécessairement de *types de discours* qui eux-mêmes représentent des modèles, et constituent donc des *modèles linguistiques* pour l'agent producteur. Ils résultent du *passage obligé* de l'action par la langue. Les types de discours, dans leurs variantes principales, constituent *l'interdiscours*. Ils sont constitués de configurations d'unités linguistiques qui, dans la langue utilisée, constituent des tableaux des ressources standard qu'une langue met à disposition pour codifier un monde discursif déterminé, tableaux déjà-là, que l'auteur ne pourra en conséquence qu'exploiter. Il s'agit de formes linguistiques attestables dans les textes, de mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative, qui confèrent au tout textuel sa cohérence séquentielle et configurationnelle.

Ces grands types de discours sont des figures théoriques auxquelles on peut se référer pour évaluer la distance ou la conformité entre le texte et la situation *hic et nunc* dans laquelle il est produit. Cette régulation constitue un indice linguistique de la position épistémologique de l'agent producteur. Cet indice linguistique n'est pas envisageable de façon isolée pour caractériser le genre d'un texte tel qu'il est exposé ici, il participe à la généricité du texte, il ne la constitue pas.

1.5.4 - Le texte représentant d'un genre lié à une formation discursive

Le texte, enfin, est une structure profondément hétérogène C'est un ensemble cohérent constitué par des signes et un cadre ou un support de production qui constituent le donné empirique premier de l'action langagière. C'est une production verbale finie, associée à une seule action langagière. Un texte peut être défini en production selon une visée illocutoire globale, il correspond à une conduite dialogiquement orientée vers autrui. Son statut fondamental est celui d'instrument d'interaction. « Le texte » dans sa version élargie, tel que je le définis ici, constitue donc « l'unité communicative de rang supérieur », pour reprendre l'expression de J.-P. BRONCKARD (1996) (p.137).

Les textes constituent des formes globales et finies et ils se distribuent en *genres*, c'est-à-dire en *sortes de textes* adaptés aux objectifs, intérêts et enjeux des formations sociolangagières et qui, pour ces raisons, présentent chacune des caractéristiques relativement stables qui justifient qu'on les qualifie de *genres de textes*.

En réception, comprendre un texte consiste à saisir l'intention qui s'y exprime sous la forme d'un macroacte de langage explicite ou qui est dérivée de *l'ensemble du texte* et de son cadre. L'interprétant prête *a priori* sens et signification aux énoncés pris dans le cadre ou le support dont ils dépendent et un jugement de cohérence est supporté par l'activité interprétative de l'interprétant. Celle-ci reconstruit peu à peu du sens à partir des indices disponibles dans la matérialité textuelle et extratextuelle. Ces indices sont

fondamentalement hétérogènes : syntaxiques, sémantiques, rhétoriques, pragmatiques, extralinguistiques... D'où la nécessité pour la linguistique textuelle de dépasser l'analyse linguistique strictement formaliste pour prendre en compte la *dimension instructionnelle* des textes. La linguistique textuelle doit dès lors être aussi une pragmatique textuelle ou encore une linguistique textuelle et pragmatique, la notion de *texte* étant étendue ici à l'ensemble constitué des énoncés *et* du cadre ou du support au sens large d'instruction d'usage et de mode d'existence.

Le texte est le produit concret de l'*action langagière.* Tout texte empirique constitue un exemplaire de genre. Les genres sont indéterminés en nombre, restent à disposition des agents en tant que *modèles* dans l'intertexte. *L'intertexte* est un construit socio-historique car il est constitué historiquement par l'ensemble des modèles textuels élaborés et utilisés de manière permanente, sans cesse étiquetés par des évaluations sociales. L'intertexte est le reflet au niveau des textes du système de discursivité au niveau de l'activité. Il résulte de tout cela que les genres sont « indexés », c'est-à-dire qu'ils sont porteurs d'une ou plusieurs valeurs d'usage : « dans une formation sociale donnée, tel genre est considéré comme plus ou moins pertinent pour telle situation d'action » (J.-P. BRONCKARD (1996 :103)).

Cette mise au point terminologique faite, on admettra que le genre est un outil sémiotique complexe dont il faut signaler qu'il se caractérise non seulement par sa forme mais aussi par « un mode d'existence particulier » sans lequel il n'a pas véritablement de sens. M. FOUCAULT propose de caractériser les textes appartenant à un genre par leur « mode d'existence », à savoir, je définirai ces notions précisément plus loin, une *rémanence*, une forme *d'additivité* qui est propre au système de discursivité et une *récurrence* qui caractérise l'inscription du texte dans l'intertextualité à une époque donnée. Ce « mode d'existence » fait partie intégrante du *genre outil*, c'est-à-dire qu'on ne peut isoler un ensemble de signes en affirmant qu'il fait partie d'un genre : c'est *l'ensemble* constitué par le texte *et* son mode d'existence qui le caractérisent comme faisant partie d'un genre. Je le dis plus haut, le *texte* est une unité constitutionnellement hétérogène. De ce fait, le texte fait l'objet d'une analyse linguistique et d'une analyse fonctionnelle.

1.5.4.1 – Analyse linguistique du texte

Tout *texte* empirique (compris comme ensemble de signes), quelle que soit sa modalité d'expression, est le résultat d'une action langagière dont la dimension dialectique résulte de la nécessaire interface réalisée par l'agent entre les dimensions synchroniques des représentations des situations d'action, les dimensions historico-sociales des genres et les dimensions sémantiques de sa langue naturelle.

J. P. BRONCKARD montre que l'analyse des seules propriétés linguistiques et leur description à chacun des niveaux d'organisation d'un texte empirique permet d'identifier des configurations, des structures et des mécanismes et de conceptualiser des opérations psychologiques qui les sous-tendent. Il décrit l'architecture interne du texte, au plan linguistique, comme un « feuilletage » structuré en niveaux hiérarchisés dont je retiendrai pour mon cadre théorique les niveaux de la prise en charge énonciative et celui du contenu thématique. L'analyse de ce « feuilletage » n'a de sens dans mon cadre théorique-je le répète- que si elle le considère dans son interaction avec les circonstances de sa production,

les phénomènes de transmission, les données matérielles de la réception. C'est seulement cette dimension « élargie » de la textualité qui peut donner accès aux *motivations sociales*.

L'analyse textuelle dans ce cadre élargi du *texte* ne consiste pas à établir « la vérité d'un texte » en s'appuyant sur les intentions de l'auteur, mais à considérer le texte comme un « témoignage » défini par ses usages historiques. Cette analyse du texte est plus difficile à envisager dans une civilisation comme la nôtre, cette « xérocivilisation », comme l'appelle U. ECCO, dans laquelle l'écriture est partout, standardisée, et où les ruptures dans le processus de production sont si nombreuses. Ce lien entre texte et support est difficile à percevoir. Comme le souligne E. SOUCHIER (1999) , historien de la lecture, la page de format A4 « est un support atomisé qui n'est plus une unité pertinente pour le texte dès lors qu'elle est séparée de son contenu et de sa phase d'élaboration » (p.48). Notre familiarité avec ce standard de l'écriture contribue à nous « couper » des pratiques qui génèrent les textes.

Élargir le cadre de l'analyse textuelle à celle des situations de production et des modes d'existences des textes impose parallèlement une remise en cause des catégories en usage, des cadres d'analyse des textes et des supports. Ces derniers ne sont plus en effet pertinents dès lors qu'on attend d'eux qu'ils rendent compte non pas simplement des cadres superficiels et conventionnels admis ordinairement, mais des formations discursives dont ils sont issus, autrement dit qu'ils reflètent des « genres de textes » au sens où nous les définissons ici.

Ces précautions prises, je propose d'examiner quelques aspects essentiels du « feuilletage » des textes tel que le décrit J.-P. BRONCKARD.

1.5.4.1/1 – La prise en charge énonciative

Par l'expression « prise en charge énonciative », on entend désigner la mise en œuvre par le locuteur de l'ensemble des mécanismes linguistiques relatifs à son positionnement dans un texte. Cette mise en œuvre me semble tout à fait primordiale, essentielle, si l'on admet, qu'elle témoigne de l'attitude cognitivo-langagière du locuteur, étroitement liée à l'activité mise en œuvre, à son interprétation de la situation. La prise en charge énonciative se manifeste au travers de la régie des voix énonciatives, traces d'une instance énonciative plurielle, de l'expression des modalisations et du contenu thématique.

- **La régie des voix énonciatives**

Quelle que soit sa modalité d'expression, la production d'un texte entraîne *de facto* la construction de mondes virtuels distincts du monde empirique des agents de production. Ces mondes virtuels sont caractérisés par des coordonnées et des règles de fonctionnement distinctes de celles du monde ordinaire de l'agent de production.

La langue avec son système sémiotique prédétermine les opérations constitutives des mondes discursifs et contraint le locuteur de choisir la voix par l'intermédiaire de laquelle il s'exprime, autrement dit l'instance d'énonciation qui assume la responsabilité de ce qui est énoncé. Elle le contraint également à la régie et à la distribution des voix secondaires. Cette contrainte, liée à la polyphonie textuelle, s'exerce sur une possibilité limitée de choix, en ce qui concerne avant tout l'instance d'énonciation principale. Il s'agit de l'instance du *narrateur* lorsque la régie d'un monde de l'ordre du raconter, monde

disjoint du monde de l'auteur, est en jeu ; il s'agit de l'instance de *l'expositeur* lorsque la régie d'un monde de l'ordre de l'exposer, conjoint du monde de l'auteur est en jeu.

Infra-ordonnées à cette instance générale d'énonciation qui assume la responsabilité du dire – qu'il s'agisse de la voix du narrateur ou de celle de l'expositeur – on trouve des *voix secondes*. Ce sont, les voix des autres entités discursives introduites dans le discours. Il peut s'agir des voix d'instances sociales, de personnes, de groupes ou d'institutions sociales qui expriment leur position, leur point de vue, leur attitude, au travers de l'énonciation principale ou de leurs paroles proprement dites qui se trouvent rapportées. Il peut aussi s'agir de la voix de l'agent réel, producteur du texte, qui s'introduit dans son texte pour commenter ou évaluer directement ce qui est énoncé. Ces voix secondes peuvent donc s'exprimer de façon directe ou indirecte. Les voix directes caractérisent les segments de discours interactifs dialogués qui reproduisent ou constituent des prises de parole, les voix indirectes sont attestables dans tous les types de discours. L'instance énonciative, quelle que soit sa forme, a la possibilité de modaliser le contenu thématique.

- **L'expression des modalisations**

Avec J. P. BRONCKARD, je propose de distinguer trois types de modalisations, qui sont « les modalisations logiques » qui situent le dire dans le monde objectif, « les modalisations déontiques » par lesquelles les voix énonciatives situent le dire sur l'axe des valeurs propres au monde subjectif et enfin les « modalisations pragmatiques » qui situent les instances d'agentivité en termes de responsabilité par rapport aux actions.

Les modalisations logiques consistent en jugements de valeurs de vérité concernant le contenu thématique mobilisant des critères concernant des aspects du milieu physique. Ces jugements s'appuient sur des connaissances élaborées et organisées, des représentations collectives, concernant le monde objectif. Les éléments de contenu de ce monde sont présentés sous l'angle de leurs conditions de vérité, comme possibles, probables, certains, avérés, nécessaires.

Les modalisations déontiques mobilisent des critères relatifs au monde social, c'est-à-dire des représentations collectives concernant les modalités conventionnelles de coopérations entre les membres du groupe, sur la manière d'organiser les tâches, les règles adoptées par le groupe pour réguler l'agir : les normes, les valeurs, les opinions.
Les modalisations pragmatiques explicitent la nature de la responsabilité des instances d'agentivité vis-à-vis des actions : elles attribuent des raisons, des intentions ou des capacités.

- **Les marqueurs de modalisation**

La modalisation est inscrite, d'une part, au plan segmental, aussi bien en modalité orale qu'écrite, dans des unités ou des structures de statuts très divers que sont les temps du verbe au mode conditionnel, les auxiliaires de mode, les adverbes ou les locutions adverbiales et des phrases impersonnelles. L'axiologie s'inscrit plus spécifiquement dans la composante lexicale de la langue. Elle est plus ou moins largement assumée à l'oral au niveau supra segmental, je le signale plus haut.

Les paramètres de la situation de l'action et le cadre participatif dans lequel l'action s'inscrit définissent de façon conventionnelle dans quelles proportions le suprasegmental peut intervenir en complément du segmental à l'oral pour l'assister en tant que marqueur de modalisation. Un locuteur qui se trompe à l'oral dans les justes proportions à donner en fonction de la situation où il se trouve passera pour fantaisiste (» faire le clown »), voire « fou » par excès d'indications dans le suprasegmental, selon que cet excès paraît volontaire ou non, froid et distant par défaut. Les interactions d'adultes avec de jeunes enfants, en général, dans les situations didactiques, en particulier et de manière spécifique, manifestent une redondance des indicateurs au niveau de la gestuelle ou de l'intonation sur ce plan de la modalisation avec le texte produit.

Associée donc à la régie des voix énonciatives, l'expression des modalisations est le moyen par lequel l'instance énonciative, commente ou évalue, par l'intermédiaire de n'importe quelle voix énonciative, certains éléments du contenu thématique. L'expression de la modalisation est, comme la régie des voix énonciatives, étroitement liée à l'interprétation de la situation de l'action par le locuteur. Cette évaluation ou ce commentaire qu'il produit est local et discret, indépendant de la linéarité ou de la progression du texte. Avec la régie des voix énonciatives, la modalisation guide le récepteur du texte dans son interprétation en lui donnant une cohérence pragmatique ou interactive. Elle permet au récepteur de situer le locuteur vis-à-vis du contenu thématique et plus largement vis-à-vis du monde de référence, qu'il s'agisse du monde objectif, du monde social ou du monde subjectif.

Dans la modalité orale de production de l'action langagière, l'attitude corporelle, la voix, les mimiques, la gestuelle, les moyens suprasegmentaux du locuteur viennent assister, voire se substituer aux moyens segmentaux de la langue parce qu'ils ont la capacité d'assumer pour partie la prise en charge énonciative et la modalisation. Le locuteur peut introduire des *voix autres* en imitant des timbres de voix, des intonations, des mimiques, une gestuelle caractéristique de l'instance qu'il évoque et de son attitude vis-à-vis de son dire. Ceci peut conduire à une économie des moyens strictement linguistiques mis en œuvre au niveau segmental de la production.

Ces marques de la modalisation compose un ensemble cohérent et singulier par lequel l'instance énonciative indique où et comment situer son dire dans l'ensemble des configurations de représentations que sont les mondes objectif, subjectif et social, comment elle-même se situe par rapport à son dire et évalue son dire selon les critères collectifs ayant trait à ces mondes. La prise en charge énonciative qui est donc la combinaison singulière mise en œuvre de la régie des voix énonciatives et de l'expression des modalisations est tout à fait primordiale, essentielle et inhérente à la production du texte. Elle témoigne nécessairement, non seulement de l'attitude cognitivo-langagière et psychologique du locuteur, mais de sa posture épistémologique. Le texte produit porte donc des traces de la subjectivité de son auteur en relation avec un genre auquel il appartient. Le genre est bien, on le voit, un outil sémiotique complexe qui constitue non seulement un espace où règne un type d'énonciation, ainsi que le décrit M. FOUCAULT (1969), mais où apparaissent également des *objets* et des *concepts* qui se transforment selon un jeu de règles repérables, où se trouvent ranimés des *thèmes* existants. Le contenu thématique du texte, la référence, participe également de l'attitude cognitivo-langagière et de la subjectivité de l'agent producteur de l'action langagière.

1.5.4.1/2 – Le contenu thématique

Le terme de « référence », je l'ai dit plus haut, tel qu'il est défini par J. P. BRONCKART, recouvre l'ensemble des informations qui sont explicitement présentées dans le texte, « informations qui sont traduites dans le texte par des unités déclaratives de la langue naturelle utilisée ». Il s'agit du « contenu thématique » du texte. Ce contenu peut avoir trait au monde subjectif, au monde objectif ou au monde social. Les informations constitutives du contenu thématique sont des *représentations construites par l'agent producteur*. En effet, elles résultent d'un certain degré d'appréhension du monde. Les appellations utilisées par l'agent dans ses textes révèlent une forme d'appréhension des objets du monde qui est liée à un positionnement énonciatif, subjectif et épistémologique du sujet dans la communauté discursive dans laquelle son action a lieu. Par exemple, le même objet du monde peut être désigné par une appellation qui renvoie aux perceptions premières du monde « naturel », aux relations affectives ou bien encore aux reconstructions théoriques d'une communauté scientifique.

Au plan de la didactique, ce niveau du texte est examiné communément à l'école en termes de « richesse de vocabulaire » dans une vision représentationniste de la langue comme permettant une mise en correspondance terme à terme entre des objets du monde en attente d'être nommés et des unités déclaratives disponibles de la langue naturelle utilisée. Il se révèle en fait être très informatif sur les représentations construites par l'agent producteur, sur sa subjectivité et son expérience.

Par exemple, chacune des façons de désigner un individu « chien », « carne », « Pif», « cabot », « doberman », « chien », « molosse » donne une indication sur le point de vue adopté sur le chien, sur la manière dont on réfère à l'animal. Inversement, le même terme, tout en référant à un même objet du monde, est appréhendé de manière différente selon la communauté discursive qui l'emploie ainsi, par exemple, le mot « homme » du point de vue du biologiste, du juriste ou du philosophe. Chacun des discours issu des communautés discursives a constitué des objets, c'est-à-dire s'est saisi d'objets du monde jusqu'à les transformer de son point de vue. Dans ce cas, c'est la communauté discursive d'où le mot est issu qui donne une indication sur le point de vue de l'objet qui est adopté.

Les objets du monde sont travaillés continuellement par les discours qui les manipulent et par les champs d'activités qui les utilisent. Ce rapport, non univoque entre référent et référé largement débattu par la linguistique[25] ou par la psychanalyse, entretient tout à la fois la source de toutes les ambiguïtés et l'illusion que l'on parle de la même chose. Ainsi, par exemple, le scientifique qui utilise le mot « électricité » et l'enfant de deux ans qui prononce le même mot, ne mobilisent pas les mêmes connaissances à son propos, mais le mot en donnant l'illusion d'une communauté de point de vue, rend la communication sinon efficace au sens strict, du moins *possible*. F. GROSSMAN (1996) évoquant l'instabilité diachronique du sens des mots la relie à des transformations sociales et historiques. Il cite l'exemple du mot « bois » qui change quand on apprend à utiliser la pulpe de bois pour faire du papier. Il écrit, p. 15 , « l 'interprétant « papier » vient s'ajouter à la liste des interprétants possibles du mot « bois ». L'expérience humaine, les

[25] Voir dans la bibliographie : les travaux de C. SCHNEDECKER (1997) et W. DE MULDER et C. SCHNEDECKER (2001).

modifications économiques dans le processus de production interagissent avec nos manières d'engager la signification ».

De ce point de vue, l'on peut affirmer qu'une communauté discursive se caractérise par la communauté du, ou des, point(s) de vue qu'elle adopte sur les choses, du niveau où elle les aborde et à un certain nombre de règles de transformation qu'elle applique aux objets qu'elle constitue. De même, les communautés discursives différentes ou en diachronie ou en synchronie se caractérisent par des écarts entre ces objets. Dans ce sens, rechercher l'étymologie d'un mot, c'est plus que tenter de saisir les strates sémantiques qui le composent, c'est tenter de saisir comment un mot est travaillé par les discours d'une communauté discursive, repérer les ruptures, les continuités[26].

La construction théorique d'un objet du monde par une communauté scientifique se manifeste par une augmentation *quantitative* des mots qui réfèrent à cet objet mais également par une variété *qualitative* de ces derniers. Les hyperonymes témoignent notamment d'opérations de classement des objets.

Cet aspect de la référence est très opératoire pour l'observation du langage enfantin. Les unités déclaratives de la langue naturelle utilisées dans les textes que l'enfant produit informent sur les représentations construites, sur un certain degré d'appréhension du monde.

La notion d'*action langagière* en tant qu'elle est située dans un contexte sociodiscursif permet de se départir d'une vision simpliste de la référence en termes de vocabulaire, l'expression « *richesse* du vocabulaire » traduisant purement et simplement la *quantité* de mots qui désigne de manière univoque la quantité d'objets reconnus du monde. La manière dont l'enfant réfère au monde manifeste beaucoup plus que cela puisqu'elle permet d'appréhender son degré d'appréhension du monde, mais également sa capacité à adopter des points de vue divers à propos du même objet de discours. En d'autres termes, les unités déclaratives de la langue naturelle qui sont utilisées par l'enfant informent de la distance que les diverses actions langagières qu'il a expérimentées ont instaurée entre sa vision actuelle et ses perceptions antérieures du monde souvent empruntées d'affectivité. La manière dont l'enfant réfère au monde manifeste sa posture épistémologique et sa subjectivité. La désignation par un enfant de *tous* les « hommes » qu'il côtoie par le mot « papa » ou de tous les chiens qu'il croise par le mot « wa-wa » ne révèle pas tant une *pauvreté* de vocabulaire qu'un certain rapport au monde dans lequel s'inscrit son action langagière[27], c'est ce rapport qui nous préoccupe.

---

[26] A titre d'exemple, les efforts de traduction d'une langue à l'autre révèle des écarts que ne percevrait pas nécessairement la communauté verbale. On a des témoignages historiques des difficultés de traduction du latin au français, issues de ces écarts creusés par les discours et qui occasionnèrent un besoin de mots nouveaux. L'écart entre les points de vue sur un même objet du monde créé par les discours empêche qu'un seul terme puisse continuer de le désigner. Cet écart se manifeste par un manque de mot, *un vide* dans la langue qui se révèle impropre à référer les objets nouveaux qui émergent des discours. Un exemple de cela est rapporté par B. CERQUIGLINI : Nicole Oresme, traducteur sous Charles V , écrit dans le prologue de son adaptation française de la version latine de l'Éthique d'Aristote :« le latin est a present plus parfait et plus habondant langage que le français, par plus forte raison l'on ne pourrait translater proprement tout latin en français : ainsi de la proposition « homo est animal », car « homo » signifie homme et femme et nul mot de français ne signifie equipareillement. Et « animal » signifie toute chose qui a ame sensitive et sent quant l'en la touche . Et il n'est nul mot françois qui ce signifie précisement. »

[27] « Plutôt que la « pauvreté de vocabulaire, c'est la capacité pour un enfant de modifier son lexique en fonction des situations, c'est la variété langagière, dont il est capable qui importe. Le même enfant peut dire

D'autre part, n'oublions pas que les unités déclaratives sont nécessairement *présentées* par l'énonciateur. Elles le sont de manière différenciée à l'aide de déterminants qui indiquent à quel titre il les énonce, général ou spécifique, encore qu'un spécifique en termes de lexique peut avoir valeur de généralité dans le groupe nominal[28]. C'est sur ce point qu'oral et écrit diffèrent profondément du fait des stratégies de production différentes qui sont liées aux canaux de production. Isoler la référence comme objet central d'examen n'aurait aucun sens, elle fait système avec la prise en charge énonciative globale du texte par l'agent producteur et ne constitue qu'un indice parmi ceux que j'ai signalés.

Ceci posé, il reste à décrire comment s'effectue l'adaptation du *genre, comme regroupements de textes au sens très élargi qu'en donne la sociologie des textes* – au sens d'outil sémiotique complexe – à la situation. On aura compris qu'elle consiste dans une mise en jeu de règles dans le circuit d'une formation discursive et non de la mise en conformité d'un texte vis-à-vis d'un modèle formel.

1.5.4.2 – Mode d'existence du texte et modalité de l'expression : analyse fonctionnelle

L'action langagière se répartit en deux modalités d'expression, la modalité orale et la modalité écrite, cette partition entre les modes d'expression a un caractère fonctionnel, symbolique et social et elle est en grande partie *réglée* à l'intérieur d'une formation discursive, réalisant une symbiose spécifique entre texte oral et texte écrit, propre à des *pratiques discursives.* Ainsi que le souligne D. BOURGAIN (1994 : 70), « le fait que l'écriture aboutisse à une matérialisation du message nécessitant un outillage spécial de production n'a pas à être disputé : il n'est pas d'écriture sans une surface physique et un ou des instruments pour tracer. C'est d'abord et avant tout de cela que dépend le travail de l'écriture dans sa différence en regard de la logique de la profération, à savoir l'écartement dans le temps (ou la surséance) d'un processus de matérialisation des signifiants dans un espace de visibilité. (...) L'élaboration scripturale du/de sens relève d'une mise en objets placés à l'en-dehors, telle que ces derniers deviennent de facto manipulables, d'emblée réfectibles, à la différence de la parole où le mot prononcé, consubstantiel d'une onde de déplacement d'air, est intangible, irrattrapable ».

La fonctionnalité de l'articulation entre oral et écrit d'une formation discursive fait intervenir ce qui différencie fondamentalement les textes écrits des textes oraux à savoir *la capacité à jouer sur* leur « logique de profération », ce que j'appelle ici *leur mode d'existence*. Du fait de la capacité de l'écriture à fixer des signes sur un support stable, de cumuler des idées ou des observations et du fait de sa capacité à fixer la parole sur un espace à deux dimensions, « l'aire scripturale» naît un espace dialectique, une articulation entre oral et écrit, où pensée et langage peuvent interagir de manière différente plus ou moins distanciée. Comme l'affirme D. BOURGAIN (1994), « la matérialité de la trace scripturale favorise certes sa rétention, mais que le scripteur se saisisse ou non de cette mise en durée potentielle de son geste et diffère ou non son écrit (...), la trace s'en trouve, de toutes manières, placée à distance de soi, sur une surface dont aucune qualité physique

« wa-wa » pour désigner un chien quand il est dans les bras de sa grand-mère, par exemple, alors qu'il dira « chien » quand il est à l'école, il manifeste que le changement de cadre modifie sa manière de référer.

[28] À ce propos voir M. LAPARRA, (1982).

et économique n'est d'ailleurs négligeable pour comprendre ce que peut être tel ou tel travail d'écriture» (p. 71).

Le *mode d'existence* des textes écrits est l'ensemble des moyens matériels, institutionnels, instructionnels qu'une formation discursive met en œuvre pour aménager cet espace dialectique, pour réguler l'intervention des textes écrit dans l'intertextualité, pour *fonctionnaliser* l'écriture. En conséquence, le *texte*, ainsi que je l'ai dit plus haut, constitue une forme communicative globale et finie, caractérisée par une activité énonciative, un contenu évoqué et un type d'opérations sur le contenu. Cette *forme* ne peut être analysée qu'à la lumière de sa *mise en œuvre effective, inscrite dans un temps et un espace donnés*. M. FOUCAULT (1969) distingue trois grandes caractéristiques des textes écrits qui les rattachent à des formations discursives, la rémanence, l'additivité et la récurrence du texte.

- **Rémanence du texte**

La notion de « rémanence » concerne le mode d'existence d'un texte dans le temps, son mode de conservation. Elle pose la question « du sommeil, de l'oubli, de l'origine perdue » à propos des textes. Les activités humaines et spécialement les actions langagières s'accompagnent nécessairement de modalités ayant trait à la mémoire des textes, caractéristique de la sphère d'activité dont ils sont issus, c'est-à-dire en rapport avec leurs enjeux. Puisque la structure de base de l'activité médiatisée est un rapport de but et de moyen, il faut envisager sa dimension temporelle.

Se poser la question de la rémanence d'un texte, c'est interroger son mode d'existence dans le temps, la manière dont son existence est *aménagée* en fonction de la situation de l'action. « Dire que les énoncés (nous disons ici « texte ») sont rémanents ce n'est pas dire qu'ils restent dans le champ de la mémoire ou qu'on peut retrouver ce qu'ils voulaient dire ; mais cela veut dire qu'ils sont conservés grâce à un certain nombre de supports et de techniques matériels (dont le livre n'est qu'un exemple), selon certains types d'instructions (parmi bien d'autres la bibliothèque), et avec certaines modalités statutaires (qui ne sont pas les mêmes quand il s'agit d'un texte religieux, d'un règlement de droit ou d'une vérité scientifique) » M. FOUCAULT (1969) (p.162).

Il serait faux de penser que la technique d'écriture, *par nature*, occupe une fonction de mise en mémoire. L'histoire montre que l'écriture se voit confier cette fonction qui autonomise la mémorisation vis-à-vis de la durée de vie proprement dite des sujets, du moment que la communauté verbale partage cette représentation de l'écriture[29]. La rémanence du texte écrit tient alors non seulement à la technique de l'écriture mais aux supports et aux instructions que la communauté met en œuvre quand elle mobilise la

[29] On est passé historiquement de situations orales où une cérémonie était nécessaire, avec force sermons et démonstrations corporelles, matérielles, à des situations d'écrits, où la signature de contrats écrits finissent par satisfaire pleinement les besoins de l'acte. Ainsi D.R. OLSON (1998) rapporte que, par exemple, pour répartir une terre selon de nouvelles frontières suite à une transaction de terrain, dans les campagnes au Haut Moyen-Âge, une borne était enterrée devant témoins sous la limite entre les deux terrain, sous les yeux d'un garçon que l'on avait spécialement choisi pour la circonstance et qui recevait une gifle pour conclure la transaction. La gifle garantissait le devoir de mémoire que l'on confiait à un représentant de la jeune génération.

dimension mnémonique de l'écriture[30]. Une formation discursive règle non seulement la production des textes par les pratiques discursives qu'elle adopte, elle se pose la question de leur inscription dans le temps par l'intermédiaire des supports, des techniques des institutions et des statuts qu'elle accorde à ses textes mais encore, signale M. FOUCAULT, adopte une forme d'additivité qui lui est propre.

- **Additivité du texte**

À l'intérieur d'une formation discursive, les types de regroupements entre les textes ne se produisent pas par simples entassements ou juxtapositions. Il existe des lois de composition propres à une formation discursive, à une époque donnée. Les textes produits par la sphère des mathématiques ne s'additionnent pas entre eux comme les textes issus de la sphère littéraire ou médicale par exemple. Les formes d'additivité caractéristiques d'un genre propre à une formation discursive ne sont pas données une fois pour toutes et pour une catégorie déterminée de textes. Comme le rappelle M.FOUCAULT (1969), « les observations médicales d'aujourd'hui forment un corpus qui n'obéit pas aux mêmes lois de composition que le recueils de cas au XVIIIe siècle ; les mathématiques modernes n'accumulent pas leurs énoncés sur le même modèle que la géométrie d'Euclide » (p.163).

Cette additivité est en débat au sein d'une formation discursive, elle ne va pas de soi, elle est l'objet de discussions, de critiques, de négociations, au sein de la sphère d'activité qui en la discutant définit sa conception du « tout », définit l'ensemble « en extension »[31] Des textes sont réunis selon telle ou telle modalité, explicite ou non. La formation discursive définit des règles de composition d'un tout. Ces règles concernent notamment la circonscription d'une situation de production avec ses enjeux et ses objectifs spécifiques mais également, des règles d'exclusion, de distinction. Une étude de G. GENETTE (1987) a tenté, en son temps, de dessiner les frontières, dans le cadre de la conception moderne du « livre », entre le texte littéraire et le paratexte qui l'accompagne, elle atteste de la validité du concept d'additivité dans le domaine littéraire.

Tous les champs d'activités fixent des règles d'additivité des textes selon lesquelles un texte figure dans son corpus, et, par conséquent, des règles d'exclusion. Ces règles d'additivité sont spécifiques à une formation discursive. Les règles d'additivité des romans de Balzac dans la sphère littéraire ne sont pas les mêmes que celles qui concernent les propositions de traitement d'une pathologie, dans la sphère médicale, par exemple.

Enfin, une dernière forme de « mode d'existence du texte », propre à un genre concerne ce que M. FOUCAULT appelle les « phénomènes de récurrence ».

---

[30] D.FAVRE (1993) explique que cette évolution culturelle de la fonction de mémorisation de l'écriture est en relation avec les rituels, les cérémonies, elle peut signer la cessation de rituels et de cérémonie dont elle prend la place ou inversement, prendre en charge des rites de passages qui n'ont plus lieu.

[31] Voir, par exemple, un débat qui a animé la sphère littéraire en 2002, à propos de l' « œuvre » de Marguerite Yourcenard. Une critique assez vive est exposée dans un numéro du « Monde Littéraire », à l'encontre des Éditions Gallimard qui décident d'éditer « vingt-trois entretiens accordés par Marguerite Yourcenar de 1952 à 1987, réunis dans un ouvrage intitulé « Portrait d'une voix ». Ces textes ont été réunis, présentés et annotés par Maurice DELCROIX dans les « Cahiers de la NRF ». Le critique littéraire (Ph.-J.C.) écrit ceci :« On peut s'étonner que l'on puisse ranger au nombre de ses œuvres - ce que fait un peu cavalièrement Gallimard pour la présente anthologie d'entretiens - une parole aussi peu contrôlée. »

- **Phénomènes de récurrence**

Il s'agit ici de considérer la succession des textes dans une formation discursive mais d'un point de vue *diachronique*. Tout texte propre à un genre vient s'inscrire à l'intérieur d'une suite de textes par rapport auxquels il se situe, qu'il peut plus ou moins réorganiser, redistribuer selon des régularités qui sont propres à la formation discursive à laquelle il appartient. Ainsi que l'explique M. FOUCAULT (1969 : 164) :

« Il se constitue son passé, défini dans ce qui le précède, sa propre filiation, redessine ce qui le rend possible ou nécessaire, exclut ce qui ne peut être compatible avec lui. Et ce passé énonciatif, il le pose comme vérité acquise, comme un événement qui s'est produit, comme une forme qu'on peut modifier, comme une matière à transformer, ou encore comme un objet dont on peut parler, etc. »

Par exemple, pour qu'un article médical puisse être candidat pour figurer dans le champ des publications scientifiques, il doit respecter des règles strictes. Il doit justifier sa prétention à valider ou invalider une hypothèse, s'inscrire dans une filiation de recherche, définir ce qu'il tient pour vrai, ce qu'il met provisoirement en question, s'appuyer sur un nombre d'observations suffisant compte tenu de celui qui est exposé dans les travaux qui le précèdent, mettre en question l'article qui le précède au niveau de ses contenus. Ainsi ajouter des règles d'asepsie, modifier un geste (pas l'anatomie de la crosse aortique).

Le texte, par sa planification, son argumentation, son formatage s'offre non seulement comme matière à transformer mais donne les clés de sa propre transformation. Le support du texte est constitué de feuillets amovibles, indépendants, dûment répertoriés par une numérotation qui facilite son remplacement au fur et à mesure des mises à jour de l'article. La reliure de l'ouvrage est conçue pour rendre possible et faciliter le recueil des états successifs des textes[32].

Les modes d'existence des textes – définis par leur rémanence, leur additivité et leur récurrence – sont en rapports avec les enjeux, les objectifs des *formations discursives*. Ils sont étroitement liés aux *formes textuelles* et à la matérialité des textes. Accepter ce type d'analyse textuelle, c'est corrélativement condamner en tout premier lieu une analyse réductrice de l'action langagière qui envisage le *texte*, ensemble de signes, comme produit unique de l'action, qui convoque la seule linguistique pour appréhender l'action langagière. C'est ensuite affirmer la nécessité de réintégrer dans le champ de la réflexion didactique les travaux des anthropologues, des ethnographes, des historiens et des anthropologues de l'écriture et de la lecture. C'est enfin mettre en rapport, ainsi que ces disciplines le font, réalité textuelle et réalité sociale, chercher les relations existant entre les textes, les supports et les mentalités qui président à leur lecture ou à leur production. C'est en somme tenter de mettre en relation langage, rapport au langage et au savoir et rapport au monde.

La didactique mobilise très peu ces travaux pour réduire et homogénéiser le spectre de ses références avec une logique de sélection qui renvoie à des choix épistémologiques et idéologiques qu'il ne m'appartient pas de discuter ici. Une hégémonie et une généralisation

[32] EMC : Encyclopédie Médico-Chirurgicale. Éditions Techniques. Beaucoup d'ouvrages sont conçus sur ce modèle qui facilite les « mises à jour » et qui « donnent à voir » une gestion spécialement aménagée par une formation discursive de la récurrence de ses textes.

des approches très partielles des textes sont les effets les plus pervers de cette réduction opérée par la transposition didactique.

Les approches formelles et réductrices des textes dominent la réflexion didactique. Elles empêchent une réflexion de fond sur les dynamiques de l'engendrement langagier ; elles imposent des « modèles » abstraits (le *récit*, la *lettre*, le *poème*) pour guider la production ; elles masquent l'importance de « l'élaboration » d'enseignables (J.F. HALTE) ou de normes distinctes pour l'oral et pour l'écrit ; elles se dispensent de rechercher des origines possibles des problèmes des élèves en matière d'expression verbale. Elles durcissent une dichotomie trop forte donc peu opératoire entre « oral » et « écrit ». En effet, toute la réflexion est fondée implicitement sur la dichotomie « oral »/« écrit » et sur l'opposition textes oraux/écrits, éludant une réflexion sur l'action langagière proprement dite, c'est-à-dire sur la fonction du langage dans un système de discursivité donné. La dichotomie entre les deux modalités s'efface alors au profit de la relation que l'on doit tenter d'établir entre elles et sur le sens particulier de l'action langagière du fait de sa modalité d'expression. Telle action langagière prend sens du fait qu'elle a lieu selon telle modalité, sur tel support déterminé. Ce sens est collectivement partagé, il est culturel. Raconter une blague à un copain pendant une pose ou un trajet de métro, déposer un curriculum vitae pour postuler à un emploi, se marier, acheter une propriété, faire son testament... Les dynamiques d'engendrement de ces actions langagières n'ont de sens que si l'on envisage à la fois et les textes eux-mêmes avec leur mode d'existence et le système de discursivité dans lequel ils circulent.

1.5.5 – Le genre, outil sémiotique complexe d'interaction entre la pensée et le monde

L'action langagière examinée en tant que *pratique* langagière propre à une *formation langagière* mobilise des *genres textuels* témoignant de son assujettissement à des règles propres à des sphères d'activités. Dans ce cadre, on ne peut que souscrire à l'affirmation de J.P. BERNIE (2001 :158) selon laquelle :

« Une telle approche légitime le principe selon lequel tout genre discursif s'intègre en réalité à un genre social d'activité, la composante discursive se trouvant liée à l'activité non seulement dans le cadre pragmatique des actes de langage, mais aussi parce que la frontière devient ténue entre le faire et le dire qui l'évalue et le rend possible. »

L'action langagière, de ce point de vue est un toujours un travail « d'adoption adaptation » d'un genre, vu comme outil sémiotique complexe, comme genre social d'activité contenant des genres de discours et des genres de techniques, à une situation ou plutôt à une interprétation de la situation. L'adaptation du genre à la situation, sauf à admettre que le déterminisme du genre assure à ce rapport un caractère d'immédiateté, s'effectue grâce à des *schèmes d'utilisation* propres aux *genres* « qui relient les équipements matériels à l'opérationnalité formelle et prescrite et aux manières d'agir et de penser d'une formation discursive ». (J.-P. BERNIE (2001)).

1.5.5.1 – Notion de schème d'utilisation

Cette notion de *schème d'utilisation* est attachée au concept d'« outil » médiateur. Dans cette conception, l'outil « représente » en quelque sorte l'ensemble des opérations qu'il rend possibles, il constitue un artefact matériel ou symbolique existant en dehors du sujet et du même coup, du côté du sujet cette fois, il est doté de schèmes d'utilisation de l'objet qui articulent ses possibilités d'action avec des situations d'action.

En termes d'action langagière, cela signifie que le premier schème d'utilisation du genre soit celui qui articule le genre avec la base d'orientation de l'action langagière. Ce schème fonctionne, on l'a vu, dans les deux sens. D'une part, le genre s'adapte à une situation donnée, d'autre part, il permet d'identifier, de reconnaître la situation langagière qui supporte une action langagière d'un certain type.

Pour reprendre ce qui a été dit jusqu'ici, identifier une situation langagière pour *adopter adapter* un genre, c'est identifier ce qui doit ou peut être mis en rapport entre des événements technique, politique, social, économique et un ensemble d'énoncés. C'est entrer dans *la pratique* d'une communauté discursive et adhérer à une formation discursive qui réfère à tel objet, met en jeu telle énonciation, utilise tel concept, adopte telle stratégie notamment tel *mode d'existence*, tel choix thématique. C'est identifier des systèmes qui rendent possible des formes, c'est donc, et du même coup, adopter une attitude cognitivo-langagière adaptée : il s'agit, en effet, non seulement d'adopter des discours propres à cette communauté, mais également des objets de discours, des valeurs, des points de vue qui caractérisent le *système* de formation discursive spécifique de la sphère d'échange. En d'autres termes, toute activité sociale suscite la pratique de genres textuels spécifiques, caractérisés davantage par la mise en œuvre d'un système discursif hétérogène que par l'usage de telle ou telle *forme* linguistique. Ce système discursif instructionnel, institutionnel, technique et statutaire est assorti à une attitude plus ou moins réflexive qui est manifeste au niveau linguistique par un réglage spécifique de mise à distance, une prise en charge énonciative.

En situation de réception, à l'inverse, on peut considérer que le texte résultant d'une action contient des indices de son interprétation grâce à cette notion de schème d'utilisation qui fonctionne, on l'a vu, dans les deux sens. Les indices sont contenus *à la fois* dans l'ensemble des signes linguistiques (le contenu thématique, la prise en charge énonciative, les opérations de distanciation) *et* dans le mode d'existence du texte : support technique, matériel, instructions d'accès, statut. Parce que le texte est reconnu comme appartenant à un genre ayant pour caractéristique de s'adapter à une situation donnée, il permet de présumer du même coup de la situation de l'action langagière qui le produit. En ce sens, on peut dire que tout texte détermine une *manière* d'être saisi de lui, autrement dit, détermine une « attitude » spécifique de réception en rapport avec un horizon d'attente spécifique, lui-même construit par l'expérience antérieure du récepteur de l'intertexte. L'on pourrait ponctuellement reprendre à ce propos le terme de « bibliothèque » que J. M. GOULEMOT (1993) propose pour désigner *l'intertexte personnel* constitué par l'individu au cours de son histoire personnelle, culturelle, sociale et généraliser à la réception de *tout texte, oral ou écrit,* ce que cet auteur énonce (p.122-124) à propos de la lecture de textes littéraires :

« Lire ce serait faire émerger la bibliothèque vécue, c'est-à-dire la mémoire des lectures antérieures et des données culturelles. Toute lecture est une lecture de mesure comparative.

Il n'y a pas de saisie autonome de ce qui est donné à lire et à entendre mais articulation sur *une bibliothèque* de textes lus. »

Je l'ai dit plus haut, le genre s'adapte à une situation donnée et du même coup permet d'identifier, de reconnaître la situation langagière qui supporte une action langagière d'un certain type. En réception comme en production, le genre est un moyen de connaissance ou de reconnaissance de l'activité sociale qui le produit. De ce fait, le genre rend compte *à la fois* d'*un contenu*, d'une *attitude* et d'un *contexte*. Il rend compte, en effet, du contenu thématique du texte et de *l'adoption d'une attitude* plus ou moins réflexive. Celle-ci est reflétée par un réglage linguistique spécifique à une situation de production, conditionnant une mise à distance appropriée à sa production et à sa réception. Enfin le genre rend compte *du contexte de production* qui donne au texte son mode d'existence particulier.

Les types de discours et les mécanismes de prises en charge énonciatives qui fondent en partie la démarcation des genres sont autant d'indicateurs linguistiques contenus dans les textes qui servent d'indices pour la réception des textes, mais qui ne fonctionnent pas de manière isolée : le support, la technicité, le statut « entourent » le texte et sont des marqueurs de son genre au même titre que le contenu lui-même. Le récepteur s'approprie donc un texte selon les règles que lui indiquent les indices intratextuels du texte qu'il met en relation avec les indices extratextuels contenus dans son support et les instructions d'usage qui lui sont liées.

Cela m'amène à considérer qu'entre le locuteur muni d'une *bibliothèque singulière* telle que GILMONT la définit et l'intertexte disponible dans la communauté verbale à laquelle il appartient, se constitue au travers des actions langagières un ensemble d'indices constituant un *système d'indexation* qui lui permet d'utiliser cet intertexte tant en production qu'en réception.

Cet aspect du genre textuel me semble fondamental dans le cadre de la problématique de l'acculturation à l'écriture. Il s'oppose radicalement à une vision abstraite du *texte*, extrait de son support de production, qui permet d'occulter la fonctionnalité des modalités de l'expression de l'action langagière du champ de la réflexion. La théorie de l' « action langagière » exposée par J. P. BRONCKARD (1996) a le mérite de mettre en évidence la relation étroite entre l'action et les situations de production, mais elle est, à mon sens, insuffisante dans le cadre de mon travail qui concerne l'acculturation. Et cela, dans la mesure où la vision abstraite des « textes » qui est adoptée laisse de côté la participation du support, au sens large, à la construction du sens de l'action. Cette théorie de l'action débouche sur une vision indifférenciée de l'oral et de l'écrit. Pour « choisir » un genre, parmi les genres disponibles dans son intertextualité personnelle, dans sa « bibliothèque », le sujet doit avoir à sa disposition un ensemble d'indices associés à ces genres lui permettant d'associer le genre qu'il choisit à son interprétation de la situation. Cette indexation culturelle des genres est différente selon qu'il s'agit de la modalité orale ou de la modalité écrite, du fait de participation de la matérialité des supports à l'indexation des textes.

1.5.5.2 – Notion de système d'indexation des genres

Je définirai l'indexation des genres chez un locuteur d'une communauté verbale comme une construction résultant de l'expérience de la production et de la réception de textes *dans le cadre des actions langagières* qui les génèrent. En effet, l'inscription d'un locuteur dans des formations discursives nouvelles et variées introduit du même coup des genres nouveaux et indexés dans son champ d'expérience de l'action langagière et contribue de ce fait à construire son propre système d'indexation. Les supports des textes, leurs cadres de production, leurs modes d'existence sont historiquement construits et codifiés par des conventions sociales et culturelles (sexuelles, statutaires, familiales, religieuses, juridiques, archivistiques, économiques...). Ils contribuent à l'édification du système d'indexation du sujet.

Le support du texte oral est la voix et plus globalement le corps qui incarnent le texte ; celui du texte écrit est son support matériel qui détermine le cadre de son espace potentiel de jeu. Le système d'indexation qui est attaché aux textes produits dans la modalité orale repose donc sur la gestuelle, des critères de proximité inter-individuelle, des positions du corps, du regard, de la voix, des caractéristiques de l'intonation[33], du rythme et sur les indices intratextuels du texte lui-même : prise en charge énonciative... Tous ces paramètres culturels varient en fonction du genre qui est produit et contribuent à l'élaboration/interprétation du sens[34]. Le système d'indexation qui est attaché aux textes écrits repose, quant à lui, sur la nature du support de l'écriture, l'instrument ou la technologie employée pour la scription, l'espace où s'inscrit le texte, l'archivage éventuel, le moyen de communication qui le prend en charge, le type de lecture qui est attendu et sur ses indices[35] intratextuels (prise en charge énonciative...).

Les systèmes d'indexation des textes sont hautement codifiés et la détention du code, sans que l'on en ait toujours pleinement conscience, importe autant que le texte lui-même en termes de prétentions à une validité dans la communauté verbale où il circule, qu'il s'agisse de production ou de réception, de modalité orale ou écrite. Ce code a un caractère culturel à la fois social, sexuel, normatif qui explique que les textes soient aussi diversement indexés, d'une part, et qu'un texte exprime nécessairement, implicitement, un système de valeurs, suscite nécessairement des *jugements* de valeur.

Une certaine standardisation du support aujourd'hui très banal qu'est le « livre », par exemple, nous fait oublier la diversité des décisions qui sont prises pour sa conception, et derrière ce terme unique « livre », se cachent une multitude de pratiques sociodiscursives, de genres différents. C'est ce que souligne J.F. GILMONT (2001 :280) :

« Il est utile de considérer le livre lui-même et de s'interroger sur les intentions de ses créateurs. Sa présentation matérielle - format, mise en pages, illustration etc. - fournit

---

[33] Voir à ce propos MOREL, M.A. et DANON-BOILEAU, L (2001).

[34] Chez le jeune enfant (5 ans) ce support constitue même l'élément essentiel sur lequel repose l'interprétation du texte oral. Je montre dans mon travail de maîtrise que la plupart des enfants de grande section de Maternelle *n'a encore pas spontanément recours* au *texte* proprement dit pour interpréter un énoncé. L'enfant de cet âge se satisfait encore très largement des indices donnés par la voix , le timbre qui incarnent un « interlocuteur » imaginaire et des indices très nombreux donnés par l'intonation pour interpréter les intentions de son interlocuteur. La plupart des enfants de cet âge manifeste un système indexé à leur milieu familial.

[35] Voir l'analyse de ces indices d'analyse dans la partie : prise en charge énonciative et contenu thématique.

des indications précieuses sur le mode de lecture suggérée par l'éditeur. A. PETRUCCI (2001) le dit avec bonheur en distinguant « livres pour lutrins, livres pour besace et livrets pour la main. »

Le fonctionnement de l'action langagière est l'*adoption adaptation* de genres existants. Il s'apparente au « bricolage » de C. LEVI-STRAUSS (1962) dans le sens où il s'agit d'un type de spéculation intellectuelle qui s'exerce, on l'a vu, sur un univers instrumental clos, l'intertexte, et dont la règle de fonctionnement est de *s'arranger avec* un ensemble fini de genres. Selon cet auteur, « excité par son projet, sa (la démarche du bricoleur) première démarche pratique est pourtant rétrospective, il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire ou en refaire l'inventaire ; enfin et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de les choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose. Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor, il les interroge pour comprendre ce que chacun d'eux « pourrait signifier », contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser, mais qui ne différera finalement de l'ensemble instrumental que par la disposition interne des parties. Ce cube de chêne peut être cale, pour remédier à l'insuffisance d'une planche de sapin ou bien socle, ce qui permettrait de mettre en valeur le grain et le poli du vieux bois. Dans un cas, il sera étendue, dans l'autre matière» (p.32).

Le bricolage apparaît, sous ce jour ethnologique, comme un mode d'appropriation du *genre* par l'apprenti-scripteur.

1.5.6 – Le fonctionnement discursif s'apparente au bricolage – Le bricolage comme moyen d'appropriation des genres

Un exemple historique d'autodidaxie à l'écriture est rapporté par R. CHARTIER (1993) qui décrit les pratiques d'écrit de l'ouvrier textile lillois Chavatte qui tient un journal intime à l'époque de Louis XIV. Cette description (p.92) montre que ces pratiques d'écrit s'apparentent fortement à un *bricolage* attestant que ce dernier constitue un mode d'appropriation d'un genre textuel :

« Il est grand amateur de canards[36] dont il découpe les images et parfois les colle dans sa chronique personnelle(...). Chavatte aussi recopie les textes imprimés, qu'il ne colle pas tels quels, comme si la transcription manuscrite donnait à la chose lue la même authenticité qu'à la chose vue. Et, de fait, lecteur attentif et assidu des canards, Chavatte retrouve spontanément leur style et leur structure pour faire le récit des évènements dont il a été le témoin ou qu'on lui a rapportés. Sa propre écriture est façonnée par les formules de l'imprimé, dont elle reprend motifs et énoncés, et le récit de fiction devient à son tour garant de la véracité des faits extraordinaires racontés ou vus dans la ville. Fréquente et intense, la lecture des canards telle que la pratique Chavatte est tout à fait symptomatique d'une manière ancienne: l'imprimé souvent manié, découpé, collé, transcrit, modèle l'expression la plus personnelle, impose sa définition du vrai, organise les schèmes de perception et d'appréciation du monde extérieur. »

[36] Feuillets imagés, de parution régulière qui font connaître crimes et prodiges, catastrophes et miracles, faits d'histoire et faits divers à cette époque.

Le propre de cet ensemble fini sur lequel s'exerce le *bricolage* selon C..LEVI - STRAUSS, est qu'il est le résultat d'une collection qui ne s'est pas constituée *en fonction d'un projet*, mais en fonction *des occasions qui se sont présentées de renouveler un stock ou de l'enrichir,* ce qui caractérise le principe de collection des genres par un agent tel que le suggère J.-.P. BRONCKART. L'agent doit en conséquence, comme le bricoleur, se retourner vers un ensemble déjà constitué pour réaliser son projet. Il s'agit donc pour lui de faire une démarche *rétrospective*. Il procède à l'inventaire des objets qu'il a déjà collectés et qui sont susceptibles d'entrer dans la composition de l'ensemble à réaliser. Il entreprend alors un dialogue avec cet ensemble déjà constitué pour envisager les réponses que les éléments qui le composent vont apporter à la situation. Du degré d'adéquation de l'ensemble des objets adoptés parmi ceux qui sont *disponibles* vis-à-vis du projet à réaliser, il ressort une évaluation de l'effort d'adaptation à produire en termes de plus ou moins grande faisabilité. Il résulte du même coup, au niveau de l'individu, ce que l'on peut appeler un degré de *sécurisation culturelle*. La distance qui sépare le locuteur du texte à produire ou à recevoir détermine donc l'action en termes de *risque à courir*, de sécurisation culturelle, qu'il s'agisse de sécurisation verbale ou scripturale. Continuant d'envisager l'agent comme un bricoleur, je souhaite définir cette notion de sécurisation culturelle.

1.5.6.1 – Sécurisation culturelle

La sécurisation culturelle du locuteur est donc à mettre en relation non seulement avec la constitution d'une *bibliothèque* suffisante, au sens où J.-M. GOULEMOT la définit plus haut (intratextuelle et extratextuelle), mais également avec un système d'indexation permettant de mettre en rapport l'intertexte disponible avec la situation et enfin avec la reconnaissance d'une action langagière comme appartenant à une situation reconnue.

Ces trois éléments constitutifs de l'action font système, ils sont en interaction constante puisque la réception d'un texte est conditionnée par la constitution préalable d'une *bibliothèque* composée de textes appartenant à son genre, et que sa production est suspendue à l'indexation des genres disponibles, c'est-à-dire à la réception préalable de textes du même genre.

La sécurisation culturelle d'un locuteur, en production, comme en réception, résulte d'une familiarité entre lui, le genre de texte qu'il doit produire ou réceptionner et la situation d'action où il se trouve impliqué, de telle sorte que sa position de scripteur est identifiée, la notion d'auteur prend consistance à tous les niveaux du texte à produire (genre textuel, mode d'existence référés à une formation discursive). La sécurité scripturale est une « situation sociale » pour reprendre l'expression de D.R. OLSON (1998). Les notions de *sécurité verbale* ou *scripturale* expriment cette notion appliquée à chacune des modalités orale et écrite d'expression de l'action. On pourra affirmer que l'*action langagière* implique une *prise de risque* de la part de tout agent, liée à une insécurité qui peut résulter d'une « bibliothèque insuffisante » en termes de genres construits. Le locuteur *ne dispose pas* du genre attendu dans la situation d'action. L'insécurité peut être liée à un défaut d'indexation de genres disponibles dans la *bibliothèque. Le locuteur est en contact* avec des textes dont certaines dimensions lui échappent et qui ne rattache ces textes à aucune situation de production. Enfin cette insécurité peut aussi être liée à la représentation de la situation, l'agent producteur est confronté à une inadéquation des genres disponibles à son *interprétation* de la situation. L'apprenti-scripteur n'est pas assez familiarisé avec la situation rencontrée pour agir de façon adéquate. Son interprétation de la situation ne lui permet pas d'en saisir ni les véritables enjeux, ni les objectifs. Le bricolage apparaît dans

ces conditions un mode d'appropriation sécurisant puisqu'il fournit, en partie et de manière réfléchie, le matériau du texte à produire, au service d'un projet d'écriture propre à l'apprenant.

J'ai tenté de montrer que l'action langagière se déroule dans un espace régi par des attentes, des usages et des normes, dans un lieu social appartenant à une communauté verbale. Cette communauté verbale est en relation avec des mondes formel objectif, subjectif et social dont les propriétés exercent une influence sur la production textuelle. Cette communauté est « composée » de « formations sociolangagières » spécialisées selon des « activités langagières » qui déterminent des « réglages » textuels spécifiques aux sphères d'activité qui les caractérisent. L'ensemble de ces formations discursives composent, selon M. FOUCAULT, le système de discursivité de la communauté verbale.

L'action langagière peut être considérée d'un point de vue *externe*, en tant que partie d'activité sociale imputée à un humain singulier. Elle peut aussi être observée d'un point de vue interne, si l'on considère l'aspect de l'action du point de vue de l'ensemble des représentations que l'agent construit dans le cadre de sa participation aux activités de sa communauté. De ce point de vue interne, la notion d'activité langagière met en relation, on l'a vu, une sphère d'activités donnée et la mobilisation d'un rapport au langage, au monde et au savoir spécifique à cette sphère. Elle met en relation *activité*, *langage* et *subjectivité*. Par conséquent, il est légitime d'affirmer que c'est la participation d'un apprenant à des formations discursives diverses qui contribue à modifier son rapport au langage, au monde et au savoir, ainsi que ses représentations de l'écriture et de l'instaurer du même coup comme *auteur différencié* de ses textes. Cette participation diversifiée introduit l'enfant dans la *variété langagière* mise au jour et décrite par F. FRANÇOIS (1990), que nous élargissons, dans notre cadre théorique de l'acculturation, à la variété discursive et scripturale.

Ces considérations générales à propos de l'action langagière peuvent avoir des répercussions importantes au plan de la didactique.

1.5.6.2 – Implications de ces modèles théoriques pour la didactique

La notion de sphère d'activité met en relation production de genre et formation discursive, elle met en relation la notion de catégorie d'actions langagières et la notion d'appareil de discursivité. Ce cadre théorique qui place les pratiques sociolangagières au centre d'un processus de construction d'un rapport au langage, au savoir, au monde de l'apprenant, met ces pratiques au cœur de la problématique didactique. Il permet d'examiner la classe comme une entité discursive spécifique et identifiable, que l'on aborde par l'examen de ses *pratiques discursives*, de *son appareil discursif*, plutôt que par les *textes* qu'elle reçoit ou produit. Il mobilise le principe préalable d'une articulation entre oral et écrit plutôt que d'adopter le principe implicite et traditionnel d'une dichotomie entre oral et écrit.

Le caractère heuristique pour la didactique de la notion de *formation discursive* telle que je la décris, rapportée au champ scolaire, est attesté par des recherches actuelles. Notamment, il me semble que la mise en garde très argumentée d'E. NONNON (1997:21)

selon laquelle «tous les usages du langage ne se valent pas quand il s'agit de mobiliser la sphère cognitivo-langagière nécessaire aux appropriations de savoirs, en particulier de savoirs scolaires », donne corps à la notion de *formation discursive spécifiquement scolaire*. En outre, cette auteure *fonctionnalise* un oral de classe quand elle détermine des critères théoriques d'analyse des discussions de classe téléologiquement orientées vers la construction de savoirs, quand elle spécifie des *pratiques d'oral scolaires* en fonction d'un objectif spécifiquement scolaire vis-à-vis des conduites de communications spontanées. E.NONNON (1997) démontre en somme qu'« elle (l'école) peut viser, comme objet de travail explicite, des pratiques de l'oral public, liées à la circulation des savoirs, à la négociation, à l'exercice de l'esprit critique et du pouvoir », au cours desquelles « les interlocuteurs définissent et négocient l'activité de langage qu'ils conduisent ensemble (enjeux, contrainte, règles, niveau d'appréhension des objets dont on parle) en s'appuyant sur des repères multiples, à partir d'un terrain commun et de « signaux de contextualisation» (p. 12).

Les recherches de cette auteure alimentent une réflexion théorique sur les « gestes professionnels » de l'enseignant, ici à l'oral, là à l'écrit,[37] alors qu'ils n'ont pas aujourd'hui de statut d'objet de réflexion suffisamment légitime. E. NONNON (1997) théorise par exemple les échanges entre l'enseignant et les élèves. Ce faisant, elle donne à cette occasion leurs justes dimensions aux normes formelles, qui apparaissent, en creux de ses analyses, peu opératoires pour didactiser à elles seules l'« oral » en classe. Surtout, elle place l'intervention de l'enseignant dans les discussions « scolaires », au cœur des pratiques discursives, au centre du travail réel de l'enseignement. Ce travail légitime donc le statut *des gestes de l'enseignant* comme objet d'étude pour la didactique.

Affirmer que l'on peut identifier des pratiques langagières spécifiques à la formation discursive scolaire, qui mobilisent une fonctionnalité de l'oral et de l'écrit en classe, en relation avec un mode d'existence des textes, matérialisés par les supports de l'écriture, revient à dire que l'on peut d'une part, assimiler *la classe* à une *formation discursive* et d'autre part, affirmer que son système de discursivité mobilise chez les élèves un rapport au langage, au monde, au savoir *en relation avec* cette sphère d'activité. Ce cadre théorique désigne du même coup, selon moi, *les pratiques sociolangagières* et l'appareil de discursivité de la classe comme objets centraux et légitimes d'attention pour la didactique de l'écrit alors qu'ils en constituent, aujourd'hui, un point aveugle.

En second lieu, la notion de *genre de texte* en relation avec *un genre d'activité*, met au jour l'hétérogénéité constitutive de cette notion et, par conséquent, l'hétérogénéité des connaissances, des compétences, des « savoirs sur » qu'elle mobilise chez l'apprenant qui produit un *texte*. Ces derniers, qui mobilisent la sphère cognitive, identitaire et sociale du sujet, dépassent *très largement* le champ des connaissances linguistiques et langagières ; ils apparentent *l'activité* à un « savoir être ». Le *bricolage,* tel que le décrit C. LEVI-STRAUSS, apparaît en regard de cette complexité, comme un processus d'appropriation du travail d'« adoption adaptation » du genre à la situation, particulièrement sécurisant pour l'apprenti-scripteur. Le travail artisanal d'ajustage, réajustage, adaptation à une situation à partir de matériaux donnés semble en effet donner à l'apprenant une maîtrise sur la prise de risque inhérente à l'apprentissage de *l'action langagière*, de ce que l'on appellera – plus que jamais au vu de ce cadre théorique – avec J. F. HALTÉ (1989) un « savoir être ».

[37] Voir bibliographie E NONNON (2000-b).

Le bricolage examiné comme un mode d'appropriation sécurisant des genres, oriente l'attention de la didactique sur les pratiques, d'une part, et sur les gestes et les rituels d'écriture, d'autre part. L'attention se porte ordinairement surtout sur les seuls produits écrits aux détriments des *pratiques* d'écriture qui les produisent. E.SOUCHIER (1999), historien de l'écriture, en rappelant que l'acte d'écriture s'élabore à travers une ritualisation de l'espace et des gestes de travail, porte notre attention sur les gestes et les rituels que les très jeunes enfants adoptent spontanément quand ils entrent dans la culture de l'écriture.

Ces rituels concernant l'espace d'écriture et les gestes de travail « autour de l'écriture » désignent les *pratiques d'écriture* spontanées du très jeune apprenant-scripteur comme un « nouveau mode de sociabilité » au sein de la classe, mais également comme un mode d'entrée dans l'espace délimité de la page, reconnu comme espace symbolique d'échange.

S'il est vrai que le travail d'adoption adaptation des genres s'apparente fortement au bricolage de C. LEVI-STRAUSS, il est utile de se demander pourquoi ou comment le fonctionnement langagier se distingue aussi de celui-ci puisqu'il a la capacité, quant à lui, de produire des objets *qui vont au-delà de la culture qui les produit* tandis que les produits du bricolage ainsi que le définit C. LEVI-STRAUSS, restent en deçà de cette culture. En effet, il faut expliquer notamment que, ainsi que l'affirme M. BAKTHINE ((1984), les *genres premiers* puissent générer des *genres seconds* dont la caractéristique est précisément de dépasser le système culturel qui les génère. En d'autres termes, après avoir examiné les genres en termes de fonctionnement (comment les genres contribuent à la production de textes propres à ces genres), on peut interroger les genres en termes de *secondarité* : comment des genres dits « premiers » contribuent-ils à la création de genres seconds, témoins et responsables de rapports au monde, au langage, au savoir différents ?

1.6 – La secondarisation des genres résulte d'une dialectique construite entre pensée et écriture

1.6.1 – Genres premiers/genres seconds - Bakthine

La distinction entre genres premiers et genres second est opérée par M. BAKHTINE, qui souligne l'hétérogénéité extrême des genres (1984 :267) :

« Les genres seconds du discours apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) artistique, scientifique, sociopolitique plus complexe et relativement plus évolué. Au cours du processus de leur formation, ces genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané. Les genres premiers, en devenant composants des genres seconds, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui. »

BAKTHINE ajoute plus loin (p 278-279) :

« Dans les genres seconds du discours, on observe que, dans les limites d'un énoncé, le locuteur (ou le scripteur) pose des questions, y répond lui-même, oppose des objections que lui-même réfute, etc. Ces phénomènes ne sont néanmoins que la simulation

conventionnelle de l'échange verbal et des genres premiers du discours.(...)Tous les genres seconds incorporent diversement les genres premiers du discours dans la construction de l'énoncé, ainsi que le rapport qui existe entre ceux-ci. »

On peut tenter de mettre en relation la notion de secondarisation des genres et les situations de l'action qui la génèrent.

1.6.2 – Secondarisation des genres, pratiques d'écriture et rapport au monde

Dans les discours interactifs primaires qui apparaissent dans le cadre de genres tels que la conversation ou l'entretien, où l'activité langagière s'articule directement à l'activité en cours, le monde qui résulte de la sémiotisation du contenu thématique mobilisé dans l'interaction est mis en relation avec le monde ordinaire des agents de l'interaction : ces mondes sont conjoints. Les agents producteurs et les paramètres de l'action langagière en cours sont impliqués de façon explicite dans le texte produit sous la forme de renvois déictiques à ces paramètres. Dans les circonstances des échanges verbaux spontanés, les genres qui sont exploités sont dits *premiers* dans le sens où ils témoignent de leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés des interactants. L'on peut dire que «"le stade premier" caractérise des genres immédiatement disponibles face à tel type de situation dans telle sphère d'échange » ((J.-P. BERNIÉ (2001) (p.158)). Les textes appartenant à ces genres sont immanents aux situations, ils n'ont pas de *mode d'existence* dissocié[38]. « Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet. Ils s'appliquent à une situation à laquelle ils sont liés de manière presque indissociable, automatique, sans réelle possibilité de choix» (B. SCHNEUWLY (1994) (p.166)).

La secondarité des genres renvoie au fait que des genres de textes produits dans des situations d'échanges verbaux spontanés, dits genres premiers, soient *recyclés* dans des genres dont la spécificité est d'être liés à des situations complexes, c'est-à-dire moins directement liées à la situation de l'interaction proprement dite, « dans le cadre d'échanges culturels par exemple », nous dit BAKTHINE, je dirai ici, dans le cadre de *formations discursives*. Les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, « s'y transforment et perdent de ce fait leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui. » (J.-P. BRONCKARD (1996)). La secondarisation des genres est donc liée à des situations où il *devient nécessaire* d'opérer une mise à distance des connaissances ainsi qu'une mise en suspens du rapport pratique au monde. Elle est étroitement liée à la mise en œuvre d'une activité cognitivo-langagière d'un autre ordre, à un rapport au monde différencié du fait d'*activités* spécifiques. Par conséquent, les textes appartenant aux genres seconds sont porteurs d'un travail discursif propre à *une formation discursive*. Autrement dit, les genres premiers sont transformés par l'appareil de discursivité spécifique à une sphère d'activité, du fait de l'activité d'un sujet mû par une dynamique spécifique à cette sphère, dans un rapport conscient et volontaire à la situation.

---

[38] Sauf enregistrement, mais alors on n'est plus dans une situation d'oral *spontané*. Soit on est dans une situation d'enregistrement pour différer le message (répondeurs téléphonique, transcription d'une conférence...), soit on est dans le cadre d'enregistrements qui ne sont pas de la volonté du locuteur (pratiques policières, écoutes téléphoniques...).

M. FOUCAULT (1969) décrit ce phénomène de secondarisation qui permet que des genres seconds surgissent de genres premiers, préexistants, quand il affirme, à propos des énoncés propres aux formations discursives, qu'ils « (...) sont investis dans des techniques qui les mettent en application, dans des pratiques qui en dérivent, dans des rapports sociaux qui se sont constitués , ou modifiés, à travers eux.(...) Les choses n'ont plus le même mode d'existence, le même système de relations avec ce qui les entoure, les mêmes schèmes d'usage, les mêmes possibilités de transformation après qu'elles ont été dites »(p.162). Sur la base de cette description, on peut dire que les genres seconds marquent une rupture dans les pratiques discursives au niveau des objets qui sont mobilisés, des objectifs des actions langagières qui sont produites et des rapports sociaux qui se constituent.

En somme, les pratiques attachées aux genres seconds marquent une rupture par rapport aux pratiques qui sont liées à la production des genres premiers. Les genres seconds surviennent en effet dans une situation qui n'est pas issue de la sphère de motivations *déjà données* de l'apprenant, de la sphère de ses expériences personnelles, mais d'une sphère d'activité particulière. Les genres seconds sont issus de *formations discursives* qui ont leurs propres motivations qui peuvent être distinctes des motivations personnelles. Ils sont le fruit d'un échange culturel, d'un rapport au monde, au savoir et au langage différent qui n'est plus immédiat, comme l'affirme J.P. BERNIÉ (2000 : 158) :

« Activité et langage sont intimement liés puisque le genre est un ensemble de normes qui disent comment agir, mener les transactions en situation, ce qui est impossible, admissible et déplacé. C'est « *la norme entendue comme système du possible/impossible, du licite/non licite.* » C'est un milieu, un fond pré-cognitif, « *un milieu de réfraction de l'action* », dit BAKHTINE, « générant chez le sujet ce déplacement structurel propre à tout apprentissage, face à la résistance de l'objet et à celle du genre. »

La production de genres seconds marque donc le fait que l'agent producteur opère une rupture de nature à la fois *identitaire* et *épistémologique* avec des habitudes d'expression et de pensée liées aux genres premiers. Il est « auteur » de son texte en tant que « je» produisant une action langagière depuis une formation discursive dont il est membre ; il adopte une attitude, un mode de pensée, un rapport au monde et au savoir spécifique à cette formation discursive. La secondarité est nécessairement liée à un genre d'activité, elle *peut-être* liée à l'écriture, dans la mesure où cette dernière contribue à la formation discursive, où elle participe à l'appareil de discursivité de la sphère d'activité, où des pratiques d'écrits sont inhérentes à la production de textes. Dans ces conditions, l'attitude, le mode de pensée, le rapport au monde et au savoir spécifiques à cette formation discursive se révèlent dans son rapport à l'écriture. Ils sont manifestes au niveau de l'ensemble des caractéristiques des *textes* que cette sphère d'activité produit, au niveau de la matérialité et des instructions des supports textuels, des modes d'existence, de leur prise en charge énonciative et de leurs contenus thématiques. Avec J. P. BERNIÉ (2001), on peut voir dans ce lien entre secondarité, écriture et activité, la nécessité pour la didactique de s'intéresser aux relations entre *subjectivité*, *activité* et *écriture*. Selon Y. CLOT (1999 : 180), « la subjectivité est « *empruntée* », elle est formatrice de nouveaux mobiles, elle fait que l'activité se dépasse elle-même, elle réalise et transforme les techniques de l'action » (p.158). Les capacités de l'écriture, la « raison graphique » (GOODY (1979)), liées à la technique de l'écriture en font un outil possible de la secondarisation des genres, à la condition que des formations discursives exploitent ses fonctionnalités dans son système de discursivité.

Les *textes* constituent tous une sémiotisation des rapports au milieu, ils appartiennent à un genre et transforment les représentations des organismes humains. Quand cette sémiotisation est le produit de l'interaction sociale par l'intermédiaire d'une formation discursive, elle constitue une reformulation *collective* de représentations individuelles. En ce sens, ainsi que l'affirme J.-P. BERNIÉ, « (...) les genres d'une communauté discursive sont des artefacts sociaux qui organisent les rapports des hommes entre eux à l'occasion d'un travail sur l'objet. » (p.158). La sémiotisation par les genres – vus comme « ensemble de normes qui disent comment agir, mener les transactions en situation, ce qui impossible, admissible ou déplacé » (J. P. BERNIÉ) – introduit une distance dans les rapports que les organismes humains entretiennent avec le milieu, celui-ci n'est plus la seule instance de contrôle des représentations. Du fait de cette distance, les productions sémiotiques deviennent autonomes, soumises à des jeux de transformations, des modes d'usage nouveaux propres à des formations sociodiscursives distinctes.

L'écriture n'intervient pas *nécessairement* dans le phénomène de secondarisation des genres. Le critère de l'intervention de l'écriture dans la secondarisation permet de distinguer, par exemple, *les activités de contage*, qui résultent de sémiotisations orales, de *l'orature*, des *activités d'écriture de récits* qui sont liées à des sémiotisations *littéraires*, mais encore *des activités tels que la médecine*, la *science*, *la géographie* qui résultent de sémiotisations spécifiques fortement liées à l'écriture. Il n'empêche, l'écriture est fortement liée à la secondarisation dans nos civilisations occidentales, au point que cette technologie apparaît comme *constitutive* de la naissance de ces activités. Je souscris donc à l'affirmation de M. BROSSARD (1997 :100) selon laquelle :

« L'écriture au sens large de graphein, c'est-à-dire d'inscription des significations sur une surface visible, permet dans le même mouvement une mise à distance hors de soi des connaissances ainsi que la mise en suspend du rapport pratique au monde. À un rapport pratique où domine l'urgence, les cultures d'écrit substituent (pour certains) un rapport contemplatif, le rapport théorique de l'homme assis dans son fauteuil. Il fallut bien évidemment pour cela, outre les conditions économiques, sociales et politiques que soit constitué un corps de scribes délivrés des tâches matérielles. Peuvent alors se constituer des corps de connaissances extérieures aux individus, donc dépersonnalisées. Les professionnels de l'écriture ont le loisir de rassembler, d'organiser et surtout d'élaborer des connaissances. La relation entre les pratiques d'écriture et la naissance de sciences particulières (logique, mathématique, médecine, histoire géographie) n'est pas accidentelle mais constitutive. »

M. BROSSARD rappelle ici que l'histoire de l'écriture témoigne de la relation étroite entre un effort de théorisation du monde, de nouvelles manières de penser le monde, liées à la mobilisation de la fonction intellective de l'écriture et du graphisme et l'inscription de pratiques d'écriture dans le système de discursivité de sphères d'activités spécifiques.

1.7 – L'écriture est une « matrice d'ordre » social, cognitif et identitaire

Les discours, vus comme produits d'activités, constituent eux-mêmes une base sur laquelle peut se fonder une réflexion : il s'agit de parler des *choses dites* et non plus

directement de parler des choses, de parler d'une réalité déjà sémiotisée par une formation discursive et non plus de la réalité perçue.

Les discours théoriques sont caractérisés par un effort de mise à distance du monde réel manifeste au niveau des textes puisque, « dans son principe même, le discours théorique se soutient d'un monde qui est autonome à l'égard du monde ordinaire des agents producteurs et récepteurs » J.-P. BRONCKART (1996), p.193). Même si, comme l'affirme cet auteur, le discours théorique *tend* vers l'autonomie sans jamais y parvenir, il constitue, du fait de son « écriture », un discours autonome. L'écriture proprement dite, *la raison graphique* joue un rôle indéniable dans la mise en œuvre du processus d'extériorisation et de concrétisation des discours et dans le processus de secondarisation attaché à la théorisation.

C'est l'importance de ces conduites discursives plus larges où l'écriture est mise en jeu que souligne P. RICŒUR (1986) quand il évoque, à propos des œuvres littéraires, au sens étymologique du terme, « les codifications complexes des œuvres du discours » : « (...) c'est le discours qui appelle ce processus toujours plus compliqué d'extériorisation à soi-même, qui commence par l'écart entre le dit et le dire, se continue par l'inscription dans la lettre et s'achève dans les codifications complexes des œuvres du discours (...) » (p.185).

La secondarisation, en somme, participe à la fois du discours qui sémiotise la réalité et à la fois de l'attitude réflexive liée à la dimension intellective de l écriture. J.GOODY (1994) évoque à propos de l'écriture et de ses capacités de spatialisation et d'atemporalisation du langage, les effets d'une « matrice d'ordre » (p.197). L'écriture aurait l'effet d'une matrice d'ordre sur la pensée, puis, par conséquent sur le scripteur.

1.7.1 – L'écriture, matrice d'ordre pour la pensée

La secondarisation est étroitement liée à des manières de penser spécifiques à des sphères d'activité, à des manières autres que celles qui sont liées à des pratiques d'oral ordinaires qui sont rendues possibles, *pour certaines d'entre elles*, par une matérialisation de la pensée réalisée par l'écriture mais aussi par des activités graphiques. L'histoire de l'écriture, avec notamment H. J. MARTIN (1996, p. X), atteste explicitement du lien qui existe entre écriture, activités graphiques vues comme technologies de la pensée et naissance des sciences écrites telles que la médecine, la géométrie et la géographie. Cette discipline montre qu'en créant des systèmes de sémiotisations externes que sont l'écriture et la représentation graphique, la communauté sociodiscursive donne les moyens à sa pensée d'interagir avec une représentation « d'idées sur le monde », avec un monde déjà sémiotisé par le langage écrit ou le graphisme, et non plus avec le monde réel. Une communauté sociodiscursive crée un nouveau contexte où s'exerce sa pensée réflexive, qui change son regard sur le monde. La contribution de l'écriture et du graphisme, en tant que systèmes sémiotiques externes, s'offrant à la pensée réflexive, est essentielle pour l'instauration *d'une forme de regard*, de *manières de pensée* propre à la pensée scientifique.

L'interaction entre des systèmes sémiotiques et la confrontation de la pensée avec des systèmes sémiotiques externes, propres aux conduites discursives téléologiquement

orientées vers des activités, favorisent l'exercice de l'intellection du fait de « nouveaux » problèmes qu'ils posent. Les effets de ces sémiotisations du monde par l'écriture ou le graphisme sont liés aux besoin de s'y référer, ils « créent » en retour de nouvelles manières de penser. Les exemples de L. J. CALVET (1997) [39] sur l'introduction des méthodes de mesure de l'espace et du temps liées à de nouvelles habitudes de penser l'espace et le temps du fait de l'introduction de cartes et de calendriers comme lieux de référence pour penser l'espace, ou bien encore les exemples de D.R.OLSON (1998) sur les descriptions d'itinéraire avec ou sans références à un plan, montrent comment « la culture écrite donne forme à la pensée ». Cette culture écrite se manifeste par la naissance de *pratiques* d'écrit, mais aussi par celle de repérages d'un ordre nouveau qui retentissent sur la langue et sur les *textes*.

La dimension intellective de l'écriture n'est pas « simplement » une capacité de l'écriture, elle est conditionnée par *une représentation de l'écriture* acquise au travers de pratiques d'écrits de sorte que l'écriture devient un système sémiotique externe auquel on se réfère pour penser, système avec lequel la pensée entre en interaction pour penser *autrement*. Comme le souligne J. GOODY (1986 : 175), « l'écriture constitue (...) une variable multiple, à la fois en termes d'usage plus ou moins restreint et des fonds qu'elle permet d'accumuler. L'écrit revêt des formes diverses qui influencent à leur tour les tendances que l'écrit est susceptible de favoriser ». Cette dimension de l'écriture est conditionnée par *un rapport à l'écriture*, un *savoir sur* l'écriture selon lequel on *peut* [40] entrer en interaction avec le système de représentation pour penser, le modifier, le perfectionner...

L'ensemble des représentations et des rapports à l'écriture élaborés par les pratiques d'écrits d'une communauté sociodiscursive constitue la culture de l'écriture de cette communauté. L'écriture est une matrice d'ordre pour la pensée étroitement liée aux pratiques de cette communauté, à sa culture de l'écriture, forgée par elles. L'histoire et l'anthropologie montrent que la fonction intellective, comme toutes les fonctions de l'écriture est *culturelle* c'est-à-dire qu'une formation discursive ne mobilise la dimension intellective de l'écriture que si une représentation de l'écriture et un rapport à l'écriture rendent possible cette mobilisation, et que la sphère d'activité la convoque.

L'histoire de l'écriture fournit des exemples de représentations géographiquement et temporellement situées de l'écriture et des textes, qui ont contribué, ou contribuent encore aujourd'hui[41], à « bloquer » *momentanément* la mobilisation de la fonction intellective de

---

[39] J. CALVET (1997) (Chapitre III ; « oralité, gestualité et mesure du monde., pp 43-59). montre que dès lors que les cartes et le calendrier existent et que l'homme s'y réfère, son regard porté sur le monde n'est plus référé à son corps propre (pratiques de d'arpentage, mesure par segments du corps) ou aux évènements réels et perceptibles mais à une représentation cartographique du monde ou calendaire du temps, issue de calculs. Cette représentation s'exprime par un nouveau vocabulaire topographique et un recours à des unité de mesure arbitraires(pratiques d'étalonnage...).
D.R. OLSON (1998) décrit de la même manière les effets de la référence à des cartes sur les moyens de décrire des itinéraires.

[40] Ce « pouvoir » est déterminé à la fois par des croyances, religieuses, sociales, sur l'écrit, par des postures sociales, identitaires vis-à-vis de l'écrit...

[41] L'impossibilité de mobiliser une attitude sceptique sur des textes « religieux » ressort de représentations et de rapports à l'écriture « sacrée » qui interdisent de mobiliser la fonction intellective de l'écriture dans le cadre de ces textes sacrés.

l'écriture. J. GOODY (1994) décrit minutieusement chez un même individu, Sonie[42], des pratiques d'écrit diversifiées qui mobilisent des dimensions très différentes de l'écriture en relation avec les formations discursives auxquelles il participe. Ces pratiques attestent chez ce même sujet de la mobilisation de fonctions différentes de l'écriture, qui s'excluent mutuellement (fonction sacrée, fonction intellective), en relation avec des sphères d'activités distinctes (religieuse et comptable) et qui sont hautement symboliques et culturelles. Elles démontrent la relation étroite entre subjectivité, activité et écriture chez un sujet-scripteur.

L'écriture est une *matrice d'ordre* pour la pensée d'une communauté comme la nôtre, immergée dans l'écriture au travers de toutes ses sphères d'activités.[43] qui a pris l'habitude de fonctionnaliser très diversement l'écriture. Elle est du même coup, sans qu'on en ait conscience, une matrice d'ordre pour son corps social qui se distribue aussi en fonction de ses *capacités* (liées aux sphères identitaire, psychologique, sociale, sexuelle du sujet) à s'approprier les *pratiques d'écrits*. C'est cette caractéristique qui la rend aussi proche du pouvoir[44].

Prenons l'exemple d'Anaximandre[45], développé par C. JACOB (1992), à propos de l'histoire de l'écriture dans la Grèce ancienne. L'historien rapporte qu'il créa la première carte géographique avec tout ce que cela comporte de schématisation. Il insiste sur le fait qu'Anaximandre ne se contenta pas de *réaliser* sa carte, mais qu'il la *publia* manifestant par là que son nouveau regard sur le monde, exprimé par sa carte, était lié à un nouveau regard sur lui-même, exprimé par cette *publication*. La publication de la carte témoigne certes d'une émancipation du sujet, mais elle témoigne aussi du cadre politique dans lequel peut s'inscrire une telle invention. Cette invention, la carte, ne reste pas la propriété d'un seul, mais va *circuler*, être montrée, servir de support à l'enseignement, entrer dans l'intertextualité de la communauté sociodiscursive. Cet exemple montre l'intérêt que l'on a, si on veut saisir les motivations sociales de la production textuelle, de comprendre le texte comme un ensemble de décisions intra et extratextuelles ayant trait à sa composition, à sa matérialité et à son mode d'existence. C'est l'ensemble de ces éléments qui permet

---

[42] Il s'agit des écrits d'Ansumana Sonie, registre de commerce et almanach familial. Décrits dans « Écriture et opérations formelles : une étude de cas chez les Vai » avec M. COLE ET S. SCRIBNER, chapitre 9, J. GOODY (1994). p :214, l'auteur affirme: « Sonie n'aurait pas essayé de réorganiser les sourates du Coran comme il le fit avec les listes. Apprendre à lire le Livre Saint et copier ses mots ne conduit pas à une réorganisation créative, bien que cela encourage souvent l'exégèse, le texte est sacré, le commentaire ne l'est pas. Dans le premier cas, la reproduction écrite du texte (entreprise tellement essentielle avant l'apparition de moyens mécaniques) ne permet pas la réorganisation, dans le second, elle le permet. »

[43] Ce qui ne signifie pas qu'elle soit *indispensable* à l'émergence d'un rapport intellectif au monde. H. J. MARTIN rappelle (1996 : X) que « les exemples ne manquent pas de sociétés qui n'ont pas eu besoin de l'écriture pour constituer des états centralisés et développer des théories astronomiques (civilisations andines) ou pour gérer de grands ensembles textuels (les Brahmanes d'aujourd'hui ».

[44] A. PETRUCCI rappelle (2001 : 436) que : « Toute culture écrite a compté un ou plusieurs « canons »-listes d'œuvres ou d'auteurs proposée comme norme, comme modèle, considérés comme valides, soit dans l'absolu, soit dans les milieux particuliers (religieux, littéraires, etc.). Notre tradition littéraire a élaboré le sien, suffisamment vaste pour satisfaire l'industrie éditoriale, mais aussi assez rigide pour assurer la reproduction des valeurs idéologiques, culturelles et politiques qui sont à la base de la vision du monde occidental depuis deux siècles, et qui va des œuvres d'Homère à celles des maîtres à penser » du Collège de France.

[45] Philosophe grec, - 610-547 av. JC.

d'envisager un genre de texte comme produit d'un genre d'activité, qui permet d'avoir accès aux représentations de l'écriture et à la manière dont l'auteur fonctionnalise l'écriture. La production d'un *texte* au sens où je le définis prend sens dans sa matérialité et son mode d'existence. C'est dans ce sens « complet » du *texte* que j'affirme que l'écriture est une matrice d'ordre cognitif, identitaire et symbolique pour la pensée, mais du même coup, elle est une matrice d'ordre cognitif, symbolique et identitaire pour l'apprenti-scripteur[46].

Le processus de secondarisation des genres d'un point de vue « externe » au sujet est en relation avec la mobilisation de la dimension intellective de l'écriture par des pratiques discursives. D'un point de vue « interne » au *sujet scripteur*, ce processus est en relation avec son « rapport à » l'écriture et peut être examiné selon deux registres, le registre *épistémologique* et le registre *identitaire*.

1.7.2 – L'écriture est une matrice d'ordre pour l'apprenti-scripteur

Reprenons l'exemple d'Anaximandre qui créa la première carte géographique. Selon C. JACOB (1992), « Cette utilisation du graphein » implique une *position particulière du sujet*. Il situe son œuvre dans un processus de publicité et de diffusion de l'information (...). En rédigeant un traité et en dessinant une carte, Anaximandre revendique une position et un statut qui ne sont plus ceux d'un simple particulier (...) » (Cité par M.BROSSARD, 1990, p.101). La publication de la carte témoigne de l'émergence de l'intellectuel comme sujet qui rompt avec la tradition et propose *en son nom propre* une nouveauté absolue. Ce geste de publication atteste que la mobilisation de *l'écriture* dans des pratiques intellectives est étroitement liée à un rapport spécifique à l'écriture, qui peut être interprété au plan épistémologique et au plan identitaire. En retour, cette mobilisation particulière de l'écriture a des conséquences sur les images de scripteur du sujet, sur ces deux mêmes plans.

Cet exemple historique permet de mieux comprendre que l'apprenti-scripteur qui entre dans les pratiques d'écriture de sa communauté discursive, utilise l'écriture comme une matrice d'ordre cognitif, identitaire et symbolique. Il « entre » dans le processus complexe d'acculturation à l'écriture qui modifie à son tour son rapport à l'écrit au plan épistémologique, il acquiert un *penser autrement* grâce à l'écriture, et au plan identitaire, le « je » énonciatif propre à une formation discursive est distinct du « je » propre au sujet. En fonctionnalisant l'écriture, l'élève apprend à *rompre* avec une position et une mentalité attachées à un regard sur le monde et sur soi, un rapport au savoir et à soi, liés à ses pratiques ordinaires de l'oral. Ces ruptures lui permettent de *se penser* autrement, modifient sa *subjectivité*. Les pratiques d'écriture qu'il côtoie, qu'il *adopte*, quand il entre dans des *genres d'activités* liées à des formations discursives, participent à des ruptures épistémologiques et identitaires puisqu'elles le conduisent à changer à la fois le regard qu'il porte sur le monde et la posture d'où il se place pour en parler. Ces ruptures sont

[46] L'écriture est une matrice d'ordre cognitif, identitaire et symbolique pour « le scripteur » en général. On se reportera à ce propos l'article de P. KÉCHICHIAN intitulé « écrire seul » dans *le Monde des livres* du 29/8/2002 : « Écrire est une chose, publier en est une autre. Pour ignorer cette différence, pour imaginer abolie la nécessaire distance entre les deux actes, beaucoup d'écrivains en herbes se sentent floués, négligés, méprisés... » L'auteur de l'article développe le sentiment de frustration des écrivains rejetés par les maisons d'édition suite à la *perte symbolique* qui accompagne inévitablement ce rejet.

nécessaires à « la constitution de soi en tant qu'émetteur de tel texte à tel moment de son existence et dans tel but, en somme, à la construction de soi dans une posture énonciative » (M. FRUMHOLZ (1997) (p.187)).

L'appropriation de *textes* au sens large, appartenant à des genres, par l'apprenti-scripteur « construit » le sujet à la fois au niveau de son mode de pensée et sur le plan de son *identité*. L'écriture attachée à la secondarisation des genres au travers de la notion de *formation discursive* et de genre d'activité est une nouvelle matrice d'ordre pour *l'enfant déjà construit par son langage*. Comme le souligne F. POUËCH (1997), « le langage insère l'enfant dans un réseau de relations signifiantes entre les sujets et les choses, tout en le séparant des sujets et des choses » (p. 10). L'écriture attachée à une secondarisation des genres insère l'apprenti dans un nouveau réseau élargi de relations signifiantes entre les sujets et les choses dites, impliquant le sujet dans une relation plus diversifiée et plus distante à autrui et aux choses. L'écriture est une matrice d'ordre social, cognitif et identitaire, pour l'apprenti-scripteur qui devient membre des diverses formations discursives de sa communauté.

Ces affirmations conduisent à affiner la question générale de la relation entre genres seconds et écriture, entre complexité, contrôle et écriture.

1.7.3 – Écriture et objectivation

Selon A. LEROI-GOURHAN (1964), les systèmes sémiotiques (graphiques, picturaux, plastiques...) s'originent dans un besoin de la pensée d'extérioriser ses créations, de les objectiver. Ils s'apparentent, dès les origines de l'homme, à une *écriture* et non pas à une tentative de représentation. Ils ne correspondent aucunement à une volonté de reproduire la réalité, mais réalisent une intention d'entrer en interaction avec elle. Les créations de la pensée devenant extérieures au sujet qui les produit acquièrent une indépendance et une réalité vis-à-vis de l'activité qui les produit, et restent disponibles à la pensée. J.-J. GLASSNER (2000) situe les mobiles qui poussent les hommes à inventer l'écriture, dans leur quête d'une prise sur leur avenir. Posant la langue orale comme une création divine, les mésopotamiens auraient tenté d'échapper à cet ordre divin en créant l'écriture comme un nouveau regard sur le monde, un nouveau modèle de pouvoir, un nouveau « tour de pensée ». L'invention de l'écriture est à interpréter comme un besoin d ' « échapper à l'ordre du réel », de posséder une forme de pouvoir en ayant un autre regard sur le monde, d'accéder à un « tour de pensée » parce que, ainsi que le dit J.-J. GLASSNER, « l'écriture, *à distance de la parole*, ouvre *un champ graphique* propice à un dialogue à distance, dans le temps et l'espace, où s'abolit le voisinage des bouches et des oreilles », (282).

L'écriture, ainsi que les formes graphiques favorisent l'objectivation de la valeur cognitive de la disposition spatiale. J. GOODY (1979) a mis en lumière la participation spécifique de l'écriture de listes dans diverses sphères d'activités. Mais la bibliographie montre également que cette objectivation s'exerce à son tour sur les formes des *textes*, sur *l'écriture* pour favoriser leur qualité expressive. L'histoire de l'écriture, au travers de l'objet livre ou de la page, témoigne que des propriétés distributives de l'espace sont peu à peu exploitées pour leur valeur expressive et symbolique et pour leur participation au sens du discours.

Quand l'analyse sémiotique porte sur les contraintes et possibilités offertes aux opérations *expressives, symboliques et cognitives* des sujets par l'inscription spatiale des systèmes de règles graphiques, elle s'intéresse à « la composition du discret et du continu » assurée par les divers systèmes de structuration de l'espace graphique. La composition des espaces d'écriture tels que les livres ou la page constitue autant d'exemples qui illustrent la manière dont le système des règles graphiques appliqué à l'écriture peut contribuer à la construction du sens du texte.

La valeur *cognitive* des propriétés distributives de l'espace s'exerce de manière spécifique dans des formes d'écrits que J. GOODY (1979) a décrites et que sont les *listes* et les *tableaux*. Il montre que copier des mots isolés conduit à une réorganisation créative de ces mots.

Avant d'aborder ce point, je souhaite mettre en relation des formes d'écrit et des formes de distanciation qu'ils privilégient.

1.7.3.1 – « Formes d'écrits » et distanciation : la raison graphique

L'écriture a sans conteste contribué au travers des pratiques d'écriture, à l'instauration d'un nouveau rapport au langage et à la pensée, à l'instauration d'un nouveau rapport à l'écriture elle-même. D'une façon générale, l'écriture fait passer le langage dans le domaine du « visible », il donne à ce dernier une forme permanente, composées d'objets durables. « Les énoncés parce qu'ils sont matérialisés sous forme écrite peuvent désormais être examinés, manipulés et réordonnés. » J. GOODY (1986), p. 143). La pensée grâce à l'écriture ne s'exerce pas directement sur le monde sensible mais sur une représentation de ce monde sensible. La réorganisation de documents écrits selon de nouvelles normes est un autre exemple de mécanismes par lequel l'écriture incite à des changements. H.-J. MARTIN (1996, p. XV) rappelle que : « ce n'est qu'au XVIIe siècle que l'on commencera à classer les livres selon les matières traitées, ou en fonction des grandes masses qu'ils constituent matériellement. La mise en texte suit une évolution parallèle. »

J GOODY (1994) attire notre attention sur l'importance notamment des *textes recopiés* parce qu'ils permettent d'analyser le type d'opérations que l'écriture facilite ou rend possible et il souligne la signification particulière que revêt le maniement des données écrites : « reclassement de données, regroupements nouveaux, adoption de modes classificatoires variés ». Il décrit précisément, à titre d'exemple, un changement lié à l'intervention de l'écriture comptable dans l'activité associative de ce personnage, Sonie, que j'ai évoqué plus haut. J. GOODY explique que l'écriture est allée « de pair avec la dépersonnalisation des activités sociales qui auparavant dépendaient des rapports de face à face soutenus par des règles normatives dont l'interprétation pouvait être négociée.(...). L'écriture a des répercussions non seulement sur la société où elle est introduite, mais aussi sur l'organisation des activités intellectuelles des usagers » p. 214.

Les historiens de la lecture nous montrent, ainsi que l'affirment S. NETCHINE et G. NETCHINE-GRYNBERG (1997 : 89) que « L'histoire de la spatialisation progressive de l'écrit est celle de la constitution d'un outil cognitif ouvrant la possibilité de stratégies cognitives variées, offertes à la liberté individuelle ou à la diversité des *pratiques culturelles* d'une société. » Ainsi les transformations historiques des structures sémiotiques

mises en œuvre par les formations discursives traduisent et dessinent les changements culturels des sociétés tout en manifestant une interactivité entre le système d'écriture, la pensée et les représentations de l'écriture. Le scripteur, Sonie, décrit par J.GOODY se montre « inventif » ou « créatif » quand il s'adresse à des écrits qui, culturellement (écrit comptable) et formellement (listes et tableaux), offrent ces possibilités, il ne développe pas la même activité créatrice, il ne mobilise pas la fonction intellective de l'écriture vis-à-vis des Textes sacrés dont la lecture et la pratique sont culturellement et formellement déterminées. Lecture publique à voix haute et respect du Texte sacré sont des pratiques d'écrits qui signent l'appartenance de Sonie à une *communauté discursive* spécifique (pratiquant de la religion musulmane dans un temps et un espace défini), distincte de celle (comptabilité commerciale) où il est culturellement autorisé à mettre en œuvre un système de discursivité qu'il crée, à fonctionnaliser l'écriture à sa guise[47].

Les opérations d'objectivation et de distanciation propres à la secondarisation des genres ont partie liée avec des propriétés distributives de l'espace, mais *au travers de pratiques culturelles de l'écriture*. C'est cet aspect de l'écriture que J.GOODY a appelé « raison graphique ». La relation entre secondarisation, distanciation et objectivation liées aux propriétés cognitive, expressive et symbolique de l'écriture du fait de ses possibilités de structuration de l'espace graphique est incontestable, mais l'histoire et l'anthropologie de l'écriture nous montrent que ce lien n'est pas direct. Il est étroitement dépendant du rapport à l'écriture de la communauté sociolangagière, et du rapport culturel au texte de la sphère d'activité. À tel point que la bibliographie nous montre que la structuration spatiale des signes[48], de l'espace de la page et des supports de l'écriture reflète la logique d'une époque ou d'un groupe, un certain rapport symbolique, épistémologique à l'écrit et des représentations de l'écriture propres à des pratiques d'une formation discursive déterminée historiquement et géographiquement.

La raison graphique ne naît pas spontanément de l'écriture au sens de « graphein », elle implique une évolution profonde et complexe de l'action langagière résultant du commerce de différentes sphères d'activités avec l'écriture. Il ne faut pas chercher, nous dit J. GOODY, une description universelle de la façon dont la « culture écrite » intervient mais une description spécifique des mécanismes par lesquels l'écriture *peut inciter à des changements*.

La rédaction d'une liste est un de ces mécanismes que décrit l'auteur. La liste implique des procédures de sortie du contexte des mots et fournit un début et une fin précise à la catégorie. Le classement par catégorie est la manifestation d'un changement épistémologique. La liste, qui se définit par une structuration spatiale spécifique de l'espace graphique, a une valeur cognitive opératoire atemporelle, et universelle: les opérations qu'elle rend possibles rendent compte de ce que J. GOODY appelle la *raison graphique*. Cet auteur et J.-J. GLASSNER examinant les tablettes en cunéiforme du croissant fertile et

---

[47] J.GOODY montre que Sonie développe parallèlement à cette écriture comptable une écriture de relation des évènements qui touchent sa famille, une ébauche de journal familial en quelque sorte. Ce n'est pas sans rappeler les premières manifestations, en France notamment, d'écriture « active » dans les familles « populaires qui utilisent les pages de garde de la Bible pour inscrire des évènements familiaux (naissance, décès, mariages...). L'espace symbolique du Livre, outre le fait qu'il comporte des pages blanches, est un lieu hautement significatif pour mettre ces évènements en mémoire, démontrant leur assujettissement à la foi).

[48] Cette structuration étant encore complexifiée par l'ajout momentané dans l'histoire du livre d'enluminures de signes emblématiques, d'images, de systèmes d'indexation entretenant avec les signes graphiques des rapports très diversifiés. Je renvoie à la lecture de l'ouvrage très riche de H.J MARTIN.

les écrits hiéroglyphiques attestent que les listes et l'invention de l'écriture sont contemporaines, suggérant que des pratiques intellectives sont spontanément mises en œuvre par l'écriture, du moins sous cette forme spécifique de liste. Je souhaite exposer tout d'abord les caractéristiques de cette forme d'écriture.

1.7.3.2 – La liste

Les historiens de l'écriture ont montré que les listes établies par les sumériens, contemporaines de l'invention de l'écriture, ne sont pas les sous-produits de l'interaction entre l'écriture et l'économie ou l'administration, de simples « réponses » à des besoins. Elles ont marqué des changements importants dans les modes de pensée qui leur correspondaient et manifestent des opérations formelles, cognitives et linguistiques décrites d'ailleurs chez les Sumériens par J.-J. GLASSNER. Les travaux des historiens de l'écriture démontrent que l'aspect intellectif de l'écriture ne tient pas simplement à la matérialité du signe écrit, à la technique de l'écriture proprement dite, mais à des caractéristiques formelles, linguistiques et fonctionnelles des *listes*

Sur le plan formel, une liste est composée d'« objets isolés », *extraits* du flux de la parole, puis *collectés*. Écrire le nom d'une chose a pour effet de structurer le réel, de briser l'apparence unifiée de l'espace sensible. La disposition de cet objet *dans*[49] une liste nécessite qu'une décision soit prise à son propos. L'établissement d'une liste ressort donc de décisions systématiques à propos des objets qui assurent la cohésion interne de toute la liste. La constitution de listes cohérentes génère un lexique constitué de termes liés aux concepts qui sont mis au jour par ces opérations de classement[50]

Des listes rétrospectives co-existent avec des listes prospectives qui permettent quant à elles de se projeter dans l'avenir. La fonction d'enregistrement de données qui est mobilisée au départ autorise la mobilisation d'une fonction plus élaborée de l'écriture qui est sa fonction intellective. L'aspect formel de la liste impose un retraitement du réel que l'oral ne nécessite pas *par nature*.

D'un point de vue linguistique, Y. REUTER (2000 :75) propose des critères de classification des listes[51].en distinguant le niveau textuel du générique au plan textuel, il fait référence à la juxtaposition des énoncés – sur le plan syntagmatique ou sur l'axe paradigmatique– et aux réglages textuels qui spécifient cette juxtaposition, ainsi qu'à l'ordre de la disposition du texte. Au plan du genre, il distingue un inventaire, une liste de course, un poème et la liste enfin, comme passage textuel au sein d'un écrit.

---

[49] J'emploie ici volontairement la préposition « dans » pour insister sur l'inscription de l' « objet » à l'intérieur de la liste, la préposition « sur » ne restituant pas intégralement mon intention explicative.

[50] J. GOODY(1986) rappelle l'exemple de l'« Onomasticon » égyptien du scribe Amenôpê qui avait tenté de recenser tous les éléments de l'Univers, des cieux à la terre.

[51] Parce que, affirme-t-il, « on sous-estime la variété formelle des listes : leurs variations génériques et textuelles. C'est particulièrement regrettable sur le plan didactique, lorsqu'on analyse les productions d'élèves de l'école primaire chez qui les modifications, dans l'organisation même des listes, manifestent des « déplacements » ». Cette analyse formelle qui laisse de côté toute la perspective anthropologique de la liste néglige sa dimension intellective. Si Y.REUTER déplore à juste titre la négligence de la didactique vis-à-vis de ce genre d'écrit, il en révèle en même temps les raisons.

Selon J. GOODY (1985) les listes font système historiquement avec des textes narratifs et des écrits savants[52]. L'anthropologue affirme que « les archives sont une condition préalable de l'histoire, « histoire » étant à comprendre ici comme traitement raisonné des évènements afin de constituer un savoir historique, un savoir qui se distingue progressivement des autres manières de traiter le passé » (p. 165).

L'étymologie commune des verbes « conter » « compter »[53] qui eux-mêmes s'adossent au latin *computare* « calculer », attesté dans les textes médiévaux au sens de « narrer, relater » (906) rappelle que, dans la mentalité médiévale, ces deux notions sont souvent confondues dans l'idée commune d' « énumérer, dresser la liste de ». Cette confusion originelle est d'ailleurs manifeste dans la peinture, où le geste reste fortement codifié jusqu'à une époque récente[54] .

Sur le plan fonctionnel, les historiens s'accordent aujourd'hui pour affirmer que le concept de « liste » résulte déjà d'une acculturation scripturale, d'une *représentation de l'écriture* et non seulement de la technique de l'écriture. Ce n'est pas *l'écriture* à proprement parler, ou la *forme* du texte proprement dite qui donne la clé de son sens mais la motivation sociale qui le produit[55]. Le terme « liste » dénote à la fois les caractéristiques linguistiques et formelles que je décris plus haut, et une représentation de l'écriture qui réfère à son fonctionnement intellectif. Une vision anthropologique de l'écriture apporte un

---

[52] J. GOODY (1979) rappelle par exemple que C.H.W. JOHNS fait état d'un programme d'observations astronomiques qui aboutit à l'emploi d'un nouveau système de référence pour exprimer les positions des planètes -le zodiaque – et grâce auquel les scribes élaborent des modèles mathématiques prédictifs.

[53] Ainsi que le signale le *Dictionnaire historique de la Langue Française. A. REY.*

[54] Ainsi par exemple le geste du *comput* – comput digitis, geste des écclésiastiques - accompli par les mains de l'ange qui survole Saint Matthieu quand il rédige la généalogie du Christ dans le tableau de CARAVAGE, « Saint Matthieu et l'ange ».

[55] L.J. CALVET (1984), à propos de l'univers pictural des sociétés de tradition orale, décrit notamment l'usage que font certaines sociétés initiatiques bambaras de systèmes d'aide-mémoire de nature picturale. L'auteur rapporte que ces dernières disposent de longues perches auxquelles sont suspendus 240 objets à partir desquels (1984 :73) : « L'impétrant va tenir un discours à mi-chemin entre l'énumération des objets et l'énonciation de la tradition. (...), il va réciter dans l'ordre le nom de chacun d'entre eux, mais, à partir de chacun de ces noms, il donnera en même temps une série de préceptes moraux, de règles de conduite, de devises, etc. (...) le long discours moral initiatique étant composé de 240 séquences successives dans un ordre fixe, c'est la succession des 240 objets sur la perche qui en garantit la pérennité. »
La perche constitue avec ses 240 objets un aide-mémoire, un guide pour la parole mémorisée, grâce à des « étapes » figurée par des objets, un canevas pour la *restitution* d'un discours. Cette fonction mnémotechnique de l'inventaire constitué d'objets rapproche la perche de la liste écrite, de même que sa forme linéaire où je le rappelle le mot « liste » trouve étymologiquement ses racines. Mais, la lecture de la perche est linéaire, elle ne donne pas lieu à un travail de la pensée sur les objets eux-mêmes, l'objet est inclus dans un discours *ordonné* qui le prête difficilement à la décontextualisation. Le traitement de l'objet de la perche est iconique, la perche est « produite » pour entretenir avec son lecteur un strict rapport de soutient mnémotechnique.

Dans la perspective de la « bibliographie », la perche constitue *un texte* auquel seule la prise en compte des motivations sociales permet de donner un sens. Examinée isolément des pratiques discursives où elle est produite, son analogie avec la liste est troublante, alors que sa fonction sociale la rapproche de la fonction d'enregistrement de la parole, qu'elle partage avec l'écriture. Sa lecture s'apparente à celle des moines du Moyen-Âge qui récitaient les Textes sacrés tout en suivant la chaîne graphique qui se déroulait sous leurs yeux dans le souci de ne pas s'en éloigner, *l'énonciation* du texte, comme une *incorporation* ostentatoire, symbolisant leur soumission à l'écriture. Le texte fait alors figure de tuteur mnémonique de la parole, sa fonction sociale interdit tout remaniement puisque la concaténation de ses termes est sa raison d'être.

éclairage complémentaire au mot « liste » en montrant qu'une acculturation scripturale lui est attachée.

La liste est présente dans de nombreuses activités humaines des sociétés dites de l'écrit, et participe aux activités qui la convoquent. Les exemples actuels de listes collectés par M.C. PENLOUP (1999) parmi les écrits extrascolaires des collégiens, montrent la vitalité de cette forme d'écriture parmi les écrits ordinaires spontanés. Elle est très présente dans les classes, et ce depuis la maternelle, où son affichage est particulièrement prégnante. La liste est une forme d'écrit dont les caractéristiques formelles, linguistiques et fonctionnelles favorisent spontanément l'intellection, et s'articule historiquement avec l'émergence des écrits scientifiques et des récits historiques évènementiels. Ses potentialités fonctionnelles la placent au cœur des processus de secondarisation liés à la fonctionnalisation de l'écriture.

Se trouve ainsi démontré l'intérêt heuristique de la liste pour une didactique qui s'orienterait vers la construction de l'acculturation à l'écriture par les pratiques scripturales. La liste constitue en quelque sorte un espace-temps aménagé hors du réel, un lieu de réaménagement de la pensée. La liste écrite éloigne la pensée de la connaissance sensible d'un degré supérieur à celui du classement dans les sociétés orales.

La participation de l'écriture dans les phénomènes de secondarisation des genres, du fait de ses capacités de distanciation et d'objectivation, doit être nuancée, on le voit. Elle n'est pas immédiate parce qu'elle est étroitement dépendante des pratiques d'écriture ou, plus précisément, de la dimension de l'écriture qui est impliquée dans les pratiques discursives. Il nous faut donc nuancer, affiner la relation entre l'écriture et la secondarisation. Sur le plan didactique, par exemple, l'école donne au récit une position centrale vis-à-vis de l'acculturation à l'écriture, posant comme hypothèse implicite que l'écriture du récit est le modèle d'écrit vers lequel l'apprentissage de l'écriture doit tendre. Elle n'interroge pas la relation entre *écriture*, *secondarisation* et *récit* et surtout, réduisant le récit à l'écrit, et inversement, elle n'interroge pas la nature de l'intérêt du récit lui-même vis-à-vis de l'école, pas plus qu'elle n'interroge l'intérêt de l'écriture vis-à-vis du récit, ou du récit vis-à-vis de l'écriture. Je voudrais montrer que ce type d'interrogation permettrait pourtant d'affiner la position du récit dans l'apprentissage et plus spécialement dans l'apprentissage de l'écriture. Il nous faut donc tout d'abord envisager la question globale de la relation entre *écriture* et *récit*, au sens générique d' « histoire ». Le *conte* est la forme de récit s'adressant aux très jeunes élèves qui est privilégiée par les Instructions Officielles. Il fait partie du récit, de la narration, au sens large, il appartient à « un genre second ». Ce genre est incontestablement *travaillé* par au moins une formation discursive où les genres premiers sont brassés dans un système de discursivité propre à cette sphère d'activité qu'est le *contage*. L'écriture est aujourd'hui, dans notre société de l'écrit, *forcément* impliquée dans ce système de discursivité, donc dans la secondarisation des genres propres aux contes. Comment l'est-elle ? Peux-t-on faire une description spécifique des mécanismes par lesquels l'écriture *peut inciter à des changements* au niveau du récit ?

1.8 – Secondarisation, récit et écriture

Les approches sociologiques ethnométhodologiques et anthropologiques du récit, aussi bien oral qu'écrit, contribuent à montrer que c'est la distance entre les mondes discursif et ordinaire qui fonde l'intérêt de la narration, que l'on se réfère aux situations les

plus banales de la vie quotidienne ou aux situations plus sophistiquées de contage, avec ou sans support d'écrits, ou à des pratiques de récit écrit. Cette distance peut être réelle, imaginaire, fictionnelle, magique, peu importe, la source de l'intérêt des histoires est qu'elles sont appelées à combler une demande qu'elles créent. Tout d'abord, comme le rappelle J. BRUNER (2002 : 17), «nous savons que le récit, quelle qu'en soit la forme, consiste en une dialectique entre ce que nous attendons et ce qui se produit effectivement. Pour qu'il y ait une histoire, il faut qu'un événement imprévu survienne. Dans le cas contraire, il n'y a pas d'histoire ». C'est la tension entre l'attente de la suite et une situation que le locuteur pose au départ de l'interaction qui fonde le contrat de communication entre le locuteur ou le scripteur et le destinataire, qui construit un horizon d'attente spécifique à « l'histoire ». Ce sont ces caractéristiques pragmatiques qui donnent à la narration sa dimension dialogique, interactive, sociale.

D'autre part, cet auteur décrit l'implication du récit, du fait de « cette tension dialectique » qui le caractérise, « entre le canonique et le possible », dans la loi, dans la littérature et dans la vie et par conséquent ses fonctions identitaire, sociale et régulatrice dans la communauté sociolangagière. Selon J. BRUNER (2002 :17), « les histoires sont tout à la fois la monnaie et la devise d'une culture, en ce sens que la culture, au sens figuré, façonne et détermine nos attentes. Ce n'est pas sa seule fonction : paradoxalement, elle s'emploie également à compiler, avec une jubilation secrète, toutes les transgressions de ses propres normes. Ses mythes et ses contes, ses drames et même ses reconstitutions historiques, sont non seulement la mémoire de ces normes, mais pour ainsi dire, de tout ce qui y contrevient de façon notoire ».

Cette définition du récit lui donne une place centrale dans l'éducation de l'enfant, dans l'édification de sa culture, composées d'attitudes, de croyances, de valeurs qui l'y inscrivent comme sujet agissant de sa communauté.

L'attrait du récit, fondé sur *une attente*, repose par ailleurs fortement sur la performance et la dramaturgie développées par le locuteur ou le scripteur, sur « l'esthétique du récit ». Ces dernières se situent dans la dimension d'oralité, *l'orature,* ou de *littérarité* du récit narratif selon que la modalité d'expression est orale ou écrite. C'est sur cette caractéristique propre au récit, associée aux performances stylistiques du « récitant » ou de l'« écrivant » que repose *l'attrait* pour le récit oral ou écrit.

On peut avec C. HAGEGE (1985), distinguer le style oral et le *style parlé*, *l'orature*. et les rapporter aux architypes de discours de J.P. BRONCKARD. La première expression, « style oral » qualifie l'usage ordinaire de la parole interactive et se rapporte au discours interactif direct, non autonome, où l'énonciateur est impliqué dans le monde discursif, l'architype de « l'exposer ». La seconde qualifie le discours interactif qui opère une disjonction du monde discursif et où l'énonciateur s'implique ou non dans le monde discursif, pouvant osciller entre les architypes de discours que sont le « *récit* » et « *narration* ». On ne peut que souscrire à cette affirmation de C. HAGEGE (1985 :84) selon laquelle :

« Le style oral est un véritable genre littéraire. Il s'agit d'une tradition culturelle qui paraît apporter une justification à la création d'un terme, *orature*, lequel deviendrait symétrique de celui d'écriture, entendue comme littérature (souvent à l'exclusion de la tradition orale, certes tout aussi littéraire elle-même, au sens où elle conserve les monuments d'une culture, mais ne laisse pas de trace matérielle) (...). Le style oral (...) recourt à toutes sortes de procédés de symbolique gestuelle et articulatoire qui lui assurent une étonnante efficacité

mnémotechnique: refrains, syllabes de déclenchement, mots d'appel, noms-agraphes, expressions inductrices, profusions de quasi-synonymes, assonances, rimes, allitérations et autres échos phoniques et sémantiques, parallélismes lexicaux et grammaticaux, couples de sens rythmisation par le geste et par les mouvements de la bouche. Coiffant ces manifestations, le procédé général est la répétition.(...). Instrument de cohésion iconique beaucoup plus efficace que les formules écrites comme « etc. », « et autres », la répétition est profondément constructrice de l'oral. »

L'analyse de discours atteste de l'existence d'un travail de textualisation propre à la modalité orale, relatif à la secondarisation des genres premiers et spécifiquement liée au récit. Ce travail de textualisation est plus volontiers attribué à la modalité écrite, parce qu'elle est confondue avec la *littérature*. Cependant, du point de vue de l'analyse des discours, comme le rappelle justement E. NONNON (2000), les fonctionnements des narrations orales renvoient aux dimensions des *narrations en général,* qu'elles soient orales ou écrites à savoir : « (...) la dimension interlocutive et configurationnelle, la polyphonie et la variété des positions énonciatives, la littéralité et l'importance des significations non dénotatives, l'hétérogénéité et la pluralité des fonctions pragmatiques (expliquer, témoigner, exemplifier, réfuter.), la dimension de partage des connaissances, de catégories de jugement et de valeurs » (p. 41).

Le détachement de la situation réelle par la situation créée est attesté par l'analyse de discours dans les discours narratifs oraux comme dans les discours narratifs écrits. Les discours narratifs, oraux et écrits, ont pour caractéristique linguistique *une disjonction* du monde discursif qu'ils construisent d'avec le monde ordinaire de l'agent producteur. L'analyse de discours montre que les discours propres *au récit en général* se définissent précisément par leur défaut de rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui et s'ancrent dans *une origine spatio-temporelle* plus ou moins explicitement *distincte* de la situation de production. Une secondarisation des genres premiers qui témoigne d'une forme de détachement du monde construit vis-à-vis du monde ordinaire est également manifeste, au plan formel, au niveau de l'enchâssements de discours ou de récits *mineurs* dans des discours *majeurs* ou englobants. J.-P. BRONCKART (1996) montre que des segments de discours ou de récits interactifs qu'il appelle « secondaires » sont identifiables dans le cadre de genres écrits comme le romans ou la nouvelle aussi bien que dans le cadre de genres oraux comme le récit interactif primaire. La conséquence de cet enchâssement est que le monde spécifique au discours ou au récit direct construit est mis en relation avec le monde mis en scène dans le discours majeur de la narration *et non pas*, comme c'est le propre des discours ou des récits directs primaires, *avec le monde ordinaire* des interactants. L'organisation du segment est dépendante de la progression des évènements mis en scène par le discours majeur et non plus liée à l'interaction proprement dite.

L'autonomie du monde discursif par rapport au monde ordinaire des interactants se manifeste de plus, là encore, dans le récit oral, comme dans le récit écrit, par une délinéarisation possible des segments du discours au service de la volonté narrative de l'agent producteur et non plus au cours des évènements en train de se produire.

Par conséquent, si l'autonomie du monde discursif propre au *récit* peut avoir partie liée avec l'écriture, elle n'en est cependant pas dépendante. L'autonomie du monde discursif est propre au discours du récit et non à la modalité écrite de l'expression, puisqu'elle est attestée dans les récits oraux. L'écriture ne *constitue* pas la dynamique

d'engendrement du récit. Tout au plus l'écriture peut-elle constituer un outil intellectif vis-à-vis des constituants de la textualité du récit, dans la mesure où elle en permet la relecture orientée vers un ou des objectifs spécifiques. On peut se demander ce que *la pratique d'écriture de récit* nous dit du « récit » ?

Au plan historique, H. J. MARTIN[56] (1996) décrit, par exemple, comment *la mise en texte*, par les divers éditeurs des pièces de théâtre, évolua progressivement aux XVIe et XVIIe siècles avec la prise de conscience des difficultés pour le lecteur de saisir la dynamique de la pièce au travers de la lecture des répliques simplement mises bout à bout. Il rappelle qu'il faut attendre le début du XVIIIe siècle pour que les pièces soient clairement divisées en actes, puis en scènes, puis pour que les répliques soient mises en évidence par une mise en page adéquate, mentionnant en tête de chaque réplique, le nom du locuteur. À ce propos, H.-J. MARTIN (1996) rappelle le travail de D.F. McKENZIE qui « a montré comment des transformations typographiques, apparemment mineures, conférèrent à ces œuvres une nouvelle dignité, celle de " classiques " de tous les temps et incitèrent du même coup l'auteur à châtier son style » (p.299). Les historiens de l'écriture exhument ce travail de mise en texte des textes en général, par les copistes d'abord, par les typographes ensuite. Ils rendent compte de cet effort vis-à-vis de la composition des textes et en même temps soulignent qu'il contribue à modifier *le statut* même de l'écrit, dans un contexte historique où la lecture change ainsi que les exigences du lectorat. H. J. MARTIN rappelle que l'oral est considéré encore à la Renaissance comme l'unique moyen de communication d'une bonne partie des hommes qui, par conséquent, ne distinguent pas encore le discours parlé et le discours écrit, confondent auteur et orateur. Les historiens de l'écriture nous montrent combien le statut de l'écrit est lié à la fonctionnalité de l'écriture qui est impliquée dans les pratiques discursives.

Les disciplines de l'histoire de la lecture et de l'écriture démontrent le lien étroit entre la fonctionnalisation de l'écriture et les modes d'existence des textes et mettent au jour en particulier l'évolution nécessairement parallèle de la lecture et l'écriture avec les supports des textes écrits successifs que sont le codex, le volumen, le livre, le livre de poche. La *fonctionnalité* de l'écriture comme modalité différente d'expression, apparaît à la lumière de l'histoire, contemporaine de la prise de conscience que les textes ont une autonomie fonctionnelle, qu'ils ne sont pas nécessairement immanents aux situations. Historiquement, le texte se « détache » matériellement de son auteur du moment qu'on *lui donne* les moyens matériels de le faire, et que l'on sait que l'on peut varier ces moyens en fonction des situations de l'action langagière. Ces moyens eux-mêmes répondent à une nécessité, une demande, en relation avec des représentations de l'écriture.

L'histoire montre la relation étroite entre la mobilisation des dimensions fonctionnelles de l'écriture et la création de moyens sophistiqués de varier ses modes d'existences, de varier les implications de l'écriture dans ses pratiques discursives. Elle démontre de la sorte la relation d'interaction existant entre les fonctions de l'écriture et les pratiques discursives.

En outre, la prise de conscience de l'écriture comme modalité spécifique, liée au mode d'existence des textes qui conditionne ses fonctions diverses, apparaît, à la lumière de ces disciplines, très tardive dans l'histoire de l'écriture. L'assujettissement de l'écriture aux pratiques orales, en tant que support de la chaîne orale, confina longtemps les textes dans un mode d'existence indistinct qui contribuait à verrouiller une fonctionnalisation

[56] Dans le paragraphe intitulé « fonctions et formes de l'écrit ; (XV^{e}-XVIII^{e} siècles) », chap. 3 - Les livres.

diversifiée de l'écriture, dans un contexte où une sacralisation de l'écriture continuait de marquer les mentalités et les habitudes de l'écrit.

Pour revenir au *récit*, nous avons vu que l'autonomie du *monde discursif* propre au *récit* n'est pas dépendante de l'écriture, elle est propre *au discours* du récit et non pas *à la modalité écrite* de l'expression. Si l'écriture ne contribue pas à l'autonomie discursive du récit, elle participe à son autonomie fonctionnelle du fait de l'autonomie de son mode d'existence. Pour comprendre la contribution de l'écriture au récit, il est nécessaire de distinguer clairement l'autonomie du monde discursif liée aux qualités intra-textuelles du récit et l'autonomie du texte liée à ses qualités extratextuelles et matérielles.

La phylogenèse nous apprend que le mode d'existence des textes écrits se distingue de l'oral quand l'écriture se trouve investie véritablement d'une fonction de *transmission.* Dès lors, elle n'est plus cantonnée à une mnémotechnie de l'oral, elle possède un mode d'existence propre et se différencie fonctionnellement de l'oral. Elle est alors impliquée dans de nombreuses pratiques discursives et elle devient plus qu'une parole figée par une technique, elle est chargée de transposer dans le champ visuel « l'histoire » proprement dite, non pas seulement le contenu thématique. Ce que l'oral sait transmettre au récit par la corporéité, l'écriture doit apprendre à le transmettre par le langage, par le support de l'écriture. Ainsi que le dit J. MONFRIN (1990 : 9) : « elle transpose dans le champ visuel, par le moyen du livre, le discours oral ; et dans le discours, non seulement le message que transmettent les mots, mais aussi les pauses et les inflexions de la voix, les gestes, les commentaires du discours sur lui-même, et permet ainsi au lecteur de restituer au lecteur cette oralité, dans le silence de son propre esprit ou au milieu d'un cercle d'auditeurs.»

Cela signifie que, parce qu'elle est investie par une pratique discursive dans une dimension transmissive, l'écriture devient un modèle pour une prise de conscience qui s'exerce au niveau du *discours*, au niveau même de la *parole*. C'est l'interaction entre le discours et sa mise en texte par l'écriture qui est cause d'une prise de conscience aux niveaux énonciatifs, référentiels, pragmatiques, communicatifs de caractéristiques du récit, du conte.

Au plan didactique, la phylogenèse renseigne l'ontogenèse, elle montre que le récit repose sur la construction de la diégèse, cette construction ne dépend pas de l'écriture. C'est une dimension du récit qui se construit ontologiquement dans l'interaction orale et auparavant dans le jeu symbolique (F. POUËCH (1997)). La production écrite de récit ou de conte repose sur la conscience du fait que l'écriture doit restituer par des moyens linguistiques « le style » du conteur. Une didactique de l'écriture du récit ne peut éluder ces étapes que doit franchir le jeune apprenti-scripteur, au plan de l'oral *et* de l'écriture. Le récit écrit n'est en rien une imitation de modèles textuels, il ressort de pratiques discursives complexes, impliquant l'écriture de manière sophistiquée, très différente des habitudes et représentations liées aux pratiques d'écrits pendant l'apprentissage de l'écriture.

À l'oral, la mémorisation du texte n'empêche pas que le rôle du conteur[57], ce « sac à paroles », soit actif. Il est à la fois stylistique et contextuel. L.-J.CALVET (1984) explique que « (...) chaque profération est à la fois une *recréation* et une *retransmission* dans un

[57] E. NONNON (2000-a) : « La narration orale relève toujours de l'événement, de la performance, comme le dit ZUMHOR : "C'est le propre de la situation orale que transmission et réception y constituent un acte unique de participation avec coprésence, celle-ci engendrant le plaisir : cet acte unique c'est la performance" ».

texte oral. Comme dans une chanson de nos sociétés, il y a le style du morceau et le style de l'interprète, il y a l'histoire et la façon de la dire. Cette variante individuelle, qui peut être stylistique, peut aussi être contextuelle, adaptée à tel événement ou à tel auditoire » (p. 42).

Nous verrons, dans la troisième partie de ce travail, que les rédacteurs des Instructions Officielles insistent fortement sur le fait que l'écriture réaliserait un encodage de la parole, qu'elle a pour fonction de restituer la chaîne orale. Il semble que cette représentation de l'écriture oblitère des fonctionnalités de l'écriture, essentielles pour l'apprentissage de l'écriture du récit.

L'enfant a besoin de comprendre que le conte oral est immanent matériellement à la situation de production, que son mode d'existence est lié aux situations orales où le conteur profère son récit. Cela signifie que l'existence du conte oral se termine quand se termine son énoncé, sa mémoire, quand finit la vie du conteur. « En Afrique, un conteur qui meurt c'est une bibliothèque qui brûle[58] ». La mémorisation du texte est liée à la mémoire biologique du conteur, la transmission du récit à sa performance. La durée de vie du récit est liée à la chaîne humaine de sa mémorisation. Du moment que l'écriture « prend en charge » le récit, parce qu'elle est fonctionnalisée dans sa dimension transmissionnelle, l'agent producteur du récit écrit doit mettre en œuvre des moyens textuels de transposer le récit dans le champ visuel, il doit chercher des moyens linguistiques et matériels de restituer dans le texte un style que le conteur puise dans sa corporéité. La production du récit écrit doit intégrer transposer et styliser les dimensions de la parole orale. On sait que « les pratiques écrites élaborées intègrent, transposent et stylisent certaines dimensions de la parole orale, comme le dialogisme, la souplesse des positions énonciatives, la figuration d'une dynamique d'engendrement, la tension évaluative ; inversement les oraux élaborés se nourrissent des modes d'organisation et de réflexivité de l'écrit » E. NONNON (2000) (p. 41).

Ces pratiques orales et écrites du récit manifestent l'interactivité existante entre discours de l'oral et discours de l'écrit et l'enrichissement mutuel de ces deux modalités d'expression. Mais il est important de saisir que cette interactivité est conditionnée par la mise en œuvre de pratiques discursives qui investissent l'écriture dans une fonction transmissive et ne la cantonnent pas dans une stricte fonction de restitution de la chaîne verbale.

Le récit apparaît donc comme un genre second, qui tire sa secondarité d'une formation discursive spécifique et complexe, et qui nécessite au plan de la didactique de l'écriture une description minutieuse des mécanismes par lesquels l'écriture *peut inciter à des changements*.

On peut dire que la culture écrite, au plan de la narration, *joue un rôle de révélateur* vis-à-vis de nombreux aspects du récit. L'écriture joue ce rôle du fait que les pratiques écrites prétendent intégrer, transposer et styliser des dimensions de la parole orale contenue dans la voix, le corps du conteur au niveau du *texte*, intégrer dans la littérarité du *texte* et dans la matérialité de son support, une corporéité du *conte* pour les transmettre. L'écriture joue un rôle de révélateur vis-à-vis d'aspects linguistiques, discursifs, pragmatiques du récit du fait qu'elle se trouve investie d'une fonction de communication.

[58] L. J. CALVET cite A. HAMPATÉ BA qui parle de l'Afrique « sans écriture ».

Les systèmes d'écriture en général apparaissent à la lumière de l'histoire comme des ressources techniques qui donnent une forme à la pensée. La didactique de l'écriture ne peut ignorer l'importance de l'acculturation scripturale dans le processus d'apprentissage de l'école. Par conséquent, ainsi que l'affirme D. R. OLSON (1998) : « Le problème théorique le plus délicat est évidemment de savoir comment ces ressources techniques en viennent à jouer ce rôle (...). Ce qui m'intéresse c'est d'identifier la trace conceptuelle indélébile que le fait de s'en remettre à l'écriture a imprimée sur nos activités culturelles et cognitives. (...) Mon avis est que les implications cognitives des artefacts culturels sont les produits des nouveaux concepts inventés pour utiliser ces symboles et ces artefacts. Nos systèmes graphiques ne se contentent pas de conserver l'information, ils nous procurent des modèles qui nous permettent de considérer notre langage, notre monde et nos esprits sous un nouvel angle.(...). Contrairement aux auteurs d'Aristote à Saussure, j'ai défendu la thèse selon laquelle l'écriture n'est pas une transcription de la parole, mais est pour celle-ci un modèle ; nous nous intéressons à notre langue en faisant appel aux éléments constitués par l'écrit[59].»

C. VELAY-VALLANTIN (2000) expose *l'ensemble des réponses* que Charles Perrault a trouvées aux questions que lui pose l'écriture des contes du moment qu'il convoque la dimension communicative de l'écriture pour transmettre le conte, jusque-là transmis oralement. Il puise des récits ancrés dans les pratiques discursives des publics « populaires » pour les transmettre à un public « savants », aux pratiques, curiosités, compréhensions, différentes. C. VELAY-VALLANTIN montre que Charles Perrault utilise les symboles, les artefacts dont il dispose à son époque, non pas simplement pour *transcrire* les « paroles » du conte en vue de le conserver, mais pour opérer un transfert de pratiques discursives. Plus précisément, il s'agit de transférer une *pratique orale* empruntée, celle du conte proféré dans les milieux populaires au moment de la veillée, avec ses fonctions sociales, identitaires, régulatrices, sur *une pratique littéraire* construite dans un milieu lettré avec d'autres fonctions sociales, identitaires, régulatrices. Charles Perrault doit pour cela reconsidérer l'ensemble des artefacts culturels dont il dispose du fait de ses pratiques lettrées (l'écriture, le support, le mode de transmission, la forme textuelle, la mise en texte, la prise en charge énonciative, le contenu thématique...) pour effectuer ce transfuge *textuel*. L'écriture lui sert de modèle pour penser le conte, il fait appel à l'ensemble de ses artefacts pour considérer cette pratique de contage et l'adapter. Il invente de nouveaux concepts (le frontispice figurant le narrateur qui le masque, des jeux énonciatifs, un ensemble de moyens linguistiques de recréer une oralité...), ces concepts qu'il invente sont tout autant liés aux questions posées par l'usage de l'écriture appliquée à *une pratique d'oral*, le contage, à la fonction sociale déterminée, qu'à celles qui sont posées par le *récit* lui-même, dont il s'agit de reprendre et de transposer les caractéristiques de l'oralité, les « performances » du conteur, la présence du dire dans l'écrire.

---

[59] Les conséquences de cette affirmation sur l'apprentissage, qui réalise un véritable renversement de l'hypothèse traditionnelle sur la relation entre la parole et l'écriture, sont considérables mais méconnues. Par exemple : D.R. OLSON (1998 : 291) : « en apprenant à détecter des relations entre son et lettres, ce que l'on appelle le principe « phonétique », l'enfant n'apprend pas seulement à associer deux choses connues, le son et les lettres : il acquiert un modèle. Si tel est bien le cas, il semble peu pertinent d'insister sur l'apprentissage d'un modèle avant même que l'enfant ait une claire compréhension de ce dont l'écriture est précisément le modèle, c'est-à-dire de ce qui est dit ». Mon expérience clinique d'un nombre important d'enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture vient confirmer cette observation.

D.R. OLSON exprime une notion qui me semble fondamentale dans le cadre de cette problématique de *l'acculturation scripturale* dans le champ de la didactique. L'écriture constitue un outil pour la pensée du scripteur *dans la mesure où*, (et seulement dans la mesure où) s'instaure une dialectique entre la pensée, le langage et la subjectivité au travers d'activités discursives élaborées qui mettent en œuvre des pratiques d'écrit. Elle est un outil opératoire dans la mesure où elle constitue un système sémiotique extérieur avec lequel l'apprenti-scripteur entre en interaction pour penser, savoir, être dans le monde *autrement*. L'*activité* telle que je définis cette notion complexe ici est au cœur du processus *d'acculturation* à l'écriture du récit. Au plan didactique, cette notion *d'activité* est essentielle pour faire la distinction ontologique entre *récit*, *secondarisation et écriture*.

Au plan didactique encore, l'appropriation de la production écrite de récits ressort de l'interaction entre le système d'écriture vu comme système sémiotique externe, une formation discursive propre à cette sphère d'activité du récit écrit et le *récit* vu comme dynamique propre d'engendrement d'histoires. Cette dynamique repose elle-même sur la *tension dialogique*, entre monde réel et monde représenté entre attente de l'interlocuteur et évènements produits, et sur la tension face aux questions possibles de l'interlocuteur qu'il s'agit d'anticiper ou d'intégrer dans le récit[60]. L'appropriation de la production écrite de récit s'apparente à un bricolage sophistiqué à partir d'artefacts disponibles, propres à l'écriture, pour atteindre la fabrication d'un objet existant dans la tête du « bricoleur » à l'état de projet : le récit.

La didactique mobilise étonnamment peu, ainsi que le souligne E. NONNON (2000), les questionnements et les champs d'application pourtant très variés sur le récit oral puisqu'elle réduit *le récit* à des textes écrits parfois très spécifiques comme *le conte*, présentés comme *modèles* du récit faisant à mon sens gravement abstraction de la dimension *sociale* et *orale* de ce type de récit. L'on ne peut par conséquent que souscrire à cette affirmation d'E. NONNON selon laquelle « les principes de cette sélection sont à interroger, car ils renvoient à des choix épistémologiques et idéologiques plus généraux de la didactique du français » (p. 24). L'on ne peut que déplorer enfin que *l'écriture du récit* soit sollicitée si tôt dans l'apprentissage de l'écriture alors que sa mobilisation pour le récit repose sur des pratiques d'oral et des représentations de l'écriture très élaborée que l'on ne se préoccupe pas, par ailleurs de construire.

Les historiens de la lecture nous montrent enfin que l'histoire de la spatialisation progressive de l'écrit est celle de la constitution d'un outil cognitif ouvrant la possibilité de stratégies cognitives variées, offertes à la liberté individuelle ou à la diversité des *pratiques culturelles* d'une société. Je souhaite montrer que les propriétés distributives de l'espace dont on a évoqué la valeur cognitive pour l'écriture ont en outre une valeur expressive et symbolique.

---

[60] Le travail de F. GROSSMANN sur le contage comme médiation culturelle des textes écrits montre l'importance en réception du travail d'adaptation d'un texte écrit au cours de l'interaction verbale entre l'adulte lisant/adaptant le récit et l'enfant et rend compte du « travail » de production écrite vis-à-vis de celui de la dynamique du récit. Il met en scène le travail d'interaction très complexe du lecteur *entre le support de l'écrit* (l'album le plus souvent), son jeu complexe entre texte et images, sa mise en page ; entre l'album vu comme système sémiotique externe , espace symbolique de jeu et *récit*. F. GROSSMANN montre que les enfants savent reconnaître quand l'adulte lit et quand il adapte, ce *travail* du lecteur est donc perceptible par l'enfant. La variété des solutions adoptées par différents adultes lui offre une variété de conduites possibles pour l'interprétation.

1.9 – La valeur expressive, symbolique, cognitive des propriétés distributives de l'espace

Les structures spatiales graphiques, outre leur portée cognitive, sont porteuses d'une forme esthétique, expressive, une forme de sens graphique[61], ainsi que le souligne C. HAGEGE, qui y voit comme une trace du corps aboli (1985 : 85) :

« L'écriture permet qu'un objet écrit s'autonomise vis-à-vis de la parole par des procédés de spatialisation qui l'affranchissent de la linéarisation propre à l'oral. L'écriture, parce qu'elle est orientée et disposée sur un plan permet de jouer sur les dimensions horizontale et verticale, sur les orientations dextroverse et sinistroverse et enfin sur l'esthétique de l'image qu'elle donne à voir. La calligraphie, la poésie spatialisante, le palindrome sont autant d'exemples de la manifestation de cette abolition de la parole dans l'écriture. L'écrit devient une fin en soi. »

De même que par l'intonation et la mimique à l'oral, le locuteur ajoute en contrepoint à son dire un message second qui le complète ou le modalise, à l'aide de la spatialisation de son écriture, le scripteur peut, pour reprendre l'expression de C. HAGEGE « ajouter un sens graphique à la représentation graphique du sens ».

Le support unitaire de l'écriture, qu'il s'agisse de la page, de l'ardoise, du tableau noir est toujours, en ce sens, un espace où s'exerce la contribution spécifique des propriétés de l'espace sur l'organisation graphique des informations, que celles-ci soient contenues dans l'écriture, dans le dessin, dans des formes. Pour le coup, la page constitue un espace singulier, irremplaçable, familier à l'univers humain ainsi que la décrit A. ZALI (1999 : 15) :

« La matérialité essentielle de la page est sans doute de l'ordre de l'empreinte, elle réside tout entière dans cette présence du corps dont le format est la marque. Ce qui fonde la page, c'est un investissement de nature symbolique. La page est un lieu imaginaire, un espace aimanté par l'attente du texte, à l'intérieur duquel tout fait système et « entre » en signification. Telle est bien l'ardente magie de la page qui continue, à travers bouleversements et métamorphoses, d'offrir à la pensée la promesse du sens et l'énergie d'une direction. »

La page constitue un espace investi de jeu symbolique où le scripteur éprouve ces propriétés des organisations graphiques spatiales qui constituent comme une dynamique pour la pensée. E. SOUCHIER (1999) insiste sur le caractère essentiel pour l'écriture de cette abstraction originelle de la page *en tant* qu'espace symbolique. Il rappelle que «la page est un espace délimité que l'homme, par décision arbitraire, a abstrait de l'univers sensible afin d'en faire un espace symbolique d'échange» (p.27). Voile d'écriture, la page s'apparente à ce petit espace sacré où s'élabore l'acte divinatoire, et cet historien de l'écriture nous dit qu'elle est semblable au temple qui relève lui aussi de la langue augurale. Avant de s'appliquer à l'édifice sacré, le latin *templum* désignait, en effet, l'espace carré que l'augure délimitait à l'aide de son bâton, dans le ciel ou sur la terre, et à

[61] De ce point de vue aussi, on est frappé du rapprochement que l'on peut faire entre oral et écrit : le travail entre autres de M. POIZAT montre que la voix a le pouvoir, dans le chant lyrique par exemple, de l'emporter sur la parole dans la constitution du sens, de même qu'à l'écrit, l'esthétique de la calligraphie ou de la mise en texte peut prendre le pas sur les mots dans la constitution du sens.

l'intérieur duquel il recueillait et interprétait les présages. Le *temenos* grec - enclos sacré - a pour même racine tem, couper, délimiter, partager, « autant d'actions qui présidèrent à la naissance de la page ».

Cette abstraction de la page au sens générique de support mobile de l'écriture qui abstrait l'espace ainsi circonscrit de l'univers sensible, en tant qu'espace potentiel de jeu est sans doute le premier pas franchi par l'écriture pour s'offrir comme nouveau contexte pour la pensée. Son investissement favorise un changement, une conversion du rapport au réel existant et au réel des énoncés d'autrui qui régit un rapport au monde d'un autre ordre propice à la secondarisation des genres. J.-J. GLASSNER (2000) met en lumière cette caractéristique des tablettes des sumériens en relation avec l'abstraction de leur travail sur des listes de « mots ».

A. ZALI (1999 :15) signale que « la page naît deux fois, que sa première naissance est corporelle, sa deuxième est intellectuelle ». Les dimensions de la page sont en effet réglées aux dimensions du corps, pour une adaptation aux gestes et au regard. La seconde naissance de la page, intellectuelle cette fois, a lieu avec l'émergence du codex, autour du IV^{e} siècle, qui substitue à l'espace homogène et continu du rouleau, projection graphique du flux de la parole, une série d'espaces coupés, discontinus, séparés, de rectangles autonomes, « prêts à plier devant les exigences intellectuelles d'un texte qui peu à peu deviendra roi ».

Si la disposition des signes sur la page a une valeur symbolique, expressive et cognitive, la distribution de certaines pages dans le livre, la structure du livre, a une valeur expressive qui à la fois contribue à la production de sens et à la fois donne des instructions de lecture. R. LAUFER, (1999), historien du livre, a clairement mis en évidence les diverses fonctions liées à la page du livre, page de titre, pages des entours du texte (privilège, adresse, marque, avis, dédicace). Référençant à la fois le contenu et le contenant, elles ont une fonction économique et sociale, « elles ajoutent au texte le discours de la marchandise ». Elles ont aussi une part symbolique : on peut comparer le rôle des pages introductrices de l'espace de lecture, de méditation et de réflexion, « avec le rôle des jardins, pronaos, narthex, vestibules, qui avant le sanctuaire accueillent et préparent le visiteur au recueillement, à la contemplation. »

La valeur expressive, symbolique et cognitive des propriétés de l'espace est exploitée tardivement au service du sens du texte dans le domaine de l'édition. L'histoire du livre manuscrit puis celle du livre imprimé montrent que cette valeur est également conditionnée par des formes de lecture, un rapport au texte, à l'écriture, une mentalité de lecteur qui la rendent possible.

J. H. MARTIN (1996 p.XIV) signalant que « (...)les mises en page scolastiques sont sans doute les premières « mises en texte » modernes[62] dans la mesure où le texte se détache en quelque sorte du discours pour devenir une entité visuelle » nous rappelle le caractère tardif des formes de lecture qui permettent cette exploitation systématique pour les livres.

[62] Chaque catégorie de textes manuscrits a pu faire l'objet, à partir de XII^{e} siècle, de mises en texte extrêmement différentes selon le sujet traité et la manière dont il devait être lu normalement par le public intéressé. Cependant, ce mouvement de mise en texte qui s'amorce au XII^{e} siècle ne trouve son plein effet qu'avec « l'explosion de l'écrit » du XIV^{e} siècle (...).

Pour illustrer ceci, on peut opposer, d'une part, les pratiques propres au *modèle scolastique* de la lecture, que les historiens rapprochent de l'architecture gothique en rappelant son lien avec les mentalités, le rapport à l'écriture de l'époque, d'autre part, les pratiques très éloignées d'écrits post modernes d'aujourd'hui, « ce désordre dans la lecture » (A. PETRUCCI (2001)), ce « type d'attention » que le lecteur d'aujourd'hui accorde au texte et que les historiens de la lecture lient à une dissolution institutionnelle et idéologique.

Ces pratiques post modernes favorisent l'essors des normes industrielles appliquées aux textes imprimés, qui allié au développement de la bureautique achèvent de construire la *xérocivilisation* dont parle U. ECCO. Cette dernière « fait de la page quadrangulaire un standard d'écriture », comme le souligne E. SOUCHIER (1999 : 49) dont il souligne à la fois les qualités d'adaptation aux pratiques d'écrit actuelles et le fait qu'elle signe la rupture entre le texte et la forme : « la page A4 est un support atomisé qui n'est plus une unité pertinente pour le texte dès lors qu'elle est séparée de son contenu et de sa phase d'élaboration. La justesse du sens formel que nous révélaient les tablettes sumériennes serait-elle à jamais révolue ».

Au plan didactique, l'on conviendra que l'écriture réifie l'idée de l'existence de textes vus comme ensemble de signes constituant des unités isolées de sens. J'ai dit plus haut que l'intérêt heuristique pour la didactique du concept de *genre* est de s'interroger sur l'effet de réification de *l'écriture* sur le « texte » au sens strict d'ensemble de signes, dans un contexte épistémologique qui dichotomise monde oral / monde scriptural. Si la didactique s'est peut-être trop laissée conduire par des disciplines linguistiques de référence telle la théorie textuelle et la sémiotique des textes qui isolent la textualité des circonstances, des évènements et des significations matérielles, qui la rendent intelligible comme résultat de l'activité humaine, il faut reconnaître que les pratiques actuelles de l'écrit vont dans ce sens et font peu à peu perdre conscience de la valeur expressive, symbolique et cognitive des propriétés de l'espace qu'elles exploitent .

Dans ces conditions, il appartient à la didactique de se demander comment l'apprenti-scripteur peut *investir* la page, si elle n'est plus qu'une potentialité définie par des paramètres techniques. Comment, par quel(s) processus la page *culturellement* désinvestie peut constituer pour l'apprenti un espace investi de jeu symbolique où l'apprenti-scripteur *éprouve* ces propriétés des organisations graphiques spatiales. Les enjeux de cet investissement de la page par l'apprenti sont essentiels à l'apprentissage de l'écriture dans la mesure où l'on admet que cet investissement est une condition pour que la « page » constitue une dynamique pour la pensée, un espace sémiotique avec lequel la pensée entre véritablement en interaction.

1.10 – Conclusion

L'acculturation scripturale telle qu'elle se voit définie dans ce cadre théorique permet d'identifier *les pratiques discursives* de la classe comme « objet » pertinent pour la réflexion didactique puisque ce sont elles qui construisent les images de scripteurs, le rapport à l'écriture et les représentations de l'écriture des très jeunes apprentis-scripteurs auxquels, je le rappelle, ce travail est consacré.

Cette approche théorique permet de différencier des enjeux spécifiques à l'introduction de l'écriture dans le système de discursivité scolaire qui ne sont peut être pas

suffisamment discernés et par conséquents des processus d'appropriation de l'écriture qui peuvent être négligés.

1.10.1 – Les enjeux de l'acculturation scripturale : distinction entre apprentissage de l'écriture, apprentissage de la raison graphique et acculturation scripturale

Une didactique qui favorise une approche abstraite des textes opacifie les processus d'appropriation qui entrent en jeu dans la construction du sujet scripteur, la construction de son image de scripteur, de ses représentations de l'écriture et de son rapport à l'écrit.

J'ai tenté de montrer que la secondarisation des genres est certes en partie liée à des *capacités* propres à la technique de l'écriture, mais elle est surtout liée à un rapport *différent* au monde que l'écriture rend possible par le jeu de la distanciation et de l'objectivation. Ce rapport à l'écrit est conditionné par l'adoption de *pratiques* culturellement déterminées, en l'occurrence par des formations discursives et des représentations de l'écriture.

Il faut se garder, ainsi que J. GOODY (1994) le souligne, d'une « surdétermination psychologique et d'une naïveté historique et sociologique » auxquelles pourrait donner lieu la qualification de l'écriture comme une technologie de l'intellect. Il dit en effet (p. 227) :

« Qu'on ait raison de parler de l'écriture au sens graphique comme étant une technologie ou, comme je l'ai fait, de la connaissance de l'écriture qui donne accès à un ensemble de textes (fournissant par exemple un levier sur les opérations cognitives au moyen du syllogisme) comme d'une technologie de l'intellect, ces emplois quelles que soient les autres questions qu'ils peuvent poser, ne présument pas une relation causale univoque, certainement pas de la nature immédiate impliquée dans les théories que S.SCRIBNER et M. COLE testent au départ, avant qu'ils aient abandonné la quête des capacités cognitives générales pour celles de compétences cognitives spécifiques. »

Parler des tâches que l'écriture « facilite ou rend possible » ne signifie pas qu'on attende de la seule « maîtrise de l'écriture » qu'elle produise un changement immédiat dans les opérations intellectuelles des individus. Mon analyse de l'acculturation scripturale[63] conduit à distinguer au plan de la didactique de l'écriture : *technique de l'écriture*, *raison graphique* et *culture scripturale*. Cette distinction théorique me semble opératoire qui envisage trois apprentissages incontournables qui vont de front et qui interagissent entre eux. Celui de l'écriture en tant que technique d'encodage de la parole par les signes de l'écriture, celui de la culture scripturale qui consiste dans l'appropriation de pratiques sociales complexes et hétérogènes liée à des sphères d'*activités* discursives qui fonctionnalisent l'écriture dans des dimensions variées, et enfin celui de la *raison graphique* comme moyen de mobiliser la dimension intellective de l'écriture, c'est-à-dire comme moyen d'envisager l'écrit, de même que d'autres systèmes de sémiotisation, comme un système avec lequel le « je » scripteur entre en interaction au nom d'un « je »

[63] Dans le cadre restreint de notre système alphabétique, de notre communauté sociolangagière, qui convoque aujourd'hui une seule langue pour ses modalités d'expression orale et écrite.

scripteur appartenant à une formation discursive, un « je » qui renonce à son rapport au monde et au savoir habituel, lié aux pratiques d'oral.

Cette analyse démontre le caractère opératoire pour la didactique de l'écrit de la notion d'articulation entre l'oral et l'écrit dont l'histoire de l'écriture nous montre combien elle est spécifique à une communauté sociolangagière située dans le temps et l'espace. Orienter son attention sur le rapport entre oral et écrit conduit à placer les *pratiques discursives* qui constituent des symbioses singulières entre oral et écrit au cœur de la didactique. Les pratiques sont spécifiques à des sphères ou des genres d'*activités* qui ont directement à voir avec la manière dont sont fonctionnalisés l'oral et l'écrit.

L'écriture a la capacité de *participer* pleinement à l'exercice de la pensée en favorisant une « attention critique » à l'égard des textes lus. Cette attention critique contribue à son tour à une secondarisation des genres, bien qu'elle ne soit pas, je l'ai signalé plus haut, une condition nécessaire à la secondarisation en général. J. GOODY (1994) décrit cette fonction intellective de l'écriture comme étant étroitement liée à la juxtaposition de documents qui peuvent émaner de sources différentes, d'époques différentes et de lieux différents parce que l'écriture permet l'accumulation de savoir sceptique L'écriture permet également d'accumuler des procédures logiques découlant des pratiques intellectives de l'écrit. Les pratiques de l'écrit reposent sur les modes d'existence des textes et mettent en œuvre des modes d'existences spécifiques des textes à leurs besoins.

La mobilisation de cette fonction intellective de l'écriture dans des pratiques d'une formation discursive participe du même coup à l'élaboration de structures mentales, puisque, nous dit J. GOODY, « de tels textes (qui accumulent les procédures logiques) peuvent, à leur tour, être réintégrés dans le système d'emmagasinement mental de tout individu, ils existent aussi de façon indépendante comme ressource réelle ou potentielle. Certaines de ces formes « logiques » ou de contradiction peuvent servir de procédures de découverte, de méthodes de « preuve » ou d'inférence. Comme telles, elles ne font pas seulement partie du domaine statique de la logique ; ce sont des procédures qui permettent des découvertes individuelles susceptibles d'influencer profondément la forme de systèmes socioculturels » (p. 229).

G. BACHELARD (1938 :44) souligne que « la naissance de l'esprit scientifique repose sur une modification du rapport à l'expérience première qui constitue un obstacle épistémologique, sur une rationalisation de l'expérience immédiate. L'adhésion immédiate à des observations particulières constitue un obstacle à la culture scientifique ». La relation entre système sémiotique écrit ou graphique et secondarisation apparaît bien, à la lumière de l'histoire de l'écriture comme constitutive de l'esprit scientifique. Des pratiques discursives spécifiques convoquent l'écrit comme un système de représentation externe pour modifier le rapport à l'expérience première. VIGOTSKI oppose le « concept non spontané » au « concept quotidien » ou « concept spontané ». Ces pratiques discursives contribuent à la constitution de l'esprit scientifique qui génère une forme de secondarisation des genres.

J.-J. GLASSNER (2000 :256) atteste que la relation entre écriture et secondarisation est étroitement liée au franchissement d'un « seuil épistémologique »:

« L'écriture fournit donc des cadres de classement pertinents qui améliorent la perception que l'homme a du monde ; elle implique un appétit de connaissances objectives, une attention soutenue envers les propriétés du réel, des démarches intellectuelles variées et des méthodes d'observation approfondies. Elle favorise la composition de listes qui ne se contentent pas d'enregistrer passivement des données et des connaissances mais sont des lieux de réflexion et d'explication qui imposent des choix, autorisent des décontextualisations et confèrent des privilèges de réorganisations. Avec elle, tout en s'appropriant progressivement son langage l'homme acquiert une meilleure connaissance du réel. »

L'histoire de l'écriture montre que le fait qu'une communauté langagière introduise puis implique l'écriture intellectuellement dans son système de discursivité a des conséquences sur son appréhension du monde, du langage et du savoir et sur ses représentations de l'écriture.

À l'échelle de l'apprenant, l'appropriation de l'usage d'un appareil de discursivité propre à une formation discursive, autrement dit des pratiques de cette formation, implique un changement de rapport au monde, au savoir, à l'écriture, une rupture épistémologique et identitaire avec les habitudes de pensée liée à ses pratiques d'oral.

Si l'on rapporte l'ensemble de ces observations concernant la secondarisation des genres au fonctionnement langagier que je compare au *bricolage* de C. LEVI-STRAUSS, l'on doit admettre qu'au-delà d'une parenté, se dissimulent des différences profondes entre l'exploitation des genres premiers par l'activité discursive et l'exploitation des objets par le bricolage. Ces différences permettent de comprendre *que le même processus* d'adoption adaptation aboutisse ou non au dépassement de la culture qui le précède. La différence essentielle tient à *la nature* de l'objet exploité. Les genres, même s'ils contraignent les usagers de la parole, *ne les enferment* pas. Ils orientent les discours et leur interprétation, et offrent un potentiel infini à la créativité. Ils constituent un « *héritage symbolique* » (H.-J. MARTIN (1996)) bien plus qu'un inventaire fini d'objets. Ils constituent des outils de médiation dont l'appropriation réalise non seulement un mécanisme fondamental de socialisation, d'insertion pratique dans les activités communicatives humaines mais de plus réalise *un rapport de pensée au monde*. C'est ce dernier qui permet en effet qu'un rapport au monde de « savant » au sens de C. LEVI-STRAUSS puisse se substituer à un rapport que l'on pourrait qualifier de « sachant » avec tous les bénéfices pour la culture que j'ai décrits plus avant, et tous les bénéfices pour le scripteur aux plans cognitif, identitaire, social et identitaire.

Ce cadre théorique centré sur les pratiques discursives révèle l'intérêt dans l'un et l'autre cas *du bricolage*, qu'il s'exerce sur les choses aussi bien que sur les choses dites, vis-à-vis de la compréhension du mécanisme d'appropriation des genres. D'autre part, les propriétés de l'écriture, telles qu'elles sont développées au long de sa longue histoire, rapprochent l'espace de l'écrit d'un *espace potentiel de jeu* où s'exerce une intense activité symbolique.

1.10.2 – L'espace de l'écrit vu comme espace potentiel de jeu

L'histoire et l'anthropologie s'accordent aujourd'hui pour dire que l'invention de l'écriture ne répond vraisemblablement pas à un besoin comptable ou mnémonique qu'elle

n'a pas été conçue pour reculer les limites de la mémoire, mais en tant que *pratique sociale*, une *manière de penser*, une *activité cognitive* engageant des opérations intellectuelles et qui ne périme nullement pour autant l'oralité.

Dans la phylogenèse, A. LEROI-GOURAN (1964) montre que l'émergence du symbole graphique répond à *une pensée symbolisante* et repose sur l'établissement de rapports nouveaux et exclusivement humains entre les deux pôles opératoires main-outil et face-langage ; la réflexion détermine donc le graphisme, l'abstrait est réellement à la source du graphisme, l' « attitude figurative » est caractéristique des conduites humaines. Il soutient (p. 262) l'hypothèse selon laquelle :

« L'art figuratif est, à son origine, directement lié au langage et beaucoup plus près de l'écriture au sens le plus large que de l'œuvre d'art. Il est transposition symbolique et non un calque de la réalité, c'est-à-dire qu'il y a entre le tracé dans lequel on admet de voir un bison et le bison lui-même la distance qui existe entre le mot et l'outil. Pour le signe comme pour le mot, l'abstrait correspond à une adaptation progressive du dispositif moteur d'expression à des sollicitations cérébrales de plus en plus nuancées. De sorte que les plus anciennes figures connues ne représentent pas des chasses (...) ce sont des chevilles graphiques sans liant descriptif, support d'un contexte oral irrémédiablement perdu.(...) S'il est un point sur lequel nous ayons maintenant toute certitude c'est que le graphisme débute non pas dans la représentation naïve du réel mais dans l'abstrait (...) Le graphisme ne débute pas dans une expression servile et photographique du réel, mais on le voit s'organiser en une dizaine de mille ans à partir de signes qui semblent avoir exprimé d'abord des rythmes et non des formes. »

Les historiens et les anthropologues de l'écriture démontrent que les hommes inventent l'écriture de même qu'ils ont inventé l'art figuratif, *comme un espace de pensée autrement,* comme un lieu éminemment favorable d'emblée à la secondarisation. L'écriture s'origine dans un besoin de créer un espace potentiel de jeu, soit, comme le définit F. POUËCH (1997 : 43), « un espace-temps dégagé des contingences de la réalité pratique qui articule le corps, ses expériences perceptives, pragmatiques avec les objets, un certain savoir sur soi et sur les autres, des connaissances sur le monde, le désir lié au manque, au plaisir et à l'activité fantasmatique, le langage comme expression d'un savoir sur le monde et de significations imaginaires ».

La page, apparaît à la fois « hors temps et espace vécu » et à la fois lieu où une interprétation du monde peut s'*inscrire* dans le temps et dans l'espace. L'écrit est un espace de *jeu* symbolique hautement sophistiqué et régi par des règles culturelles complexes, cognitives, sociales et symboliques qui lui font perdre son caractère *gratuit* qu'il a dans le jeu symbolique où il trouve son origine, mais maintiennent sa dynamique de *mise en mouvement*. Le « jeu » ludique de l'espace de jeu symbolique de l'enfant *prépare* ce « jeu » ultérieur dans l'espace de l'écrit, étroitement régi par des règles dans la mesure où il favorise l'investissement de l'enfant dans une interaction réglée avec un espace sémiotique externe. En outre, c'est le jeu qui permet à l'enfant de passer du monde vivant de la parole incarné par sa mère potentielle au monde mortifère des lettres où la parole se désincarne, d'investir l'écriture dans des fonctions dévolues jusque-là à l'oral (communiquer, raisonner, mémoriser, prouver...).

Cette analyse théorique de l'acculturation à l'écriture légitime les notions *de pratique discursive* et d'*appareil de discursivité* comme objets de la réflexion didactique

puisqu'elle montre que ce sont les pratiques discursives qui construisent les représentations et le rapport à l'écriture et du même coup les images de scripteurs, le rapport au monde, au savoir du scripteur vu comme sujet. Dans nos sociétés occidentales de l'écrit, l'écriture est étroitement liée au franchissement d'un seuil épistémologique en rapport avec la naissance de l' « esprit scientifique ». Cette dimension intellective de l'écriture la place comme élément central dans les apprentissages scolaires qui reposent sur l'adoption de postures épistémologiques spécifiques.

La mise en œuvre de *pratiques discursives* cohérentes avec des *situations d'écriture* variées, autrement dit *d'activités d'écriture* bien clarifiée en termes d'enjeux et d'objectifs est primordiale. Elle conditionne chez l'apprenti-scripteur *la rupture* avec des habitudes, des façons de voir, des rapports au monde, au savoir étroitement liés à des pratiques d'oral. L'apprenti-scripteur engage dans ces *activités* d'écriture à la fois sa subjectivité et son langage qui se modifient et modifient à leur tour ses façons de voir l'écriture et le monde. C'est au prix de ces *activités* soigneusement élaborées en termes de *gestes* discursifs - engageant le sujet au-delà de la sphère langagière - que la culture écrite donne forme à la pensée.

Le concept de bricolage de LEVI-STAUSS rapporté au travail d'adoption adaptation d'une genre est opératoire vis-à-vis de la prise en compte que l'adoption par l'apprenti-scripteur de pratiques d'écriture nouvelles s'accompagne nécessairement d'une rupture épistémologique et identitaire. Autrement dit, le bricolage répond à la nécessité d'associer *pratique d'écriture* et *prise de risque* quand on envisage l'entrée dans l'écrit de l'apprenti-scripteur. Ce dernier ne peut en effet se risquer à rompre avec ses habitudes de pensée et d'expression pour entrer dans des pratiques d'écriture qu'à la condition d'être sécurisé et motivé. La première condition repose sur la prise en compte des processus d'appropriation de l'action langagière par l'élève, la seconde sur le sens pour l'apprenti de mobiliser la modalité écrite dans la pratique discursive pour l'activité.

Enfin, cette approche socio-historique de l'acculturation scripturale atteste du fait que le support de l'écriture constitue dès l'origine de l'écriture un espace abstrait où s'exerce un penser autrement, à l'aide du jeu symbolique. L'histoire de la spatialisation de l'écriture et de la grammaire de la lisibilité des textes nous montrent que l'interactivité entre la pensée et l'outil ne cesse de changer et l'un et l'autre. L'entrée dans l'écriture envisagée comme entrée dans la culture de l'écriture repose par conséquent sur le temps que l'on aménage à l'apprenti pour investir l'espace de « la page » comme nouvel espace de jeu symbolique, qui fait suite à l'espace symbolique de jeu qui *normalement* est présent chez l'enfant entre 5 et 7 ans.

Investir la page et l'écriture dans une dimension de jeu symbolique apparaît essentiel, à la lumière de l'anthropologie de l'écriture, vis-à-vis de l'entrée dans l'écrit comme mode de pensée autrement. Cet investissement du support comme système sémiotique avec lequel la pensée interagit. se réalise au travers de gestes et de rituels.

Bricolage et *jeu symbolique* vont sans nul doute à l'encontre d'une « fétichisation lettrée du texte » (J. M. PRIVAT et alii (2001)) que dénoncent aujourd'hui certains auteurs. Le temps que prend l'installation de l'enfant dans une posture corporelle, identitaire, sociale, qui lui donne prise d'abord sur son langage puis sur son écriture comme outil de construction de sa pensée, dans une posture ordonnée par le sujet, plutôt qu'une attitude soumise à cet objet, ordonnée par une puissance externe, anonyme, ce temps donc,

aménagé *pour l'enfant*, va à l'encontre d'une pression sociale qui naïvement convoque la précocité des apprentissages de l'écriture pour en prévenir l'échec.

Au terme de cette partie théorique de ma thèse, j'espère avoir circonscrit la notion complexe *d'acculturation scripturale* et précisé les enjeux épistémologique, identitaire et sociologique attachés à l'acculturation, qui vont bien au-delà des enjeux des apprentissages proprement dits de l'écriture. Ce cadre théorique légitime les activités discursives en général et scolaires en particulier, comme lieu d'observation de l'acculturation à l'écriture, décrit son fonctionnement et éclaire les processus d'appropriation des genres textuels par l'enfant.

Ce cadre fournit aussi un appareil théorique d'observation des situations d'écriture en classe de cycles 2 et 3, situations que j'ai observées et décrites en tant qu'elles sont des *formations discursives*.

2 - OBSERVER L'ACCULTURATION

À L'ÉCRITURE À L'ÉCOLE

HORACE.

Mais il faut qu'en ami je vous montre la lettre.
Tout ce que son cœur sent, sa main a su l'y mettre,
Mais en termes touchants et tout pleins de bonté,
De tendresse innocente et d'ingénuité,
De la manière enfin que la pure nature
Exprime de l'amour la première blessure.

ARNOLPHE.

Voilà, friponne, à quoi l'écriture te sert ;
Et, contre mon dessein, l'art t'en fut découvert.

Molière, L'école des femmes, Acte III – scène IV

Sommaire détaillé

2 – Observer l'acculturation à l'écriture à l'école ---------- 98

2.1 – Introduction ---------- 103

2.2 – Les observations en situation de classe ---------- 103
2.2.1 – Les cadres des observations ---------- 103
2.2.1.1 – Les populations concernées ---------- 103
2.2.1.2 – Le mode d'enseignement privilégié par les enseignants ---- 103
2.2.1.3 - Le recueil des observations ---------- 104
2.2.2 – Les grands objectifs de l'analyse ---------- 104
2.2.3 – Principes de l'analyse de ce corpus ---------- 105
2.2.3.1 – Le cadre au sens large de la discussion ---------- 107
2.2.3.2 – Le cadre restreint de la discussion ---------- 107
2.2.3.3 – Les élèves qui participent à la discussion ---------- 107
2.2.4 – Analyse structurale de la discussion ---------- 108
2.2.4.1 – Les thèmes de la discussion ---------- 108
2.2.4.2 – Le déroulement de la discussion ---------- 109
2.2.5 – La situation de la discussion sur l'œuvre de C.M. Von Weber ---------- 110

2.3 – Différentes fonctions de l'écriture sont évoquées ---------- 113
2.3.1 – La fonction intellective de l'écriture ---------- 114
2.3.1.1 – Les représentations des enfants ---------- 117
2.3.1.2 – Les représentations de l'enseignante ---------- 122
2.3.2 – La fonction de transmission des connaissances de l'écriture 124
2.3.3 – Pratiques d'écrit et pratiques d'oral : la fonctionnalité de l'écriture ---------- 131
2.3.4 – Vulnérabilité du texte en situation dans les pratiques d'oral - inaltérabilité du texte dans les cultures d'écrit ---------- 132
2.3.5 – Fonctionnalité de l'écriture dans la langue ---------- 136
2.3.5.1 – Les verbes hyponymes : marquer, inscrire et noter ---------- 136
2.3.5.2 – Les termes d'écriture dans le langage enfantin ---------- 139

2.4 – Représentations de l'écriture et degré d'acculturation ------ 139
2.4.1 – Les représentations de l'écriture des élèves ---------- 140
2.4.2 – L'écart culturel entre M et ses élèves ---------- 140
2.4.2.1 – L'écart entre M et ses élèves n'est pas didactisé ---------- 141
2.4.2.2 – La fonctionnalité de l'oral dans l'interaction maître-élèves 141

2.5 – Mise en œuvre de la fonction de communication de l'écriture par les élèves : exposé de deux situations ---------- 142
2.5.1 – L'écriture d'une lettre au directeur de l'Opéra ---------- 142
2.5.1.1 – Présentation de la situation ---------- 142
2.5.1.1/1 – Objectif de M ---------- 142
2.5.1.1/2 – Le cadre restreint de l'écriture de la lettre ---------- 142
2.5.1.1/3 – Les objectifs de cette analyse ---------- 144
2.5.1.1/4 – Les ambiguïtés discursives et la détermination des champs 144
2.5.1.1/5 – Ambiguïté situationnelle et indications du champ en début de discussion ---------- 156
2.5.1.1/6 – Les moyens mis en œuvre pour faire face à la complexité de la situation de communication ---------- 160
2.5.1.1/7 – Les moyens mis en œuvre par M pour construire la situation de communication ---------- 164
2.5.1.2 – Conclusion ---------- 174
2.5.2 – Discussion en vue de mettre au point une situation de communication écrite interindividuelle ---------- 175
2.5.2.1 – Présentation du corpus ---------- 175
2.5.2.1/1 – La situation ---------- 175
2.5.2.1/2 – Le cadre restreint ---------- 176
2.5.2.1/3 – Les objectifs de l'enseignante ---------- 176
2.5.2.1/4 – Les élèves ---------- 176
2.5.2.1/5 – Les objectifs de cette analyse ---------- 176
2.5.2.2 – Analyse du corpus ---------- 178
2.5.2.3 – Discussion 1 ---------- 178
2.5.2.4 – Discussion 2 ---------- 181
2.5.2.4/1 – Le cadre restreint est modifié ---------- 181
2.5.2.4/2 – Analyse de la discussion ---------- 182
2.5.2.4/3 – Ambiguïté thématique, discursive, situationnelle de l'interaction entre M et ses élèves ---------- 184
2.5.2.4/4 – L'étayage de M manifeste l'écart culturel entre elle et ses élèves ---------- 187

UNIVERSITÉ DE METZ S.C.D.

2.5.2.4/5 – Ambiguïté discursive des situations à écrire ---------- 187
2.5.2.4/6 – Contre-étayage de M ---------- 189
2.5.2.4/7 – Résumé de l'analyse de la discussion 2 ---------- 193
2.5.2.5 – La discussion 3 ---------- 193
2.5.2.5/1 – Le cadre restreint es modifié ---------- 193
2.5.2.5/2 – L'objectif de M ---------- 193
2.5.2.5/3 – Ambiguïté dans l'indication des champs du discours, ambiguïté situationnelle ---------- 193
2.5.2.5/4 – Ambiguïté discursive des verbes d'incitation à l'écriture 201
2.5.2.6 – Résumé de la situation ---------- 202
2.5.2.7 – Analyse des productions écrites ---------- 204
2.5.2.7/1 – Analyse d'un point de vue synchronique ---------- 204
2.5.2.7/2 – Analyse d'un point de vue diachronique ---------- 205
2.5.2.8 – Conclusion sur la mise en œuvre de la fonction de communication de l'écriture dans les situations observées ---------- 207

2.6 – Mise en œuvre de la fonction intellective de l'écriture par les élèves ---------- 208
2.6.1 – Interaction pour écrire la suite d'une histoire à plusieurs 209
2.6.1.1 – Présentation du corpus ---------- 209
2.6.1.2 – Objectifs de l'analyse ---------- 209
2.6.1.3 – Méthodologie ---------- 210
2.6.1.4 – Consigne d'écriture ---------- 211
2.6.1.5 – Analyse ---------- 212
2.6.1.5/1 – Mouvements discursifs ---------- 212
2.6.1.5/2 – Discussion avant écriture ---------- 213
2.6.1.5/3 – Commentaires pendant l'écriture ---------- 217
2.6.1.5/4 – L'oral après l'écriture ---------- 219
2.6.1.6 – Jeu d'écriture - jeu de pouvoir ---------- 224
2.6.1.7 – Les représentations manifestes des élèves ---------- 228
2.6.1.8 – Les représentations scolaires de l'écriture ---------- 230
2.6.1.9 – Conclusion ---------- 231
2.6.2 – Ecrire une règle à plusieurs ---------- 232
2.6.2.1 – Présentation du corpus ---------- 232
2.6.2.1/1 – La situation ---------- 232
2.6.2.1/2 – Le cadre restreint ---------- 232

2.6.2.1/3 –Les consignes ---------- 233
2.6.2.1/4 – Les textes produits individuellement ---------- 233
2.6.2.1/5 – Etat du texte final – la règle produite ---------- 234
2.6.2.1/6 – Transcription des interactions orales du groupe 4 pour la construction de la règle commune ---------- 235
2.6.2.2 – L'objectif de cette analyse ---------- 235
2.6.2.3 – Méthodologie ---------- 236
2.6.2.3/1 – Observer comment les élèves « lisent » leurs écrits ------- 236
2.6.2.3/2 – Observer comment les élèves entrent dans la phase prospective ---------- 236
2.6.2.3/3 – Observer comment les élèves exposent l'écrit commun -- 237
2.6.2.4 – Analyse de la procédure, des consignes et des écrits produits 237
2.6.2.4/1 – Procédure pédagogique ---------- 237
2.6.2.4/2 – Les consignes de M ---------- 238
2.6.2.4/3 – Consigne d'écriture individuelle ---------- 238
2.6.2.4/4 – Analyse des écrits produits ---------- 239
2.6.2.4/5 – La consigne d'écriture collective : la consigne de réécriture proprement dite ---------- 241
2.6.2.4/6 – Les bases de la négociation des rôles de régulation et de scripturation ---------- 243
2.6.2.4/7 – Etat du texte final – La règle produite confrontée aux écrits individuels ---------- 244
2.6.2.5 – Analyse de l'interaction verbale 245
2.6.2.5/1 – Phase 1 : phase rétrospective ---------- 245
2.6.2.5/2 – Conclusion de la phase 1 ---------- 257
2.6.2.5/3 – Phase 2 : élaborer une règle commune, une et une seule 258
2.6.2.5/4 – Conclusion de la phase 2 ---------- 267
2.6.2.5/5 – Phase 3 : présentation de la règle collective au groupe ---- 267
2.6.2.5/6 – Conclusion de la phase 3 274
2.6.2.6 – Conclusion sur la mise en œuvre de la fonction intellective de l'écriture ---------- 274

2.7 – Conclusion de l'ensemble de ses observations ---------- 276

2 – Observer l'acculturation à l'écriture à l'école

2.1 - Introduction

Je propose ici d'analyser des situations d'écriture en classe. Les classes observées appartiennent volontairement à des milieux socioculturels divers, l'objet de cette observation est le travail de l'école, la prise en compte par l'école de la dimension culturelle de l'apprentissage de l'écriture, toutes dimensions sociales et culturelles confondues.

2.2 - Les observations en situation de classe

2.2.1 - Les cadres des observations

2.2.1.1 - Les populations concernées

Deux classes ont été observées :

- une classe de 21 élèves d'un cours double, CE2-CM1 en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) : 4 filles et 7 garçons en CE2 ; 5 filles et 5 garçons en CM1. L'école se situe à la périphérie d'une grosse agglomération, Nancy.

- une classe de 24 élèves en cours simple, CM2, en école d'application, au centre ville de cette agglomération, Nancy.

2.2.1.2 - Le mode d'enseignement privilégié par les enseignants

Le mode de travail est de type mixte dans les deux classes, entre un modèle transmissif et appropriatif, selon les apprentissages envisagés mais il est certain que c'est le second modèle qui est recherché dans la mesure du possible. Les maîtres (désormais M) de ces deux classes sont des professeurs des écoles expérimentés qui développent autant que faire se peut un mode de travail appropriatif. Les élèves sont mis en petits groupes interactifs pour résoudre un problème, avancer dans un apprentissage.

Les enseignants considèrent chacun les élèves comme des sujet apprenants, c'est-à-dire chargés d'une individualité qu'ils respectent ; ils tentent de les amener à s'approprier les savoirs. Ils se posent comme médiateurs entre leurs élèves et ces savoirs et se montrent l'un comme l'autre volontiers comme ne détenant pas tous ces savoirs. Ils laissent donc aux élèves le loisir de les observer en train de chercher eux-mêmes.

Des réunions hebdomadaires sont organisées dans la classe de ZEP qui, permettant aux enfants d'exposer leurs problèmes ou leurs conflits, visent une régulation des comportements. Ces séances sont décrites de façon détaillées plus loin.

Il se dégage de ces prises de position des maîtres un climat favorisant la responsabilité individuelle des élèves et la libre circulation de la parole. Une confiance indubitable règne entre les enseignants et leurs élèves qui privilégient particulièrement les questions, notamment les questions vis-à-vis des apprentissages. Les élèves circulent librement et en silence. Ils disposent dans la classe de documents auxquels ils ont libre accès (livres, dictionnaires), et de distractions scolaires qu'ils peuvent aborder quand ils ont fini une séquence de travail individuel (livres, fiches, imagerie, jeux éducatifs). Ces partis pris résultent d'un accord entre les équipes éducatives de ces deux écoles.

Toutes ces conditions favorisent un travail comme le mien. Je leur dois la qualité de mes enregistrements.

2.2.1.3 - Le recueil des observations

- M et une collègue (CE1) acceptent que je vienne observer des séquences de travail dans leur classe. M est elle-même en recherche vis-à-vis de nombreuses questions très proches de celles que je pose dans ce travail, ce qui explique son choix d'enseigner en Z.E.P. J'ai mené une première série d'observations sur un trimestre, enregistrant « à tout va » les enfants en classe, dans la bibliothèque, pendant la récréation (troisième trimestre de l'année scolaire). Quand les élèves intègrent ma présence d'observateur passif dans la classe je procède aux premiers enregistrements dans la classe de M en vue de réunir mes corpus de travail (premier trimestre de l'année suivante). Les élèves de CE1 et ceux de CE2 sont respectivement réunis dans ce cours de CE2-CM1.

- j'utilise, en outre, à l'école d'application, un corpus présenté par l'équipe de Metz dans la revue *Pratiques* n° 103-104 (1999).

2.2.2 - Les grands objectifs de l'analyse

Dans le cadre de cette problématique, je cherche à cerner les connaissances culturelles des élèves sur l'écriture. Je me demande si, pourquoi et comment, l'élève est amené par le maître à modifier son point de vue sur une situation d'action. Comment l'école contribue à construire les schèmes d'utilisation des genres écrits, comment s'élabore en classe la base d'orientation de l'action langagière écrite en situation. Comment l'école élabore ses pratiques discursives.

Les situations de classe de Nancy que j'expose ici sont toutes des situations que le système scolaire qualifie d'« authentiques », et qui sont préconisées à ce titre dans la littérature pédagogique et didactique parce qu'on attend d'elles qu'elles « fassent sens » pour les élèves du fait qu'elles sont « ancrées dans la réalité sociale », qu'elles font partie des « pratiques sociales de références », qu'elles impliquent des « écrits fonctionnels ». Elle sont conformes à ce que préconise J.P. BROSSARD (1997 :111) quand il écrit :

« Le fait de replacer les outils dans leurs contextes sociaux d'utilisation et dans leurs rapports à des contenus effectifs à communiquer permet de construire des situations didactiques qui ont pour première caractéristique d'avoir du sens aux yeux des apprenants. »

Ces situations mettent en question cette notion d'« authenticité » des situations d'écriture après tout mal définies et implicitement admises. Cette question est centrale dans ma problématique puisqu'elle touche directement la fonctionnalité de l'écriture, sa dimension culturelle.

L'objet de mon observations porte sur les situations de classe de cycle 2 et 3 pour tenter de saisir les modes de penser, dire et agir qui conduisent à l'adoption de postures au sens le plus large du terme, tout autant intellectuelles que linguistiques et cognitives liées à l'apprentissage de l'aspect « culturel » de l'écriture. Je veux comprendre la manière dont le maître prend en charge l'apprentissage de l'écriture, ici envisagé comme l'appropriation par l'élève de *savoirs sur* l'écriture, permettant d'investir l'écriture comme *outil* pour élargir les formes d'activités de l'oral.

Je procède en deux temps. La première partie de l'analyse convoque une partie d'une discussion longue au cours de laquelle M consacre quelques tours de parole à l'écriture de « l'opéra » et à l'auteur de l'œuvre à l'initiative d'un élève, DAM. *Opéra* est entendu en tant qu'« œuvre »[64], production artistique organisée selon les normes de genres définies par la tradition. Cette courte interaction entre M et ses élèves, au sein de cette discussion longue, permet de mettre en évidence les représentations des élèves et les représentations de M ayant trait à la dimension *culturelle* de l'écriture qui est mise en œuvre pour l'opéra. Le maître est alors le médiateur entre l'élève et l'écriture ; quels sont les moyens de sa médiation ? Le premier temps d'observation est donc consacré à ce que M et les enfants disent de l'écriture.

J'analyse dans une deuxième partie, plusieurs situations d'écriture afin de valider mon hypothèse tout en affinant mes premières observations. Ces situations de productions d'écrits sont en lien pour les unes avec la fonction *communicative* de l'écriture – écrire une lettre à l'opéra, écrire des mots entre élèves – et pour les autres avec sa fonction *intellective* – écrire à plusieurs la suite d'une histoire, la règle de l'adverbe. Cette seconde partie a pour objectif de mettre en rapport ce que les enfants *disent* au cours de T5 à propos des fonctions de l'écriture mises en œuvre par l'opéra en tant qu'œuvre écrite, avec ce qu'ils *font* réellement avec l'écriture dans diverses situations d'écriture fonctionnelles proposées par M que j'étudie ensuite.

L'analyse privilégie ces aspects aux dépens d'une description fidèle et intégrale des situations. Le lecteur dispose de l'intégralité des interactions en annexe, la numérotation des tours de parole permet de restituer l'ordre dans lequel se sont déroulées les parties d'interaction que je mets au service de cette analyse.

2.2.3 - Principes de l'analyse de ce corpus

À la suite de nombreux auteurs qui étudient ce type d'interaction communicative verbale qu'est la discussion, je considère une discussion comme « un seul texte » construit

[64] Nous verrons par la suite que le mot « opéra » constitue un obstacle à la construction d'un cadre restreint de l'action langagière. Trois autres champs de discussion peuvent être convoqués par ce mot et entrent en concurrence dans l'esprit des élèves, le monde physique, le monde imaginaire, le monde du spectacle auxquels le mot peut référer. Il s'agit de l' « Opéra » en tant qu' « œuvre », dans cette partie de la discussion, ce champ émerge seul, en relation avec l'écriture.

collectivement. J'emprunte pour cette analyse de la discussion les outils d'observations d'E. NONNON (1997).

La préoccupation de ce compte-rendu d'analyse est de permettre au lecteur de clarifier la démarche du raisonnement que je suis, tout en rendant compte des « strates » qu'il est nécessaire de sonder pour mener l'analyse. La conséquence de ce parti pris est une approche spiralaire : plusieurs éléments du corpus sont convoqués lors de l'analyse pour des motifs différents. Ainsi il est indispensable pour la lecture de veiller à la numérotation des tours de parole. Elle permet au lecteur de se repérer à l'intérieur du corpus. Ceci ne serait pas nécessaire si j'avais suivi la chronologie de mon corpus, c'est-à-dire procédé à l'analyse des tours de parole, à la suite les uns des autres. L'alternative ne permettant pas d'échapper à des difficultés pour la lecture de ce travail, j'ai opté pour la solution qui me semble favoriser davantage la clarté de mon argumentation.

Comme je le précise plus haut, ainsi que l'affirme E. NONNON, les grandes fonctions de régulation de l'échange sont classiquement remplies par l'enseignant lors des interactions verbales avec ses élèves. Il s'agit donc, je le rappelle des fonctions de finalisation, elles orientent les énoncés par rapport à une visée, puis des fonctions de développement appelant à poursuivre le développement thématique ou suscitant des dénivellations dans le discours. Il s'agit enfin des fonctions d'intégration et de séquentialisation. De même que pour la négociation de l'initiative thématique, la délimitation des frontières des unités thématiques par des formes diverses de bouclage et de clôture sont des formes de régulation qui donnent une cohérence rétrospective à ce qui vient d'être dit.

L'enseignant ajuste ses interventions dans l'interaction même, en fonction des verbalisations des élèves. L'analyse consiste donc à repérer d'abord à quels niveaux le maître produit son étayage : scansion, dénivellation de discours, définitions, finalisation de l'étape de la discussion. Les conduites de régulation de l'enseignant sont des indices de repérage du travail commun en train de se faire, ou non, l'étayage de l'enseignant étant nécessairement orienté vers la résolution des problèmes rencontrés. À partir de cette première analyse, il est possible de saisir les difficultés rencontrées par ses élèves dans la dynamique commune d'apprentissage, en fonction de l'objectif fixé. Une approche structurale initie le travail d'analyse afin de rendre compte de la démarche qui est suivie par M et des étapes qu'elle parcourt avec ses élèves. Il convient en effet d'analyser une discussion dans sa dimension d'évolution à l'aide d'outils qui fassent intervenir la temporalité de l'échange. Les outils d'analyse de la conversation ne suffisent pas dans la mesure où ils se focalisent sur les petites unités et les cycles locaux de l'échange (question-réponse-confirmation ; argument/contre-argument...). Comme le soulignent plusieurs auteurs, un niveau de description qui est intermédiaire entre l'échange et la globalité du discours est nécessaire. F. FRANCOIS (1993) et à sa suite E. NONNON (1997) adoptent le terme de « saynète ». Je choisis celui de « thème » dans le même sens, à savoir : séquence au court de laquelle une cohérence thématique est identifiable, c'est-à-dire où l'on peut affirmer que les participants, avec toutes les réserves que j'ai faites concernant l'interprétation, parlent à propos de la même « chose ».

Je tente d'analyser ensuite les moyens discursifs qui sont en jeu dans la discussion pour assurer sa cohérence sous la double contrainte de la référence et de la thématisation afin d'observer comment se font les indications des champs de la discussion. Je tente de montrer pourquoi, la contextualisation et l'énonciation se révèlent particulièrement

ambiguës dans ce discours. Je me réfère pour cette analyse à un travail déjà ancien de M. LAPARRA (1982) mais repris par divers auteurs (A.M. BERTHOUD 1996).

2.2.3.1 - Le cadre au sens large de la discussion

Le théâtre de l'Opéra de Nancy a mis en place un programme de découverte visant les élèves de l'enseignement public pour faire découvrir aux jeunes ce type de spectacle. Pour cela un chargé de mission, désormais CM, est en place qui assume ce programme :

- une réunion lors de la rentrée scolaire rassemble tous les enseignants intéressés par le parcours pédagogique pour en expliquer les grands principes.

- les enseignants assistent ensuite, sans leur classe, à une réunion d'explication concernant l'opéra qu'ils ont choisi de faire découvrir à leurs élèves afin qu'ils soient à même de les préparer . À cette occasion, leur sont fournis des renseignements à propos de l'inscription de l'opéra dans l'histoire musicale, dans l'histoire de l'opéra, des explications concernant la narration elle-même et les choix de la mise en scène.

Cette réunion a lieu fin janvier pour notre enseignante qui a choisi l'opéra en trois actes de Carl Maria Von WEBER (1786-1826) intitulé Der Freischütz, créé au Schauspielhaus à Berlin en 1821. Le livret est de Johann Friedrich Kind.

Les élèves vont trois fois à l'Opéra, une première fois pour visiter les lieux, une seconde pour assister à une répétition, ou bien au réglage des éclairages, ou encore à l'adaptation des costumes... La troisième fois enfin, ils assistent au spectacle, mêlés aux spectateurs habituels. Ces évènements ont lieu en mars pour cette classe.

2.2.3.2 - Le cadre restreint de la discussion

L'enseignante a choisi le thème de l'« opéra » pour construire des projets d'apprentissage pour cette année scolaire. Elle articule ce thème notamment avec un projet d'écriture pour ses élèves. Il s'agit avant tout dans ce type de projet de mettre les enfants dans des situations « authentiques » d'écriture, au sens où elles sont ancrées dans la réalité sociale et à ce titre, réputées avoir du sens pour les élèves.

Depuis la rentrée, les enfants, ont écouté de nombreux passages de l'opéra qu'ils ont mis en lien avec la narration, dessiné les personnages. Ils ne pas encore allés à l'Opéra.

2.2.3.3 - Les élèves qui participent à la discussion

Il s'agit de 11 enfants de CM1 :

Marine = MAR, Adrien = AD, Teddy = TED, Noussair = NOU, Déborah = DEB, Mélodie = MEL, Damien = DAM, Rabia = RAB, Abdelouad = AO et Sabine = SAB,Youssef = YOU

Il s'agit d'une population hétérogène. Aucun de ces élèves n'est en difficulté avec le français, les quelques élèves d'origine maghrébine qui composent ce groupe sont nés en France et ont suivi une scolarité normale.

2.2.4 – Analyse structurale de la discussion

L'analyse structurale met au jour des boucles qui signalent une difficulté récurrente au cours de la discussion. La confrontation des énoncés qui produisent ces boucles permet de faire émerger la source de cette difficulté.

2.2.4.1 - Les thèmes de la discussion

Cette discussion comporte des « thèmes » nettement identifiables. Les questions de M sont les points de départ des développements textuels produits par les enfants dont la progression est grossièrement à thème constant. Je donne ici les thèmes dans l'ordre chronologique de la discussion, pour information. Je les note Tn, n indiquant l'ordre dans la succession. Mais je rappelle que mon analyse bouleverse cet ordre. Ainsi, la partie T5 est analysée en premier pour établir un certain nombre de questions à vérifier concernant les représentations de l'écriture des élèves et l'écart culturel entre M et ses élèves qui s'y expriment. Par la suite, je « pioche » dans diverses parties de cette discussion pour faire mon analyse.

Voici donc les thèmes de la discussion entre M et ses élèves :

T1 : Lecture des questions rédigées par les élèves au cours d'une séquence précédente. Du fait que le livret est en allemand, il s'agit de questions diverses concernant la langue dans laquelle est joué l'opéra,

T2 : Ce qu'il faut faire avec les questions. À qui s'adresser ?

T3 : Exposé de la situation : lecture par M de la lettre de convocation des maîtres à l'opéra, modalités de fonctionnement...

T4 : Définir ce qu'est une « mission » - « le chargé de mission ».

T5 : Comment peut-on interpréter l'opéra de C.M. WEBER alors qu'il est mort ?

T6 : Recours à l'écrit pour formuler la demande.

Ces thèmes sont conformes à la démarche de la maîtresse. C'est bien elle qui, je vais le montrer, initie les thèmes de la discussion.

2.2.4.2 - Le déroulement de la discussion

La discussion se déroule selon le développement successif des thèmes dans l'ordre suivant : T1 - T2 - T3 - T4 - T5 - T2 - T6 - T2. La discussion se partage en sept parties, numérotées I à VII :

1 - AD1 à 23 : relecture des questions rédigées, problème des questions sur la langue parlée par les personnes à qui sont destinées les questions.

2 - M24 à 72 : deux situations de communications sont intriquées : un intermédiaire est nécessaire entre les élèves et l'opéra pour poser des questions (liste des questions qui sont déjà écrites).

3 - M72 à 98 : le thème suivant est : la situation de communication (lecture d'une lettre de l'opéra).

4 - M99 à 166 = « alors »... = ouverture du thème de la « mission ».

5 - M 167 à 349 : reprend question de DAM 136 pour initier un nouveau thème: comment peut-on interpréter l'opéra de Weber alors que ce dernier est mort ?

6 - 350 à 448 : reprise de II : Les deux situations de communication sont intriquées. Des sous-thèmes : 366à 389 : ces tours de parole ont l'apparence d'une discussion mais la maîtresse est amenée à fermer la discussion pour arriver à ses fins malgré les réponses qui attestent bien de l'incompréhension des enfants de la situation. De 408 à 447 : précisions terminologiques concernant les noms des interlocuteurs des questions.

7 - M 448 à la fin de la discussion :

M 448	est-ce que ça va ? est-ce que vous avez compris à peu près ce qu'on peut faire de toutes ces questions?..oui?, ça va? bon, alors, maintenant, qu'est-ce qu'on fait ?

Les interlocuteurs ayant été identifiés, il ne reste plus, selon M, en principe, qu'à passer à l'écriture de la lettre.

451 à 498 : **les enfants résistent à l'écriture.** Mélanie (511) propose, par exemple, de téléphoner. Cette solution n'est pas rejetée cette fois par la maîtresse qui au contraire l'exploite pour amener les enfants à la nécessité d'écrire une lettre.

Les coups de téléphone sont simulés, mettant en évidence les difficultés qui demeurent pour formuler la demande de rendez-vous.

SAB517-MEL 526 ; AD 528-545 ; YOU 547-584

La dernière tentative d'explication par M de la nécessité de recourir au courrier échoue. (YOU572-580-584). La maîtresse impose la lettre (M 589).

M 589	le plus simple c'est de faire une lettre

L'écriture collective de la lettre ne présentant pas d'intérêt vis-à-vis de ma problématique, je ne l'expose pas.

Cette première approche du discours permet de se faire une idée globale de son contenu et de son fonctionnement. Il nous faut tenter de comprendre pourquoi il n'est pas efficace puisque l'interaction échoue manifestement au travers des boucles dans la discussion, du coup de force de M, et de sa conclusion : M est amenée à « contraindre » les élèves à l'écriture de cette lettre après avoir tenté vainement de les convaincre de son utilité.

2.2.5 - La situation de la discussion sur l'œuvre de C.M. Von WEBER

- **L'entrée thématique**

La maîtresse retient, à l'instigation de DAM, une question au cours de cette discussion :

DAM 166	si il est mort avant qu'il le rencontre.. comment il a su qu'il avait inventé les
M 167	comment est ce que, on peut encore, aujourd'hui, malgré qu'il soit mort depuis longtemps, interpréter cet opéra ?

Au centre de cette question de DAM, reformulée par M, on trouve l'écriture en tant qu'outil de mise en mémoire à long terme de l'œuvre. Les enfants n'ont pas d'accès matériel aux traces qui sont convoquées pour l'opéra : ils n'ont pas le livret, ils n'ont pas les partitions[65]. L'écrit est matériellement absent du cadre restreint et ils savent que le compositeur est mort. Deux représentations du spectacle ont eu lieu ; les élèves le savent ; ils assisteront à la énième représentation.

[65] Non pas que l'Opéra ne les rendent pas disponibles mais parce que M n'en a pas ressenti le besoin. La reproduction de ces documents , coûteuse, est plutôt réservée aux classes de lycée qui en font expressément la demande.

L'on note tout d'abord que la question de DAM mobilise chez les élèves des repères chronologiques plus ou moins élaborés. Il est sûr que les enfants éprouvent une certaine difficulté pour situer cet « objet-opéra » dans le temps. Celui-ci survit à la mort de son auteur grâce à l'écriture de l'œuvre. Le spectacle est reproductible autant de fois qu'on le veut dans le temps, indépendamment du moment de la production de l'œuvre. AD manifeste bien cette difficulté à mobiliser des repères chronologiques :

AD 271	mais comment ça se fait qu'il est mort avant de faire sa pièce

puis plus loin :

AD 313	oui lui il est mort avant qu'il l'a qu'il l'a montré à tout le monde

M tente d'ancrer l'œuvre dans le passé en évoquant « l'histoire » :

M 293	(...) ..... qu'est-ce que c'est que l'histoire ? **je ne vous parle pas de l'histoire de l'opéra, hein ?** mais de l'histoire en général.
AD 294	et ben c'est que monsieur von Weber iii
MAR 295	ben c'est les choses se passent avant
DIM 296	c'est l'histoire de Max qui veut se marier avec Agathe

L'écriture pose des problèmes de chronologie aux jeunes élèves parce qu'elle est une trace inscrite dans le temps. Dans le passé, d'une part, parce que l'écrit existe, persiste au-delà de sa production, peut subsister à son auteur ; dans l'avenir, d'autre part, parce qu'elle demande, préalablement à sa création une fictionnalisation de la situation de production, l'écrit est absent mais il existe en tant que projet.

On peut distinguer à propos de l'écriture une chronologie fonctionnelle et une chronologie scripturale du fait de la durée de la trace. La fonctionnalité de l'écriture s'inscrit dans le temps distinctement du moment de sa production.

Quand M parle d'« histoire » (293), elle souhaite sans doute ancrer l'œuvre dans un passé relativement lointain – du point de vue de l'élève - mais elle mobilise des connaissances encore très floues. De plus, le mot « histoire » est polysémique. M le sait, elle précise : « je ne vous parle pas de l'histoire de l'opéra » et ajoute: « l'histoire en général ». Ces précisions ne suffisent pas pour tous les enfants. Pour AD *histoire* réfère à l'histoire, la narration, contenue dans le livret de l'Opéra (qui réfère au monde imaginaire), il ne change pas son point de vue. MAR a compris le sens de la précision de M (histoire réfère au monde des disciplines scolaires).

M tente une explication supplémentaire :

M 302	qu'est-ce que permet l'écriture, elle permet... de...
AD 303	développer sa main
M 304	bien sûr...mais ça permet aussi de connaître l' HISTOIRE des hommes, puisqu'elle est écrite, elle est mise quelque part, c'est une TRACE,
AD 305	mmm, comme les hommes préhistoriques

L'énoncé (302) est ambigu pour les élèves. La question convoque-t-elle les connaissances sur l'écriture en général ou vis-à-vis de l'œuvre de l'opéra ? La question est interprétée par AD comme se référant à l'écriture en général et à l'activité graphique plus particulièrement. L'énoncé 303 expose le sens qu'AD donne à l'écriture en se référant à son expérience scolaire : « l'écriture permet de développer la main ». On pourrait s'étonner que M valide la réponse d'AD (304 : « bien sûr ») dans ce contexte, si on ne savait pas qu'elle se réfère aux I.O. et à la tradition scolaire qui attribuent explicitement cet objectif aux nombreux exercices de graphisme dans les petites classes.

Cette notion d'histoire qu'elle vient de convoquer, à son sens, pour clarifier la situation aux yeux des enfants est sans doute très opacifiante dans la situation, en tout cas pour AD.

Pour M, il est entendu que l'écriture a un rôle vis-à-vis de la mise en mémoire de l'histoire qu'elle n'a pas pour autant explicité, pour elle au premier chef, pour ses élèves en second lieu. Au titre de quelles fonctions de l'écriture, de quel mode d'existence des textes, de quelle formation discursive, l'écrit peut-il jouer un rôle de mise en mémoire vis-à-vis de l'histoire évènementielle ? Elle ne centre pas son attention sur *l'écriture* mais s'appuie sur des explications que lui fournit l'évidence. De ce fait « histoire des hommes » et « trace», autrement dit l'« objet » écrit et l'outil de son inscription dans le temps apparaissent indistincts. M a-t-elle elle-même conscience de l'appareillage complexe, hétérogène, spécifique aux « œuvres », de l'ensemble constitué par la nature des supports, l'ensemble

l'ensemble des instructions d'usage de ces supports, autrement dit *du mode d'existence* des textes qui composent une œuvre et sur lequel s'appuie cette *fonction mémorielle* de l'écriture ? La fonction mémorielle de l'écriture n'est pas inhérente à l'écriture, pas plus qu'elle n'est immanente à « l'œuvre » elle-même. Elle ressort d'une tradition de l'écriture, d'une culture de l'écrit, de sa *valeur ajoutée* par les formations discursives concernées en relation avec des sphères d'activités particulières. M est en difficulté, elle ne clarifie pas la situation qu'elle introduit auprès de ses élèves. Elle perçoit le problème qu'elle leur pose mais n'identifie pas pour autant les difficultés des élèves, elle n'explicite pas la situation.

2.3 - Différentes fonctions de l'écriture sont évoquées

Au cours de cette partie de la discussion, M pose des questions aux élèves qui ont directement trait à l'écriture de l'œuvre :

M 175	ça consiste en quoi faire un opéra, écrire un opéra ?
M 179	qu'est-ce qu'on **doit** savoir faire ?...pour écrire un opéra ?
M 234	(...) pour inventer un opéra i **faut** donc AUSSI savoir quoi faire ?
M 218	(...) qu'est-ce qui **faut** être pour pouvoir écrire un opéra ? il **faut** être...un.. fameux... quoi ? un fameux...?
M 239	il **faut** écrire quoi ? il faut inventer QUOI
M 251	alors ? grâce à quoi ? on peut encore aujourd'hui, et ce n'est pas le cas seulement de Weber, hein Mozart aussi a écrit des opéras qu'on interprète aujourd'hui.
M 254	qu'est-ce qui **faut** qui reste alors pour qu'on **puisse** reprendre cette oeuvre heu.. ce travail ?... que certains ont fait ?

M évoque l'écriture sous plusieurs aspects :

- « faire », « écrire », « inventer », réfèrent à la fonction créative de l'écriture,

- « savoir faire »; « être un fameux », sont liés aux qualités attachées au scripteur pour l'acte d'écriture,

- « grâce à », « reste », touchent l'aspect mnémonique de l'écriture.

Ses questions sont toutes posées à l'aide des verbes de modalité, « devoir », « falloir » ou « pouvoir », exprimant le rapport de M à l'écriture dans la situation de production qu'elle veut décrire avec ses élèves : produire une œuvre.

Ceci appelle plusieurs remarques :

Quand M pose ses questions, elle expose d'emblée son propre rapport à l'écrit (devoir, obligation de savoir, d'être), et elle sollicite celui des enfants. C'est bien sûr ce qui nous intéresse ici.

Je souhaite analyser ces représentations de M et de ses élèves, éventuellement l'écart entre les représentations de M et celles de ses élèves vis-à-vis des fonctions intellective, communicationnelle, mémorielle et patrimoniale de l'écriture qui sont ainsi convoquées.

2.3.1 - La fonction intellective de l'écriture

La fonction intellective de l'écriture est au centre de la question que pose M-179. J'expose en premier lieu cette partie du corpus, avant de l'analyser afin de montrer ce que les échanges indiquent, d'une part sur les représentations des enfants, d'autre part sur celles de M :

M 179	qu'est-ce-qu'on **doit** savoir faire?... pour écrire un opéra?
AD 180	pas **de fautes d'orthographe**
TED 181	avoir de **l'imagination**
M 190	donc, c'est pour ça qu'il faut de l'imagination... mais est-ce que l'imagination va suffire pour écrire l'opéra?
TED 191	non! i faut de la voix, i faut **connait' les** chansons...
M 192	il faut donc..? " CONNAÎTRE les chansons " ? ?

AD 193	non ! APPRENDRE !
M 201	tout seul...donc i faut écrire les chansons...
? 202	là y aura
AD 203	**précis, pas louper**
M 204	**i faut bien connaître quoi ?**
AD 205	**les les paroles ! les paroles !**
M 206	attends...i faut bien connaître les paroles...qui est-ce qui les écrits ?
AD 207	ben machin .fon We..ber
M 208	donc i peut pas bien **les connaître, i va les écrire!** il va comme dit Teddy les IN-VEN-TER
enfants 209	IN-VEN-TER
M 210	donc, par contre...i va donc inventer une histoire...est-ce qui fait que ça, est-ce qu'il a fait que ça monsieur Von Weber ?
AD 211	non, i s'est **chargé des décors**
TED 212	**il a inventé les noms, il a inventé le décor, il a inventé l'histoire**
M 213	il a inventé l'histoire, il a inventé les textes, il a inventé quoi aussi ?
enfants 214	les décors !

M 218	et aloors??? qu'est-ce qu'il **faut** être pour pouvoir écrire un opéra? il faut être...un..fameux..quoi? un fameux...?
enfants 219	**opérateur**
enfants 220	**puissant!**
enfants 221	**fameux puissant**
enfants 222	**opérateur**
M 234	(...)..pour inventer un opéra i faut donc AUSSI savoir quoi faire ?
? 235	chanter
AD 236	avoir une grave voix
M 237	pas forcément chanter! celui qui fait chanter les autres ne chante pas forcément !
TED 238	i faut avoir du **succès !**
M 239	il faut écrire quoi? i faut inventer QUOI
AD 240	l'histoire..l'histoire, qu'est-ce qui va faire lui, qu'est-ce qui va faire lui.
M 241	(brouhaha) stop! il faut avoir une imagination (...) ..pour... inventer un opéra, pour le créer, il fallait naturellement être musicien pour pouvoir composer la.
enfants 242	musique!

M 246	(...) il se trouve que dans ce cas -là, i s'trouve que Weber **c'est un grand compositeur** du dix-neuvième siècle et qu'il était **seul** à composer à inventer son histoire

2.3.1.1 - Les représentations des enfants

Quand ils répertorient les "savoir faire" requis pour écrire un opéra, à la demande explicite de M, les enfants font appel à leurs expériences scolaires de l'écriture : éviter les fautes d'orthographe, posséder la connaissance des paroles, avoir de l'imagination, être précis et ne pas faire d'erreurs, « pas louper ». Il faut admettre que ces notions sont convoquées pour de nombreuses situations d'écriture scolaire...

Les enfants reviennent plusieurs fois sur l'idée que les paroles doivent être connues par le compositeur pour être écrites : « connaître » ou « apprendre » impliquant bien leur préexistence à l'écriture :

TED 191	non ! i faut de la voix, i faut connait'les chansons...
M 192	il faut...donc..? CONNAITRE les chansons ??
DA 193	non! APPRENDRE !
M 204	i faut bien connaître quoi ?
DA 205	les les paroles! les paroles!
M 206	attends...il faut bien connaître les paroles...qui est-ce qui les écrits ?
AD 207	ben machin..fon We..ber
M 208	donc i peut pas bien **les connaître, i va les écrire !** il va comme dit Teddy les IN-VEN-TER

L'enchaînement 191-192-193 est très révélateur à la fois des représentations des élèves sur l'écriture, ~~à la fois~~ de l'écart entre elles et celles de leur enseignante. M 192 conduit interactivement les élèves à reformuler le verbe *connaître* quand elle reformule l'affirmation précédente de ses élèves en focalisant leur attention sur cette partie de discours. Les élèves coopèrent très activement, et répondent à la sollicitation de M en remplaçant le verbe *connaître* par *apprendre*. Cette reformulation conforte leur première affirmation au lieu de la corriger comme l'attendait M. L'écriture, selon eux *restitue* des connaissances qu'on *connaît* parce qu'on les a *apprises*.

Ce qui frappe ici, dans cette discussion à propos de l'écriture de « l'opéra », c'est que ce n'est pas la fonction créative de l'écriture qui domine les représentations des élèves, mais la fonction de restitution d'une chose bien sue.

Les enfants écrivent beaucoup à l'école pour restituer des connaissances apprises au préalable. L'orthographe, les exercices de conjugaisons, de vocabulaire, les leçons diverses confortent cette représentation de l'écriture en tant que support d'une connaissance préalable. Toute la scolarité exploite cette fonction de l'écriture de restitution des connaissances pour évaluer le travail des élèves. Cette représentation scolaire de l'écriture constitue un obstacle à une représentation créative de l'écriture.

Dans l'énoncé de M 206, l'aspect polysémique du verbe « écrire » est manifeste et le rend peu opératoire dans son emploi ici, vis-à-vis du sens que M veut faire ressortir. Dans cet énoncé, M convoque, à son insu, « écrire » pour référer à l'action de *créer*, dans le but de corriger la vision de ses élèves sur l'écriture. Or, l'énoncé conclusif de M 208, est parfaitement absurde dans le cadre des situations traditionnelles d'écriture scolaire, où se tiennent les élèves. Imaginons cet énoncé de M dans le cadre de l'écriture d'une leçon en classe :

M 208	**donc** i peut pas bien les connaître, i va les écrire! il va comme dit Teddy les IN-VEN-TER

En ignorant le point de vue des enfants, M leur fait inconsciemment violence par son assertion (208), puisqu'elle va à l'encontre de ce que l'école leur apprend. La maîtresse relève toutes les occurrences du verbe « connaître » qu'elle remplace par « inventer » au cours de cette discussion Cette fonction créative de l'écriture n'est pas familière aux enfants, ils ne l'évoquent pas spontanément.

La maîtresse insiste à un autre moment de la discussion sur ce verbe « inventer », (182 ;187 ; 194) puis « écrire » (201 ; 206 ; 208 ; 11) :

M 182	avoir de l'imagination... **inventer** quoi ?

AO 183	des des… Max et... des qui n'existent pas.
AD 184	des costumes, des costumes
AO 185	maîtresse, peut-être que Kilian il existe pas hein, peut-être que Kilian et tout ils existent pas, ils ont pris des
MAR 186	ouai, ils ont inventé des noms par exemple i s'appellent pas comme ça !
M 187	c'est sûrement monsieur Weber qui a **tout inventé !**
? 188	ouai
M 194	**inventer,** faire la...

Ainsi on est frappé de ce que les enfants *découvrent* manifestement, au cours de cet étayage de M, très insistant, que Weber a *peut-être* inventé *l'histoire* et les *personnages*, que l'œuvre réfère à un monde imaginaire.

Des élèves finissent par admettre (en tout cas manifestent dans l'interaction) que Weber a *tout* inventé, l'histoire, les décors :

TED 212	il a inventé les noms, il a inventé le décor, il a inventé l'histoire
M 213	il a inventé l'histoire, il a inventé les textes, il a inventé quoi aussi ?
enfants 214	les décors

et finalement, la musique, mais avec, là encore une difficulté à admettre l'idée de *création*, que la maîtresse fait émerger (242) :

M 234	le chœur , et donc... pour inventer un opéra i faut donc AUSSI savoir quoi faire?
? 235	chanter
AD 236	avoir une grave voix
M 237	pas forcément chanter! celui qui fait chanter les autres ne chante pas forcément !

À nouveau, M associe « écrire » et « inventer » tant il est vrai que cette acception du verbe si elle échappe aux enfants, lui semble évidente, *dans le contexte de l'opéra* :

M 239	i faut écrire quoi? i faut inventer QUOI ?
AD 240	l'histoire... l'histoire, qu'est-ce qui va faire lui, qu'est-ce qui va faire lui...
M 241	*(brouhaha)* stop ! il faut avoir une imagination...ce que je veux vous dire(...) que pour .inventer un opéra, pour le créer, il fallait naturellement être musicien, pour pouvoir composer la...
enfants 242	musique !

Je retiens ici que l'idée de la fonction créative de l'écriture que la maîtresse tend obstinément à leur faire admettre est absente du discours spontané des enfants. L'auteur doit connaître les paroles qu'il écrit, le compositeur doit connaître puis savoir chanter les chansons pour les écrire. De ce fait, l'œuvre apparaît immanente à son auteur, il y a identité entre l'auteur et l'œuvre et c'est la qualité de l'auteur qui transparaît dans la qualité de l'écriture. En d'autres termes, WEBER a transcrit un texte déjà là, et la connaissance qu'il en a eue manifeste sa « puissance » (220-221).

Le guidage de M, à partir de (208), va malheureusement dans ce sens :

M 218	**et alors** ??? qu'est-ce-qu'il **faut** être pour pouvoir écrire un opéra? il faut être...un..fameux..quoi? un fameux...?
enfants 219	**opérateur**
enfants 220	**puissant!**
enfants 221	**fameux puissant**
enfants 222	**opérateur**
M 234	(...) ... pour inventer un opéra i faut donc AUSSI savoir quoi faire ?
? 235	***chanter***
AD 236	avoir une grave voix
M 237	pas forcément chanter! celui qui fait chanter les autres ne chante pas forcément !
TED 238	i faut **avoir du succés !**
M 239	il faut écrire quoi ? i faut inventer QUOI
AD 240	l'histoire... l'histoire, qu'est-ce qui va faire lui, qu'est-ce-qui va faire lui...
M 241	*(brouhaha)* stop ! Il faut avoir une imagination (...) ..pour..inventer un opéra, pour le créer, il fallait naturellement être musicien. pour pouvoir composer la...
enfants 242	musique!

M 246	(..). il se trouve que dans ce cas-là, i s'trouve que Weber **c'est un grand compositeur** du dix-neuvième siècle et qu'il était **seul** à composer à inventer son histoire

Les conséquences que M tire des affirmations précédentes (il invente *tout*) ne sont pas liées au travail de composition de l'auteur mais à ses *qualités*. M est en parfaite harmonie de ce point de vue avec ses élèves, et déconstruit ici ce qu'elle a peiné à construire auparavant. On peut s'interroger au passage sur la *sécurisation scripturale* qui est liée à une telle représentation de l'écriture. Celle-ci expose le sujet-scripteur à des jugements axiologiques, selon les critères se référant à la norme scolaire, et n'autorise pas les essais erreurs (« pas louper »). Cette représentation ne donne aucun repère sur la production proprement dite de l'auteur, sur le travail sur lequel elle repose, sur l'intertextualité qui la soutient, où sur les pratiques d'écriture qui la guident.

Les représentations de M et de ses élèves concernant l'écriture sont en partie différentes, en partie communes. M est surprise par les réponses de ses élèves, elle prend conscience de l'écart qui la sépare de ses élèves à propos de la fonction de création de l'écriture. Dans cette interaction, M tente vainement de faire ressortir des fonctions de l'écriture (patrimoniale, transmissive, créative), que la fonction de *restitution de connaissance* parce qu'elle est familière aux élèves, masque à leurs yeux. L'étayage de M n'est pas opératoire parce qu'elle n'identifie pas l'obstacle chez ses élèves que constitue une certaine acculturation scolaire, déjà présente. Elle n'a sans doute pas pu construire pour elle-même une conscience des fonctions de l'écriture qu'elle essaye d'actualiser pour ses élèves, pas plus qu'elle ne conçoit la part de *la tradition culturelle* attachée à ces fonctions (mode d'existence, instructions concernant les écrits). Elle n'a pas suffisamment didactisé pour elle-même ses savoirs sur l'écriture pour aider les élèves. Ses représentations de l'auteur ne sont pas assez éloignées de celles des élèves pour les introduire dans des représentions de l'écriture plus conformes à la réalité.

L'écart existant entre M et ses élèves, n'est manifestement pas didactisé.

2.3.1.2 - Les représentations de l'enseignante

M fait sans cesse allusion à la fonction créatrice de l'écriture, ce qui est naturel dans le cadre de « l'écriture d'un opéra ». J'ai montré que le contraste entre ses représentations et celles de ses élèves transparaît lors de ce malentendu dans la discussion (192-204-206-208) où M relève les verbes « connaître » et « apprendre » que les enfants posent comme préalable à l'écriture de l'opéra et leur oppose le verbe « inventer » à de nombreuses reprises (182 ;187 ;194). Quand j'affirme que l'écart entre M et ses élèves n'est pas didactisé, je veux dire que :

1) M est introduite dans ce monde de l'écrit, sans le savoir ; elle sait *des choses sur* l'écriture qu'elle n'a pas conscientisées, qu'elle n'a pas construites, la suite immédiate de la discussion le prouve (218 : et alors, qu'est-ce qui faut être..)

2) elle n'a pas conscience de l'idée que les enfants se font de l'écriture du fait qu'ils sont des apprentis-scripteurs, qu'ils sont encore peu introduits dans la culture de l'écrit, d'une part et qu'ils se réfèrent à leurs pratiques scolaires d'écriture quand ils tentent de parler de l'écriture, d'autre part. Les pratiques d'écriture résultant de la classe, en tant que formation discursive apparaissent très à distance de celles qu'actualise la situation d'écriture de l'opéra.

3) elle ne peut concevoir ce qui compose l'écart entre elle et ses élèves. L'écriture est à ce point intégrée pour elle, qu'elle à tendance à ignorer le travail de l'acculturation qui la sépare de ses élèves. Son étayage est très peu opératoire vis-à-vis de la coconstruction du concept de l'écriture, certaines affirmations de M allant à l'encontre des idées reçues par les pratiques scolaires peuvent faire violence aux élèves. Elles constituent un contre-étayage.

4) ses propres représentations de l'écriture d'invention reposent sur l'illusion d'un auteur qui invente « tout » et non sur une théorie de la production de l'action langagière qui, circonscrivant la part de créativité dans l'adaptation d'un genre textuel, sans retirer le talent de l'auteur, le situe dans l'action de production et réintroduit l'idée de travail dans une intertextualité préexistante. L'écart entre M et ses élèves n'est pas didactisé et, par conséquent, il n'est pas opératoire.

M insiste sur le fait que l'invention repose sur les *qualités* supposées du compositeur dans ses énoncés conclusifs (218) à la suite de l'énumération des choses inventées : « Et alors, qu'est ce qui faut être pour pouvoir écrire un opéra ? » ; (246) : « Il se trouve que dans ce cas-là, i s'trouve que WEBER c'est un grand compositeur du 19ème s. et qu'il était seul à composer à inventer son histoire » et dans les énoncés qu'elle égraine tout au long de son interaction avec les élèves :

« Il a de l'imagination » : 182-190-241

« Il faut être naturellement musicien » : 241

« Il faut être un " fameux..." » : 218

« C'est un grand compositeur » : 246

M s'oppose aux enfants quand elle impose « inventer » au lieu de « connaître », mais en même temps abonde dans leur sens en évoquant ces qualités immanentes au compositeur. Soutenir l'idée que la composition repose toute entière sur un « don d'invention » de l'auteur qui « est » un grand compositeur, qui invente « tout » va dans le sens de cette représentation de l'écriture présente chez les élèves qu'elle est une simple transcription d'un objet préexistant, immanent à son auteur, à son talent. Sans songer bien évidemment à contester toutes ces qualités accordées à WEBER, l'on peut s'interroger sur le bien fondé didactique de faire reposer l'écriture entièrement sur elles, vis-à-vis de l'intérêt qu'il y aurait plutôt à leur faire comprendre que l'œuvre est le résultat d'un travail de création, certes, mais qui a ses règles, qui s'appuie sur des genres existants, qui s'inscrit dans une intertextualité. L'auteur *n'invente pas tout* quand il écrit son œuvre.

Cette image d'un « scripteur idéal » véhiculée par l'énumération par M des qualités transcendantes que l'on possède quand on est un « grand » compositeur, fait obstacle à une vision objective du travail d'écriture. Selon celle-ci, tout scripteur inscrit dans une formation discursive donnée adopte des règles de production, dans des moyens langagiers, dans des genres préexistants qui à la fois le contraignent et à la fois le portent. Une image de scripteur « idéal » conforte les enfants dans l'idée d'une écriture transcendante alors qu'une représentation de la production comme un ensemble de remaniements, de révisions et de reformulations de l'auteur vis-à-vis de sa propre production, loin de mettre l'auteur en défaut, rend compte de son « travail » de production d'écrit.

En outre, il faut signaler que cette image de scripteur n'est pas conforme à la réalité, le livret n'est pas écrit par WEBER. Comme nombre de livrets d'opéra il résulte d'un travail collectif, d'un remaniement finalisé d'une histoire qui faisait partie d'un patrimoine d'histoires traditionnelles, qui, à la manière des contes, a été mise par écrit, selon certaines normes - les normes de genres définies par la tradition de l'opéra - pour une exploitation musicale. M est, comme ses élèves, dans le mythe de l'auteur compositeur talentueux et inventif plus que dans la réalité du travail d'invention sur lequel ce mythe repose. Cette représentation de l'écriture engendre nécessairement une insécurité scripturale.

Cette partie de l'interaction entre M et les enfants, montre la méconnaissance de l'enseignante vis-à-vis des représentations que les enfants ont de l'écriture. Elle montre que M dispose elle-même de représentations de l'écriture d'invention qui font obstacle à une représentation réaliste de la production écrite. Elle montre en outre que M dispose de savoirs sur l'écriture (patrimoniale, inventive) dont elle n'a pas conscience. Cet écart non didactisé entre l'enseignante et ses élèves rend l'interaction peu opératoire en termes de coconstruction de savoirs sur l'écriture, peut faire violence à l'idée que les enfants - au stade d'acculturation où ils sont - se font de l'écriture. Nous verrons qu'il produit des contre-étayages.

On peut s'étonner de l'écart mis au jour dans cette discussion entre la représentation actuelle et manifeste chez les élèves de l'écriture à fonction de restitution des connaissances et la représentation de l'écriture que l'école convoque sans apparemment la construire qui est sa fonction de création. L'école sollicite très tôt[66], et de manière explicite, l'écriture chez ses très jeunes élèves, pour inventer des textes narratifs sans s'interroger sur la fonction de l'écriture qui est impliquée dans cette activité de *raconter*. Elle installe en même temps, au travers des pratiques ordinaires de la classe, une représentation de l'écriture qui fait obstacle à la mobilisation de l'écriture dans sa fonction créative.

2.3.2 - La fonction de transmission des connaissances de l'écriture

Par transmission, j'entends la fonction que remplit l'écriture en tant que trace qui survit à son auteur et qui assure le passage d'un contenu dans l'espace ou dans le temps de l'auteur à des « lecteurs », en l'absence de ce dernier. Cette fonction repose sur la

[66] Dès la Maternelle, de façon insistante, depuis les I.O. de 1999 et 2002

distinction entre la chronologie de la production et la chronologie de l'usage de l'écrit ainsi que je le montre plus haut. Cette distinction repose elle-même sur le « *mode d'existence* de l'écriture ».

M pousse les élèves à réfléchir à la manière dont l'opéra a pu se transmettre après la mort de son auteur, c'est la question de DAM :

M 167	comment est ce que, on peut encore, aujourd'hui, malgré qu'il soit mort depuis longtemps, interpréter cet opéra ?

M sollicite à nouveau les enfants sur ce thème de réflexion quand elle leur pose les deux questions :

M 251	alors ? grâce à quoi ? on peut encore aujourd'hui, et ce n'est pas le cas seulement de Weber, hein Mozart aussi a écrit des opéras qu'on interprète aujourd'hui…
M 254	qu'est-ce qui faut qui reste alors pour qu'on puisse reprendre cette oeuvre heu… ce travail ? que certains ont fait…

Les réponses des enfants :

AD 169	il a du… il a du... **trouver** quelqu'un qui est **deux fois plus jeune que lui**, il lui a **dit** tu t'charges de de la mission de **faire l'opéra** de à **ma place** quand…je s'rai mort...
AD 252	peut-être qu'il l'a dit à, peut-être qu'il l'a dit **à son fils** de reprendre son opéra
AO 263	il l'a donné à quelqu'un, il l'a donné à un homme qu'était plus jeune que lui
MAR 265	en fait il l'a donné à sa femme ou j'sais pas à qui… comme ça
AD 275	p'têt quelqu'un il il a composé sa pièce et pi l'aut', quelqu'un j'sais pas qui, il il **l'a vu**, il l'a vu l'a composé, il **l'a r'pris !**

AD n'évoque pas l'écriture comme ce « reste » grâce auquel on peut reprendre l'œuvre aujourd'hui en l'absence de son auteur. La transmission est directement liée à la présence humaine, l'œuvre est transmise d'homme à homme par « le dire », « le voir », « le prendre » - « il l'a vu, il l'a r'pris ». Les expressions « deux fois plus jeune que lui » « son fils... » signifient que la pérennité de l'œuvre est liée à la succession des générations, les maillons humains assurent la continuité de l'œuvre. La transmission n'est pas dissociée des hommes ni des situations.

Selon M, ses reformulations (167, 251, 254) de la question le prouvent, la réponse à sa question est évidente. Elle l'est d'ailleurs pour ces jeunes apprentis-scripteurs, leurs réponses le montrent, mais elle est *différente* de celle que M attend. La distance entre la réponse attendue et celle que les élèves fournissent montre comment la culture de l'écrit modifie l'appréhension des opérations que l'on peut faire sur le monde. De façon spontanée, les enfants n'évoquent pas l'écriture pour remplir un rôle dans la transmission d'un « objet » du monde (je rappelle que les enfants ne sont pas mis en présence d'écrits, livret ou partitions manifestant une preuve matérielle de cette fonction de l'écriture). Ce sont bien leurs représentations qui sont interrogées.

Selon les enfants, la réponse qu'ils donnent est évidente, mais la maîtresse insiste, indiquant qu'elle n'est pas satisfaite. Elle tente de mettre les enfants sur la piste, en centrant leur réflexion sur "la trace" qui est transmise :

M 254	qu'est-ce qui faut **qu'il reste** alors, pour qu'on puisse reprendre cette oeuvre heu..ce travail ? que certains ont fait
TED 255	et ben, tu la... tu prends ses trucs à lui
AD 256	p'têt, pêt'qu'il l'a noté p'têt qu'il l'a noté sur un papier, M ?

Dans l'expression « ses trucs » : ce mot « truc » au pluriel n'évoque pas un écrit qui centralise et contient une œuvre, mais « des objets » que TED se figure mal ; « tu » et « prendre » évoquent la proximité de la relation entre les interlocuteurs de cet écrit . TED n'est pas dans un rapport écrit où l'écriture remplit une fonction de transmission de l'objet .

AD utilise le verbe *noter* que l'on peut opposer à *écrire* ou *marquer* : on *note* quelque chose pour ne pas l'oublier, comme un aide-mémoire. Le modalisateur « peut-être » qui précède la proposition « il l'a noté » ajoute un aspect aléatoire à l'action de noter. Ce qui signifie bien que, pour AD, l'écrit lui-même n'est pas l'objet du travail. D'ailleurs « prendre note » signifie que l'objet n'est pas contenu dans l'écriture, le texte ne se suffit pas à lui-même, sous cette forme, il n'est pas dans un état de complétude.

Ces quelques réflexions des élèves montrent qu'ils sont dans un rapport pratique au monde, où le mode de transmission est assuré par la proximité des hommes, en situation, et non par un objet écrit qui contiendrait à lui seul l'œuvre. La transmission repose sur un contact entre l'auteur et le lecteur. Les enfants manifestent à nouveau ici qu'ils sont encore dans une culture d'oral, où le statut des connaissances est immanent aux situations et aux individus.

Affirmer que l'opéra est une « œuvre », c'est reconnaître qu'il s'agit d'une production, organisée selon les normes culturelles de genres définies par la tradition artistique, conservée et exploitée selon des instructions propres au mode d'existence de ce genre de textes. Cette acception du terme appartient au monde cultivé, pas nécessairement à celui des enfants.

Sur un plan linguistique, l'enchaînement suivant entre les questions de M,

M 251	alors ? grâce à quoi ? on peut encore aujourd'hui, et ce n'est pas le cas seulement de Weber, hein Mozart aussi a écrit des opéras qu'on interprète aujourd'hui…
M 254	qu'est-ce qu'il faut qu'il reste alors pour qu'on puisse reprendre cette oeuvre heu…ce travail ? que certains ont fait

puis, les réponses des enfants :

TED 255	et ben, tu la… tu prends ses trucs à lui
AD 256	p'têt, pêt'qu'il l'a noté p'têt qu'il l'a noté sur un papier, M ?

et enfin, les énoncés qui suivent :

AD 258	et quelqu'un l'a découvert
M 259	et ben pourquoi veux-tu qu'il l'ai caché ?

TED 260	il l'a pas caché, il l'a j'té dans l'eau M !
M 261	mais pourquoi voulez-vous qu'il l'ai « j'té dans l'eau » ?
AD 262	il l'a mis dans une bouteille !
AO 263	il l'a donné à quelqu'un, il l'a donné à un homme qu'était plus jeune que lui
AD 264	peut-êt que l'premier coup il a raté
MAR 265	en fait il l'a donné à sa femme ou j'sais pas à qui..comme ça
AD 266	non, il l'a posé
AD 275	p'têt quelqu'un, il il a composé sa pièce et pi l'aut', quelqu'un j'sais pas qui il il l'a vu, il l'a vu l'a composé, il l'a r'pris !

cet enchaînement questions/réponses fonctionne à partir de l'accord implicite des enfants sur le référent du pronom anaphorique « le ». Les enfants enchaînent ces énoncés sur ceux de M, de TED et de AD :

M 254	qu'est-ce qui faut **qu'il reste** alors pour qu'on puisse reprendre cette œuvre heu… ce travail ? Que certains ont fait
TED 255	et ben, tu la… tu prends ses trucs à lui
AD 256	p'têt, pêt'qu'il l'a noté p'têt qu'il l'a noté sur un papier, M ?

Le pronom « le » peut référer à « ce qui reste » (M 254), à « ses trucs à lui » ou encore à « un papier ». Mais je l'ai dit plus haut, ces verbalisations ne permettent pas aux enfants de se faire une idée de la nature de l'objet à transmettre. Il est remarquable que l'emploi des pronoms anaphoriques crée une impression de focalisation sur un objet unique alors que cet objet est mal défini ou reste indéterminé. Les réponses des enfants dans cet

enchaînement sont en partie liées à cette ambiguïté de l'objet et à l'ambiguïté de l'énoncé de M.

Dans les énoncés (258, 260, 262) des élèves AD et TED, les expressions « découvrir », « jeter dans l'eau » et « dans une bouteille » montrent que les enfants imaginent que l'on fait des choses secrètes. Les élèves sont loin de l'idée de publicité institutionnelle d'un écrit, forme culturelle de *valeur ajoutée* à l'écriture.

L'assertion (M 276) convoque des connaissances sur les plans de la culture et de l'« écriture » :

M 276	alors, Weber, c'était un musicien, un compositeur, il a inventé cet opéra, il le crée, (...) il l'a fait sur du papier. la musique, il a été obligé de l'écrire sa musique

« Inventer un Opéra », « créer un opéra », « faire un opéra sur le papier », « écrire la musique » sont beaucoup de notions difficiles, on l'a vu, pour des apprentis-scripteurs, du fait des pratiques d'écriture avec lesquelles ils sont familiarisés.

L'assertion suivante de M est équivoque :

M 278	**il a été obligé d'écrire les paroles quelque part**, et donc qu'est-ce qu'on fait ?

- « Écrire les paroles ». Les enfants savent le faire, cette formulation renforce l'idée que l'écriture consiste à écrire ce que l'on connaît, ce que l'on a appris, idée que M a contestée plus tôt, lors de cette discussion (208). Cela n'est pas facilitant pour les enfants qui ont du mal à se faire une idée de cette œuvre écrite. Elle réduit l'écriture à un rôle mnémonique - écrire les paroles des chansons.

- L'expression « il a été *obligé* d'écrire » ne rend pas compte de l'objectif délibéré de l'auteur qui est de transmettre une œuvre du patrimoine culturel par une écriture institutionnalisée dans une société de l'écrit. Au contraire, cette verbalisation : « il a été obligé » donne à penser que cette obligation n'émane pas de l'auteur, renforce l'idée d'une écriture *ordonnée* au sens de D. FABRE (1993) par une autorité, un ordre supérieur.

« Quelque part » surprend ici pour plusieurs raisons :

- dans la proposition « écrire quelque part », « quelque part » donne un aspect aléatoire voire mystérieux, en tout cas imprécis à cet « écrit », en recul en tout cas par rapport à ce

qu'AD propose : « sur un papier » que M, en ne le reprenant pas, remet inévitablement en question.

- l'expression « quelque part » dans l'énoncé de M, dans ce contexte, et parce que les enfants ne connaissent pas les règles de transmission culturelles dans un monde de l'écrit, ne peut qu'induire la démarche des enfants : « à vous de chercher où il a bien pu mettre ça. ». La question : « Et donc qu'est-ce qu'on fait ? » ne peut qu'entraîner l'interprétation que les enfants en font: « on cherche ».

- cette formulation est malheureuse compte-tenu de la situation réelle, culturelle des enfants vis-à-vis de l'écriture. Ces élèves, parce qu'ils ne sont pas introduits dans le monde culturel de l'écrit, ne peuvent pas interpréter cet énoncé de M comme elle pense qu'ils vont le faire. Ils l'interprètent de leur point de vue, qui est à l'image du rapport pratique au monde[67] dans lequel ils sont. D'où l'aspect « exotique » des réponses, si l'on se place du point de vue de la culture de l'écrit :

AO 279	dans le mur, dans le mur de sa maison, p'têt
M 280	mais pourquoi veux-tu qu'il l'ai mis dans le mur de sa maison ??
AO 281	ben, pour qu'on le retrouve... ben si i meurt ça f'ra longtemps !

L'énoncé d'AO « ben si i meurt ça f'ra longtemps » signifie que la mort interrompt la transmission parce que précisément cette transmission ne peut se produire que par le contact, la proximité humaine, dans un rapport pratique au monde.

L'observation de cette partie de la discussion qui a pour thème la fonction de transmission de l'écriture, manifeste l'écart culturel entre M et ses élèves et l'impossibilité de M de le prendre en compte, de l'exploiter pour coconstruire cette dimension de l'écriture avec ses élèves. L'école ne construit pas davantage cette fonction de transmission qu'elle ne construit la fonction de création de l'écriture. L'écart culturel entre les représentations de M et celles des élèves n'est pas didactisé.

[67] Ce rapport se manifeste bien dans DAM 409 quand il parle de « trouver » le metteur en scène à propos du rôle de CM.

2.3.3 - Pratiques d'écrit et pratiques d'oral : la fonctionnalité de l'écriture

La fonctionnalité de l'écriture n'est pas la même pour M et ses élèves du fait que l'une est introduite dans la culture de l'écriture et que les autres sont encore majoritairement dans des pratiques sociales orales.

Les conceptions très éloignées de l'écriture de M et de ses élèves se confrontent au cours de cette interaction entre M et ses élèves. Ces conceptions sont liées à des connaissances spécifiques de l'individu selon qu'il est ou non, qu'il est plus ou moins, introduit dans la culture de l'écrit ou qu'il est encore ou non, qu'il est plus ou moins dans *une culture de l'oral.* Les fonctions que peuvent remplir l'écriture et son mode d'existence sont étroitement liés. Quand j'ai examiné la partie de discussion ayant trait à la fonction intellective de l'écriture, j'ai montré que les enfants lui accordent une fonction mnémotechnique, accessoire. On « note », on « marque » ce que l'on connaît, ce que l'on a appris. L'écriture n'est pas encore conçue par ces jeunes enfants comme moyen de fixer un contenu autonome, décontextualisable par son état de complétude, transmissible par son mode d'existence. Un texte écrit est conçu comme un objet indéterminé, « écrit » ou plutôt « noté » *à l'usage de son scripteur* qui l'utilise en contexte, aux fins pour lesquelles il le destine, et dans le but de se rappeler quelque chose. Le recours à ce texte par son auteur n'est donc pas obligatoire par nature.

M306	c'est une trace, ça permet de connaître ce que des hommes ont fait (...). (...) comment est-ce qu'on peut faire en sorte que... quand on inv... quand on écrit quelque chose heu, soit de la musique, soit un texte ça reste? c'est justement parce que **c'est de l'écriture** ! (...)
AD 307	ouiai parce que quand t'écris ça r'vient dans ta tête

Cet enchaînement révèle le malentendu qui existe entre M et AD. Quand M asserte: « *c'est justement parce que c'est de l'écriture, "que ça reste* "» elle manifeste qu'elle est introduite dans ce monde de l'écrit, avec les pratiques de stockage et de transmission qui sont propres à une société de l'écrit. Ces pratiques permettent de constituer des corps de connaissance extérieurs aux individus et donc « dépersonnalisés » (M BROSSARD 1997) et imposent bien évidemment l'instauration de situations formelles de transmission.

Pour AD, l'assertion de M *« c'est justement parce que c'est de l'écriture que ça reste »* signifie sans doute précisément tout autre chose. Il asserte : *« quand t'écris ça r'vient dans ta tête ».* Ce n'est pas le contenu de l'écrit qui constitue la mémoire mais l'écriture - le geste de scripturation - de ce contenu qui favorise la mémorisation. L'écrit n'est pas conçu ici comme support de la mémoire mais comme moyen mnémotechnique. AD est dans un rapport pratique au monde où l'individu construit ses compétences en

situation. Les connaissances ne sont pas dissociées des situations pratiques où elles sont mises en œuvres. On note que ce « ouai » qui précède son énoncé signifie qu'il croit avoir compris M, alors qu'il a interprété son énoncé en projetant sur lui sa propre représentation de l'écriture.

M fait appel à des connaissances que les enfants n'ont pas sur l'écriture. Elle connaît les pratiques de stockage et de transmission propres à la culture de l'écrit alors que les enfants qui les ignorent, font appel à leurs pratiques quotidiennes. Ce sont des pratiques d'une culture d'oral parce qu'ils sont des apprentis-scripteurs. Cela signifie aussi que les pratiques scolaires ordinaires de l'école ne les ont pas encore introduits dans la culture de l'écrit, alors que ce sont des élèves de CM1.

L'affirmation de M « c'est justement parce que c'est de l'écriture » (306) n'est pas opératoire ici parce qu'elle ne signifie pas la même chose pour M et pour ses élèves. Les fonctionnements cognitifs de M et de ses élèves ne sont pas les mêmes du fait de l'écart entre eux vis-à-vis de leur entrée dans la culture d'écrit. La fonctionnalité de l'écriture évolue en fonction de la distance que l'individu a parcourue sur le chemin de la culture de l'écrit.

2.3.4 - Vulnérabilité du texte en situation dans les pratiques d'oral - inaltérabilité du texte dans les cultures d'écrit

Les enfants n'attribuent à l'écriture qu'un rôle d'aide-mémoire dans des situations pratiques parce qu'ils ne mettent pas l'écriture en relation avec un mode d'existence. « L'objet écrit » est conçu comme un « truc » indéterminé, sans support, sans vie propre. De ce fait, très pragmatiquement, les élèves ne lui accordent qu'une valeur aléatoire, liée à la vie humaine ; le rapport pratique au monde là aussi prévaut :

AD 282	ben ça s'efface !, peut- êt' sa femme elle en a marre elle va l'effacer !
AO 283	et comment ?
AD 284	ben elle fait le ménage !

Dans ces conditions et malgré l'insistance de M, l'écriture, selon les enfants, en bonne logique, ne subsiste pas à son auteur.

M 317	non, mais lui **il écrit la musique** et les paroles, il l'INVENTE son opéra donc...il le fait ..monter... il le fait jouer ! i trouve une scène, un metteur en scène qui va l'aider à faire son opéra et il l'a... de son vivant, il l'a VU son opéra jouer par des chanteurs ! **il a écrit pour des chanteurs**... (...) donc y a des gens qui l'ont entendu, et LUI, il a vu, il a entendu son opéra sur scène, il l'a vu fait par heu
M 319	il est resté quoi de Weber après sa mort, il est resté quoi ?
AO 320	**il aura son son opéra**, y avait son opéra
AD 321	...**sur sa tombe**, sur sa tombe, c'est gravé sur sa tombe !
M 322	ben pourquoi veux-tu AD que ça soit gravé sur sa tombe ?
AD 323	**ben c'est marqué l'métier**

Dans l'énoncé (317), M développe deux aspects : le fait que Weber a écrit son opéra, puis le fait qu'il l'a fait jouer et que des gens l'ont vu. Selon que l'on se place dans un rapport écrit ou oral au monde, on privilégie l'un ou l'autre de ces aspects. Dans le premier cas, on privilégie la thèse de l'écriture comme contenu de la mémoire - c'est le point de vue de M, dans le second, la thèse de la mémorisation possible en situation du spectacle. La question de M formulée ainsi : « il est resté quoi de Weber après sa mort ? » après l'énoncé (317), peut donner lieu à l'émergence de l'un ou l'autre des points de vue dans ce contexte-là.

Mais elle peut faire émerger encore d'autres propositions parce que sa formulation est équivoque : « ce qui "reste" de Weber après sa mort » est une question à large spectre qui ne focalise pas l'attention des enfants nécessairement sur le même champ de discussion, comparé à un énoncé tel que : « ce qui reste de son opéra après le spectacle » par exemple.

La réponse d'AO est d'ailleurs équivoque du point de vue qui nous intéresse. L'opéra « reste », mais sous quelle forme ? L'écriture n'est pas forcément impliquée.

La réponse d'AD est tout aussi équivoque en raison de la construction impersonnelle de sa proposition : « c'est gravé sur sa tombe ». À quoi réfère précisément le pronom démonstratif « ce » ? Les antécédents possibles dans le cotexte sont : « son opéra » ou « ce qui reste de Weber » selon qu' AD se réfère à M317-M319.

M embraye :

M 322	ben pourquoi veux-tu AD que **ça** soit gravé sur sa tombe ?

M conserve ce pronom anaphorique, dont on n'est pas bien sûr qu'il réfère à la même chose pour elle et pour AD. Il est probable que pour M, il s'agit de son opéra, de son œuvre alors que pour AD, il s'agit de « ce qui reste de Weber », la personne, le métier. AD sait qu'on peut graver le métier des gens sur la tombe, c'est « ce qui reste d'eux »[68].

La réponse d'AO est floue, celle d'AD n'est pas satisfaisante au sens où l'entend M. L'écriture ne se voit pas confier *la mémoire, la vie, le travail* des hommes. S'il nous fallait une preuve supplémentaire de ce que j'affirme, la voici :

M a égaré son thème de discussion, l'écriture de l'opéra, je l'ai montré, par le jeu des pronoms anaphoriques qui, une fois de plus font illusion quant à la focalisation de la discussion sur un champ unique. Elle pose à nouveau sa question, mais la verbalise avec précision :

M 324	où il est resté écrit son opéra ?

AO 325	dans sa tête, dans sa tête

Les enfants verbalisent leur représentation de l'écriture : l'auteur a connaissance de paroles, de mots *dans sa tête*, il les écrit pour s'en rappeler. Il meurt, l'écrit est dans sa tête : l'écriture n'a pas le pouvoir de réactualiser son œuvre à elle seule, elle n'a ni le pouvoir de la *transmettre* ni celui de la *conserver*.

Les propos d'AD en particulier, mais aussi ceux de ses camarades, qui imaginent que les écrits de WEBER ont été murés dans sa maison, vont dans le sens des travaux de D.R. OLSON qui écrit (1994 : 13) :

« Si je résume ma contribution, elle consiste à montrer que ces concepts que les enfants semblent acquérir si naturellement au cours de leur développement au sein d'une

[68] On sait le côté mortifère de l'écrit, c'est lui qui surgit ici, avec le mot « tombe ». Je ne développe pas cet aspect psychanalytique de l'écriture. AD est orphelin de père décédé dans des circonstances brutales, il prend le mot « reste » de la maîtresse au pied de la lettre. L'expérience scolaire de l'écriture ne suffit pas à surimposer à son expérience personnelle une représentation plus « vivante » de l'écriture que la sienne propre.

société fondée sur l'écrit sont précisément ceux qui ont été élaborés, dans des contextes historiques et culturels particuliers, durant les deux millénaires qui viennent de s'écouler. »

On mesure les transformations cognitives liées à l'entrée dans une culture de l'écrit à l'aune de l'ampleur du malentendu qui est latent entre M et ses élèves au cours de cette partie de la discussion. Parce que M mésestime cet écart culturel et l'écart cognitif qu'il génère, qu'elle ne dispose pas des moyens pour l'évaluer, elle produit un discours qui repose sur l'illusion d'un champ de connaissances communes. Sur le plan discursif, cette méconnaissance des savoirs réels des enfants fait que M verse dans l'implicite des connaissances qui ne sont pas partagées par les participants. Au niveau linguistique, cela se traduit très nettement au cours de cette séquence par l'emploi du terme « opéra », très polysémique, dans plusieurs de ses acceptions sans plus de précision, par exemple au sens d'« écrit » de « spectacle » ou de « lieu ».

L'emploi de pronoms anaphoriques, au cours de cette discussion difficile, perturbe l'indication des champs de la discussion. Cette dernière donne lieu à des ambiguïtés très révélatrices de cet écart. Les tensions qui devraient se produire au niveau réflexif ne s'opèrent pas en lieu et place où M pense les provoquer et l'effet attendu de cette interaction n'a pas lieu. Les enfants ne progressent pas sur le plan des connaissances culturelles qui sont abordées au cours de cette séquence.

AO 345	maîtresse, maîtresse, maîtresse, où est-ce qu'il est l'opéra de... de... Weber
M 346	où est-est ce qu'il est ?..tu veux dire l'original ? où est-ce qu'il a laissé heu...i doit sûrement être conservé quelque part **très précieusement** et pi on a recopié ce qu'il a fait
AD 347	maîtresse, **si c'est précieux**, comment il l'a fait pour le **trouver** ?

M ne possède sans doute pas ces connaissances culturelles qui d'ailleurs ne sont pas évoquées à l'Opéra-même, au cours des conférences d'informations pour les enseignants. Les informations transmises, très riches, concernent *l'œuvre elle-même*, (souvent le rapport entre la musique, le chant, le récit...et l'histoire de l'opéra) ou les choix qui président la mise en scène, l'éclairage, les décors..., mais jamais les modes institutionnels de sa conservation, de son exploitation.

L'examen attentif de cette interaction montre en outre que les verbes d'écriture mériteraient plus d'attention qu'ils n'en reçoivent de la part de l'enseignante.

- « Écrire » est un hyperonyme des verbes d'écriture ; il est convoqué, on l'a vu, dans un énoncé qui évoque la fonction créative de l'écriture :

M 208	donc i peut pas bien les connaître, i va les **écrire** ! il va comme dit TED les IN-VEN-TER

Les enfants ne pratiquent manifestement pas cette fonction créative. La description par l'enseignante, je le souligne plus haut, fait violence à la pratique ordinaire de l'écriture par les élèves : « il va *les* écrire donc il peut pas *les* connaître».

- « Noter », « écrire » et « marquer » sont des verbes d'usage courant, hyponymes d'écrire, qui rendent compte de fonctions diverses de l'écriture. Ils sont employés par les élèves sans que M ne leur prête attention.

2.3.5 - Fonctionnalité de l'écriture dans la langue

2.3.5.1 - Les verbes hyponymes : marquer, inscrire et noter

Écrire : est dans l'usage courant un hyperonyme de *marquer*, d*'inscrire* et de *noter*.

Le dictionnaire historique de la langue française[69] propose en effet les définitions suivantes :

- *marquer* : « noter par écrit, inscrire » (1531), particulièrement « noter pour mémoire » dans l'expression *marquer un jour de craye blanche (1557),* supplantée par la variante *d'une pierre blanche.*

- *inscrire :* le verbe, rare jusqu'au XVI[e] siècle, apparaît avec le sens d'« écrire quelque chose (dans un livre, sur une liste) pour transmettre l'information, en conserver le souvenir (XIII[e] s.), d'où, spécialement le sens de « noter des noms sur un registre. et « écrire, graver sur la pierre, etc) » (1611). (...) Par figure, inscrire s'emploie au sens de « placer, insérer dans un cadre plus général » plus courant au sens pronominal.

- *noter* : ce verbe est emprunté au dérivé latin *notare* « marquer, faire une marque », spécialement, « tracer des caractères d'écriture, sténographier » puis, en parlant d'un censeur « marquer le nom d'un citoyen coupable » ; sans idée de critique, *notare* signifiait aussi, « désigner » faire connaître, relever, consigner par écrit. D'un point de vue historique, le verbe en français correspond d'abord à « être le signe de, désigner, représenter ». Il développe la plupart de ses autres sens dès le XII[e] siècle : abstraitement « garder, retenir dans sa mémoire, dans sa pensée. » (1155), « remarquer, attacher son attention à » (1160). (...) Dès le XII[e] siècle, noter signifie concrètement « consigner, mettre par écrit » (...). L'acception pour « marquer dans un écrit ce dont on veut garder la mémoire » est attestée depuis 1538. En ancien français, le participe passé « noté(e) » était adjectivé avec le sens d'« important, notable ».

[69] REY, A. dir. (1992), dictionnaire historique de la langue française, Ed. LE ROBERT.

Ces trois verbes apparaissent dans des usages très spécifiques de l'écriture, et associés à des mots et à des activités bien circonscrites.

Inscrire est le plus souvent à la forme pronominale et souvent dévolu à des actions dans le domaine de la vie publique : il est nécessairement attaché à l'idée de *liste* (électorale, de volontaires, de reçus à un examen). On peut même avancer que dans la conscience des locuteurs *s'inscrire* correspond davantage à « l'accomplissement d'une action pour faire partie d'une institution » qu'à l'action proprement dite d'« écrire son nom sur une liste », même si la première dépend hautement de la seconde.

Inscrire, où le verbe est à la forme transitive est d'un emploi moins courant, signifie bien « faire figurer un "objet" », au sens large, « dans une liste ». On peut inscrire une doléance, une suggestion, une remarque dans un livre de réclamation, inscrire un nom dans une liste. Il est alors entendu que le livre de réclamation ou la liste regroupe des éléments de même catégorie (réclamation, étudiant d'une même session...).

Marquer peut être associé à l'idée de *liste*, mais consacré au domaine de la vie privée : marquer (un objet le plus souvent ou quelque chose à faire) sur la liste, marquer (une date, une heure, une adresse) sur un calendrier, sur un calepin. Il peut s'agir dans les deux cas d'insérer un objet (au sens large) dans un cadre plus général : un nom sur une liste d'inscription, un mot sur une liste de course ; mais *marquer* est plus spécifiquement attaché au sens de « donner de l'importance à » (« marquer » un événement).

S'agissant du verbe *noter*, il ne s'agit pas d'« insérer » dans un cadre plus général, mais d'écrire un fait pour ne pas l'oublier, pour le garder en mémoire. De ce fait ce verbe n'est pas associé à « liste » de manière aussi étroite qu'inscrire.

Des nuances de sens importantes sont supportées par ces trois verbes, examinons rapidement plusieurs énoncés.

Deux personnes cherchent le nom de l'une d'elle sur un support :

ton nom est *noté*
ton nom est *marqué*
ton nom est *inscrit*

Ces trois énoncés ne sont pas équivalents. Ils expriment bien tous que « le nom est écrit là où elles le cherchent », mais l'écriture du nom ne signifie pas la même chose dans les trois cas.

Ton nom est *noté* : le fait que ton nom soit écrit prouve que « l'on a pensé à toi ».
Ton nom est *marqué* : le fait que ton nom soit écrit a valeur de preuve de ta présence dans le cadre de la situation.
Ton nom est *inscrit* : le fait que ton nom soit écrit prouve que tu fais partie du groupe où ton nom figure. Si l'on réfléchit plus avant, on peut affirmer que, pour un même support, l'écriture d'un nom est significative de situations différentes.

En effet si l'on considère *la liste*, un nom peut être *noté* sur « une liste » pour signaler seulement que l'on a « pensé » à telle personne, mais sans l'inscrire ; un nom est *marqué* sur la liste « prouve » que la personne peut-être inscrite, tandis que le nom inscrit signale l'inscription effective de la personne. Si l'on considère une « affiche de spectacle », il est évident que le nom ne figure pas en même lieu ni dans les mêmes caractères selon qu'il est simplement *« noté »,* ou qu'il est *marqué* ou bien *inscrit.* Il a toutes les chances de figurer en tous petits caractères en bas de l'affiche dans le premier cas, en caractères normaux, à la place *attendue* dans le second, et dans une liste figurant sur l'affiche dans le troisième, cet emplacement donnant en plus une indication sur le rôle ou la place que tient la personne. Les fonctions remplies par l'écriture ne sont pas les mêmes dans ces trois cas : « noter » est attaché à la fonction mémorielle, « marquer » à la fonction testimonielle et inscrire à la fonction mémorielle et « performative ». On admettra que l'énoncé *« ton nom est écrit »* peut être employé dans les trois cas, la situation permettant d'interpréter les raisons de la quête des deux personnes, mais le verbe ne donnant pas d'indication sur l'objectif visé.

Pour finir, dans le même ordre d'idée, les injonctions suivantes :

note-le !
marque-le !
inscris-le !

n'enjoignent pas celui auquel elle s'adressent de « faire la même chose » même si, dans les trois cas, « il s'agit bien *d'écrire* quelque chose » et, qu'en situation, le locuteur de ces énoncés pourrait dire indifféremment « *écris-le* » dans les trois cas...

Ce détour sémantique me semble nécessaire parce qu'il montre que *la langue* rend compte d'usages très différenciés de *l'écriture* quand elle est activée dans des situations diversifiées. Or, l'adulte acculturé à l'écriture emploie ces verbes très spécifiques sans en avoir nécessairement conscience, alors qu'ils réfèrent à des fonctions différentes de l'écriture et à des *modes d'existence* des écrits en relation avec ces fonctions. Même s'il peut lui arriver de les employer les uns pour les autres, l'enseignant qui les emploie croit mobiliser chez ses élèves des savoirs sur l'écriture qu'ils n'ont pas nécessairement. Inversement, les élèves emploient tous ces « mots » indiquant qu'ils dénotent cependant pour eux des savoirs différenciés sur l'écriture, auxquels le maître ne porte pas attention. Ces mots peuvent être une source d'ambiguïté dans les situations d'écriture.

2.3.5.2 - Les termes d'écriture dans le langage enfantin

Les enfants, comme leur enseignant, emploient les verbes « écrire », « noter» (ici, AD256) et « marquer » en classe. Ils emploient ces deux verbes hyponymes sans que la moindre attention soit portée explicitement sur l'usage qu'ils en font. Le support privilégié de l'*écrire* est le cahier du jour. Dans les situations où l'élève écrit dans un objectif différent de celui de l'*écriture*, proprement dite (le bien écrire, bien calligraphier) il parle plutôt de *marquer.* La langue offre donc avec ces termes d'écriture des moyens de différencier la fonctionnalité de l'écriture. L'inattention qu'on leur porte manifeste le

manque d'attention que l'on accorde à cette *culture de l'écriture* que l'on acquiert en participant à des formations discursives. Elle manifeste en l'occurrence la non didactisation de cet espace de réflexion.

2.4 - Représentations de l'écriture et degré d'acculturation

Cette partie 5 de la discussion sur l'« œuvre » de WEBER donne un éclairage sur les représentations[70] des élèves en matière d'écriture, mais aussi sur celles de M. Les propos des élèves paraissent « exotiques » ou « farfelus » au premier abord. À la lumière des travaux des historiens et des anthropologues de l'écriture, on s'aperçoit que ces propos signalent simplement *une étape* dans leur acculturation scripturale. Ils manifestent que le travail d'entrée dans l'écriture de ces enfants est en cours, conforme avec celui de la communauté humaine à laquelle ils appartiennent.

Les propos des élèves sur « l'œuvre » de WEBER signalent une étape dans le cheminement dans l'écrit certes. Ces élèves exposent des représentations bien fragiles des fonctions intellective, transmissionnelle et patrimoniale de l'écriture, fonctions pourtant centrales vis-à-vis des apprentissages scolaires. Les élèves montrent dans cette discussion qu'ils ne disposent pas de représentations de l'écriture comme « outil cognitif ». Leurs propos évoquent ce que dit M BROSSARD (1997 : 98) à propos des sociétés sans écriture, voulant les distinguer des sociétés avec écriture :

« Dans ces sociétés sans écriture, la culture bien qu'excentrée demeure immanente aux situations et aux individus qui la mettent en œuvre. Les connaissances existent de façon personnalisée. (...). Si elles ne sont pas dissociées des personnes, les connaissances ne sont pas non plus dissociées des situations pratiques quotidiennes où elles sont mises à l'œuvre. (...). Cette culture n'étant détachée ni des personnes ni des situations pratiques, sa transmission s'opère au cours de contacts, dans des situations informelles. »

La scolarité semble donc ne pas développer autant qu'on pourrait le penser, a priori, les représentations de l'écriture. Elle n'introduit pas nécessairement les élèves dans « le monde de l'écrit », du simple fait qu'elle prend en charge l'apprentissage du système de l'écriture. Dans cette partie de la discussion, la fonction scolaire de l'écriture de restitution d'une chose bien sue domine très nettement la fonction intellective de l'écriture dans les représentations que les élèves et que M, à un degré moindre, manifestent de l'écriture. M tente vainement de mettre au jour, à l'occasion de cette discussion sur l'opéra, des fonctions de l'écriture dont elle a *l'intuition*. Elle tente vainement de montrer aux élèves que les fonctions patrimoniale, transmissive et intellective sont activées dans l'écriture d'une œuvre. Elle dispose culturellement de peu de moyens pour les convaincre. Des représentations très scolaires de l'écriture, semblent constituer un obstacle à une représentation différenciée des fonctions de l'écriture. Cette partie de la discussion donne des indications, non seulement sur les représentations des élèves, mais aussi sur celles du maître.

---

[70] Par représentation, je désigne l'ensemble des idées que quelqu'un se fait des fonctions occupées par l'écriture, selon son accès à « la tradition écrite » au sens de J. GOODY.

2.4.1 - Les représentations de l'écriture des élèves

Les représentations de l'écriture des élèves sont cohérentes et font écran à celles qu'actualise M, en partie à son insu, au travers de la situation d'écriture de l'opéra. L'image de l'auteur, scripteur *inspiré*, liée à des qualités transcendantes propres à un « grand » compositeur fait obstacle, chez les élèves *et chez M* , à une vision objective du travail d'écriture, du travail d'adoption-adaptation d'un genre où s'origine l'écriture de création. L'idée de connaissances, de savoirs appris au préalable, *transcrits* par l'écriture, s'oppose à celle des essais-erreurs, des « loupés » de l'écriture manifestant ce travail d'adaptation et de construction. Dans les représentations des élèves, le statut des connaissances est immanent aux situations et aux individus. L'écriture n'est pas conçue par ces élèves comme moyen possible de fixer un contenu autonome, décontextualisable par son état de complétude, exploitable par son mode d'existence. Elle est envisagée comme un objet indéterminé, « écrit » ou plutôt « noté » à l'usage de son scripteur, qui l'utilise en contexte, pour se rappeler quelque chose. L'écriture est conçue comme *un accessoire possible* de l'oral, sans mode d'existence spécifique. Cette représentation fait obstacle à l'émergence d'une fonction intellective de l'écriture qui repose précisément sur un mode d'existence des textes bien distinct de l'oral.

2.4.2 – L'écart culturel entre M et ses élèves

L'écart culturel entre M et ses élèves est manifeste dans cette discussion. M *a l'intuition* des fonctions de l'écriture qui sont mises en œuvre dans l'écriture de l'opéra : la fonction intellective liée à la composition, la fonction patrimoniale et transmissive liée à la conservation de l'œuvre. Cependant ses conceptions de l'écriture attachées au « don » de l'auteur font écran à une intellectualisation de ces fonctions. Sa connaissance des moyens institutionnels de conserver, de diffuser, de reproduire les œuvres ne lui permet pas de s'opposer efficacement aux solutions hasardeuses proposées par les élèves. Les moyens qu'elle met en œuvre dans cette interaction pour combler l'écart entre elle et ses élèves sont insuffisants et cela, à mon avis, pour deux raisons majeures.

2.4.2.1 - L'écart entre M et ses élèves n'est pas didactisé

Cet écart est bien à considérer comme étant celui qui sépare *tout* individu introduit dans la culture de l'écrit de tous ceux qui sont encore dans des pratiques liées au monde de l'oral. Cet écart n'est pas plus conscient chez M que chez l'adulte acculturé à l'écriture qui oublie la perception du monde que l'on a quand on est encore dans une culture de l'oral, qui n'a pas conscience des ruptures cognitives et des gains fonctionnels qu'a apportés l'invention de l'écriture tant ces techniques culturelles sont incorporées dans nos sociétés (mémoriser, légiférer, organiser sa pensée...). Ainsi que l'écrit A. PETITJEAN (1998 :107) : « L'on a tendance à oublier ce qui différencie de ce point de vue, culture de l'oral et culture du scriptural et à imaginer le vécu des exclus du scriptural : mauvais scripteurs, illettrés, analphabètes. » M n'imagine pas le vécu de ses élèves apprentis-scripteurs. Son

étayage manifeste bien qu'elle ne prend pas conscience du « paysage » de l'écriture que les enfants décrivent au travers de leur interaction avec elle.

2.4.2.2 - La fonctionnalité de l'oral dans l'interaction maître-élève

M utilise un mode d'interaction par question-réponse qui peut être efficace en termes de « réponses justes obtenues ». Cependant cette interaction, je le montre plus loin en détail, se révèle inefficace en termes de coconstruction d'un champs notionnel. Ce mode d'interaction visant à obtenir des réponses justes, souvent dominant à l'école, empêche l'interaction langagière avec ses élèves de coconstruire le monde qu'elle interroge.

Il ressort de cette partie de la discussion que les enfants ont déjà des représentations fortes et cohérentes de ce qu'est l'écriture, de sa fonction, de son mode d'existence. Ces représentations correspondent à une étape de l'acculturation à l'écriture. La cohérence des représentations chez l'ensemble de ces élèves permet de penser qu'elle résulte de l'expérience scolaire de l'écriture.

Je propose d'examiner plusieurs situations fonctionnelles d'écriture[71] en classe, afin de mettre au jour les obstacles qui s'opposent à la mise en œuvre de l'écriture, du côté des élèves et du côté du maître. Ce que *font* les élèves *avec* l'écriture dans ces situations valide-t-il mon hypothèse selon laquelle les représentations scolaires de l'écriture des élèves font obstacle à la mobilisation de l'écriture ? J'observe d'abord des situations qui suscitent la mobilisation de la fonction communicative de l'écriture, j'examine ensuite des situations qui mobilisent sa dimension intellective.

[71] Cette expression, dans le jargon pédagogique, recouvre l'ensemble des situations d'écriture attachées au projet d'école, les situations dites « authentiques » qui mettent l'élève en communication avec le monde extérieur. La rencontre avec l'opéra est un projet d'école susceptible de susciter des « situations fonctionnelles d'écriture ».

2.5 - Mise en œuvre de la fonction de communication de l'écriture par les élèves : exposé de deux situations

M, au cours de l'année, met en œuvre des situations fonctionnelles d'écriture. Je présente ici celle de « la lettre à l'Opéra » qui est une situation de communication avec le monde extérieur à l'école, et celle où les élèves de la classe doivent « s'écrire entre eux », qui est une situation de communication interpersonnelle à l'intérieur de la classe.

2.5.1 - L'écriture d'une lettre au directeur de l'Opéra

2.5.1.1 - Présentation de la situation

2.5.1.1/1 - Objectif de M

M veut faire écrire les élèves à l'Opéra pour obtenir un rendez-vous auprès d'un chanteur lyrique afin de lui poser des questions répertoriées à l'avance. L'objectif de la discussion est d'amener les enfants à comprendre *qu'il faut rédiger une lettre*, que cette lettre est destinée à l'Opéra, pour obtenir un rendez-vous avec les chanteurs et un réalisateur, afin de pouvoir poser une liste de questions qui leur sont destinées et qu'ils ont rédigées. Il faut qu'ils comprennent que :

- leur destinataire est le chargé de mission qu'ils ne connaissent pas encore puisqu'ils ne sont encore pas allés à l'opéra. M le connaît, puisqu'elle a assisté à la réunion de rentrée de la saison de l'opéra, en septembre.

- l'objectif de la lettre est d'obtenir une rencontre avec les chanteurs et le réalisateur, si possible, afin de pouvoir poser les questions qui sont déjà rédigées. Cette rencontre n'est pas prévue dans le parcours pédagogique.

2.5.1.1/2 - Le cadre restreint de l'écriture de la lettre

Cette partie de la discussion précède en réalité la partie que j'ai isolée plus haut. Son exposé intervient après, pour, ainsi que je l'ai expliqué, montrer la cohérence entre ce que les enfants *disent* à propos de l'écriture de l'œuvre et ce qu'ils *font* avec l'écriture dans les tâches prescrites par M.

Depuis la rentrée, les élèves ont écouté de nombreux passages de l'opéra auquel ils doivent assister. Ils ont mis la musique en rapport avec l'histoire racontée, ils ont dessiné les personnages. Par contre, ils ne sont pas encore allés à l'Opéra. Les élèves posent beaucoup de questions à propos du spectacle. **Début janvier,** M leur fait produire une liste de questions, certaines d'entre elles s'adressant plus directement aux chanteurs, d'autres plutôt au réalisateur. **Le 18 janvier,** au moment où intervient cette discussion, M projette cette fois *de faire écrire une lettre au chargé de mission* de l'Opéra afin que, dans la mesure du possible, il organise, en plus du programme prévu, une rencontre avec un chanteur et/ou le réalisateur pour que les élèves puissent poser leurs questions. C'est à la

discussion qui vise la mise en place de ce second projet d'écriture que je m'intéresse ici. L'écriture de la liste des questions faisant partie du cadre restreint de ce second projet, je propose de décrire rapidement les conditions de sa réalisation.

Début janvier, la consigne de la rédaction des questions est la suivante :

M : « on va réfléchir aux questions que vous vous posez sur l'opéra. »,
reformulée par DAM :

DAM : « on va *mettre* les questions et pi on ira leur poser. »

Dans la première partie de la séance, M a demandé aux enfants de se grouper par deux. Elle a dit à chaque groupe d'écrire ses questions sur une feuille[72]. La seconde partie de la séance a consisté à lire les questions, les sélectionner, les reformuler. M écrit chaque question au tableau l'une en dessous de l'autre *après sa mise au point à l'oral,*[73] dans l'interaction avec ses élèves : élucidation du thème précis de la question et correction syntaxique le cas échéant. Les questions présentent une certaine hétérogénéité énonciative à laquelle M ne porte pas attention : certaines questions rédigées interpellent ostensiblement un allocutaire par le mode d'énonciation choisi : *combien de fois vous changez-vous ? parlez-vous allemand* ? Certaines sont des questions d'ordre général, et sont incompréhensibles hors la relation interpersonnelle orale : comment est-ce qu'on fait pour entendre les voix ? Un élève « secrétaire » copie les questions qui sont écrites au tableau. Les caractéristiques linguistiques de cette liste écrite de questions, telles que son hétérogénéïté énonciative et son défaut d'autonomie, se justifient implicitement par l'objectif de cet écrit : c'est un *écrit entre l'écrit et l'oral*, destiné à une rencontre interpersonnelle, un écrit mnémotechnique destiné à soutenir une interaction. Le genre, le mode d'existence du texte est ajusté par M à la fonction de l'écriture dans la pratique discursive où elle prévoit[74] qu'il va « jouer ».

Le 18 janvier, la consigne de départ de la séance qui m'intéresse ici est :

M : « on[75] avait écrit plusieurs questions au tableau, un secrétaire les avait recopiées, je vous ai écrit ces questions sur une feuille que je vous distribue maintenant. je vous laisse un temps pour les relire. »

La feuille des questions que M distribue aux élèves est une feuille de format A4, libre. C'est un support transportable, adapté implicitement au mode d'existence du texte requis. Les questions ont été recopiées par M.

---

[72] Voir en annexe

[73] Cette écriture de M au tableau noir de questions après leurs formulations successives à l'oral a, entre autres un effet de validation de la question . Cette pratique de M participe d'une acculturation scolaire à l'écriture. Voir partie suivante sur la règle de l'adverbe.

[74] En situation, je reviens plus tard sur cette question, les élèves ne se comportent pas tous avec cette liste de questions conformément à ce projet de M.

[75] C'est M qui a écrit au tableau, ce « on » suggère sans doute selon M , la collectivisation de la tâche de formulation. Elle suggère aussi que M n'a pas pleinement conscience qu'« elle » écrit avec toutes les conséquences sur l'écrit produit que les élèves en tirent, validation, statut de l'écrit...voir parties suivantes.

Feuille et consigne constituent l'essentiel du cadre restreint de *l'écriture de la lettre*. La consigne de M oriente l'attention des élèves sur les questions.

2.5.1.1/3 - Les objectifs de cette analyse

L'interaction entre M et ses élèves a pour objectif de contribuer à l'émergence d'un espace commun d'investigation sur le thème de la lettre à écrire à l'Opéra. Il s'agit d'une discussion finalisée, elle a une fonction externe qui est d'amener les élèves à écrire une lettre, et donc une dimension téléologique. Son objectif est une approximation mutuellement acceptable sur la valeur de vérité de l'affirmation de M, *il faut écrire une lettre.*

L'analyse de cette discussion a pour objectif de repérer les éléments qui rendent le tâtonnement et l'interrogation en commun productifs et ceux qui les freinent. Cette analyse s'intéresse plus particulièrement à la dynamique constructive et à la négociation sur les objets de référence, afin d'observer comment cette interaction orale favorise ou non l'entrée en écriture des enfants, comment s'opère la « mise en écriture » et, afin de repérer des obstacles, s'il y en a, à cette mise en écriture, d'essayer d'en définir la nature.

Comme je l'ai annoncé précédemment, cette discussion constitue une étape de travail, une phase exploratoire pour les élèves, visant à dégager des questions pour une recherche d'informations. Il s'agit de s'approprier ensemble des connaissances pour pouvoir écrire. Il est légitime de supposer que l'observation de ce que disent les enfants à propos de ce qu'ils ont envie de faire, ce qu'ils pensent devoir faire, ou savent faire, permet de cerner leurs représentations de l'écriture dans cette situation. Je cherche à décrypter les connaissances culturelles des élèves sur l'écriture et de les mettre en rapport avec ce qu'ils disent de l'écriture de l'œuvre de WEBER. J'observe *si, pourquoi, et comment* le maître parvient à préciser, à guider le point de vue de l'élève sur une situation d'action.

Au-delà de ces questions, on peut se demander si cette situation favorise autant que M le pense, a priori, la mise à l'écrit des élèves. À travers cette observation, je tenterai de faire une analyse critique de cette situation d'écriture fonctionnelle et de l'interaction qui la prépare pour tenter de déterminer les connaissances culturelles qui sont convoquées implicitement par cette écriture. En arrière plan, est mise en question l'« authenticité » de cette situation qui justifie pour M, comme pour beaucoup d'enseignants du primaire, ce travail d'écriture d'une lettre.

La détermination des champs de la discussion est ambiguë en raison de l'absence et de la complexité du monde de l'Opéra, avec lequel M veut mettre les élèves en communication, d'une part, et de la présence matérielle de la feuille des questions, d'autre part. Je propose d'examiner ces deux aspects.

2.5.1.1/4 - Les ambiguïtés discursives et la détermination des champs

Ce monde de l'« opéra » que M introduit dans la discussion est un objet du monde particulièrement complexe, c'est un produit culturel et *étrange* pour la plupart des enfants de cet âge et de cette classe de CM1 en particulier. La question de l'indication des champs

de discussion par les locuteurs se pose d'autant que cet objet est, en plus, « absent » du contexte de la discussion. Il appartient en conséquence au discours, par sa capacité référentielle, d'actualiser les éléments propres à ce monde au fur et à mesure que la réflexion les convoque. Dans ce corpus, on peut affirmer qu'au moins trois champs de discussion entrent en concurrence quand les participants évoquent « l'opéra ». Tout au long de la discussion, les locuteurs opèrent des glissements entre trois entités propres à l'« Opéra » : une entité que j'appelle « réelle », en tant qu'elle réfère au monde physique de l'Opéra, lieu et agents de mise en scène d'une fiction ; une entité que j'appelle « imaginaire », en tant qu'elle réfère précisément à la fiction mise en scène par l'Opéra, et une entité qui est l'articulation entre les deux premières, qui a trait au « spectacle ». Pour illustrer cette partition un peu arbitraire et simplifiée, je cite trois types d'« agents » pour leur représentativité de ces « niveaux » : « femme de ménage », « directeur », « secrétaire » pour le premier ; « Agathe », « Kilian », « Samiel» , pour le second ; « chanteur », « acteur », « aigle » pour le troisième. Ces agents ne sont qu'un exemple, tout le lexique que l'on peut convoquer se distribue, bien sûr, selon cette partition : « téléphone », « courrier », « balles », « chasseur », « grotte », « accessoire », « décor », ... Par le lexique, le locuteur manifeste une catégorie du monde à laquelle il réfère et indique par là son champ de discussion.

Compte tenu des difficultés inhérentes à ce contexte particulier, et de l'« absence » de « l'objet », la question que l'on se pose est la suivante : comment s'opère la thématisation quand le monde de référence est aussi complexe ? Comment les locuteurs désignent et identifient les référents, comment indiquent-ils les champs pour permettre aux interlocuteurs d'interpréter leurs énoncés ? F. FRANCOIS (1990) signale l'importance du champ vis-à-vis de l'intercompréhension des locuteurs :

« Il est remarquable que cette importance du champ ait des conséquences grammaticales : pour qu'un nom soit précédé d'un défini, ce n'est pas lui qui doit déjà avoir été nommé, (...) ce qui est nécessaire c'est que le champ ait été indiqué. » Il souligne que « L'unité du champ peut-être marquée par l'utilisation d'un discours introductif mais que cette annonce n'est pas nécessaire ». Il ajoute que « l'unité d'un certain champ dans le dialogue peut être extralinguistique. »

Je propose, dans un premier temps, d'observer l'interaction langagière entre M et ses élèves, sur le plan linguistique, afin de montrer que la manière dont M *gère l'absence* et la *complexité* du monde qu'elle convoque au plan discursif empêche que l'interaction conduise à la coconstruction de la situation de communication *de l'écriture de la lettre*. L'indétermination des champs de la discussion est lié au plan linguistique à l'usage de pronoms anaphoriques, de termes spécifiques approximatifs et globalisants et de termes génériques ambigus.

➥ Des pronoms anaphoriques à la référence non explicite

La discussion démarre avec la présence du pronom anaphorique « ils » qui fédère tous les énoncés des enfants et de M sans explicitation, du fait que les enfants ont les questions rédigées sous les yeux et qu'ils commencent par les relire. Il est clair que le pronom « ils » dans leurs énoncés réfère au « vous » des questions.

AD 1	« parlez-vous allemand ? », c'est sûr qu'**ils** parlent allemand maîtresse ?
M 3	soit **ils** répondent « on est allemand », « oui on est allemand », alors dans c'cas là on n'leur demande pas si **ils** parlent allemand, soit **ils** ne sont PAS allemands, **ils** sont autre chose qu'allemand et donc, on leur demande si i PARLENT allemand... pacqu'effectivement **dans l'opéra ils** chantent en allemand, **ils** PARLENT en allemand.

Cet accord implicite sur ce pronom anaphorique fait l'économie de l'explicitation du monde auquel le pronom « ils » réfère. Les mêmes questions n'ont pourtant pas le même sens selon qu'elles s'adressent à quelqu'un en tant que « personnage » de la pièce ou en tant que « personne dans la vie » : monde réel et monde fictionnel peuvent entrer en concurrence si le terrain n'est pas mis en commun au départ. Un flou discursif peut donner lieu à une opacité dans la compréhension de la situation de communication : les interlocuteurs potentiels des enfants sont laissés à l'imaginaire des élèves.

Au troisième tour, dans son énoncé, M utilise sept fois le pronom anaphorique « ils ». Ce pronom réfère bien sûr aux précédents, en l'absence d'un énoncé qui le spécifie différemment. M fait allusion ici à deux aspects de ce référent, selon qu'il est vu « dans la vie », ou bien « dans l'opéra », l'un indiqué par le verbe « parler », l'autre par « chanter et parler ».

Les interlocuteurs des questions ne sont pas davantage identifiés, ils sont tous assimilés implicitement à des chanteurs. Le double point de vue sur ces interlocuteurs - fiction/ réel- est plus suggéré qu'explicité. Il serait nécessaire sans doute de s'assurer que les enfants comprennent que les personnes qu'ils doivent rencontrer pour poser des questions peuvent être interrogées sur leur vie « réelle », donc en tant qu'appartenant au monde réel, ou bien sur leur rôle de chanteurs d'opéra, incarnant des rôles qui eux s'inscrivent dans le monde fictionnel. Faute de cette distinction de points de vue les questions « parlez-vous allemand » ou « êtes vous allemand » n'ont aucun sens.

MAR 5	peut-être que c'est tous des français et pi ils parlent allemand

On peut inférer de la réponse de MAR qu'elle a compris ce glissement de point de vue possible à propos de ses interlocuteurs. Ce double point de vue est marqué lexicalement mais il n'est pas explicite.

On note que M explicite, rapidement, ce double point de vue que l'on peut avoir pour poser la question : « parlez-vous allemand ? »,

M 6	il se peut qu'ils aient appris leurs rôles en allemand et qu'ils interprètent leurs rôles... c'est possible que ça soit même autre chose que des français.

Les expressions « apprendre » et « interpréter un rôle » distinguent deux situations, « dans la vie » et « dans l'Opéra », où la langue peut être différente, deux points de vues qui peuvent coexister à propos d'une même personne, mais M ne « nomme » pas, se faisant elle ne fournit pas les informations lexicales aux enfants, notamment celles qui traduisent ces points de vue : personne / personnage, par exemple, qui rendrait le discours explicite.

Les pronoms anaphoriques ne permettent pas aux enfants d'identifier les interlocuteurs à qui ils auront affaire ni le monde auquel ils appartiennent.

M 24	alors. vous avez raison de poser la question : qui c'est le "vous" hein ? à QUI on pose la question ?
SAB 25	et ben on peut dire à Agathe heeu, j'sais pas moi…

« Vous », renvoie au pronom anaphorique du cotexte, que les enfants ont choisi de façon conventionnelle dans les énoncés de leurs questions pour désigner leurs allocutaires. Elle explicite en reformulant : « A QUI on pose la question? ». « question » est sous sa forme de singulier, alors qu'il y a *plusieurs* questions., et plusieurs allocutaires.

SAB 25	et ben on peut dire à Agathe heeu, j'sais pas moi…
M 28	c'est bon, t'as compris ? hein ? c'est des questions, vous retrouvez vos questions ?..hein ? bien. alors...Ted maintenant pose la question : « qu'est-ce qu'on fait avec ça ? » **qu'est-ce qu'on fait avec nos questions ?**… chut, alors ?... DEB, ton idée ?

M se satisfait d'une réponse très insatisfaisante : l'objectif de ce début d'interaction n'est pas d'identifier les destinataires des questions, le but est de replacer « rapidement » la feuille sur laquelle figure la liste des questions qu'elle a distribuée, dans le contexte « poser des questions » pour lequel elle a été produite, de *retrouver le fil* de la séquence précédente. Le fait que M ne lexicalise pas davantage le monde de l'opéra montre qu'elle sous estime les conséquences de l'absence du monde sur la discussion en termes d'ambiguïté discursive. Elle sous estime tout autant l'importance qu'il y a à identifier les destinataires des questions pour les distinguer de ceux de la lettre. Elle sous estime les

conséquences de cette ambiguïté discursive et situationnelle sur la distinction et l'identification d'une nouvelle situation d'écriture.

Elle juge que replacer « rapidement » la liste des questions dans le contexte « Opéra » est une condition nécessaire et suffisante pour passer à la situation d'écriture suivante : *écrire une lettre*. Les enchaînements qui suivent le 29ème tour de parole manifestent cette double ambiguïté :

- les interlocuteurs *des questions à poser* sont **indistincts**, les élèves **n'ont pas les moyens lexicaux** de référer précisément aux divers aspects du monde complexe de l'opéra, de focaliser la discussion sur un de ses champs concurrents.

- la réponse à la question de M « *Qu'est-ce qu'on fait avec nos questions ?* » est évidente pour les élèves *qui restent dans la situation* « poser des questions » alors qu' elle pose problème **selon M** *qui croit passer les élèves à la situation suivante* : il faut écrire une lettre, avec l'énoncé 28…

Cette interaction entre M et ses élèves semble simplement obéir à une loi de la *conversation* banale décrite par M. LAPARRA (1982 :234) qui étudie la sélection thématique et la cohérence du discours à l'oral :

« Eu égard aux nécessités de la communication, il aurait été normal de s'attendre à ce que l'un des implicites susceptibles d'être en premier indirectement levés par une topicalisation fût celui qui concerne la référence. On pourrait effectivement être tenté de croire que la sélection du sujet thématique a pour but de donner des informations sur la référence. Le locuteur peut en effet être contraint par la situation elle-même de préciser une référence quand l'extralinguistique ne suffit plus à lui seul à apporter les informations à la compréhension : ce qui arrive lorsque l'objet (ou la personne) dont on parle est éloigné ou absent, ou lorsque ce qui sépare un objet d'un autre n'est pas visible ou audible.(...). Mais il nous semble que le plus souvent il s'agit moins d'identifier un référent donné, que d'indiquer les liens qui existent (au plan logique ou dans les divers domaines d'expérience des locuteurs) entre les référents successifs d'une conversation. »

Cette constatation interpelle la didactique de l'oral en classe en signalant les difficultés propres à l'oral dans les situations scolaires très nombreuses qui convoquent « le monde extérieur ». Aux pronoms anaphoriques, pas toujours explicites s'ajoutent les difficultés liées aux termes approximatifs et globalisants.

➢ Des termes spécifiques approximatifs et globalisants

DEB 29	on les met dans le porte-revue ? *(presque inaudible)*
TED 31	on les met dans le porte-revue

M 32	on les met dans le porte-revue, on met les questions dans le porte-revue... et après ?
DAM 33	on le prend...
M 34	Damien ?
DAM 35	une fois qu'on ira à l'Opéra, et ben on prend...
AO 36	on prend la feuille... on prend la feuille dans leee..
M 37	donc, quand on va à l'Opéra, on prend nos questions... mais on les posera à qui, aussi ?
AD 38	et ben à çui-là qu'on veut... à Samiel, à Max, à Kilian...

L'enchaînement M37-AD 38 sanctionne la double ambiguïté non levée par M

M 37	donc, quand on va à l'opéra on prend nos questions...mais on les posera à qui, aussi ?
AD 38	et ben à çui-là qu'on veut..Samiel, à Max, à Kilian...
AO 39	i s'ront pas là Kilian et..Kilian et tout, i s'ront pas là !
M 40	pourquoi i s'ront pas là AO ?
AO 41	pacque i sont... pacque **c'est juste un chant**

M explicite rapidement la formulation de AO :

M 44	c'est juste un chant donc i vont faire, eux, i vont faire leur rôle de chanteur, oui..MAR ?

L'isotopie est assurée de 37 à 48 par le contenu des énoncés : question, réponse, objection se suivent. L'unité référentielle est assurée par des termes spécifiques, imprécis et globalisants , parce que les élèves n'ont pas les moyens lexicaux de référer au monde de l'Opéra, cela est manifeste dans la formulation d'AD : « à çui-là qu'on veut...Samiel, à Max, à Kilian » et chez AO nominalise à l'aide d'une énumération avortée, « kilian et tout ».

L'énumération des noms de *personnages* en lieu et place des *noms d'acteurs*, ou de termes génériques ne facilite pas la tâche réflexive en matière de référence et du même coup, en matière d'indication d'un champ de discussion. Ainsi, si ces énoncés réalisent bien une isotopie sur le plan thématique, le thème est discuté a minima sur le plan référentiel. La situation de communication ne peut être explicitée par ces verbalisations. L'expression « çuila qu'on veut » suggère que les interlocuteurs sont en permanence à leur disposition sur le lieu de l'Opéra ; elle est en contradiction implicite avec l'expression « juste pour un chant », restrictive, qui peut signifier que les personnes ne sont pas en permanence à l'Opéra. Ces verbalisations très approximatives font l'économie de tout un travail réflexif concernant « le monde de l'opéra » qui pénalise la discussion durablement: Les interlocuteurs n'ont pas les moyens linguistiques de savoir à quelle dimension du « monde » ils font référence : monde réel, monde fictif ? M laisse curieusement sévir ce manque lexical tout au long de la discussion :

M 179	qu'est ce-qu'on doit savoir faire?...pour écrire un opéra ?
M 182	avoir de l'imagination... **inventer quoi ?**
AO 183	des **des** ... **Max** et... **des qui n'existent pas**...
AD 184	des costumes, des costumes
AO 185	maîtresse, peut-être que Kilian il existe pas hein, peut-être que **Kilian et tout** ils existent pas, ils ont pris des...

MAR 186	ouai, ils ont inventé des noms par exemple i s'appellent pas comme ça !
AO 183	des **des ... Max** et... **des qui n'existent pas**...

AO hésite et, obvie à son manque lexical en saturant le verbe avec un nom propre et une proposition relative. Très coopératif, AO trouve ce subterfuge qui est coûteux à l'oral, impossible à l'écrit, parce que manifestement le terme générique « personnage » lui manque, il est désigné par « Max », nom propre, spécifique qui prend syntaxiquement la dimension d'un substantif générique. Il est dans le monde fictif puisqu'il est question d'« inventer ».

AO 185	maîtresse, peut-être que Kilian il existe pas hein, peut-être que **Kilian et tout** ils existent pas, ils ont pris des...

Plus loin (185) AO utilise à nouveau (39) la formulation « kilian et tout », « et tout » marquant le caractère générique de l'utilisation qu'il fait de « Kilian ». Le modalisateur « peut-être » dans l'énoncé d'AO indique que la frontière entre les deux faces du « monde opéra», réel/fiction, n'est pas clairement déterminée au départ pour tous les élèves et que la complexité que peut constituer une confusion des points de vue monde réel/monde fictionnel n'est pas envisagée par M comme source de difficulté pour les enfants. Les enchaînements des énoncés assurent une cohérence thématique et donnent l'illusion que la réflexion a toujours lieu sur la base d'un terrain référentiel commun alors que rien n'est moins sûr.

M 392	au metteur en scène, et au... au réalisateur...est-ce que nos questions s'adressent à celui qui est chargé de mission ? non, nos questions s'adressent...
AD 393	au... « ceux qui font la pièce »

AD ne dispose pas du lexique adéquat, l'expression « ceux qui font la pièce » est disponible, mais cette désignation est vague sur le plan référentiel, elle ne permet pas de déterminer à quelle dimension fiction / réel du monde elle réfère[77].

[77] On remarque au passage que ces formulations particulières et très fréquentes chez les maîtres que sont ces questions "à trou", appelant les enfants à compléter un énoncé déjà amorcé, pose problème aux enfants. Ils se

Aux pronoms anaphoriques, aux termes approximatifs et globalisants pas toujours explicites, s'ajoutent les difficultés liées aux termes génériques.

➥ Des termes génériques ambigus : personnes, personnages, chanteurs

M 130	il nous présente...à qui ?
enfants 131	les spectateurs… Max, Kilian et Agathe
AO 132	il nous présente **Kilian et… tout**...
M 133	ah ! il pourrait peut-être nous présenter des **chanteurs** ?

M ne répond que par des mises aux points occasionnelles au manque lexical des élèves.

Dans l'énoncé de M (133), l'intonation marquant le « ah » qui initie l'énoncé et le cotexte, tout indique que M reprend l'ensemble très hétérogène au plan référentiel des expressions des élèves : « les spectateurs », « Max Kilian et Agathe », « Kilian et tout » pour les « coiffer » en quelque sorte par le générique: « chanteur ». Les élèves désignent les spectateurs, parmi les « personnes » qui vont leur être présentées par le CM. L'idée que l'on puisse *présenter* les spectateurs est assez incongrue.

On trouve la même ambiguïté lexicale, plus loin :

M 357	les questions là en détail... elles s'adressent à qui essentiellement ?
AD 358	aux, aux…
enfants 359	aux **chanteurs**, aux **personnages**...

trouvent ainsi devant une contrainte linguistique et cognitive : celle de « la réponse à trouver » entrant dans la forme imposée d'un « patron » syntaxique.

DAM 360	maîtresse, moi j'veux poser des questions au chef d'orchestre...*(inaudible)*
M 362	oui, aux chanteurs, aux personnages. oui

M (362), en répétant l'énoncé des enfants (359) le valide. Ce faisant elle souscrit à l'association de « chanteurs » et « personnages » dans un même plan, en tant qu'interlocuteurs potentiels des questions que les enfants veulent poser. L'ambiguïté est entretenue entre les mondes réel et fictif. Elle entraîne une ambiguïté situationnelle :

M 484	on les lit ? mais à qui !
RAB 485	au résa au réas...
MAR 486	aux **personnages** !
M 487	aux **PERSONNES**, aux personnes qu'on aimerait rencontrer !

Les termes génériques : « chanteurs », « acteurs », « personnages » sont « fournis » par M en fin de discussion. La confusion discursive ne permet pas de lever l'ambiguïté situationnelle : les élèves ne peuvent avoir accès à la variété des interlocuteurs à qui ils veulent poser des questions et, par conséquent, ne peuvent pas envisager que la situation de poser des questions à des personnes aussi diverses, implique le fait d'écrire une lettre pour les rencontrer.

Les verbalisations concernant le monde de l'opéra, par la nominalisation et la catégorisation, manifestent bien que des glissements s'opèrent du monde réel au monde fictif, mais à l'insu des participants du fait des ambiguïtés que j'ai montrées. Cette caractéristique discursive est propre à l'oral, je le rappelle. À l'issue d'une analyse conversationnelle de la sélection thématique et de la cohérence du discours, M. LAPARRA (1982) conclut qu'« à l'oral, la détermination de la référence reste très souvent implicite et sa verbalisation obéit plus souvent à des besoins argumentatifs qu'à la nécessité de réduire une ambiguïté. » (p. 227)

De ce fait, la tension qui devrait s'introduire entre les participants quand ils spécifient un même référent de façon différente n'a pas lieu au cours de cette discussion. En d'autres termes, la différence de point de vue entre M et ses élèves est latente, mais jamais manifeste au travers de verbalisations explicites. Le langage ne joue pas ici son rôle d'explicitation en vue de la mise en commun dans un même espace discursif d'un monde

circonscrit, ouvrant un champ de discussion visible par tous les participants. Les verbalisations s'enchaînent produisant un « effet langagier » de connivence entre les participants[78].

L'ambiguïté discursive liée au défaut de lexique en relation avec la complexité du monde de l'opéra échappe à M et perdure tout au long de la discussion, interférant avec l'ambiguïté situationnelle, pour perturber l'interaction entre M et les élèves et rendre l'interaction peu opératoire. Une précision terminologique intervient seulement en fin de discussion.

AD, TED et MAR :

M 435	est-ce que les chanteurs dans la vie, ceux qui vont chanter sur la scène...est-ce qu'ils s'appellent dans la vie :Max, Agathe, Kilian ?
enfant 436s	non !
AD 437	pas obligé, pas obligé !
M 438	c'est pour leur..cet opéra !
TED 439	oui, voilà...
M 440	donc, quand on dit on veut rencontrer Max, Kilian et Agathe.., est-ce qu'on veut rencontrer Max, Kilian et Agathe ?
AD 441	peut-être maîtresse qui s'appellent comme ça !
M 442	non, On veut rencontrer qui ?
MAR 443	trois personnes
M 435	est-ce que les chanteurs dans la vie, ceux qui vont chanter sur la scène...est-ce qu'ils s'appellent dans la vie : Max, Agathe, Kilian ?

[78] « Effet langagier » est à comprendre au sens de F. FRANCOIS à savoir : effet produit non pas par les structures langagières elles-mêmes, mais par l'enchaînement des énoncés.

AD en jouant sur le rapport entre le nom de la personne et le nom du personnage (441), manifeste qu'il a compris le glissement de points de vue qui s'opère.

M 444	trois PERSONNES et non pas les PERSONNAGES, mais bien sûr on va les interroger sur leur PERSONNAGE, mais c'est les personnes qu'on veut rencontrer.

M sous-estime donc l'aspect opératoire sur le plan réflexif, du lexique, comme outil discursif vis-à-vis de la coconstruction de la situation dans l'interaction.

Ces mécanismes de régulation de la cohérence interne des propos sont propres à cette situation de conversation, à un certain oral. Ils sont décrits par M. LAPARRA (1982), qui souligne que « le plus souvent il s'agit moins d'identifier un référent donné, que d'indiquer les liens qui existent entre les référents successifs d'une conversation. Chaque fois qu'il prend la parole, le locuteur doit préciser s'il garde le thème de son interlocuteur, ou, s'il le modifie, même d'une façon minime. (...). Il le fait implicitement en sélectionnant le sujet thématique. On comprend donc pourquoi l'oral, à la différence de l'écrit a un besoin constant d'identifier ce dont il parle : on identifie non pour répondre à des besoins référentiels mais pour répondre à des besoins thématiques. »

L'interaction entre M et ses élèves, sur le plan linguistique, ne permet pas la coconstruction de la situation de communication que M veut mettre en œuvre avec l'écriture de la lettre. M ne paraît pas consciente de la double ambiguïté situationnelle et discursive qui empêche la détermination des champs de la discussion. Ce fonctionnement particulier de l'interaction verbale, sur le mode questions/réponses entre M et ses élèves, éloigne de façon rédhibitoire le discours de l'idée de coconstruction, puisqu'elle repose sur une relation fortement dissymétrique et amène l'élève à produire une *réponse* verbale qui ne correspond pas nécessairement à un *cheminement cognitif.*

Cette interaction verbale qui fonctionne à la manière d'un *interrogatoire*[78], alors qu'elle a pour objectif de *coconstruire une situation*, met en question les représentations des M sur *l' oral en classe*, en raison des effets possibles de ces représentations sur l'interaction. Elle interpelle à mon sens la didactique de l'oral en classe, elle interroge tout spécialement la fonctionnalité de l'oral scolaire. Une première source de difficultés pour cette interaction est donc liée à l'absence du *monde* avec lequel M met les élèves en communication, ses répercussions s'exercent, on le voit, à l'insu de M, sur l'ensemble de la discussion..

Après avoir montré que la complexité et l'absence du monde de l'opéra, sous estimées par M, jouent un rôle important au niveau discursif, à l'insu de M, je propose à

[78] D'une manière ou d'une autre, cette caractéristique est commune à l'ensemble des interactions orales que je transcris ici.

présent de montrer que l'ambiguïté situationnelle liée au dispositif de M entraîne une difficulté des interactants à déterminer des champs de discussion.

2.5.1.1/5 - Ambiguïté situationnelle et indications du champ en début de discussion

Au départ de cette séquence, M distribue les questions rédigées en interaction avec les élèves à la séance précédente et qu'elle a recopiées « au propre »[79] sur une « feuille libre » sous forme de liste, à partir de celles qu'elle avait déjà écrites au tableau.. Cette liste constitue en quelque sorte le cadre extralinguistique sur lequel, *implicitement* M focalise l'attention des enfants, réalisant, à son insu, une certaine unité de champ. La discussion en vue d'écrire la lettre à l'opéra s'amorce explicitement à partir de cette liste de questions, par l'énoncé d'AD qui oralise une question de cette liste. D'emblée, M valide ce thème de discussion qui oriente l'attention des élèves sur les questions. En ce sens, la détermination de ce champ pour la discussion est *explicite*. Elle détermine l'ouverture du thème T1.

M introduit la feuille des questions dans le but de reprendre « l'activité Opéra » en cours, ce faisant M veut introduire les élèves dans une situation fonctionnelle d'écriture (écrire une lettre) impliquant différemment l'écriture (T2).

M 24	alors. Vous avez raison de poser la question: qui c'est le « vous » hein ?
SAB 25	et ben on peut dire à Agathe heu, j'sais pas moi…
M 28	1- c'est bon, t'as compris ? hein ? **c'est des questions, vous retrouvez vos questions ?**..hein ? Bien. 2- alors… TED maintenant pose la question: « **qu'est-ce-qu'on fait avec ça? » « qu'est-ce-qu'on fait avec nos questions ?** »… chut, alors ?...DEB, ton idée ?

Le 28ème tour de parole de M contient deux énoncés et réalise deux intentions :

28-1- *c'est bon, t'as compris* ? *Hein* ? c'est des questions, vous r'trouvez vos questions ?… *hein* ? *Bien.*

[79] Cette écriture par M constitue une deuxième validation des questions, après leur écriture au tableau, d'une pratique d'écriture scolaire. Voir représentation des enfants dans la partie «écriture à plusieurs de l'histoire du crocodile ».

Ce premier énoncé indique que M veut fermer le thème (T1) précédent sur « les questions » qui sont devant les yeux des élèves.

28-2- *Alors*...TED *maintenant* pose la question: « qu'est-ce-qu'on fait avec **ça** ? » Qu'est-ce qu'on fait avec nos questions ? »..Chut, *alors* ?...DEB, ton idée ?

Ce deuxième énoncé annonce une tentative d'ouvrir le thème T2 : « Ce qu'il faut faire avec » les questions. À qui s'adresser ? (« ça » désignant la liste, est un indice de changement de point de vue de M sur la feuille).

Les élèves n'interprètent pas 28-2 comme initiant un changement de thème mais ils l'interprètent au contraire comme une poursuite de T1. L'approche structurale de la discussion et son déroulement chronologique permettent, je le dis plus haut, de mettre en évidence des « boucles » dans la discussion[80] qui se signalent par la reformulation de la question (28-2) au cours de la discussion : (28-37-352-422) « *A qui on va poser les questions* ? ». Cette question itérative montre que M ne parvient pas à modifier l'interprétation de la question par ses élèves en raison en partie de la présence de la « feuille des questions. »

M ne voit pas que les élèves sont « empêtrés contextuellement » dans la liste des questions,

M 37	donc, **quand on va à l'opéra** on prend nos questions...**mais** on les posera à qui, aussi ?
AD 38	et ben à çui-là qu'on veut..Samiel, à Max, à Kilian…

Cet énoncé se révèle aussi impuissant que le précédent à faire comprendre aux élèves que M met la liste en question pour aborder une nouvelle situation d'écriture (T2). M déploie des moyens discursifs pour modifier le point de vue des élèves sur la liste des questions, pour *fermer T1*. M explique la situation, le rôle du chargé de mission (III et IV). L'enchaînement suivant des énoncés dans la partie VI de la discussion, montre que l'intercompréhension est toujours interrompue entre M et ses élèves.

M 349	qu'est-ce qu'on va faire de ces questions ?
AD 350	et ben **les ram'ner dans une pochette plastique** et les poser à ceux au metteur en scène

[80] J'appelle " boucle" une partie de la discussion qui repart à son point d'origine.

Cet enchaînement s'apparente tout à fait au suivant, au début de la discussion :

M 28	(...) qu'est-ce qu'on fait avec nos questions ?..chut, alors ?... DEB, ton idée ?
DEB 29	on les met dans le porte-revue ? (presque inaudible)
TED 31	on les met dans le porte-revue
M 32	on les met dans le porte -revue, on met les questions dans le porte-r'vue... et après ?
DAM 33	on le prend...
M 34	DAM ?

« Pochette plastique » et « porte revue » témoignent qu'AD a bien compris - ainsi que DEB et TED - au début de l'interaction que le *support* du texte, *mobile*, s'adapte bien à la situation interpersonnelle. L'énoncé de M est interprété comme une poursuite de T1, (T1 :Lecture des questions) en raison de la présence de la feuille.

Au tour 422, la question revient, sous une forme différente, toujours pour amorcer un autre champ de discussion et « quitter » T1 :

M 422	attends attends Précisons, est-ce que c'est, est-ce que ceux qu'on veut rencontrer, c'est Max, Kilian et Agathe ? c'est QUI qu'on veut rencontrer
DEB 423	le metteur en scène !

L'enchaînement montre que les énoncés de M sont inefficaces. M modifie peu ses verbalisations en regard de la persistance d'une mauvaise intercompréhension, parce qu'elle n'identifie pas l'obstacle matériel et culturel que constitue la feuille.

M n'interprète pas les réponses des élèves comme étant la manifestation du fait que la feuille constitue le cadre d'interprétation de ses énoncés. De telle sorte que ces énoncés divers de M sont interprétés comme indiquant la poursuite du thème 1. Les apprentis-scripteurs montrent bien que la liste des questions actualise des pratiques d'oral qui leur sont familières, où l'écrit est un accessoire de l'oral, un moyen mnémonique de soutenir une situation interpersonnelle et qu'elle satisfait parfaitement leur attente.

La feuille que les élèves ont sous les yeux réalise un cadre interprétatif (la *situation de poser des questions*) des questions de M (28, 37, 352, 422) qui prennent le sens d'une demande de *réactualisation* de la situation, d'une dernière mise au point en quelque sorte. Les élèves obtempèrent : pour eux, interactivement, le thème T1 est conservé par l'énoncé de M. M *veut faire écrire une lettre*, ses questions ont le sens d'une mise en question de la liste (« ça » (28-2)). Les énoncés 28, 37, 352, 422 signalent l'initiative de M d'un changement de thème T2. Les enchaînements 25/24, 38/37, 352/353, 422/423 montrent que l'intercompréhension des interactants est interrompue du fait de la coexistence de deux cadres interprétatifs. Ils signent un *malentendu* entre M et ses élèves lié à *la présence* de la feuille alors que M veut introduire la situation d'écriture de *la lettre* . Ils montrent que l'intention de M *de changer de thème* n'est pas comprise par ses élèves.

Le support matériel de la liste de questions constitue l'arrière plan de la discussion, il joue un rôle sur l'interaction parce qu'il allège le discours en matière de coût : un certain nombre d'informations attachées à ce support est tenu pour partagé par les interactants du fait de sa présence. *Ces informations* sont des informations implicites, d'ordre culturel, parce que *la feuille* sur laquelle figure la liste des questions constitue un objet complexe, un produit culturel: M a *adapté implicitement* le support de l'écrit, la formulation des questions, au mode d'existence du texte lié à la *fonction* de l'écriture dans la situation d'interaction interpersonnelle où il est sensé être exploité. La « feuille » représente *un genre*, au sens où je le définis, un objet sémiotique complexe. M n'a pas conscience, d'une part, qu'elle l'a adapté à la pratique d'écriture sollicitée par la situation de « poser des questions » en situation interpersonnelle, d'autre part, qu'elle est adaptée aux pratiques d'écrit de ses élèves. M n'a pas conscience de la *portée culturelle* de cet objet qui réactualise de facto des pratiques discursives familières aux élèves. On peut dire que la feuille représente un genre qui est « indexé » par les pratiques discursives scolaires, pour reprendre la terminologie que j'évoque dans ma partie théorique. M met sous les yeux de ses élèves un « objet » qui actualise une situation d'interaction interpersonnelle (T1)

Le dispositif de M sous estime l'importance du cadre matériel des interactions verbales comme cadre interprétatif des énoncés. « La feuille » *empêche* les élèves de *fictionnaliser* la situation d'écriture de la lettre. Elle introduit une ambiguïté situationnelle.

L'interaction est donc dominéepar cette double ambiguïté qui perdure : l'une, en raison de *l'absence* du *monde* avec lequel M met les élèves en communication, l'autre en raison de la *présence* d'un *objet* qui introduit une ambiguïté situationnelle.

En arrière plan, se profile la question de la conformité entre la représentation de l'écriture que ces apprentis-scripteurs manifestent quand ils parlent de « l'œuvre Opéra »,

ainsi que je la mets au jour plus haut, et celle qu'ils manifestent au cours de cette discussion.

Les élèves montrent qu'ils ont manifestement compris la fonctionnalité de la liste des questions dans la situation interpersonnelle orale : les questions qui sont rédigées sont destinées à être « emportées » à l'opéra et posées oralement. L'écriture occupe dans cette situation, une fonction mnémonique, la *transmission* des questions à leur(s) destinataire(s) est directement liée à la présence humaine, à la rencontre interpersonnelle. C'est cette fonction qui transparaît quand les élèves expliquent que l'œuvre de WEBER est transmise d'homme à homme par « le dire », « le voir », « le prendre ». Dans ces conditions, les élèves n'ont pas de raison de mettre en question cette liste, d'autant qu'ils savent qu'elle est « bien écrite », M ayant doublement validé les questions, en les écrivant au tableau noir et en les recopiant sur la feuille. Les élèves manifestent à ces deux occasions au cours de la discussion qu'ils sont encore dans « une forme sociale orale » de la vie quotidienne, dans un « rapport pratique au monde ».

À l'issue de cette première analyse de la discussion, je propose de dresser un inventaire des obstacles qui s'opposent à l'opérativité de cette interaction téléologiquement orientée par la construction d'une situation d'écriture éloignée des pratiques discursives des apprentis-scripteurs.

2.5.1.1/6 - Les moyens mis en œuvre pour faire face à la complexité de la situation de communication

La complexité spécifique à cette situation d'écriture est liée à la procédure suivie par M : 1°) liste des questions, 2°) lettre à l'Opéra. Je propose d'examiner les moyens que M utilise pour faire émerger chez les élèves la nécessité d'écrire une lettre pour poser les questions.

➘ Présentation de la situation

M n'impose pas l'écriture de la lettre, elle tente de convaincre les enfants de sa nécessité. Elle lit aux élèves la lettre que CM a adressée aux maîtres pour les avertir de la réunion de préparation de *Der Freischütz*. Elle présume qu'elle expose ainsi le cadre de la situation d'écriture entre les élèves, la classe et l'Opéra. Elle présume que cette condition est *suffisante* [82] pour que les élèves envisagent d'écrire « une lettre à l'Opéra » :

M 76	bien...si on peut faire ce projet opéra, c'est que...tu écoutes DEB ?..c'est que il y a des gens à l'opéra qui rendent ça possible. c'est à dire qu'ils permettent à des écoles(...) de **venir**... donc il y a quelqu'un à l'opéra qui s'occupe de ça.(...) monsieur CM qui est chargé de mission.

[82] Un « Cadre de communication » se définit par un expéditeur, un destinataire, des raisons de communiquer : ici répondre.

M 79	c'est donc une lettre... qui vient de l'opéra.. et qui est adressée à...
AD 80	à l'école E !
M 81	à O[83] et à moi... hein puisque...
M 85	jeudi.14 janvier 1999, Madame monsieur, nous vous prions de bien vouloir **assister à la réunion** de préparation de *Freischutz*
AD 86	*Freischutz* ?
M 87	c'est l'opéra... *Freischutz* qui aura lieu à l'opéra le mercredi 27 janvier à 17 heures trente
M 92	et donc, (ne lit plus)... i nous d'mande de **dire** COMBIEN de personnes viendront, exactement... combien d' élèves , combien d'accompagnateurs...
AD 93	21... 21...
M 94	et pi i terminent: (lit à nouveau)... **dans l'attente de votre visite,** veuillez recevoir , madame, monsieur, l'assurance de mes meilleurs sentiments et **c'est signé donc : CM, chargé de mission...**
AD 118	**c'est p'têt pas lui qu'a écrit ça !**
AD 120	**p'têt c'est pas lui!...qu'a écrit ça !**
M 121	**ben ! s'il a signé ! c'est lui qu'a écrit ça !**
AD 122	et ben non ! il a il a il a qu'à dire à un traducteur d'lui écrire tout ça ! après i prend son stylo, **i fait la signature**

[83] L'autre maître de l'école qui participe au « projet Opéra ».

M 123	je vais rééxpliquer, hein ? on en était à "chargé de mission" ! c'est quoi une "mission" dans ce cas-là ?
AO 124	c'est lui qui l'a écrit !

On est surpris par la réaction des élèves[84] dans l'énoncé 118 parce que celui-ci ne réagit pas à l'ensemble des énoncés de M pour décrire la situation, mais à la dernière partie de l'énoncé, *c'est signé donc : CM, chargé de mission.* On devine que l'intercompréhension entre M et ses élèves est compromise.

➢ Identification des interlocuteurs

Les élèves identifient difficilement les interlocuteurs de la lettre en raison de coprésence dans le discours de 3 écrits différents, la liste des questions, la lettre de CM à M, la lettre que M veut faire écrire. Les interlocuteurs des questions rédigées par les enfants ne sont pas clairement identifiés, ni au moment de la réaction des questions ni au cours de cette discussion, je le montre plus haut. La « lecture de la lettre » complexifie l'identification des interlocuteurs de la lettre à écrire. Les élèves n'identifient pas « la valeur » de la signature, le signataire de la lettre n'est pas identifié comme *l'énonciateur* de la lettre.

L'enchaînement :

AD 120	**p'têt c'est pas lui!...qu'a écrit ça !**
M 121	**ben! s'il a signé! c'est lui qu'a écrit ça !**
AD 122	et ben non! il a il a il a qu'à dire à un traducteur d'lui écrire tout ça! Après i prend son stylo, **i fait la signature**
M 123	je vais réexpliquer, hein ? on en était à "chargé de mission" ! c'est quoi une "mission" dans ce cas-là ?

[84] Les autres élèves ne démentent pas AD, tout indique qu'ils le soutiennent.

montre que M ne porte pas son attention sur l'opposition « scripteur / traducteur / signataire ».

La liste écrite des questions est destinée très nettement dans le discours des élèves[85] à être lue par eux-mêmes aux personnes à qui elles doivent être posées. Les enfants disent bien que ces questions, ils vont les « dire », les « lire ». Dans ce sens, *les destinataires immédiats* de « *l'écrit* » sont les élèves et non pas les personnes de l'Opéra qui sont les destinataires des *questions*...

L'interlocuteur de la *lettre à écrire* est le « Chargé de Mission » de l'Opéra. Or cet interlocuteur reste ambigu, il est à la fois l'organisateur des visites, et en tant que tel il est l'interlocuteur des enseignants, par conséquent de *la lettre à écrire*, et il est à la fois « guide à l'Opéra », en tant que tel il est l'interlocuteur des élèves, physiquement présent, donc *des questions à poser*.

Je veux montrer que ces « interlocuteurs potentiels des écrits » - questions et lettres - sont inscrits dans des cadres de communication distincts pour M mais confondus pour les élèves. M ne repère pas cet aspect de la difficulté pour les élèves de fictionnaliser l'écriture d'une lettre.

➥ Identification des fonctions

L'implication de l'écriture, dans les situations distinctes des *questions à poser* et de *la lettre à écrire*, n'est pas la même.

Les questions sont destinées à être posées à leurs destinataires potentiels par les enfants à qui l'écrit est donc, d'abord destiné. Ce sont eux qui vont les « lire », les « dire », les « poser ». Ces différents verbes que les enfants emploient traduisent leur présence dans la situation de réception des questions. La fonction de l'écriture est essentiellement mnémonique dans le cadre de la relation interpersonnelle orale entre les élèves et les destinataires des questions.

Dans le cas de la lettre à écrire, l'écrit est destiné à les *remplacer*. Il s'agit d'un écrit qui se suffit à lui-même, qui est le contenu de ce qu'ils veulent communiquer : la lettre est destinée à être lue par son destinataire hors la présence des élèves. La fonction de l'écriture est *communicationnelle*.

Les fonctions de l'écriture impliquées dans ces deux « écrits » sont essentiellement différentes., en relation avec des modes d'existence des textes très différents Dans un cas, l'écrit est « emmené avec » le scripteur, dans l'autre cas, l'écrit est *expédié* par son scripteur.

[85] Je détaille cette affirmation plus loin dans : « verbalisation des enfants : transparence de la situation interpersonnelle. »

➥ Problèmes liés à la chronologie de production

Au cours de cette séquence, M, discursivement, met ***trois écrits*** en présence - questions rédigées, lettre de CM à M et lettre à écrire - qui sont liés chronologiquement sur le plan fonctionnel: l'écriture de la lettre par les élèves est un préalable à la rencontre des personnes à qui sont destinées les questions écrites. La lettre de C.M est un préalable à la réunion d'organisation des visites à l'Opéra. Sur le plan fonctionnel, la lettre à écrire précède la « lecture » des questions.

Cependant, du point de vue de leur scripturation l'ordre s'inverse[85]. Les questions ont été écrites avant la lettre que les enfants doivent rédiger. L'ordre dans lequel s'effectue la rédaction de ces deux écrits est sans doute déterminant dans les difficultés que rencontrent les enfants au cours de cette discussion.

Je montre en première partie de cette analyse, quand j'examine la partie de la discussion où les élèves parlent de l'œuvre avec M, que l'écriture pose un problème de chronologie aux enfants qui distinguent mal chronologie de production et chronologie fonctionnelle de l'écriture. Chez l'apprenti-scripteur, cette distinction provient de la prise de conscience de la pérennité de la trace, des moyens matériels d'assurer la durée de l'écrit, d'ajuster le mode d'existence du texte à sa fonction. Elle provient de la prise de conscience d'un mode d'existence de l'écrit en liaison avec sa fonctionnalité. L'écrit est inscrit dans le temps dès lors qu'il est produit acquérant une forme d'autonomie matérielle.

L'analyse de cette discussion montre que les représentations de l'écriture des élèves portent les apprentis-scripteurs à fonctionnaliser l'écriture d'une manière très réduite *qui lie fortement dans le temps le texte écrit à une situation interpersonnelle orale, donc à son scripteur.* Les apprentis-scripteurs ne modifient pas le mode d'existence des textes puisqu'ils ne varient pas la fonction de l'écriture qu'ils privilégient dans leurs pratiques. Ils ne saisissent pas une clé essentielle qui permet de saisir le contraste entre modalité d'expression orale et écrite.

Je propose d'examiner les moyens mis en œuvre par M pour construire la situation de communication en regard de l'ensemble des difficultés que je souligne.

2.5.1.1/7 - Les moyens mis en œuvre par M pour construire la situation de communication

M lit une lettre qui est adressée aux maîtres, pour les informer qu'une réunion d'information aura lieu[86] en dehors des élèves. Le rendez-vous entre CM et les enseignants est explicitement confirmé.

---

[85] Rappel de la chronologie : 5/1, écriture des questions ; 18/1 : lecture de la lettre de CM, puis écriture de la lettre à CM.

[86] Rappel de la chronologie des évènements que j'évoque : septembre, réunion de rentrée CM avec tous les enseignants. Début janvier : rédaction des questions. 18/1 : Cette discussion-ci- 27/1 : la réunion que fixe la lettre de M. entre CM et elle, en dehors des élèves pour programmer les visites qui auront lieu en mars.

M 72	oui c'est ce qu'elle vient de dire SAB, hein c'est ce qu'elle vient de dire...donc vous avez... y a Mélanie qui propose qui propose qu'on pose nos questions au réalisateur hein ça répond à ta.. et y a AD qui dit: oui mais qui peut nous aider pacque .. d'abord, d'abord i parle peut être pas français et même si i parle français **i faut qu'on puisse entrer en CONTACT avec le réalisateur..bon ! lors à ce point là de la discussion voilà, je vous dit ça...**
AD 73	... ou alors **on ramène quelqu'un** M, ma soeur elle parle allemand mais elle a de l'école
M 74	oui mais entre parler un p'tit peu heu comprendre un p'tit peu allemand et..
AO 75	ou bien M **on prend** un ordinateur et on lui d'mande de traduire
M 76	bien...si on peut faire ce projet opéra, c'est que...tu écoutes Déborah?..c'est que y a des gens à l'opéra qui rendent ça possible. c'est à dire qu'ils permettent à des écoles...à des éc..à des..petits (...) ils permettent à des écoles de **venir**...donc y a quelqu'un à l'opéra qui s'occupe de ça. et hier...y avait sur mon bureau une lettre... Damien ! ... nous avons reçu une lettre de cette personne (montre le nom écrit au tableau) ; j'n'ai pas effacé le nom, je l'avais mis pour les CE2, c'est de monsieur C.A qui est chargé de mission.
enfants 77	de mission comment? c'est qui qui a écrit « mission » ?
AD 78	(apparté) James Bond, tutututuuuu! James Bond.
M 44 79	c'est donc une lettre... qui vient de l'opéra... et qui est adressée à...
AD 80	à l'Ecole !
M 81	à O. et à moi... hein puisque...
TED 82	lis nous..vas-y lis nous la !
M 83	(lit) Nancy

TED 84	ouaaaai…
M 85	jeudi 14 janvier 1999, Madame Monsieur, nous vous prions de bien vouloir assister à la réunion de préparation de *Freischutz*
AD 86	*Freischutz* ?
M 87	c'est l'opéra... *Freischutz* qui aura lieu à l'Opéra le mercredi 27 janvier à 17 heures trente
SAB 88	demain ??
M 89	mercredi 27 janvier à 17 heures trente !
YOU 90	y aura l'foot! y aura l'foot !
DAM 91	ah ouaaai...(ennuyé)
M 92	et donc,(**ne lit plus**)... i nous d'mande de **dire** COMBIEN de personnes **viendront**, exactement..combien d'élèves , combien d'accompagnateurs…
AD 93	21...21..
M 94	et pi i terminent : (lit à nouveau)…dans l'attente de votre **visite**, veuillez recevoir , Madame, Monsieur, l'assurance de mes meilleurs sentiments et c'est signé donc : CM, chargé de mission…

Les énoncés de M comportent, je les ai soulignés, les termes : « venir », « dire », « rencontrer », « réunion », « visite » qui évoquent à l'insu de M la relation interpersonnelle orale, actualisent dans le discours la situation de poser des questions à des « personnes » de l'opéra. Les enchaînements 72-73, et 74-75 montrent assez que les élèves fictionnalisent la situation de *rencontre*.

AO 75	ou bien M **on prend** un ordinateur et on lui d'mande de traduire
M 76	bien...si on peut faire ce projet opéra, c'est que... tu écoutes DEB ? ... c'est que y a des gens à l'opéra qui rendent ça possible (...)

L'enchaînement 75-76 de l'énoncé de M avec celui d'AO valide cette situation comme champ de la discussion. Le contact épistolaire est décrit explicitement comme mettant en relation l'opéra et l'école, CM *et* M et O (O est un maître de l'école qui se joint au projet de M). Les enfants ne sont pas inclus dans ce contact, les choses *s'organisent donc implicitement sans eux.*

M 79	c'est donc une lettre... qui vient de l'Opéra... et qui est adressée à...
AD 80	à l'école E ! (nom de l'école)
M 81	à O et à moi... hein puisque...

M suggère implicitement de « répondre » à la lettre :

M 92	et donc (**ne lit plus**)... i nous d'mande de **dire** COMBIEN de personnes **viendront**, exactement... combien d'élèves , combien d'accompagnateurs...

L'occurrence inappropriée de « dire » dans l'énoncé 92 à côté de « venir » évoque implicitement l'idée de réunion, de rencontre interpersonnelle orale. M ne fournit aucune indication explicite à ses élèves qui les oriente vers la nécessité d'**écrire** dans cette situation : ils ne sont pas les interlocuteurs de CM, ils sont explicitement exclus de ce contact épistolaire. Les élèves n'ont **aucune** raison explicite de recourir à l'écriture. Les *rôles* et la situation de *l'écriture d'une lettre* sont en fait définis par M et vont à l'encontre de son projet.

M expose clairement qu'une réunion organisée à l'intention des maîtres va avoir lieu, où les détails de l'organisation des visites seront discutés oralement avec le CM. La nécessité pour les élèves de jouer un rôle dans ce contexte est peu vraisemblable.

Les élèves ne sont en aucun cas impliqués dans la communication écrite puisqu'ils ne sont pas, nommés comme destinataires de la lettre que M a lue. Cette lettre est adressée explicitement à M « à propos » des élèves, ce qui est essentiellement différent d'une lettre qui serait adressée « aux » élèves. De plus, il est prévu qu'ils "viennent" à l'opéra.

Le cadre ainsi posé, l'on peut s'interroger sur l'*authenticité* de la nouvelle situation d'écriture que M essaie de mettre en place. Par « *situation authentique* », j'entends « une situation qui exprime une vérité profonde de l'individu et non des habitudes superficielles, des conventions » (LE ROBERT 1996). Une situation qui soit susceptible de mobiliser les élèves pour écrire. S'interroger sur l'authenticité de la situation d'écriture de la lettre, c'est, en l'occurrence s'interroger sur l'authenticité de l'usage de l'écrit par les apprentis dans la situation telle qu'elle est *donnée*. C'est s'interroger sur la fonctionnalité de l'écriture qui se trouve impliquée dans la pratique discursive. On voit mal ici le sens, pour les élèves, que peut prendre *communiquer un contenu par l'écrit* alors que M dénote implicitement, à son insu, une situation de rencontre interpersonnelle orale (réunion, venir, rencontre, dire...) dont la lettre confirme qu'elle aura lieu, au cours de laquelle l'information peut être transmise par oral.

On le voit, les moyens développés par M pour mobiliser l'écriture *autrement* que les situations habituelles en classe ne sont pas opératoires vis-à-vis de l'ambiguïté de la situation que M veut mettre en place. Autrement dit, la situation mise en œuvre n'est pas propre à mobiliser l'écriture *autrement*. La situation des questions à poser à l'aide de l'écrit est *authentique* pour les élèves parce qu'elle mobilise l'écriture d'une manière qu'ils reconnaissent, convoquant sa fonction mnémonique et un mode d'existence du texte très proche de celui de l'oral. Les représentations de l'écriture qui sont actualisées par la présence de la liste de questions occultent des représentations *autres* de l'écriture. Elles « empêchent » littéralement les élèves de saisir que M propose de mobiliser l'écriture dans sa dimension *communicative* qui repose sur le mode d'existence du texte très éloigné de l'oral.

Je propose d'examiner maintenant comment M décrit l'interlocuteur auquel les apprentis doivent adresser cette lettre (partie 5) et enfin, comment est décrit l'objectif qui est poursuivi, comment M *incite* les élèves à avoir recours à l'écrit.

➥ Présentation du chargé de mission

M tente d'expliciter le rôle du CM à deux reprises. Voici ces extraits de la discussion, je propose d'examiner les verbalisations de M où elle pose le chargé de mission en tant *qu'interlocuteur* de la lettre que les enfants doivent écrire :

(T3)

M 99	lors, ça veut dire quoi, "mission" ?... est-ce que ça veut dire une mission secrète(rit) ?

MAR 101	c'est çui qui va, c'est çui qui va nous **dire,** ooh ça comme ça…
AO 105	c'est çui qui va.. qui va.. qui va nous.. **dire** où c'qu'elle est la salle et tout… ii va nous
MAR 106	oh, ça c'est Samiel[88], oh ça c'est ça…
AO 109	i va **nous traduire,** i va nous traduire
MAR 127	par exemple qu'on dit heeu qu'on vient avec lui et pi i **nous présente** leees.. jsais pas moi !
AO 129	**il nous montre** il nous montre
M 130	il nous **présente**... à qui ?
enfants 131	les spectateurs..Max Kilian et Agathe
AO 132	il nous présente Kilian et..tout...
M 133	ah ! il pourrait peut-être **nous présenter** des chanteurs ?
138	de **nous montrer** les salles, les salles
AO 142	où c'qu'on va s'assoir et tout…
DEB 144	à nous dire heu, à nous montrer…

[88] « Samiel », « Max », « Kilian » et « Agathe » sont les noms des personnages de cet Opéra

Les enfants « jouent » aussi à adopter un point de vue fictionnel :

TED 125	c'est une mission secrète maîtresse !
TED 146	maîtresse, maîtresse c'est James Bond
M 147	non pacque c'est sûr, le mot "mission", ça vous fait penser à quel mot ?
enfants 148	à mission impossible !
M 149	à mission impossible, bien sûr... le mot « mission »,
AD 150	on est chargé à faire... à tuer des méchants !
M 151[2]	est ce que là, il va être chargé de tuer des méchants ? ... tu veux dire quoi DAM ?

M pose beaucoup de questions pour inciter les enfants à réfléchir, plus qu'elle ne donne des informations.

Le chargé de mission, est globalement envisagé par les élèves dans une relation interpersonnelle orale, à l'occasion d'une rencontre. Tous les verbes que les enfants emploient réfèrent à une relation orale, ou paraverbale suggérant *la rencontre physique* : il est question de « montrer» : il va « montrer les salles », montrer « où c'qu'on va s'asseoir.. », « présenter », Max, Kilian, Agathe, « dire » où c'qu'elle est la salle », « traduire ». CM est en tout cas décrit comme quelqu'un qui sera *présent* lors de la rencontre avec les « personnes » à qui doivent être posées les questions rédigées. Il n'est à aucun moment décrit par les élèves comme celui à qui ils ont à s'adresser par écrit pour qu'il organise quelque chose. Ce que les enfants en disent, laisse à penser qu'il est considéré comme quelqu'un qui « place » les spectateurs et qui présenterait le spectacle. Quelqu'un donc dont la rencontre est programmée. À aucun moment, M, qui intervient d'ailleurs très peu, ne tente de modifier ce point de vue des enfants sur CM qui se trouve ainsi validé. Elle ne considère pas cette vision des élèves comme *créant* un empêchement à la construction de la situation d'écriture de la lettre.

➢ Détermination de l'objectif de la lettre

L'objectif de la lettre est abordé explicitement mais rapidement dans la partie 6 de la discussion, quand les enfants décrivent le rôle de CM à l'opéra :

AD 385	c'est le chargé de mission
DAM 386	qui nous **montre tout**
M 387	ça je sais pas, si i nous montre tout mais…
AD 388	il **parle allemand** M
M 389	peut être mais sa mission c'est **d'organiser** ? c'est lui qu'**on** a déjà rencontré, son travail sa mission, ça va être **d'organiser les visites.** c'est lui qu'**on** a déjà rencontré… alors peut-être nous **on est en train de demander plus qu'une simple visite.**(explications). **on** est en train de demander quoi ?

Les élèves évoquent leur rencontre avec CM, leur interlocuteur privilégié dans les rencontres interpersonnelles orales qu'ils s'apprêtent à avoir… L'évocation de ces rencontres à l'opéra s'opposent à sa fictionnalisation en tant qu'interlocuteur d'une lettre. Le rôle évoqué par M d' « organiser » a été d'emblée attaché à la *réunion* qui doit avoir lieu entre les maîtres et C. M. Il évoque lui aussi la rencontre interpersonnelle mais entre CM et les Maîtres. M détermine l'objectif de la lettre, en le formulant par : « *demander* plus qu'une simple visite », cette occurrence de « demander [89]», verbe générique sémantiquement non déterminé en termes de modalité d'expression, est malvenue, elle ne s'oppose pas à la fictonnalisation d'une interaction orale.

Le pronom anaphorique « on » est employé à plusieurs reprises dans le même énoncé (389), chacune de ses occurrences n'a pas le même référent. « peut-être mais sa mission, c'est **d'organiser ?** c'est lui qu'**on** a déjà rencontré, son travail sa mission, ça va être **d'organiser les visites**. c'est lui qu'**on** a déjà rencontré. »

M fait allusion à une rencontre qui a eu lieu. Il ne peut s'agir que de la première réunion[90] de septembre, entre tous les maîtres et CM. Cette ambiguïté liée à l 'emploi du

[89] Ce verbe ainsi que plusieurs hyperonymes fait l'objet d'une analyse dans la partie « ambiguïté discursive, ambiguïté situationnelle ». Il est extrêmement fréquent de façon générale, il a plusieurs occurrences dans notre texte.

[90] Rappel -Septembre : réunion d'information pour les enseignants intéressés par le projet pédagogique.5/1 : Rédaction des questions. 18/1: Discussion de ce corpus.

pronom anaphorique « on » n'est pas propre à distinguer la situation d'écriture de la lettre des situations de rencontres interpersonnelles dans lesquelles les élèves sont « englués ».

Les énoncés de M, dans l'ensemble, ne contribuent pas à faire émerger une situation **d'écriture** distincte des situations de rencontre fictionnalisées par les élèves, impliquant ou non les questions écrites.

Des ambiguïtés discursives permettent, et en même temps révèlent, l'ambiguïté situationnelle dans laquelle M et les élèves se trouvent. Je propose de montrer que des verbes, parce qu'ils sont très ambivalents, n'aident pas les élèves à comprendre le discours de M et spécialement ses consignes.

➢ Incitation à l'écriture

Une autre ambiguïté du discours est liée à l'emploi de verbes : « s'adresser à » ; « demander ». Je propose d'examiner leurs occurrences dans le corpus.

✗ Le verbe « s'adresser à »

M, en fin de discussion, espère que les élèves ont enfin admis que, dans la situation telle qu'elle l'a exposée longuement jusque-là, il « faut » écrire ».

M 363	bien, donc, vous avez un certain nombre de questions à poser, l'idée des groupes n'est pas mauvaise on va voir co....est-ce que.. il va falloir **s'adresser à** quelqu'un pour qu'il nous aide, qu'une personne nous aide à à à faire quoi? à…
TED364	à traduire
M 365	**pour poser les questions** il faut qu'on ai quelqu'un **en face de nous**, pour poser les questions, hein ? donc il faut

M, à son insu, convoque à nouveau la situation dont il faudrait qu'elle les fasse sortir: « vous avez un certain nombre de questions à poser » ; « pour poser les questions ». Pour TED, dans le cadre d'interprétation où il se situe, *s'adresser à quelqu'un* pour lui poser des questions ne pose pas de problème. Le verbe "s'adresser à " est indéterminé vis-à-vis de la modalité d'expression, M l'utilise pour signifier « écrire » à quelqu'un, les élèves l'interprètent comme « parler » à quelqu'un.

L'importance de cette question de l'hyperonymie des verbes est liée à la fréquence de leurs occurrences dans les formulations des consignes d'écriture à l'école. Il est

important d'en comprendre les limites opératoires, liée à la diversité des interprétations que les élèves peuvent en faire du fait de leur acculturation à l'écrit.

✗ Le verbe « demander »

M 389	peut être mais sa mission c'est d'organiser ? c'est lui qu'on a déjà rencontré, son travail sa mission, ça va être d'organiser les visites. c'est lui qu'on a déjà rencontré.. alors peut-être nous on est en train de **demander** plus qu'une simple visite.(explications) on est en train de demander quoi ?
AD 390	des réponses

Même commentaire, « demander » des réponses, « demander » de l'aide, « demander » plus... « demander » ne réfère pas plus par nature à l'oral qu'à l'écrit. Sa définition[91] : « Faire connaître à quelqu'un (ce qu'on désire obtenir de lui) ; exprimer (un désir, un souhait) de manière à en provoquer la réalisation », ne comporte pas sémantiquement la trace d'une modalité d'expression. Ce verbe est très fréquent dans les consignes d'écriture, alors qu'il est indéterminé vis à vis de la partition oral/ écrit. Il n'est pas le seul :

M 394	à ceux qui jouent l'opéra ou à ceux qui l'ont réalisé, bien. donc on va...*adresser* ces questions... on va *demander* quoi à monsieur CM, alors ?
M 396	oui on va lui **dire** bonjour et pi on va lui demander quoi ?
SAB 400	vous parlez allemand ?
AD 401	et ben on va **l'voir** si i nous dit bonjour en allemand !

SAB et AD continuent d'évoquer explicitement une relation interpersonnelle : ils se situent très clairement dans le domaine conversationnel : dire « bonjour » à quelqu'un ou lui demander s'il parle allemand, dire qu'« on va l'voir » si i parle telle ou telle langue, font explicitement allusion à la rencontre physique entre personnes. Les enfants font sans cesse allusion à la *rencontre* avec le CM.

[91] PETIT ROBERT 1996

2.5.1.2 – Conclusion

L'ambiguïté situationnelle et discursive liée à la complexité du monde de l'« opéra », l'ambiguïté situationnelle liée à la présence des questions écrites, l'inappropriation des moyens discursifs mis en œuvre par M pour introduire la situation d'écriture de la lettre, sont autant d'éléments qui manifestent la composante culturelle de l'écart entre M et ses élèves.

La liste des questions constitue le contexte matériel, textuel, générique dans lequel M place les élèves à son insu pour aborder la situation d'écriture de la lettre. Cette liste actualise chez les élèves les représentations de l'écriture et les pratiques discursives mobilisées d'ordinaire par l'école. Elle actualise une fonctionnalisation de l'écriture qui est projetée sur la situation mise en œuvre et sur le discours de M, et « fausse » leur interprétation de la situation et des énoncés de M, « empêchant » l'émergence de la situation d'écriture de la lettre.

Cette observation ouvre deux champs de réflexion pour la didactique : l'un, concerne l'enchaînement des situations d'apprentissage en classe, la participation ou non de l'écriture dans cet enchaînement, le mode d'existence des textes en relation avec leur fonctionnalité dans les situations qui s'enchaînent, les effets potentiels de l'écrit sur les interactions. L'autre, concerne les verbes des consignes d'écriture en classe. L'observation des situations d'apprentissage à l'école montre en particulier qu'un petit nombre de verbes hyperonymes constituent à très haute fréquence la partie centrale des consignes scolaires d'écriture, sans qu'une attention particulière ne se porte sur leurs effets, chez les élèves, vis-à-vis de la modalité d'expression de l'action langagière.

L'ambiguïté de la situation d'écriture mise en œuvre par M a le mérite de mettre au jour les représentations de l'écriture et la fonctionnalité de l'écriture que les élèves mobilisent spontanément . Cette fonctionnalité apparaît parfaitement *cohérente* avec ce que les élèves disent de l'écriture quand M les interroge sur les fonctions transmissives, patrimoniales , communicatives, de l'écriture qui sont impliquées, selon eux, dans « l' œuvre » de WEBER. Les enfants apparaissent donc encore fortement ancrés dans des pratiques discursives impliquant peu l'écriture. Les élèves ne conçoivent pas que l'écrit puisse *remplacer* une situation de face à face, puisse avoir un mode d'existence indépendant de leur présence physique. L'écrit n'est pas *séparable* de son scripteur. Le texte écrit a en somme un mode d'existence très proche de celui du texte oral. Le dispositif pédagogique de M, avec ces deux situations successives d'écriture, met en évidence *l'impossibilité* pour les élèves de *varier leur point de vue sur ce qu'ils peuvent faire avec l'écriture*. Il met en évidence le lien entre représentations de l'écriture et pratiques discursives.

Les pratiques discursives quotidiennes de la classe n'ont pas pour effet de mettre l'écriture à la disposition des élèves en tant qu'« outil » pour appréhender le monde « autrement », du fait d'un élargissement des actions possibles. Les pratiques d'écriture en classe, parce qu'elles ne sont pas didactisées, fonctionnalisent l'écriture, *au service de l'école et non au service du sujet apprenant.* Cette analyse fait écho à la proposition générale d'E. BAUTIER (2002) « d'inclure dans l'enseignement le travail interprétatif et

interactif, et plus largement langagier, que les élèves doivent effectuer dans les situations d'apprentissages. » (p. 53).

Fonctionnaliser l'écrit implique ici, dans cette situation d'« écriture à l'opéra », de placer les élèves en situation d'interaction avec un objet du monde extérieur, absent de la situation proprement dite, afin qu'ils *communiquent* avec lui. J'ai signalé que les maîtres convoquent ces situations « fonctionnelles » d'écriture pour leur ancrage dans les « pratiques sociales de référence », dans un souci d'« authenticité », pour que les élèves *donnent du sens* aux activités scolaires. L'analyse montre assez que l'authenticité n'est pas à chercher à l'extérieur de l'école, mais à l'intérieur des pratiques discursives qu'elle met en œuvre. Elle montre, je crois, l'extrême complexité discursive et, en outre, situationnelle liée à l'introduction d'un « monde absent » dans les classes de jeunes apprenants.

L'analyse de cette situation permet de repérer les représentations de l'écriture qui font obstacles chez les élèves à la mobilisation de la fonction transmissive de l'écriture, dans une situation de communication. Je propose d'examiner à présent une situation qui ne fait pas appel au monde extérieur à la classe afin de vérifier que c'est bien le degré d'acculturation à l'écriture des élèves qui s'exprime dans les situations analysées et pas seulement *l'étrangeté* de l'« objet » Opéra.

2.5.2 - Discussion en vue de mettre au point une situation de communication écrite interindividuelle

Depuis le début de l'année, les élèves alimentent la discussion avec M au cours des réunions hebdomadaires avec des « mots » écrits qu'ils introduisent pendant la semaine dans une boîte aux lettre collective. Ces mots « dénoncent » des évènements qui ont lieu dans la classe ou dans le cadre scolaire. À partir de cette situation d'écriture dans une boîte collective, M veut mettre en œuvre une situation de relation interindividuelle par l'intermédiaire de l'écriture au sein de sa classe.

2.5.2.1 - Présentation du corpus

Il s'agit de la transcription de trois discussions préparées par la maîtresse en vue de la mise en œuvre d'une situation de communication interindividuelle écrite dans sa classe. Elles ont lieu avec les CE2 et les CM1. J'ai choisi là aussi l'enregistrement audio et je me passe donc, pour cette analyse, du matériel non verbal et paraverbal. J'indique toutefois dans la transcription - de mémoire - ce que ce matériel peut apporter dans la compréhension de l'énoncé quand cela est nécessaire. La transcription complète est en annexe. La codification qui a été adoptée est la même que celle du corpus de l'opéra.

2.5.2.1/1 - La situation

Cette situation ne fait pas appel au monde extérieur à la classe. M veut mettre les enfants en situation d'entrer en relation interindividuelle par l'intermédiaire de l'écriture. Les trois discussions qui sont examinées ont lieu dans le cadre des réunions traditionnelles

et hebdomadaires de discussion entre M et sa classe. Ces réunions sont destinées d'ordinaire à discuter des problèmes divers et notamment à résoudre oralement les conflits qui existent entre les élèves. Des évènements sont dénoncés par eux dans des billets qu'ils écrivent tout au long de la semaine, et qui sont réunis dans une boîte aux lettres collective. M, au cours de la séance, « lit/dit » elle-même, « rend compte » de tous les mots collectés pendant la semaine. Une discussion a lieu, le plus souvent entre les enfants qui sont mis en cause par ces mots et M. La boîte collective matérialise donc *un mode d'existence* des textes produits par les élèves.

2.5.2.1/2 - Le cadre restreint

Les élèves se regroupent autour d'une grande table au fond de la classe. M nomme un président de séance qui régule les tours de parole et un secrétaire qui prend note dans un cahier des idées principales à retenir.

2.5.2.1/3 - Les objectifs de l'enseignante

M souhaite parler avec ses élèves du caractère extrêmement répétitif des "mots" de la boîte collective afin de recueillir des idées qui permettraient d' « avancer » vis-à-vis des évènements qui se reproduisent. Elle cherche une solution pour que les conflits de la classe aient moins besoin de la réunion pour être régulés.

2.5.2.1/4 - Les élèves

Il s'agit des 11 enfants de CM1, j'indique ici les abréviations notées dans les transcriptions des corpus :

MAR, AD, TED, NOU, DEB, MEL, DAM, RAB, AO et SAB. YOU,

et des élèves de CE2 :

CAM, AUT, AD, THO, DIM, AM, KEV, MER, JUL.

2.5.2.1/5 - Les objectifs de cette analyse

Ces discussions aboutissent à la mise au point de deux situations distinctes d'écriture, la seconde se greffant sur la première. L'examen des mots qui sont déposés par les enfants dans la boîte collective, depuis le début de l'année scolaire, montre qu'il s'agit de mots écrits dans un seul genre: le « rapport de fait », traces d'évènements impliquant des élèves de la classe dans l'école. En d'autres termes, par l'intermédiaire des « mots », chaque élève « dénonce » par la voix de M qui les « lit/dit[92] » un fait commis par un autre élève. L'écriture occupe une fonction mnémonique, *probatoire*, d'évènements pour la discussion de classe. M veut conduire les élèves à régler leurs conflits eux-mêmes, et

[92] J'entends par là que M manifeste une latitude par rapport à l'écrit. Elle dit surtout ce qu'elle voit écrit, c'est-à-dire « corrige », modifie une tournure maladroite, interprète parfois un mot mal écrit...l'objectif de sa lecture est de rendre compte de l'ensemble des évènements des deux semaines qui précèdent la réunion.

souhaite impliquer l'écriture dans cette régulation des conflits. Elle souhaite mettre au point un système de communication interindividuel par l'intermédiaire de boîtes individuelles. Les élèves, dans un premier temps, proposent de fabriquer ou d'apporter des boîtes individuelles qui viennent « doubler » en quelque sorte la boîte collective qui existe depuis le début de l'année.

L'écriture occupe dans cette seconde situation d'écriture que j'appellerai la situation des « boîtes individuelles », une fonction *communicative*, les mots permettent la transmission d'un *message* d'un élève à l'autre, hors relation interpersonnelle. La boîte individuelle détermine donc un mode d'existence des textes distinct de celui des textes réunis dans la boîte collective. Les instructions d'usage des textes sont différentes, en relation avec un genre de texte distinct, lui - aussi, par voie de conséquence. La boîte collective et l'ensemble des boîtes individuelles constituent deux systèmes de discursivité distincts.

Les objectifs de cette analyse portent sur les interactions entre M et ses élèves en vue de mettre au point le nouveau système de discursivité. Je cherche à mettre en évidence des représentations de l'écriture des élèves et de M : l'évolution des représentations liée à l'introduction et à l'usage des boîtes individuelles ; l'évolution des textes produits par les élèves eux-mêmes quand ils utilisent la « nouvelle » boîte.

Sur la base d'une situation de classe routinisée - les réunions hebdomadaires à partir de la collection des mots - et de ces trois discussions communes, il est légitime de se demander si l'on assiste à une évolution commune ou au contraire différenciée de l'écriture chez les élèves. Les moyens mis en œuvre par M pour faire prendre conscience des nouvelles dimensions de l'écriture qui sont mobilisées par les boîtes individuelles renseignent sur la conscience qu'elle a de l'écart culturel à franchir en termes de pratiques discursives entre boîte collective et boîtes individuelles, entre deux modes distincts d'existence des textes.

Je souhaite vérifier à l'aide de cette situation qui ne fait pas intervenir un monde extérieur à l'école, les observations que j'ai faites au niveau de *la lettre à l'opéra.* L'analyse de cette discussion a donc pour objectif, comme la discussion de la lettre à l'opéra, de repérer les éléments situationnels et discursifs qui rendent le tâtonnement et l'interrogation en commun productifs et ceux qui les freinent. En particulier M a-t-elle conscience de l'évolution que suscite la création des boîtes individuelles en termes de pratique d'écriture, a-t-elle conscience de l'écart culturel entre l'écriture de la boîte collective et l'écriture des boîtes individuelles, donne-t-elle aux élèves les moyens de s'en saisir ?

En dernier lieu, je tenterai d'examiner mes conclusions à la lumière de celles que j'ai tirées de la situation de la lettre à l'Opéra quant à l'opérativité de la notion d'authenticité des situations d'écriture, suggérée par l'affirmation de M. BROSSARD (1997).

2.5.2.1/6 - Méthodologie pour l'analyse de ce corpus

J'emprunte pour cette analyse de la discussion les outils d'observations d'E. NONNON, que j'ai exposés en introduction puis utilisés pour l'analyse de la discussion sur l'Opéra.

Il est utile pour la lecture de consulter la numérotation des tours de parole. Elle permet au lecteur de se repérer à l'intérieur du corpus. Cette analyse est plus orientée que la précédente dans la mesure où je tente d'observer si les thèses avancées dans la précédente se trouvent corroborées ou non.

Comme je le précise plus haut, les grandes fonctions de régulation de l'échange sont encore remplies par l'enseignant lors des interactions verbales avec ses élèves, même si, ici, la parole est sensée être régulée par un président de séance désigné par M au début de chaque réunion.

L'analyse montre que la situation d'écriture que M met en place avec les boîtes individuelles est très complexe *alors qu'elle lui apparaît simple au départ* et j'essaye de déterminer les composantes de cette complexité. J'examine ensuite les moyens mis en œuvre par M pour construire sa situation d'écriture, pour fonctionnaliser l'écriture de manière à ce que les élèves distinguent la deuxième situation de la première. Je tente alors de faire le point sur ce que ces trois discussions permettent à M de coconstruire avec ses élèves sur le plan de la situation de *communication* instaurée par les « nouvelles » boîtes.

Enfin, j'examine et je compare les productions écrites des enfants en terme des fonctions de l'écriture qui sont convoquées et des genres représentés dans une perspective synchronique et diachronique. Je tente d'extraire les principes directeurs qui gouvernent les différences constatées.

2.5.2.2 - Analyse du corpus

Comme je l'annonce plus haut, c'est la construction de la situation d'écriture de M en interaction avec ses élèves qui m'intéresse ici, ainsi que la, ou les fonctions de l'écriture qui se déterminent concomitamment à cette construction. Aussi me semble-t-il important de décrire les discussions telles qu'elles ont lieu pour *montrer les étapes de cette construction.* La discussion 1 précède la fabrication des boîtes individuelles, la discussion 2 précède l'utilisation des boîtes, la discussion 3 « commente » l'usage qui est fait des boîtes afin d'en améliorer le fonctionnement. Le lecteur ne doit pas perdre de vue, en outre, que les élèves ont pris l'habitude, quand ils abordent ces trois discussions, d'écrire dans la boîte collective.

2.5.2.3 - Discussion 1

M, à la fin de la réunion hebdomadaire, conclut la lecture des mots de la boîte collective par : « ça ressemble aux mots de la boîte. Comment on pourrait faire pour ne pas aborder toujours les mêmes problèmes, pour avancer ? ». Puis elle reformule ainsi : « ne pas toujours se répéter, on retrouve toujours des problèmes comme ça dans la boîte. Comment on pourrait faire pour limiter le nombre de mots ? ».

➥ **Deux types de réponses de la part des élèves traduisent des réflexions de niveaux différents (général/spécifique) :**

✗ un niveau généralisant, en réponse à la question posée, du type :

AD : 20	quand quelqu'un met un mot on règle le problème

Ce type de réponses est majoritaire.

✗ un niveau qui reste attaché à la situation particulière, du type :

AO7	JUL elle arrêtait pas de me traiter

ou encore :

K : 26	aussi, c'est pas moi qui fait le bruit avec la bouche !

Les élèves envisagent des solutions modifiant les modalités des réunions :

- faire une fois les CE2, une fois les CM1,
- séparer les deux classes et donc faire deux boîtes,
- faire une réunion quotidienne,
- se réunir quand quelqu'un met un « mot ».

D'autres réponses concernent le *nombre* des « mots », le contenu des « billets ».

- Mettre plusieurs mots sur une même feuille :

TED 16	on a qu'à prendre...on garde le mot jusqu'au vendredi et pi on marque sur la même feuille...

« mot »/« feuille » suggère que contenu et support sont différenciés.

- Modifier le contenu des « mots » :

TED 12	quand tu marques un mot, à la fin, tu marques comment t'aimerais que ça soit !

« mot » est à la fois *l'écrit* et *l'événement* qu'il représente.

Spontanément les élèves cherchent des moyens de changer mais restent dans le système de discursivité de la boîte collective.

➥ Une ambiguïté discursive perturbe la détermination explicite du champ de la discussion :

« Les mots » qui sont placés dans la boîte collective sont consacrés très majoritairement aux problèmes que les enfants rencontrent avec leurs camarades. « Mot » et « problème » sont employés l'un pour l'autre par les locuteurs . Ainsi AD, par exemple :

AD 11	quand quelqu'un met un mot, on règle le mot
AD 20	quand quelqu'un met un mot on règle le problème

Les expressions : « régler un problème » et « régler un mot » sont confondues. Les deux termes, « mot » et « problème », sont employés l'un pour l'autre. En termes de champ, au niveau du discours, ces expressions n'assurent pas la focalisation des participants sur le champ de *l'écriture*, mais sur un champ flottant entre « régler des conflits » et « écrire pour régler des conflits ». Cette ambiguïté pèse tout au long de la discussion.

Les élèves reprennent des propositions qui ont été émises, même à distance par eux-mêmes ou par un camarade, ce qui est un indice de la qualité de l'écoute entre les participants de cette discussion :

AO 10 - DEB 14 ; AD 11 - NOU17 - AD 20 ; TED 12 - YOU21 ; TED 25 - KEV 29 - AO33

Du point de vue de *l'interaction*, les discussions fonctionnent bien.

CAM fait une proposition qui aboutira à terme à mettre en place un système de discursivité distinct de celui de la boîte collective :

CAM 28	**on a qu'à faire une boîte chez nous**
KEV 31	ça fait 21 boîtes !
AO 33	mercredi après la cour, on peut amener une boîte ?

AO conclut, la proposition de Camille est retenue. La réunion se termine.

- **Pour conclure: ce qui se construit au cours de cette interaction**

La 1ère discussion participe à la construction d'une nouvelle situation de *communication inscrite* dans un *système de discursivité* distinct de celui qu'instaure la boîte collective dans les réunions hebdomadaires. Les enfants ont participé activement à cette discussion.

2.5.2.4 - Discussion 2

2.5.2.4/1 - Le cadre restreint est modifié

Les élèves - à l'exception de 2 ou 3 d'entre eux - ont apporté leurs boîtes individuelles sur lesquelles ils ont inscrit leur prénom. Ces boîtes sont disposées à distance de la table de réunion, sur une étagère, tandis que la boîte collective est posée comme de coutume au centre de la table. Sur le plan discursif, cela explique une fois pour toutes l'existence des déictiques dont les enfants se servent tout au long des discussions qui vont suivre pour désigner ces boîtes : les expressions « la boîte ici » ou « la boîte là » désignent la boîte collective (désormais B1), l'expression « les boîtes là-bas » désigne les boîtes individuelles (désormais B2). Il peut arriver toutefois que M, en situation, demande à un élève de préciser de quelle boîte il parle, quand cela ne lui paraît pas suffisamment clair.

2.5.2.4/2 - Analyse de la discussion

➥ Différencier les deux situations d'écriture « constituées » par B1 et B2

La discussion s'amorce au début de la réunion habituelle, en présence de la boîte collective et des « mots » que les élèves ont écrits / que la maîtresse va dire/lire et des « nouvelles boîtes » placées à distance. Le cadre de *la réunion et la boîte collective* constituent en quelque sorte le cadre extralinguistique *implicite* sur lequel, M focalise l'attention des enfants, réalisant ainsi une certaine unité de champ pour la discussion.

M 1	ceux qui ont apporté leur boite voulaient apporter leur boite à la réunion, alors j'ai dit c'est pas sûr qu'il faille les apporter, il faut qu'on discute parce que j'ai vu qu'il y a des *mots* dans la boîte ici, qu'il y a des *messages* dans les boîtes là-bas, alors il faudrait qu'on discute, à quoi ça va servir la boîte là, à quoi vont servir les boîtes là-bas, est-ce qu'on apporte les *messages* des boîtes là-bas en réunion et. il faut qu'on en discute, parce que je ne suis pas sûre que... qu'on fasse tous la même chose.

Le cadre de *la réunion* et *la boîte collective* constituent désormais le cadre extralinguistique sur lequel, M focalise **explicitement** l'attention des élèves en précisant qu'elle a refusé que ceux d'entre eux qui voulaient le faire apportent leurs boîtes à la réunion. M ouvre la discussion sur le thème **de l'opposition entre « boîte-là » et « boîtes là-bas »**. Elle détermine ainsi explicitement *une unité de champ*. Je propose d'examiner comment l'interaction entre M et ses élèves réalise la différenciation entre les pratiques discursives liées à B1 et B2.

➥ Identifier la deuxième situation d'écriture

SAB 7	autrement, on prend nos boîtes on lit nos mots pi heu quand on a fini d'les lire on les r'met dans la boîte, ou bien dans la poubelle.
M 8	tu veux dire que **tu les lirais toi toute seule** ?
SAB 9	ben ..**on les lit nous**
M 10	« on les lit nous » c'est à dire, **tu les lit à tout le monde** ?

SAB 11	ouai

Sabrina accepte la reformulation de M qui fournit *une interprétation possible* de son énoncé ambigu (9), **mais qui ne l'aide pas** parce qu elle ne permet pas de **clairement distinguer B2 de** B1.

CAM et DAM entrevoient l'aspect **individuel** que prend ce mode de communication B2/B1 :

CAM 12	on règle le problème avec çui qu'a écrit un mot ?
DAM 13	ou sinon, on prend mes mots et pi heu une fois qu'on les a lus, on interroge **ceux là** qu'on a parlé dans l'mot, heu, sur le mot.

Damien va peut-être dans le sens de Camille, son énoncé laisse penser qu'il s'orienterait vers la communication interindividuelle.

M ne fait pas expliciter le point de vue de DAM et CAM. Elle n'aide pas ses élèves à identifier la deuxième situation d'écriture comme une situation de communication interindividuelle

➥ L'opposition : « mot »/« message » est inopérante

L'énoncé 1 de M : « *j'ai vu qui il y a des **mots** dans la B1, qu'il y a des **messages** dans les boîtes là-bas, alors il faudrait qu'on discute, à quoi ça va servir la boîte là, à quoi vont servir les boîtes là-bas, est-ce qu' on apporte les **messages** des boîtes là-bas en réunion* » montre qu'elle justifie implicitement l'opposition entre B1 et B2 par l'opposition entre les deux substantifs « mot » et « message », tenant pour acquis que cette opposition est « opératoire» par les élèves.

TED 2	(...) on *prend* chacun sa boîte et on *ouvre* et si y a un mot ben **on lit** les mots que quelqu'un a mis dedans, et **on dit** et pi voilà on **le dit**, on le prend et on **le lit.**
DAM 3	carrément, il *prend* la boîte et à un moment on *prend* juste les mots...

RAB 4	et pi on les *met* là-bas, et pi on **les lit**-là quand t'as fini la boîte
AO 5	ben ça sert a rien qu'on a ramené nos boîtes !

L'enchaînement entre ces énoncés manifeste que les enfants acceptent le thème de M et le développent, mais ils décrivent *le faire* habituel attaché à la boîte collective, alors qu'ils parlent des boîtes individuelles. L'opposition « mot » / « message » n'est pas opératoire vis-à-vis de la distinction entre deux systèmes de discursivité. Il faut donc souligner que la *présence* des boîtes individuelles *ne suffit pas* non plus à faire émerger **une** pratique discursive différenciée. L'énoncé d'AO (5) est pertinent.

L'interaction démarre sur un malentendu entre M et ses élèves, les pratiques discursives *familières* aux élèves affleurent au niveau du discours, dans l'énoncé de TED, par la proximité de *lire* et *dire* employés pratiquement l'un pour l'autre . Cette proximité manifeste que l'écriture n'est pas plus impliquée dans la pratique discursive qu'il décrit à propos de B2, que celle qui est impliquée dans la boîte collective, avec ses « mots ». TED décrit une pratique discursive qui est très proche de celle qui est réalisée par la liste *des questions à poser* que je décris plus haut. *Ces pratiques discursives impliquent l'écriture* dans sa dimension mnémotechnique, accessoire, pour servir une interaction interpersonnelle orale.

Les pratiques discursives attachées aux boîtes B1 et B2 ne sont pas différenciées d'emblée par les élèves et l'opposition sémantique « mot » / « message » n'est pas perçue par eux, alors qu'elle exprime une différence entre *les pratiques* d'écriture de B1 et de B2 liée à la dimension *transmissionnelle* de l'écriture dans B2. L'écart culturel entre M et ses élèves se manifeste ici dans le fait que M ne thématise pas l'opposition *mot/message*. Elle la tient pour une connaissance partagée entre elle et ses élèves.

2.5.2.4/3 - Ambiguïté thématique, discursive, situationnelle de l'interaction entre M et ses élèves

M, au départ, propose le thème de l'opposition entre les « boîtes » B1 et B2. TED et DAM font glisser le champ de la discussion du thème des *boîtes* vers celui des *mots*., comme à l'insu de M qui valide le glissement thématique sans le commenter.

M 1	ceux qui ont apporté leur boite voulaient apporter leur boite à la réunion, alors j'ai dit c'est pas sûr qu'il faille les apporter, il faut qu'on discute parce que j'ai vu qu'il y a des mots dans la B1, qu'il y a des messages dans les boîtes là-bas, alors il faudrait qu'on discute, **à quoi ça va servir la boîte là, à quoi vont servir les boîtes là- bas**, est-ce qu'on **apporte les messages des boîtes là-bas** en réunion et... il faut qu'on en discute parce que je ne suis pas sûre que... qu'on fasse tous la même chose.

M 6	AO a raison si on prend **les mots là-bas** et pi **qu'on les lit là** ben **ça revient au même, il faut qu'on voie à quoi ça peut servir les mots là-bas (B2), puis les mots ici. (B1)**

S'ajustant aux énoncés des élèves, M abandonne à son insu l'opposition B1/B2 indiqué implicitement par l'opposition « message »/« mot ». Son énoncé valide une opposition entre **les mots là-bas (B2),** puis **les mots ici (B1).** Elle abandonne une lexicalisation générique opératoire vis-à-vis de la discussion pour une opposition qui repose sur les déictiques *là-bas/ ici* suffixés à « mot ».

Il faut souligner l'ambiguïté de « mot » qui réfère dans le discours indifféremment à *l'écrit*, à *l'événement*, au *problème*, on mesure ici l'ambiguïté discursive liée à la confusion entre *boîte* et *mot*.

Le texte, le contenu du « message », le *support matériel* du texte, le « billet » sur lequel les enfants écrivent leur « mot », et les boîtes qui les réceptionnent les billets sont autant de champs, qui s'offrent *indistinctement* à la discussion entre M et ses élèves. Ils déterminent pourtant chacun un niveau qui contribue à différencier deux systèmes de discursivité distincts. Les apprentis-scripteurs ne peuvent modifier leurs pratiques d'écriture en fonction des boîtes que s'ils distinguent les situations d'action qui leur sont attachées.

M ne dit pas aux élèves que les boîtes, contenus matériels apparemment neutres des billets, supportent des instructions vis-à-vis des billets qui y sont introduits qui les différencient. Les *instructions* restent implicites. Elles concernent la fréquence de l'ouverture, de la fermeture des boîtes, les rôles des élèves et du maître (qui ouvre ? qui ferme ?) vis-à-vis des boîtes, les situations où les boîtes interviennent : quand , dans quel cadre, pour quoi faire ? Les boîtes chargées de ces instructions confèrent aux billets qu'elles contiennent un *statut, un mode d'existence* dans le temps, un *objectif* spécifiques, en relation avec la fonction de l'écriture qui est impliquée dans leur système de discursivité. Enfin, *les textes* attachés aux boîtes appartiennent à un *genre* qui rend compte du *genre d'activité* qui mobilise l'écriture.

La distinction de la situation d'écriture que M veut installer avec ses boîtes individuelles repose sur la construction d'une pratique d'écriture nouvelle, distincte de celle qui est liée à la boîte collective, et que les élèves ne possèdent pas nécessairement. M n'a pas conscience de l'écart entre les pratiques discursives qu'elle attend des élèves du fait de la fabrication des boîtes individuelles et les pratiques discursives impliquées par la boîte collective. La mise en œuvre situationnelle et discursive de l'interaction est identique, de ce point de vue, à la précédente, où M ne mesurait pas davantage l'écart existant entre les pratiques d'écriture liées à la rédaction des *questions à poser* et celles qui étaient convoquées par l'écriture de *la lettre à l'opéra.*

Dans l'énoncé de M, les expressions « mot ici » et « mot là-bas » induisent l'idée implicite qu ' « un mot » a pour fonction avant tout de marquer, de fixer un évènement, qu'il « représente » de toute manière. L'écriture a pour fonction de marquer un événement à dire en situation d'interaction, indifférente au cadre, à la boîte qui réceptionne le texte.

AM 80	et ben on marque des mots ben on r'garde le prénom qu'est dans la boite comme y a, par exemple y a..K. qui chante en classe, si y a la boîte à K., ben j'marque *K. arrête pas de chanter* pi j'le mets dans sa boîte...
CAM 81	non, mais après, y aura d'la bagarre...
M 82	si tu lui mets dans sa boîte ton message **i va s'adresser à K.**, tu peux lui parler, c'est ça l'avantage aussi, hein, tu dis pas heu...
TED 83	tu fais **comme si** c'était un téléphone...
M 84	**voilà**, c'est **comme si c'était un téléphone** comme dit Teddy, voilà, une boîte aux lettres...voilà c'est ça AM, d'accord hein, tu as compris je crois, c'est ça...
AD 85	j'peux dire TED arrête de...
M 86	**et puis, il a raison AM.**, si ça résout pas le problème il utilise la boîte-là (B1)

Les deux énoncés de M aux 84 et 86ème tours valident *à la fois* les énoncés d'AM (80ème tour) et de TED (84ème tour) alors que TED (83) explicite l'énoncé de M : «*Ton message il va s'adresser à K*» tandis que le contenu du mot d'AM (*K. arrête pas de chanter*) montre que l'explication de M n'est pas *opératoire* pour AM (80).

Cet enchaînement montre que l'opposition lexicale *mot / message* est opératoire pour TED et ne l'est pas pour AM, elle ne l'est donc pas tous les apprentis-scripteurs. Elle ne suffit pas pour aider les élèves à différencier les deux pratiques d'écriture attachées à B1 et B2. L'opposition sémantique n'est *pas thématisée par M*, alors que TED et AD (83 et 85ème tours) offrent une occasion d'initier ce thème.

Cette interaction entre M et ses élèves constitue un contre-étayage, M valide à tord *l'ensemble de la proposition* de l'énoncé AM au 80ème tour, manifestant bien qu'elle ne focalise pas son attention sur l'opposition *mot/message* qui lui semble aller de soi. Elle valide donc l'énoncé d'AM au 80ème tour :

1) un événement se produit : **y a... K qui chante en classe,** il équivaut à « un mot » = / K arrête pas de chanter /
2) la condition : /si y a la boîte à K/ justifie la production du « mot » : */ K arrête pas de chanter /*
3) pi j'le **mets** dans **sa** boîte.

On infère de cet énoncé que si 2) n'est pas vérifiée, alors AM met **le mot** dans la boîte collective. Selon cet enchaînement d'énoncés, *« mettre un mot dans la boîte »*, quelle qu'elle soit, c'est « faire savoir » un événement qui est écrit, *fixé*.

M maintient les élèves, à son insu, dans une écriture qui a pour fonction de « marquer », au sens de borner l'espace et le temps, de garder trace d'évènements « à dire ». Le texte écrit a un mode d'existence irrémédiablement lié au « dire », à la situation d'interaction interpersonnelle qui l'exploite. M maintient les élèves dans une pratique discursive propre à la boîte collective, qui implique l'écriture dans une dimension mnémo technique étroitement liée à la représentation actuelle de l'écriture des apprentis-scripteurs. Elle ne saisit pas que cette représentation de l'écriture constitue un obstacle pour les élèves qu'elle veut pourtant introduire dans une pratique distincte d'écriture.

M ne parvient pas à aider les élèves à différencier les deux situations d'écriture matérialisées par les boîtes. L'ambiguïté thématique et discursive de l'interaction reflète une ambiguïté situationnelle. L'écart culturel entre M et ses élèves en termes de pratiques d'écriture s'exprime dans cette ambiguïté que M maintient à son insu.. La situation fonctionnelle d'écriture que M veut introduire en introduisant les boîtes individuelles nécessite que les élèves soient au clair avec les caractéristiques de cette situation. Ces caractéristiques sont très hétérogènes, liées aux différents niveaux que j'évoque plus haut. Les unes sont attachées aux boîtes, les autres aux billets, supports des écrits, les autres aux genres des textes produits. L'ambiguïté discursive qui règne au début de cette discussion, avec son flottement entre des champs possibles et indistincts, manifeste la pauvreté des moyens de M pour aider les élèves en relation avec une acculturation à l'écriture qui n'est pas conscientisée.

2.5.2.4/4 - L'étayage de M manifeste l'écart culturel entre elle et ses élèves

L'étayage de M manifeste qu'elle ne repère pas les difficultés de ses élèves à entrer dans la nouvelle situation d'écriture matérialisée par B2.

2.5.2.4/5 - Ambiguïté discursive des incitations à écrire

Le verbe *« répondre »* n'a pas le même sens pour M et ses élèves, du fait de son indétermination sémantique vis-à-vis de la partition oral / écrit.

M 14	oui mais on **l'interroge tout de suite en réunion** /ou bien/ à un autre moment /ou bien/ on lui **répond, on peut aussi** répondre.
YOU 15	**non non** après les autres i vont dire non non,i vont crier

AO 16	**i vont s'battre après** et tout...
AD 17	oui **i vont s'envoyer** des gros mots
M 18	**moi j'comprends plus là, j'comprends plus ce qui s'dit là.** est-ce que vous pensez comme Youssef , c'est-à-dire on met un mot ... et que quelqu'un va voir celui qui a écrit le mot, celui qui a écrit le *message* va voir celui qui a écrit le mot et qui va y avoir une bagarre?
NOU 19	l'autre i va dire bon. **i va dire non**
AO 20	ou **sinon i va met plein de mots** sur lui
SAB 21	ou sinon, l'autre qu'est pas d'accord, et ben i peut **continuer à écrire des mots**, et pi ça usera des feuilles i peut continuer
M 22	en tous les cas **c'est une proposition,** SAB ? c'est -à- dire tu écris un mot à quelqu'un il te répond, c'est ça? et toi tu continues à réécrire, c'est ça ?
SAB 23	si y a quelqu'un qu'est pas d'accord i continue à écrire un mot, ben i répond, i continue et pi y a pu de feuilles...
M 24	ça, les feuilles, t'inquiètes pas va Sabrina c'est pas un problème on en trouvera toujours ça des feuilles c'est pas un problème, on peut en avoir des tonnes ça du brouillon t'inquiètes pas
AO 24	heu ben même on peut, on peut si quelqu'un veut met un mot ben il lui dit *arrête de m'embêter* quand i marque le mot, et lui **i lui répond** si i veut pas ,et ben il le r'met là, il le...i prend met un aut'mot et il le met dans la boîte pour qu'on règle l'histoire.
M 25	ans quelle boîte AO ? dans la boîte là ? ahh ! (B1)

L'enchaînement montre que, jusqu'à l'énoncé de SAB (21), validé par l'énoncé de M (22), les élèves évoquent des pratiques d'oral :

Les verbes : « interroger » et « répondre » sont sémantiquement indéterminés vis-à-vis de la modalité de l'expression. Cependant, quand M propose *répondre* (M14) comme alternative à *interroger tout de suite en réunion*, il est très probable que son intention soit ainsi d'imposer la modalité écrite pour la communication interindividuelle comme alternative à *interroger* pour la modalité *orale* « immédiatement en réunion ». M invoque implicitement la modalité écrite avec cette occurrence du verbe « répondre » parce qu'elle est en connivence avec des pratiques d'écriture communicative, *répondre à une lettre* implique la modalité écrite pour l'adulte acculturé. Les enchaînements des énoncés de M à ceux de SAB sont éloquents :

M 22	en tous les cas **c'est une proposition**, SAB ? c'est à dire **tu écris un mot** à quelqu'un il **te répond**, c'est ça ? et toi **tu continues à réécrire**, c'est ça ?
SAB 23	si y a quelqu'un qu'est pas d'accord i continue à écrire un mot, ben i répond, i continue et pi ya pu de feuilles...
M 24	ça les feuilles t'inquiètes pas va SAB c'est pas un problème on en trouvera toujours ça des feuilles c'est pas un problème, **on peut en avoir des tonnes** ça du brouillon t'inquiètes pas

Le verbe *« Répondre »* implique cependant manifestement la modalité orale pour les élèves (énoncés 15, 16). L'énoncé M18 (*moi j'comprends plus là, j'comprends plus ce qui s'dit là)* manifeste bien que l'intercompréhension est interrompue. La nouvelle occurrence de « message » dans l'énoncé de M au 18ème tour montre que M implique ce mot dans le discours comme savoir partagé **sur l'écriture** avec ses élèves.

Les verbes *« interroger »* et *« répondre »* , ne sont pas sémantiquement marqués par la modalité orale ou écrite alors que M les convoque pour marquer une distinction entre oral et écrit. Pas plus que le mot *« message »*, ils ne constituent une contre indication pour les élèves à être dans des pratiques d'oral. Le verbe *répondre* ici, comme le mot *message* est une trace discursive de l'écart culturel entre M et ses élèves.

2.5.2.4/6 - Contre-étayage de M

Soit l'enchaînement suivant entre M et AO :

AO 24	heu ben même on peut, on peut si quelqu'un veut **met** un mot ben **il lui dit** *arrête de m'embêter* **quand i marque le mot**, et lui i lui **répond** si *i veut pas*, et ben il le **r'met** là, il le...**i prend, met, un aut'mot** et il le met dans la boîte pour qu'on règle l'histoire (montre B1 sur la table)

M 25	dans quelle boîte AO ? dans la boîte là ? ah ! (B1)
M 31	alors, y a deux propositions là, d'abord heu **je vais reprendre ce qu'a dit AO** et ce que vous disiez là avec SAB, c'est-à-dire que... un enfant a un problème, c'est pas forcément un problème...heu. **il écrit quelque chose à quelqu'un**... l'autre soit lui répond soit ne lui répond pas, ou en tout cas ça continue, ou le problème n'est pas réglé. Et donc, AO dit et ben à ce moment là **on met un mot** dans la boîte ici, et comme ça on peut en parler ensemble. C'est **p't'être une différence** alors, là, vous avez des boites là alors je crois qu'il y a déjà des messages qui sont échangés alors on pourrait peut-être regarder certains messages ou bien vous les avez peut-être luS, vous vos messages...

AO propose explicitement d'envisager B2 comme une instance supérieure pour la résolution du conflit si elle n'est pas possible dans la relation interindividuelle. De plus, il manifeste implicitement d'autre part qu'il a compris, comme le souligne plus tard TED 83, la différence de *genre de texte* liée à la boîte individuelle. (il lui dit *arrête de m'embêter* quand i marque le mot). AO a compris que m*arquer un mot*, rapporté à B2, équivaut à *dire quelque chose à quelqu'un* et non plus à rendre compte d'un évènement (*K arrête pas de m'embêter).*

M ne relève pas cette avancée d'AO parce qu'elle l'a tient pour acquise. Quand M reformule la proposition d'AO : « *Et donc AO dit et ben à ce moment-là on met un mot dans la boîte ici, et comme ça on peut en parler ensemble* », elle ne relève pas une reformulation d'AO contenue dans son énoncé (24) : *il le remet* / i *met un autre mot.* M manque l'occasion de faire expliciter ou d'expliciter elle-même pour l'ensemble des élèves, la différence entre les textes attachés aux boîtes qui est signifiée par la reformulation. Elle ne relève pas explicitement qu'AO a compris la différence qui est étroitement liée à l'usage différencié des deux boîtes. Elle perd une information implicite d'AO sur la différence générique liée aux objectifs des boîtes .

M souligne simplement que le passage *d'un mot* de la boîte individuelle à la boîte collective signifie que le mot change d'instance, le mot trace *d'un dire* change de cadre de réception. Elle valide l'idée qu'un billet peut *changer de boîte*, et réduit considérablement du même coup le fondement scriptural sur lequel les boîtes se différencient. Elle occulte toute la problématique de la fonctionnalité de *l'écriture* proprement dite qui permet de différencier les pratiques discursives impliquées dans les deux situations B1 et B2.

Un autre exemple de contre étayage, lié à l'écart entre M et ses élèves se trouve en fin de discussion, je l'ai évoqué plus haut :

AM 80	et ben **on marque des mots** ben on r'garde le prénom qu'est dans la boite comme y a, par exemple y a... KEV qui chante en classe, si y a la boîte à K., ben **j'marque** *KEV arrête pas de chanter* pi **j'le mets** dans sa boîte...

CAM 81	non mais après y aura d'la bagarre...
M 82	si tu lui mets dans sa boîte ton **message** i va s'adresser à KEV tu peux lui **parler**, c'est ça l'avantage aussi, hein, tu **dis** pas heu...
TED 83	tu fais comme si c'était un téléphone...
M 84	voilà, c'est comme si c'était un téléphone comme dit TED, voilà, une boîte aux lettres...voilà c'est ça AM, d'accord hein,tu as compris je crois, c'est ça...
AD 85	j'peux dire : **TED arrête de...**
M 86	**et pi il a raison AM.,** si ça résout pas le problème il utilise la boîte-là (B1)

Au 82ème tour, M repère l'inadéquation de l'énoncé du mot qu'AM donne comme exemple pour l'usage des boîtes individuelles. Elle utilise les verbes « s'adresser à » « **parler, dire** » pour expliquer à AM qu'au plan énonciatif son « mot » doit comporter des termes d'adresse. Ces verbes sont mal adaptés à la modalité écrite alors qu'il faut installer les élèves dans une pratique d'écriture. TED et AD interagissent avec AM plus efficacement qui l'un, illustre le mot *message* en apparentant la boîte à un téléphone, l'autre donne un exemple d'énoncé correspondant à un « message ». M (86) coupe la parole d'AD, mais ne relève pas le verbe « dire » qui, dans son énoncé, occupe la place d' « écrire ».

À son insu, M curieusement contribue à maintenir une ambiguïté. Ses énoncés évoquent des pratiques d'oral : « tu peux lui **parler**, c'est ça l'avantage aussi, hein, tu **dis** pas heu » alors qu'elle veut instaurer une pratique d'écrit. Sa tentative de venir en aide à AM constitue un contre -étayage. Elle dispose de très peu de moyens pour aider les élèves au cours de cette interaction parce qu'elle n'identifie pas ce qui fait obstacle à l'intercompréhension entre elle et ses élèves.

À ce stade de la discussion, on peut affirmer que les boîtes B1 et B2 sont hiérarchisées par les élèves mais que les mots destinés à la boîte collective et aux boîtes individuelles sont conçus indistinctement par un certain nombre d'élèves comme des « traces de choses, d'histoires entre nous... », des traces de paroles **à dire** en situation. Les « mots » écrits sont inhérents aux situations d'oral, relèvent d'une discussion interindividuelle dans B2 et d'une discussion collective dans B1. L'écriture est réduite à un moyen mnémotechnique de fixer, d'accumuler des évènements, d'en apporter la preuve dans des situations interpersonnelles orales.

M n'a pas élaboré pour elle-même les moyens nécessaires pour aider les élèves a fonctionnaliser l'écriture. M n'aide pas les élèves à prendre conscience que la fonction de

l'écriture, le mode d'existence des textes et le *genre* des textes varient du fait que l'écriture n'est pas impliquée dans le même système de discursivité dans B1 et dans B2.

L'écriture impliquée dans le système de discursivité de la boîte collective correspond aux pratiques discursives actuelles des élèves, à leur degré d'acculturation à l'écriture, proche d'une forme sociale orale de la vie quotidienne, dans un rapport pratique au monde. La distance entre les représentations sur l'écriture de M et celles de ses élèves n'est pas didactisée mais elle montre comment la culture de l'écrit modifie l'appréhension des opérations que l'on peut faire sur le monde... Selon M, l'introduction de « la seconde boîte » (des boîtes interindividuelles) *suffit* à faire émerger des opérations nouvelles sur le monde de la classe. L'interaction entre M et ses élèves prouve au contraire que ces derniers ne conçoivent pas a priori d'*agir directement sur un individu* par écrit, ne mobilisent pas spontanément l'écriture dans sa dimension communicationnelle.

M met en œuvre deux situations successives d'écriture qui mettent en évidence la difficulté pour les apprentis-scripteurs de modifier leur point de vue sur ce qu'ils peuvent *faire avec* l'écriture du moment qu'une situation actualise en premier lieu une fonction *familière* de l'écriture.

L'interaction est peu opératoire du fait d'une ambiguïté thématique, discursive et situationnelle qui est liée à l'écart culturel entre M et ses élèves. Un « flou » discursif porte sur l' « écriture » proprement dite tout au long de cette interaction. Le glissement du champ des « boites » à celui des « mots » que M a opéré en début de discussion est réitéré dans l'enchaînement final d'AD avec la question de M, quand cette dernière veut obtenir une synthèse de ce qui a été dit au cours de la discussion :

M 96	notre secrétaire a du mal à écrire **ce qui s'est dit à propos des boîtes**, quelqu'un peut aider AUT ? est-ce que quelqu'un peut résumer pour tout le monde et pour notre secrétaire_**ce qui a été dit à propos des boîtes**, comme ça tout le monde heu... saura c'qui faut faire...
AD 97	AO il a dit si... heu... si... si y a pour quelqu'un on **le** met dans sa boîte (B2) et pi si alors on arrive pas à **le** régler on **le** met dans la boîte-là (B1)

Ici, AD confond « un mot » et « un problème», le pronom anaphorique « le » réfère indifféremment à « mot » puis à « problème ».

AO 100	i veut dire que si heu...si..on, si....on on arrive pas à régler **les histoires entre nous**, pour qu'y ait pas de bagarre et ben on **les** met là...(B1)

Dans cet énoncé d'AO, le pronom anaphorique « les » réfère vraisemblablement à « mot » de l'énoncé précédent (97) - seul candidat possible - plutôt qu'à « histoires entre nous ». « Histoires entre nous », « problèmes » et « mots » se trouvent confondus dans le discours. Cette confusion permet l'évitement de questions portant sur le contenu des *textes* à proprement parlé, la différenciation des pratiques discursives liées à l'une et l'autre boîte, et les fonctions différentes de l'écriture qui sont impliquées dans ces pratiques.

2.5.2.4/7 - Résumé de l'analyse de la discussion 2

Pour résumer, l'interaction entre M et ses élèves est une tentative d'explication d'une situation nouvelle de *communication* écrite. L'étayage de M se révèle inopérant du fait de l'écart culturel entre elle et ses élèves. Cet écart est manifeste au plan situationnel et au plan discursif. La présence des boîtes individuelles ne suffit pas à modifier l'implication de l'écriture dans les pratiques discursives ou les habitudes de pensée des élèves. L'écriture est conçue pour « fixer » un événement pour le *dire*. Le mode d'existence des textes écrits est étroitement lié aux relations interpersonnelles orales qui les exploitent. De même que les « questions à poser » à l'Opéra, la boîte collective ancre les apprentis-scripteurs dans une représentation de l'écriture très proche des habitudes de pensée et d'expression orale qui empêche l'émergence de pratiques d'écriture plus élaborées impliquant la dimension communicative de l'écriture, comme la *lettre* ou *les mots dans les boîtes individuelles.*

2.5.2.5 - La discussion 3

2.5.2.5/1 - Le cadre restreint est modifié

Les enfants ont eu l'occasion d'utiliser leurs boîtes individuelles. Tous n'en n'ont pas apportées mais la grande majorité l'a fait. Sur le plan quantitatif, une grande disparité apparaît parmi les enfants qui ont leur boîte : certains écrivent beaucoup alors que d'autres ne le font pas du tout ou très peu. La discussion a lieu dans le cadre habituel de la réunion hebdomadaire qui « exploite » ordinairement la boîte B1, avec son système de discursivité spécifique (M lit/dit les mots qu'elle sort de la boîte, les élèves réagissent au fur et à mesure...) impliquant modestement l'écriture. La boîte B1 est présente sur la grande table où les élèves sont réunis.

2.5.2.5/2 - L'objectif de M

M veut amener *tous les élèves* à *écrire* dans les boîtes individuelles. Elle provoque une réunion supplémentaire pour « parler des boîtes ».

2.5.2.5/3 - Ambiguïté dans l'indication des champs du discours, ambiguïté situationnelle

Comme dans la discussion précédente, les « mots » qui sont placés dans la boîte collective sont consacrés très majoritairement aux problèmes que les enfants rencontrent avec leurs camarades. Il ne faut pas oublier que la boîte collective est née dans le contexte des pratiques orales de réunion destinées à discuter des *problèmes*. La discussion

précédente montre que les expressions « régler un problème » et « régler un mot » sont confondues, les deux termes, « mot » et « problème » sont employés l'un pour l'autre occultant le « travail » proprement dit, la fonctionnalité de *l'écriture* vis-à-vis des conflits. Jusque-là, M n'a expliqué aux élèves ni la fonction qu'occupe l'écriture dans les boîtes individuelles, ni le genre des textes qui est attaché à ces boîtes, ni les instructions d'usage des boîtes. La discussion précédente montre que les élèves ne distinguent pas B2 de B1.

M n'ouvre la séance qu'au 7ème tour de parole, le cadre habituel de la réunion hebdomadaire constitue un contexte suffisant pour imposer le thème de la discussion formulé d'entrée de jeu par RAB :

RAB 1	est-ce qu'on peut parler des activités ?
M 2	j'te rappelle qu'il y a une réunion spécialement pour ça, donc pas aujourd'hui, s'il te plait. il nous faut du temps.
KEV 3	y en a marre des activités
NOU 4	les boîtes la-haut ?...(B2)
KEV 5	est-ce qu'on peut **lire les mots** de **la** boîte ?
Enfants 6	**la boîte-là ?** (B1) **non les boîtes là-haut ?** (B2)
M 7	NOU a suggéré qu'on parle des boîtes, est-ce qu'on **parle des boîtes** ?
O 8	on **parle juste de la boîte-là**, pas des autres, puisque iii les autres **c'est aux aut de lire**
M 9	qu'est-ce-que tu voulais dire, NOU **sur les boîtes** ?
TED 10	**LA** boite., tu veux dire.. pas **LES** boîtes
NOU 11	non **DES** boîtes
TED 12	ben pourquoi, les boîtes, **on les a d'jà lu**, nous on les a d'jà lu

L'ambiguïté liée au cadre situationnel de la discussion et aux expressions utilisées par les élèves pour définir un thème de discussion empêche une indication claire du champ de la discussion :

« lire les mots de la boîte » (5), « lire les boîtes » (12), « parler des boîtes » (7), « dire sur les boîtes » (9). M « laisse passer », donc valide des énoncés sans explicitation (6), (8), (10), (12) qui n'aident pas l'intercompréhension des élèves en laissant le champ de la discussion flotter entre « lire des mots dans l'une ou l'autre boîte », « parler de l'une ou l'autre des boîtes », « parler des mots dans l'une ou l'autre boîte ». Aucune pratique discursive ne se dessine pour cette discussion, un flottement existe autant sur la modalité d'expression : « parler /dire » « lire », que sur les objets : « boîte », « mots » et que sur les buts.

Énoncés -17-21. M Ouvre la boîte B1: elle constate qu'il y a beaucoup de mots, les « lit ».

✖ Thème 1

M initie le thème 1 de la discussion puis le reformule :

M 21	bon, j'aimerais...par rapport aux autres mots qu'y avait précédemment dans cette boîte-là, ces mots-là i **sont comment** ? ces mots, les mots heeeu..(les mots de la boîte collective depuis la création des boîtes individuelles).
M 29	**j'veux dire** est-ce que ce sont des mots qui **s'adressent encore** à **quelqu'un de particulier** ou bien est-ce que ce sont des mots encore qui s'adressent **à toute la classe** pour qu'on essaye de régler un problème? ou est-ce que ce sont des mots qui sont adressés à quelqu'un tout seul ?

Le thème porte sur les changements qui seraient intervenus sur les mots de la boîte collective depuis la création des boîtes individuelles. On peut en inférer que *M tient pour acquis* que les apprentis-scripteurs non seulement « sont entrés» dans le système de discursivité de B2 mais que ce système a déjà des effets sur le premier, B1. M n'a pas conscience de l'écart entre les deux systèmes de discursivité, pas plus qu'elle n'a conscience de l'écart entre ce qu'elle attend des élèves et ce qu'ils « savent » faire.

La reformulation du thème par M29 entraîne une ambiguïté discursive et situationnelle liée au verbe « s'adresser à ». M veut différencier les « nouveaux » mots de la boîte collective des « anciens » alors que les enfants de sont pas encore tous parvenus à différencier la fonction des boîtes individuelles de celle de la boîte collective. Cette introduction thématique constitue un contre étayage de M.

✖ **Thème 2**

initié par M49 :

Pourquoi vous vous êtes écrit ? (dans les boîtes individuelles)

M 49	alors ça veut dire qui y en a qui ... ça fonctionne quoi ? c'est à dire qu'y en a qui s'écrivent... mais **pourquoi ils se sont écrit** ? **pourquoi vous vous êtes écrit** et quels types de réponses vous avez eues ? **pourquoi vous vous êtes écrit** ?
KEV 50	on a écrit à tout l'monde, pour s'amuser
DIM 51	ouai, *t'es mon copain, j'te donnerai d'l'argent*...(rires)
M 52	**est ce que ça veut dire que les mots là-bas, ça pas été que pour régler des problèmes, si je comprends bien !**
KEV 53	non s'était pour s'amuser i disait juste heuuu *toi t'es mon copain*... et tout
M 54	**bon alors, moi j'aimerais bien quand même qu'on demande son avis** à chacun..à quoi ça peut servir qu'on **fasse les boîtes là-bas**, à quoi ça sert qu'on **s'écrive** comme ça, **qu'on écrive** tout simplement.
KEV 55	**à rien du tout on peut le dire quand on est dehors**
DIM 56	ça sert à à **par exemple on a un problème en activité**, on peut le marquer dans la boîte.
KEV 57	pour dire..heu..tout ça *Teddy t'es mon copain*..on a pas besoin de boîte on peut l'dire en récréation on est pas obligé de l'met dans la boîte *ça sert à rien*
M 58	**j'aimerais bien qu'on fasse ce qu'on appelle vous savez un tour de table**, on le faisait l'an dernier. chacun aura la parole. à quoi ça sert de s'écrire, de s'adresser des messages
CAM 59	ben à régler des problèmes...

DAM 60	ça sert à rien (inaudible)
SAB 61	ça sert à régler les problèmes

Les énoncés 50, 51, 53 des élèves manifestent qu'ils ont compris, fictionnalisé la situation d'écriture propre à la boîte individuelle et au mode d'existence des textes : les énoncés :

on a écrit à tout l'monde
t'es mon copain, j'te donnerai d'l'argent...
toi t'es mon copain..

ne sont pas applicables à la situation d'écriture constituée par B1. L'emploi du verbe « écrire à » qui décrit l'action, le genre des textes rapportés dans les énoncés, attestent une pratique d'écriture adaptée au cadre imposé par B2, chez ces élèves.

L'énoncé M52 est ambigu et les enchaînements des énoncés de M aux 54 et 58èmes tours ne constituent pas une validation des énoncés des élèves. En interrogeant à nouveau, M produit un *effet langagier* de désapprobation vis-à-vis des réponses de ses élèves.

Les effets sont manifestes dans les énoncés qui suivent. KEV, DIM, se contredisent brutalement, CAM cherche « la bonne réponse » dans l'énoncé ambigu de M au 52ème tour :

KEV 55	**à rien du tout** on peut l'dire quand on est dehors
DIM 56	**ça sert à à par exemple on a un problème en activité, on peut le marquer dans la boîte...**
KEV 57	pour dire... heu... tout ça Teddy t'es mon copain... **on a pas besoin de boîte** on peut l'dire en récréation on est pas obligé de l'met dans la boîte **ça sert à rien**
M 58	j'aimerais bien qu'on fasse ce qu'on appelle vous savez un tour de table, on le faisait l'an dernier. chacun aura la parole. à quoi ça sert de s'écrire, de s'adresser des messages
CAM 59	ben à régler des problèmes...

DAM 60	ça sert à rien (inaudible)

Les énoncés de M constituent manifestement un contre-étayage vis-à-vis de la coconstruction d'une pratique d'écriture spécifique aux boîtes individuelles qui permette de différencier son système de discursivité de celui de la boîte collective.

✘ En fin de discussion

M interagit avec ses élèves :

M 153	à quoi ça sert d'écrire les mots DANS LES BOITES, hein AUT je précise, hein ?
KEV 154	pour aller plus vite !
M 155	alors vous y réfléchirez alors ? c'était peut- être un peu compliqué…
AD 156	moi si je reçois un mot de quelqu'un et ben je l' met dans la boîte à çui- là qui m'a **parlé**
SAB 157	inaudible
M 158	SAB dit : il faudrait un facteur pour **aller porter tous les mots qui sont dans la B1** pour faire quoi ?
SAB 159	pour prendre les mots et pi i devrait met un mot mais..i plie et pi après i marque le nom là ààà qui et pi après **i va les r'met (montre les boîtes individuelles)**
MAR 160	ah ouai ce s'rait bien comme ça !
? 161	non on les **on les amène**…

M 162	j'aimerais bien que tout ceux qui ont dit ça sert à rien i réfléchissent **à quoi ça peut servir d'écrire pour aider à régler un problème** ? à quoi ça peut aider ? **pourquoi pas se le dire** ? MER.?

Les énoncés 154, 156, 159, 161 manifestent l'incompréhension ou la confusion des élèves au niveau des pratiques d'écriture propres à chaque boîte. La question 162 *« à quoi ça peut servir d'écrire pour aider à régler un problème »* que M adresse explicitement à tous ceux qui ont dit *« ça sert à rien »*, avec « ça » expression anaphorique qui réfère à toute l'ambiguïté des champs ouverts jusque-là ainsi que le montre le cotexte, embrasse une problématique qui ne correspond pas à celle à laquelle sont confrontés les élèves à savoir, pourquoi et quoi écrire dans B2 alors que B1 existe. M ne perçoit pas que ses élèves sont encore empêtrés dans les instructions d'usage des deux types de boîtes ainsi que le manifeste l'énoncé de SAB au 159ème tour. M ne relève pas le verbe « parler » dans l'énoncé d'AD 156 qui témoigne de la place infime de l'écriture dans les pratiques discursives de cet élève, compatible avec la situation propre à B1 mais inadaptée à la situation propre à B2.

L'étayage de M (162) se révèle incapable de focaliser la discussion sur un champ unique. La discussion se révèle inopérante vis-à-vis de la différenciation des situations d'écriture en termes de pratiques d'écriture. Le malentendu entre M et ses élèves signale à la fois l'écart culturel entre elle et ses élèves et sa difficulté à le réduire.

L'énoncé M162 révèle la confusion des champs du questionnement de M (« mot »/ « problème » au point que la différenciation B1/B2 est occultée par la différenciation : dire/écrire

M 166	dernière question.. si on écrit...on pourrait régler les problèmes quand on parle alors pourquoi est ce que c'est mieux d'écrire ? pourquoi ce serait une solution peut être de se les écrire plutôt que de se les dire les problèmes ?

L'écart culturel s'exprime dans le défaut d'intercompréhension massif entre M et ses élèves qui produit un contre-étayage quasiment permanent de la part de M tout au long de cette troisième discussion.

Au cours de cette discussion, M effleure la difficulté que les élèves ont à différencier les deux boîtes mais ne la localise pas au niveau de *l'écriture* proprement dite :

M 74	mais est ce que c'est pas différent, les boîtes là-bas et la boîte ici ?
TED 75	ça sert pas à **dire** comme ça si on a un problème « **maîtresse maîtresse, i m'a fait quetchose** », ça apprend à régler les problèmes tout seul pour quand on est plus grand
M 76	mais toi TED est ce que tu as utilisé la boîte des autres **seulement pour régler des problèmes** ? non et ben dis comment tu as utilisé la boîte
TED 77	pour dire des trucs gentils
M 78	donc tu utilises **la boîte** pour deux choses, toi, pour **régler des problèmes tout seul, sans l'aide de la maîtresse**, ou bien pour **dire** des choses gentilles ?
KEV 79	moi j'propose on est obligé **de met des boîtes** sinon y aura une nouvelle guerre, par exemple.. on dit lui m'a tapé.. m'a tapé.. pi on saura pas quand même pas régler le… problème, pacque ptête y a un menteur

L'énoncé de TED (75) montre que cet élève oppose les deux types de boîtes sur la base de la participation ou non de M à la résolution du conflit puisque M arbitre les réunions. Cet aspect est acquis par de nombreux élèves dès la deuxième discussion, on l'a vu plus haut. *L'action de mettre un mot* dans la boîte collective équivaut selon TED à dire : « *maîtresse maîtresse, i m'a fait quetchose* ». Cependant le *contenu* du « mot », *le texte,* ne peut être : « *maîtresse maîtresse, i m'a fait quetchose* » . Les énoncés spécifique à B1 sont propres au compte-rendu d'événement : « X a fait Y » qui se caractérise par une prise en charge énonciative distincte. M ne relève à aucun moment l'incidence de la boîte sur le « type d'écrit » ou sur le mode d'existence du texte. Le billet de la boîte individuelle étant *la propriété* de son destinataire : il en fait ce qu'il veut. Le billet de la boîte collective « appartient » à la communauté classe qui en fait une pratique réglée de discussion. Les instructions d'usage des textes sont bien distinctes. Additivité, rémanence et récurrence des textes sont différents pour l'une et l'autre boîte.

Un étayage opératoire de la part de M aurait consisté à faire décliner les conséquences de l'assertion de TED à tous les niveaux du système de discursivité de B2 : différence d' usage et d'instruction des boîtes, usage et instruction de lecture des mots, genre et mode d'existence des textes produits. Au lieu de cela, parce qu'elle ne localise pas les difficultés des élèves, M au 78ème tour semble opposer « régler des problèmes » avec son aide et « régler des problèmes tout seul, dire des choses gentilles », alors que cette opposition n'est pas encore pertinente pour les élèves en termes de différenciation des pratiques d'écriture liées à l'une et l'autre des boîtes.

UNIVERSITE DE METZ
S.C.D.

2.5.2.5/4 - Ambiguïté discursive des verbes d'incitation à l'écriture

M37 : M pose une question portant sur les « messages » des boîtes B2 ; elle utilise plusieurs fois le verbe répondre dans l'enchaînement qui suit :

M 37	moi je voudrais poser une question, à ceux qui ont les boites,(B2), ceux qui ont des **message** dans les boîtes, vous les avez lus ?
AO 38	moi, j'en ai lu
M 39	est-ce que vous avez **répondu** ?
XXX40	**non**
M 41	**vous n'avez pas répondu ?**
XXX 42	**non** !
KEV 43	ben alors allez les chercher
ADR 44	ouai mais eux ils ont pas d'boîte !
M 45	est-ce que certains *ont eu* **des réponses à leur messages** ?
XXX46	**non**.
AO 47	**si Teddy...**
MER 48	...même moi i m'*en* a **donné**

M 49	alors ça veut dire qui y en a qui ...**ça fonctionne quoi ?** c'est à dire qu'il y en a qui **s'écrivent**... mais pourquoi i se sont **écrit** ? pourquoi vous vous êtes **écrit** et quels types de **réponses** vous avez eues ? pourquoi vous vous êtes **écrit** ?

L'utilisation du substantif *message* dans cet énoncé appelle le même commentaire que celui que je fais dans la discussion précédente : M tient le mot message pour une connaissance partagée qui réfère donc nécessairement chez les élèves à une pratique de *transmission* d'une parole ou d'une information, à la fonction *communicative* de l'écriture. Elle ne thématise jamais le mot, son usage est implicite. On relève également l'ambiguïté discursive liée à l'occurrence de « répondre » dans cet énoncé, associée à « message » alors que M veut invoquer la modalité écrite. Pour les élèves qui sont dans des pratiques d'oral, « répondre » réfère plutôt à la modalité orale. L'intercompréhension est interrompue de M39 à AO 47 en raison de l'ambiguïté discursive de ce verbe, jusqu'à ce qu'AO « réalise » que le verbe « répondre » dans les énoncés de M réfère à « répondre *par écrit* ». Les énoncés 40, 42 et 46 attestent que les élèves interprètent la question de M, au 39ème tour dans le cadre de leurs pratiques familières d'oral : *ils n'ont pas répondu = ils n'ont pas parlé* avec leurs camarades des mots reçus.

Pour M, « *ça* fonctionne » dans l'énoncé du 49ème tour est constatif : « les élèves *s'écrivent* » donc *B2* « fonctionne ». Cette interaction entre M et ses élèves exprime l'écart culturel entre M et ses élèves en termes de pratiques d'écriture.

Comme je l'ai souligné pour la lettre à l'Opéra, certains verbes, aux occurrences très nombreuses dans ces interactions, sont très ambigus du fait de leur indétermination vis à vis de la modalité d'expression. C'est le contexte discursif qui permet d'interpréter la modalité qu'ils impliquent. Ils peuvent introduire une ambiguïté discursive du fait que leur sens est étroitement lié aux pratiques d'écriture des locuteurs. Pour M qui est impliquée d'emblée dans une situation d'écriture *communicative* pour la boîte B2 – l'opposition *message/*mot très fréquente dans ses énoncés l'atteste – le verbe « répondre » invoque nécessairement l'écriture communicationnelle. Pour les élèves qui sont encore dans des pratiques d'oral impliquant faiblement l'écriture, les verbes « répondre », «interroger », réfèrent toujours à la modalité orale. Les verbes « répondre », « adresser », « envoyer », « interroger », et même le verbe « dire » que M utilise à maintes reprises pour introduire les élèves dans une pratique d'écriture ne sont pas opératoires en termes d'incitation à écrire. Ils ne comportent pas de trait sémantique ayant trait à la modalité d'expression écrite, c'est donc le contexte discursif qui donne des indications permettant leur interprétation vis-à-vis de la modalité.

2.5.2.6 - Résumé de la situation

Les enfants prennent conscience peu à peu, *en expérimentant les boîtes*, de l'effet produit par le fait de mettre un mot dans un type de boîte plutôt que dans l'autre. La création de boîtes individuelles leur fait prendre conscience de l'effet de publication et de réification de l'écriture qui est impliquée dans le système de discursivité de la boîte

collective, l'expression « guerre des mots », qui apparaît dans la dernière discussion l'atteste ; tandis que l'écriture impliquée dans le système de discursivité des boîtes individuelles a pour effet de mettre en évidence que l'écriture peut aussi préserver une certaine confidentialité.

Néanmoins en raison de l'ambiguïté discursive et situationnelle qui les caractérise, les discussions n'ont pas permis aux élèves de discerner la fonction de l'écriture qui est impliquée dans le système de discursivité des boîtes individuelles.

Le malentendu entre M et ses élèves dans cette 3ème discussion, vient de ce que M ne se rend pas compte que la boîte collective convoque les pratiques orales et les habitudes de pensées ordinaires des élèves. Elle n'a pas conscience que les pratiques discursives liées à B2 convoquent l'écriture dans une dimension plus élaborée, la fonction communicative, transmissionnelle dont les élèves commencent juste à entrevoir la possibilité. Cette fonction est liée à des situations d'action moins habituelles qui, pour être fictionnalisées, impliquent de renoncer à la nécessité du face-à-face pour « dire », de séparer production et action et de concevoir qu'on doit communiquer un contenu autonome par rapport à la situation de production/réception. Les élèves doivent rompre avec des habitudes de fonctionnaliser l'écriture propre à B1 qui satisfont leurs pratiques discursives ordinaires pour « entrer » dans le système de discursivité de B2. Ces pratiques ordinaires, on l'a vu, impliquent l'écriture dans sa fonction mnémotechnique de « trace », qui permet de collecter, de publiciser des dires que l'on actualise en situation d'interaction interpersonnelle orale. Cette représentation de l'écriture donne leur cohérence aux propos des élèves aussi bien dans les interactions sur l'Opéra que dans ces discussions sur les boîtes. Elle fait écran à la perception d'une fonctionnalité plus élaborée.

Une conséquence de cet échec de la ré-élaboration de la fonctionnalité de l'écriture est que tout le travail de distanciation, d'objectivation de la parole par l'écriture se trouve entravé. Il est symptomatique par exemple que le verbe "réécrire" n'apparaisse qu'une seule fois et dans la discussion 1 :

SAB 21	ou sinon l'autre qu'est pas d'accord, et ben i peut **continuer à écrire** des mots, et pi ça usera des feuilles i peut **continuer**
M 22	en tous les cas c'est une proposition, SAB ? c'est-à-dire tu écris un mot à quelqu'un i t'répond, c'est ça ? et toi tu continues à **réécrire**, c'est ça ?
SAB 23	si y a quelqu'un qu'est pas d'accord i continue à écrire un mot, ben i répond, i continue et pi ya pu de feuilles...

Le verbe « réécrire », aussi bien dans les énoncés de M que dans ceux de SAB, ne dénote pas la *transformation* d'un écrit mais plutôt « continuer à écrire », il ne dénote pas *réviser* sa propre *écriture, « revenir » sur sa production* mais *« ajouter »* (user des feuilles, y a pu de feuille atteste du *nombre* de mots). Les expressions des élèves « guerre des mots », « beaucoup de mots », « mettre des mots sur... » concernent l'aspect quantitatif de la production, jamais l'aspect qualitatif. « Dire autrement » n'est pas proposé comme solution possible pour résoudre un conflit... L'écrit apparaît dans ces représentations manifestes dans le discours de M et des élèves, aussi volatile que le dire, non révisable, il s'ajoute mais ne se corrige pas. *Le mode d'existence* de l'écrit le différencie peu de l'oral. La fonction intellective de l'écriture n'est pas évoquée. Les représentations de l'écriture des élèves ne sont pas contrariées par celles de M, sans qu'elle en ait tout à fait conscience. M perd l'occasion de montrer à ses élèves que « l'écriture peut avoir une importance décisive », non seulement dans les conflits, parce qu'elle conserve la parole dans le temps et dans l'espace et permet de différer l'action, mais aussi parce qu'elle transforme le langage parlé.

Je propose de rendre compte à présent de ce que les enfants « font » dans cette situation construite collectivement.

2.5.2.7 - Analyse des productions écrites

Cette analyse rapide des productions proprement dites a pour but de mettre en évidence les principes de production « des mots », afin de tenter de dégager la nature des différences constatées. Cette activité d'écriture dans les boîtes individuelles se révèle très différenciatrice entre les apprentis-scripteurs, quantitativement et qualitativement.

2.5.2.7/1 - Analyse d'un point de vue synchronique

Des élèves n'écrivent pas du tout .

Des élèves écrivent dans la boîte collective uniquement. Tous les mots qui sont dans la boîte collective rapportent, dénoncent le comportement d'un camarade. Ces « mots » ne portent pas d'autres indices d'énonciation que le prénom du scripteur. Ils sont de la forme *prénom du scripteur, X a fait,* ou bien *X n'arrête pas de...*

Des élèves écrivent des mots qu'ils destinent aux deux types de boîtes B1 et B2. Il ne se trouve pas d'enfant qui n'écrive que dans les boîtes individuelles. Parmi eux, deux catégories d'élèves sont à distinguer :

- des élèves écrivent sous la forme : « X a fait » *indifféremment* pour l'un et l'autre type de boîtes. La prise en charge énonciative des textes indique qu'ils rapportent un fait qui s'est produit.

- des élèves *distinguent* deux « genres » de textes, un genre représenté par la forme précédente quand le mot est destiné à la boîte collective, l'autre genre qui se rapporte à B2, et où l'énoncé consiste à *agir* sur le destinataire. Par exemple, « *Kévin tu es mon copain* », ou « *arrête de me dire copier* », ou « *est ce que tu me causes encore oui ou non* ? » prénom

du scripteur. La prise en charge énonciative indique que l'énoncé s'adresse au destinataire du texte. Les enfants qui écrivent *le plus* dans les boîtes individuelles sont ceux qui *varient le plus* les actes de langage entrepris : déclaration, injonction, question... Dans cette dernière catégorie d'enfants, il faut donc distinguer des enfants qui émettent des messages réalisant un, voire deux, actes de langage de ceux qui en réalisent un plus grand nombre : injonction, déclaration, demande, réponse, menace, excuse, dénonciation.

2.5.2.7/2 - Analyse d'un point de vue diachronique

Observons l'évolution des mots écrits depuis la situation de départ (début novembre). Les mots sont collectés dans la boîte collective jusqu'à la discussion 1 où la boîte collective est seule à recueillir les mots. Ils sont collectés ensuite dans les deux types de boîtes tout au long des trois discussions, c'est-à-dire jusqu'au début de décembre. Cette évolution se fait selon deux niveaux :

- celui de la variation du système de discursivité : les élèves passent du système attaché à la boîte B1 à celui de B2, ils prennent conscience de la fonction communicative de l'écriture qui préserve une confidentialité au contenu des mots, qui dispense du face-à-face, qui permet d' « agir » sur le destinataire.

- celui du « genre » de l'écrit. Pour une partie seulement des élèves, varier le système de discursivité entraîne la variation du genre textuel des mots qu'ils écrivent.

Cette évolution des mots permet de différencier les élèves :

- certains élèves ne changent rien ; ils restent cantonnés à un type de boîte, la boîte collective, et à un genre textuel : le « rapport d'événement ». AM et KEV en CE2 et DAM en CM1. Voici quelques exemples des productions de B2, DAM écrit :

RAB n'arrête pas de m'embêter (pendant la récréation)
Je m'amuse bien (en modelage et en roller)

- des enfants continuent d'écrire des « rapports », mais les distribuent dans B1 et B2: leurs mots restent cantonnés dans un genre. C'est le cas de TH AD et AUT en CE2, de NOU AO et YOU et en CM1 , par exemple, NOU écrit :

« DEB a fait deux fois du lexidata »
« SAB me traite »
« DEB n'arrête pas de déchirer des feuilles de brouillon. »

- des élèves commencent à écrire des « rapports » et jouent sur le choix des boîtes, puis peu à peu varient le genre de leurs mots en ne se contentant plus de *dénoncer* simplement un fait mais en tentant d'agir sur leurs destinataires, puis varient à l'intérieur de ce genre en multipliant les actes entrepris. C'est le cas de MER, CAM, JUL, DIM en CE2 et DEB, RAB, AD, SAB, MAR, MEL et TED en CM1. AD écrit des mots pour dénoncer des faits commis par des camarades et qu'il place dans les B2 :

RAB m'a tapé avec ses grosses chaussures
TED m'a frappé

RAB n'arrête pas de m'insulter
La maîtresse m'a embêté...

mais, à la suite de ce mot, il *écrit une fois à M*, cette fois pour s'excuser de quelque chose :

« Maîtresse, le mot que je t'ai mis est mauvais, je m'excuse, c'était pour rire. »

MAR écrit :

SAB a dit un gros mot

puis :

tu m'as fait mal et tu ne t'ai pas excusé. Réponds moi.
DEB tu es ma copine.
SAB veux-tu être ma copine pendant que MEL est partie ?

CAM, JUL et MER entrent d'emblée dans la variation des genres en fonction du type de la boîte sans passer par l'étape intermédiaire qui consiste à mettre des « rapports » dans les deux types de boîtes, mais elles écrivent moins que TED par exemple qui écrit :

RAB, tu mens, je ne dis pas les réponses à Mar, tu mens.
Rabette si tu me regardes tu vas !
NOU tu vas me donner ton écriture.
DAM tu es mon copain.
AD, j'ai fait ton portrait : (dessin-portrait)

On remarquera, ici, que certains élèves se cantonnent au genre *du rapport de fait* propre à B1 alors qu'ils écrivent dans B2. Ils n'adaptent pas leur pratiques discursives au système de discursivité, ils se limitent à des pratiques d'écriture encore mal incorporées alors qu'ils situent leur texte dans un système de discursivité qui implique l'écriture dans sa fonction communicative. Cela signifie qu'ils ont recours à une action langagière *unique*, *peu explicite* sur le destinataire, *de l'ordre de la menace implicite* en quelque sorte liée à un écrit qui constitue une *trace*, une *preuve* d'un événement dont le destinataire est responsable et que l'écriture *réifie*. Cela signifie qu'ils réduisent l'écriture à sa fonction mnémotechnique probatoire.

Des enfants restent en marge des possibilités d'action langagière offertes par l'écriture parce que leurs représentations de l'écriture verrouillent l'accès à d'autres représentations, plus élaborées, et ne leur permettent pas de concevoir les nouvelles actions langagières rendues possibles par l'écriture dans des situations mises en place à cet effet par M.

2.5.2.8 - Conclusion sur la mise en œuvre de la fonction de communication de l'écriture dans les situations observées

M crée des situations d'écriture qui mettent en évidence les habitudes de pensée des apprentis liées aux pratiques discursives ordinaires de la classe. Ces dernières sont paradoxalement proches de l'oral et cèdent difficilement devant les pratiques d'écriture plus élaborées que les situations créées sollicitent. Des élèves restent ancrés dans des habitudes de pensée et d'expression liées à l'oral. Les moyens déployés par M pour introduire les enfants dans l'écriture de B2 apparaissent inadaptés aux besoins des apprentis-scripteurs, M n'apparaît absolument pas avertie, ni armée pour aider les apprentis-scripteurs à fonctionnaliser l'écriture. L'interaction avec ses élèves produit des contre-étayages du fait de l'écart culturel impensé qui la sépare de ses élèves.

L'analyse de ces interactions et de ces productions écrites valide en tous points les conclusions de l'analyse de la situation de *la lettre à l'opéra,* dans une situation d'écriture communicative qui ne fait pas intervenir un monde extérieur à l'école. Comme dans la situation précédente, l' écart culturel entre M et les élèves se manifeste chez M, au niveau de la mise en œuvre matérielle de la séquence, au niveau de la mise en œuvre discursive de l'interaction et de la fonctionnalité de l'oral en classe ainsi qu'au niveau de la mise en œuvre de la mobilisation de la fonctionnalité de l'écriture.

L'affirmation de M. BROSSARD (1997), selon laquelle : « le fait de replacer les outils dans leurs contextes sociaux d'utilisation et dans leurs rapports à des contenus effectifs à communiquer permet de construire des situations didactiques qui ont pour premières caractéristiques d'avoir du sens aux yeux des apprenants » (p111), est mise à mal par ces observations de classe. Elle repose sur deux oppositions contestables, l'une, explicite entre *contextes sociaux d'utilisation* et *contexte scolaire* et l'autre **implicite** entre contenus *effectifs* et *contenus hypothétiques, fictifs, l*es seconds étant , par inférence attribués au contexte scolaire. En effet, les contextes d'utilisation sont *sociaux* par nature et les contenus sont *effectifs* du moment qu'ils sont proposés. La question doit être posée au niveau plus pertinent de *l'outil*: La fonction qu'on lui demande de jouer est-elle *authentique pour l'élève* ? Ce dernier est-il en position, du fait de son degré d'acculturation à l'écriture, de comprendre l'opération qu'on attend de cet outil ? C*ette opération* a-t-elle du sens pour l'élève ? L'analyse précédente montre que l'obstacle qui s'oppose à ce que les élèves *donnent du sens à la situation d'écrire la lettre à l'opéra, d'écrire des mots dans les boîtes individuelles* ne vient pas du contexte scolaire d'utilisation de la lettre ou des mots, ni du caractère fictif du contenu à communiquer mais de l'absence d'authenticité pour les élèves de communiquer un contenu par l'intermédiaire de l'écriture.

Cette situation d'écriture, parce qu'elle part de conflits existant dans la classe, met en cause des paramètres psychoaffectifs, personnels et identitaires qui jouent un rôle sans aucun doute dans le fait que certains enfants écrivent, d'autres moins et certains pas du tout. Il faut par conséquent être prudent, une fois de plus, dans l'interprétation que l'on peut faire de ce que les enfants produisent effectivement. Je dirai que les productions écrites des élèves corroborent l'analyse des interactions. Elles permettent d'affirmer que la mise en contact de l'apprenti-scripteur avec des situations plus élaborées d'écriture *ne suffit pas* pour que l'apprenti-scripteur fonctionnalise l'écriture, que l'acculturation à l'écriture résulte de l'expérimentation systématique de pratiques discursives diversifiées.

M ignore le degré d'acculturation à l'écriture de ses élèves, elle ignore ses effets sur la mise en œuvre de l'écriture dans les situations qu'elle met en place. Les élèves sont, à l'insu de M dans une forme sociale orale de la vie quotidienne, dans un rapport pratique au monde qui fonctionnalise somme toute peu l'écriture. Ils manifestent ce degré d'acculturation quand l'intercompréhension avec M est interrompue dans la discussion, quand ils interprètent à contre sens les expressions de M destinées à les inciter à écrire et enfin au travers de leurs productions écrites.

La distance entre les représentations de M et celles de ses élèves sur l'écriture illustre bien que la culture de l'écrit modifie, à l'insu des apprentis-scripteurs, l'appréhension des opérations qu'ils peuvent faire sur le monde, que l'écriture est un « outil » qui est médiocrement et diversement distribué aux élèves et qui n'est pas conscientisé chez M.

Mes observations montrent que les pratiques d'écriture de l'école fonctionnalisent faiblement l'écriture dans sa dimension *communicative*. Je propose à présent de tenter de décrire comment la fonction intellective de l'écriture est mobilisée par les élèves de CE2-CM1.

2.6 - Mise en œuvre de la fonction intellective de l'écriture par les élèves

Je présente ici deux situations d'écriture à plusieurs, c'est-à-dire des situations d'écriture où M place les élèves en interaction pour écrire :

- dans la première situation 3 élèves écrivent la suite d'une histoire à plusieurs.

- dans la seconde, 4 élèves révisent un premier écrit individuel à plusieurs pour réaliser un écrit commun : *la règle de l'adverbe*.

Les interactions verbales entre élèves lors de situations d'écritures à deux, trois ou quatre élèves me paraissent un terrain d'observation privilégié des opérations que les enfants font quand ils sont confrontés à une tâche d'écriture. Je les convoque donc pour ce second volet de mes observations, consacré au versant intellectif de la fonctionnalité de l'écriture.

2.6.1 - Interaction pour écrire la suite d'une histoire à plusieurs

2.6.1.1 - Présentation du corpus

Il s'agit de la transcription d'une interaction verbale entre trois des élèves du CE2 de la même classe de ZEP, AD, AUT et DIM pour conduire l'écriture de la suite d'un récit « l'énorme crocodile ». Il s'agit d'un enregistrement effectué en classe pendant une séquence que M consacre à la production d'écrit narratif. Constatant que les enfants, pour la majorité d'entre eux, sont en difficulté par rapport aux tâches d'écriture, voire en refus, elle favorise, je l'ai dit, le travail en interaction entre 2 ou 3 élèves. Cette méthode n'est pas nouvelle pour les élèves car elle est partagée par les enseignants de l'établissement. Les élèves sont habitués à être enregistrés.

Lors de séances précédentes, M a commencé la lecture d'une histoire[92] avec les enfants. Ils ont compris et explicité avec leur enseignante le canevas narratif répétitif de chaque chapitre du livre, à savoir : un crocodile convoite deux enfants pour son repas. Un animal informé de ce projet intervient au dernier moment pour protéger les enfants en déjouant les ruses du prédateur...

2.6.1.2 - Objectifs de l'analyse

À l'aide de ces observations, je souhaite rechercher dans quelle mesure les apprentis-scripteurs mobilisent l'écriture dans sa dimension intellective. Cette observation ne prétend pas identifier exhaustivement les opérations que l'enfant fait quand il écrit mais observer *celles dont il discute* et les motifs qui l'amènent à discuter. Alors que des brouillons exposent des opérations sur l'écrit du fait de la visibilité de la trace, ces discussions permettent de saisir ce que disent les élèves « autour de l'écriture » en train d'être produite. Je discernerai les opérations qui sont privilégiées avant, pendant et après la scripturation.

J'exploite partiellement l'analyse que C. FABRE (1990) propose pour les brouillons tout en émettant les mêmes réserves, à savoir que « l'activité du scripteur au moment de la genèse du brouillon ne passe pas toute dans des traces visibles » (p. 204) : ainsi je postule que l'observation des discussions entre enfants pendant qu'ils écrivent doit permettre d'approcher des opérations qu'ils privilégient, la fonctionnalité de l'écriture qui est impliquée.

---

[92] Roald DAHL « L'énorme crocodile »

La fonction intellective de l'écriture que je tente de débusquer est liée à la visibilité de la trace, à un mode d'existence du texte, lié à la matérialité de l'écrit, à des genres textuels qui permettent que la pensée s'exerce sur leur contenu. Elle rend possible des opérations nouvelles sur le monde, du fait qu'elle permet de revoir sa pensée grâce à l'écriture. La fonction intellective de l'écriture renvoie à la *raison graphique et à la culture de l'écriture* ainsi que le montrent J.GOODY (1979,1994), J.J. GLASSNER (2000).

2.6.1.3 – Méthodologie

La méthode d'analyse consiste à repérer les lieux du discours qui prêtent à discussion avant, pendant ou après la scripturation proprement dite et les raisons invoquées de les accepter ou de les refuser. Qu'est-ce qui est révisé *avant*, *pendant* et *après* la scripturation ? Dans ces discussions d'élèves en cours de production d'écrit, l'on peut distinguer plusieurs types d'interventions sur le texte :

- un type d'opérations que sont des proposition, des refus, des discussions de segment de discours, à l'oral, avant l'écriture. Les élèves motivent ou argument-ils leur refus, mise en discussion d'un segment ?

- un type d'intervention qui est en fait l'expression de *la pensée sur l'écrit*, en cours d'écriture : quel aspect de la mise en mot du texte est-il visé ?

- un type d'intervention qui est de l'oralisation d'un segment écrit. L'élève oralise un segment d'écrit, pourquoi faire ? S'agit-il de le mettre en question, brouillonner, ajouter, barrer... ? L'élève justifie-t-il les modifications qu'il apporte ?

Où s'opère le travail des élèves, quelles manipulations sont faites dans le matériau du langage, comment ce travail est-il motivé par les élèves, à quelles conditions est-il accepté ? C. FABRE (1990) signale des types de manipulations sur les segments d'énoncés tels que remplacement, substitution, ajout ou addition, suppression ou effacement et enfin déplacement. *Ce ne sont pas les ajustements proprement dit* qui m'intéressent, à la différence de C. FABRE mais bien plutôt les raisons apparentes qui les motivent et les conditions auxquelles ils sont acceptés. Ces raisons et ces conditions sont des indicateurs précieux de la fonction que les élèves attribuent à l'écriture et du rapport qu'ils ont avec elle.

Les *mouvements discursifs* permettent dans un premier temps de discerner l'organisation thématique et la progression des discussions. J'observe ensuite comment sont négociés les changements thématiques et s'il est possible de dégager une régularité dans les changements thématiques observés. Comment la parole de chacun des élèves se distribue-t-elle dans les séquences discursives que j'ai isolées ? Qui initie la séquence ? Qui la transgresse ? Quel sens les apprentis-scripteurs donnent-ils à la production écrite en cours ?

2.6.1.4 - Consigne d'écriture

M distribue une feuille[95] à *chaque* enfant et répartit donc la tâche de scripturation. Sur cette feuille figure le début d'un nouvel épisode qui est lu par elle à haute voix à toute la classe, puis discuté afin de vérifier que chaque enfant est au clair avec la situation exposée dans ce petit texte. La consigne est :

M1	vous vous mettez par deux ou par trois , ceux qui veulent, ou vous pouvez rester tout seul. il faut écrire la suite de l'histoire au bas de la feuille que j'ai distribuée *(un espace de 7 lignes est ménagé à cet effet.)*
XXX 2	on l'a connaît pas, M, nous on la connaît pas !
M3	ça, je sais bien, hein, il faut l'écrire, hein, je vous ai pas lu la fin pour que vous l'écriviez !

Cette courte interaction entre M et ses élèves rappelle le malentendu entre M et ses élèves à propos de l'écriture d'invention de l'opéra de WEBER. Je rappelle cet extrait de la discussion :

M 190	donc, c'est pour ça qu'il faut de l'imagination...mais est ce que l'imagination va suffire pour écrire l'opéra ?
TED 191	non ! i faut de la voix, i faut **connaît'**les chansons...
M 192	il faut..donc... ? « CONNAITRE les chansons » ? ?
AD 193	non ! APPRENDRE !
M 201	tout seeeul... donc i faut écrire les chansons...
AD 203	précis, pas louper

[95] *Voir en annexe*

M 204	i faut bien connaître quoi ?
AD 205	les les paroles ! les paroles !
M 206	attends...i faut bien connaître les paroles...qui est-ce qui les écrits ?
AD 207	ben machin..fon We..ber
M 208	donc i peut pas bien les connaître, i va les écrire ! il va comme dit TED les IN-VEN-TER

Je souligne plus haut que l'observation de ce que disent les élèves à propos de l'écriture de l'opéra montre que la fonction créative de l'écriture est absente des représentations des élèves, dominée par une fonction scolaire de l'écriture vue comme restitution d'une chose bien sue, liée à l'évaluation des élèves. C'est elle qui se manifeste dans l'enchaînement des 1er et 2ème tours de parole, et c'est l'écart culturel entre M et ses élèves qui s'exprime dans cet enchaînement, de même qu'entre les 190 (...) 207 et 208ème tours de la discussion sur WEBER. Spontanément, une représentation scolaire de l'écriture fait obstacle à une représentation créative de l'écriture que M n'identifie pas, comme le prouve son énoncé au 3ème tour.

Comment les enfants créent-ils la suite d'une histoire dans ces conditions ?

2.6.1.5 - Analyse

AUT et AD s'associent spontanément pour ce travail et commencent à travailler. DIM reste seul ; voyant qu'il ne démarre pas, l'enseignante lui impose de se joindre aux deux autres, avec sa feuille et un stylo.

2.6.1.5/1 - Mouvements discursifs

La discussion renvoie à des opérations de révision, motivées ou non, pour la mise en commun d'un segment d'énoncé à écrire. Elle comporte aussi du discours où se trouve formalisée de la pensée sur l'écrit explicite au cours de la scripturation et l'oralisation de segment(s) écrit(s). Les enjeux et les types d'activité où s'inscrit la parole sont différents dans chacune de ces formes de discours. Tout le « brouillonnage » est effectué à l'oral. Aucun des écrits produits n'expose les « ratures » de l'oral. La visibilité de la trace ne sert pas de support à la discussion[94].

[94] Le support lui-même s'y prête mal, vu l'espace réduit en bas de page, qui est aménagé pour l'écriture de l'élève.

Cette discussion se déroule en cinq séquences nettement identifiables d'après les thèmes développés à l'intérieur de ces séquences.

La première séquence du 1er au 20ème tours de parole (AD1-AD20) est la seule séquence pendant laquelle AD et AUT *dictent* d'abord la première phrase de leur texte à DIM parce qu'il est arrivé après le début de leur travail. Au cours des quatre séquences suivantes, chaque enfant écrit sur sa feuille après négociation de certains segments, à son rythme. Les parties de discussions sont bornées explicitement par les frontières naturelles des 4 phrases, les points de ponctuation, dont la présence est à chaque fois l'objet d'une discussion. Cette régulation de la discussion est donc liée à la syntaxe, c'est le point mis en fin de phrase qui autorise à passer à la suite. Elle est liée au fil du texte en train d'être produit et non à des phases prospectives de conception de « la suite de l'histoire ». Les enfants *connaissent* la trame narrative d'une partie du récit à produire, ils ne s'en servent pas explicitement pour bâtir leur texte. Les élèves passent directement à la rédaction du texte définitif, à la narration proprement dite, sans produire d'écrits intermédiaires.

- Première phase : AUT et AD *dictent* d'abord la première phrase qu'ils ont écrite à DIM « **tout à coup le crocodile tomba puis il arriva vers les enfants** ».

- Deuxième phase : du 21ème au 78ème tours, les enfants écrivent « **Mais Julien et Marie s'échappa** ».

- Troisième phase : du 79ème au 139ème tours, ils écrivent « **Marie et Julien crient au secours passigros dit j'arrive les enfants** ».

- Quatrième phrase : du 150ème au 189ème tours, ils écrivent « **Passigros dit venez sur mon dos** ».

- Cinquième phrase : 192ème tour à la fin de la discussion : « **et Passigros les ramène chez eux** ».

Dans l'ensemble de ce travail, hormis la première phase au cours de laquelle il écrit sous la dictée des autres élèves, DIM est le plus rapide dans le travail de scripturation, il initie les séquences, il s'octroie ainsi le *pouvoir* de « dicter aux autres ». AUT est le plus lent et le plus attentif pour réaliser la scripturation, c'est lui qui tempère le rythme, le flux de la discussion. AD est plus effacé, son rythme de travail le situe un peu « entre » les deux autres. Je propose d'examiner les énoncés des élèves dans les parties de la discussion qui ont lieu avant, pendant et après la scripturation.

2.6.1.5/2 - Discussion avant écriture

Je propose de montrer deux enchaînements au cours de la discussion à propos d'un segment, *avant* l'écriture pour cerner le mode de sélection de segments qui se trouvent en concurrence.

1) Phase 2 : Une interaction a lieu au cours de cette phase pour le remplacement du segment/les enfants proposé à l'écriture par AD par / Julien et Marie /.

AD 22	mais **les enfants** s'échappa.
AD 26	oh non au lieu d'écrire toujours heu...pas obligé d'écrire tout l'temps **les enfants** les enfants...
DIM 27	mais **Julien et Marie** se sont échappés
AUT 28	et ben ouaih !

Ce segment est remplacé par / Julien et Marie / proposé par DIM (27) à la demande d'AD (26) qui ne veut pas **répéter** /les enfants/. Le remplacement est accepté par AUT (28).

Adrien justifie le remplacement par **la répétition** du groupe sujet de la première phrase en position de sujet de la deuxième phrase. La reformulation de DIM:/Julien et Marie/ touche le groupe nominal sujet mais aussi le verbe au niveau du temps et de l' accord : /se sont échappés/ à la place de /s'échappa/. DIM reformule sans commenter ses reformulations : à l'écrit, cependant, /se sont échappé/ passe à la trappe. Seul le remplacement du segment sur lequel porte l'attention des enfants : /les enfants/ est remplacé par /Julien et Marie /. Ce remplacement est motivé par AD par la référence à une surnorme scolaire en matière d'écriture partagée par ses camarades, il est assumé immédiatement par DIM.

2) Une autre interaction a lieu, au cours de la 3ème phase de la discussion, alors que, nous le verrons plus loin, DIM est exclu de l'interaction par AUT et AD :

DIM 103	... mais Julien et Marie s'échappa...et ils crient au secours au secours ! » et puis **le moins gros là** il dit : « venez sur mon dos !
AUT 104	**Passigros** dit
DIM 105	**venez sur mon dos !**

Cet enchaînement 104 /103 constitue une reformulation qui a pour effet de « corriger » de façon économique une partie de l'énoncé de DIM concernant le nom que l'auteur, R. DAHL, a donné au crocodile : « Passigros » et la présence du pronom anaphorique /il/. AUT reformule l'énoncé de DIM en remplaçant /le moins gros/ par /Passigros/ et en enlevant le pronom redondant de DIM, il, incorrect à l'écrit. AUT produit une reformulation corrective pertinente et diversement motivée mais qu'il n'a pas besoin de justifier. C'est une règle dans le comportement coopératif de ces jeunes apprentis en train de produire de l'écrit en interaction, tout segment non encore écrit, « marqué », est susceptible de se voir concurrencé par des candidats, la présentation de segments concurrents est effectuée sans justification. Plusieurs transformations, « essais » peuvent se succéder jusqu'à ce qu'un des élèves « marque » le segment qu'il juge bon. L'inscription d'un segment dans le cours du texte écrit signale la fin de ce qui s'apparente à un « essayage », il n'a pas besoin d'être justifié, l'écriture du segment, sa scripturation a valeur de validation.

AUT 112	et Passigros dit ?
AD 113	AUT, Passigros, Passigros dit ?
AD 115	AUT ! Passigros, Passigros dit, Passigros ?
AD 123	Passigros.. sigros dit..
DIM 124	… **je suis gentil… venez sur mon dos !**
AUT 125	... dit..**non** ! dit : **j'arrive** !

AUT et AD demandent à plusieurs reprises « ce que Passigros dit », alors que DIM a proposé un énoncé (105ème tour/*Venez sur mon dos !)*. Ils sont absorbés tous deux par la question de l'inscription d'un point entre deux segments, ils sont constamment en train de comparer, vérifier leurs production écrite, pour s'assurer de leur conformité à une norme. DIM reste à l'écart, « attend que ça se passe ».

Dans l'interaction verbale, *l'effet langagier* produit par la réitération de la question entre AUT et AD (AUT 112, AD 113, 115) est de signifier à la fois qu'elle n'est pas satisfaite par DIM au 105ème tour, et que DIM est toujours exclu puisque sa proposition est *sans effet* : l'énoncé 124 de DIM démontre sa bonne volonté, il change la proposition (DIM 105) : « venez sur mon dos ! ». AUT 125 réintègre DIM dans l'interaction puisqu'il refuse sa proposition (« non »). Il formule un segment concurrent : « j'arrive », sans justification.

DIM valide / j'arrive / mais double son occurrence :

DIM 131	Passigros dit : **j'arrive, j'arrive**
AD 132	i dit deux fois ?
DIM 134	eh il le dit deux fois, j'arrive, j'arrive, **hein ?...** hého ! il le dit deux fois j'arrive j'arrive... **ou pas ?**

Cette modification est mise en discussion :

AD 135	**une fois !..** : « j'arrive les enfants! »
DIM 136	j'arrive les...?...
DIM137	...les... enfants
AD 138	j'me suis trompé !
DIM 139	**...**les ...enfants..**moi ça y est j'ai écrit !...** après on met un point ?
AD 140	**j'arrive les enfants !**
AUT 141	eh...i sont **deux...**_isont deux, i faut met « s »
AD 142	ben oui
AUT 143	**j'arrive les enfants.., partout les enfants, i faut met « s »**
AD 144	**j'arrive les enfants**

L'indécision est explicite (134), la production est momentanément interrompue. Quand un segment n'est ni reformulé, ni écrit, cela exprime une indécision. AD propose encore un segment concurrent sans justifier son choix (135), il permet du même coup que la production reprenne son cours.

Les segments successifs : /Venez sur mon dos/, /soyez gentils, venez sur mon dos/, /j'arrive/, /j'arrive, j'arrive/, /j'arrive les enfants/ sont les segments relativement équivalents vis-à-vis de la norme écrite, de la progression thématique de l'histoire, de l'esthétique de la narration. Ils se succèdent à la candidature d'une place, la négociation entre les élèves se prolonge entre le 103ème et le 139ème tours du fait que des remplacements successifs continuent d'être proposés, à la façon d'un essayage, *sans qu'aucun interlocuteur ne motive son refus ou les raisons du remplacement qu'il propose.* La négociation prend fin quand DIM 139 **valide** la dernière version en déclarant » **moi ça y est j'ai écrit !..** ».

Les effets langagiers de ces remplacements ou reformulations, qui signifient le refus ou l'acceptation d'une proposition, dispensent les élèves de se justifier, d'expliciter un choix qui apparaît pour le coup arbitraire, subjectif, fondé sur un *pouvoir* momentané et fragile (DIM 105) *de dire* ce *qu'il faut* écrire. Cela induit l'idée *d'une soumission* des élèves à l'écriture, à l'écrit en train de se produire, plutôt que celle d'une réflexion commune sur l'écrit *pour* l'histoire, d'une écriture qui se soumet aux besoins - ici narratifs - de l'auteur. La discussion avant l'écriture consiste en un essayage, un ajustement intuitif, au coup par coup, de segments par les apprentis-scripteurs en interaction, *sans motivation explicite*. Cet essayage aboutit à une sélection du « meilleur segment », soumise à des règles implicites , à « ce qu'il faut écrire », signalée par la scripturation du segment choisi. L'écriture interrompt systématiquement la phase d'« essayage ». La norme orthographique, la norme langagière de l'écrit, la référence au début de l'histoire sous-tendent implicitement les ajustements qui ont lieu pendant cette phase de discussion *avant* la scripturation.

Les élèves font aussi des commentaires pendant qu'ils écrivent.

2.6.1.5/3 - Commentaires pendant l'écriture

- Des commentaires portent **sur la réalisation graphique** du segment :

AUT 34	on efface « les »... on efface « les » ?
AUT 36	on efface « les » ?

AUT demande à plusieurs reprise s'il faut effacer / les / dans / les enfants /

AD 38	viens voir **comment tu les fais** tes « m »...majuscule ? yé comme moi presque !
DIM 39	viens voir ? moi aussi je les fais comme ça ! hé ?
AD 40	et THO, comment il les fait THO ?
AUT 41	il arrive même pas à les faire
AD 42	comme toi ?
AUT 43	il les fait pointu
AD 44	comme ça ?
AUT 45	non il les fait pointu, lui
AD 46	comme ça quoi alors ? comme ça ? AUT, comme ça ?
AUT 47	non il les fait comme ça ! Il les fait pointu, comme ça !
AD 48	ben il les fait pas ...

- AD38-AD48 : AD initie une discussion concernant **la graphie des « m »** majuscules, à laquelle participe essentiellement AUT.

AUT fait appel à la maîtresse pour **orthographier** « s'échappa » :

AUT 54	M, comment **qu'ça s'écrit** s'échappa ?
M 55	"s" apostrophe c'est comme s'échapper et C-H-A..

AUT 56	C...
M 57	H-A
AUT 58	ben… c'est un « C » ou un « S » ?
M 59	ben « chhh...s'échhhappa »
AUT 60	ah ouai
M 62	C-H-A-PP-A

Cet oral pendant l'écrit est motivé par la mise aux normes graphiques (« m »), orthographique (« s'échappa ») de la chaîne écrite, ou de sa conformité de la chaîne écrite à ce qui a été dit (« les »). À côté de ces commentaires pendant l'écriture, les apprentis-scripteurs parlent à propos des segments qu'ils ont écrit.

2.6.1.5/4 - L'oral après l'écriture

Cet oral après l'écriture a plusieurs objectifs : le premier est de permettre au scripteur de commenter et de manifester ses propres capacités à écrire. Le second, de valider le segment lu.

- **Les élèves commentent et manifestent leurs propres capacités à écrire.**

- Au cours de la première phase de la discussion :

AUT *dicte* d'abord la phrase qu'il a écrite avec AD à DIM : **« tout à coup le crocodile tomba puis il arriva vers les enfants ».**

AD:1	tombe...tout à coup le crocodile tomba puis le...
AUT 2	DIM ! (*AUT tend sa feuille à DIM qui* ***hausse légèrement les épaules)***

DIM 3	**non c'est bon**
AUT 4	tu vois pas !
AD : 5	...puis il arriva vers les enfants...
AUT 6	2 « r »
AD 7	...arriva
AUT 8	y a 2 r à arriva
DIM 9	**je sais !**
AUT 10	...vers - les - enfants
DIM 11	vers les enfants.

L'agacement de DIM est perceptible au cours de cette première partie. (Par la suite, DIM essaie de prendre la parole avant ses camarades, afin de *dicter*.)

Immédiatement après cette courte dictée de la première phrase, AUT et AD rendent compte à DIM de la responsabilité respective de chacun d'eux dans la production de la phrase :

AD 12	**c'est AUT qui a eu l'idée**, moi j'au eu **un peu** d'idée, moi
AUT 13	eiiin ! ?
AD 14	c'est toi qu'a dit « vers les enfants »

AUT 15	hé !
AD 16	j'ai dit « tout à coup », toi t'as dit .. « le crocodile... »
AUT 17	...tomba puis tomba puis..»
AD 18	moi j'ai dit... « il...arriva vers les enfants »
AUT 19	moi j'ai dit « tout à coup il tomba » puis...toi t'as dit ça: « arriva vers les enfants. »
AD 20	c'est bon ?

AUT et AD reformulent scrupuleusement des segments un à un dans le désordre. Ils revendiquent chacun leurs segments de la phrase produite en les répétant scrupuleusement comme autant « d'idées » que chacun a eues. L'attention des enfants n'est pas portée sur le contenu de la phrase, son intérêt vis-à-vis du thème de l'histoire...Elle est concentrée sur la répartition du mérite pour la production de la phrase écrite.

Les élèves illustrent bien ici les représentations de l'écriture qu'ils ont exprimées au cours de l'interaction avec M sur WEBER. L'écrit reflète la pensée de l'auteur, son pouvoir, sa puissance. Ce rapport à l'écriture est manifeste ici, au travers de l'attitude de DIM, qui montre qu'il est *contraint* d'écrire sous la dictée d'AUT et de l'attitude d'AUT et AD qui prennent le temps de reformuler méticuleusement les parties de la phrase dont ils sont responsables.

AD 61	s'échappa **ben moi j'l'ai écrit hein !**

AD intervient pour dire qu'il «a *déjà* écrit » le segment sur l'orthographe duquel AUT hésite longuement.

DIM 63	1 s apostrophe

AD 64	**tu crois que j'sais pas écrire** un s apostrophe
DIM 65	y a 2 « p » hein, y a 2 « p » **hein**
AUT 66	**ben oui**

DIM intervient pour **montrer** ce qu'il sait à propos de l'orthographe de ce segment, savoir qu'AD *se défend* de détenir également. L'écriture occupe très fortement **une fonction probatoire** vis-à-vis du savoir des élèves :

DIM 52	moi j'ai terminé **depuis longtemps, moi t'sé**
DIM 33	(chante) « chacun son rêve chacun son destin…
DIM 49	chacun sa route...
DIM 67	…chacun sa route…

DIM affiche un certain mépris vis-à-vis du travail laborieux de ses camarades il chantonne.

À côté de cette démonstration du « savoir écrire », l'oral, après la scripturation consiste en une oralisation validante du travail.

- **Validation du segment lu**

AUT relit tout depuis le début, DIM se joint à lui :

AUT 68	**(relit) tout à coup le crocodile tomba puis il arriva vers les enfants..**
AUT-DIM 69	**...mais Julien et Marie s'échappa…**

Cette oralisation d'un segment écrit n'effectue pas *une lecture critique* de la part des élèves sur ce qui a été écrit, *une pensée sur l'écrit* en vue de l'améliorer, la comparer avec d'autres segments. Il ne s'agit pas d'une mise en question du segment. *Au contraire*, cette lecture constitue une deuxième validation, un satisfecit, l'écriture ayant réalisé la première validation, celle du travail oral en amont de ce que j'appelle plus haut l' « essayage » de segments. Cette oralisation signe la conformité du texte écrit avec le « falloir dire » construit en interaction soumis explicitement aux normes orthographiques, implicitement et intuitivement aux normes langagières de l'écrit et à la cohésion avec le début de l'histoire. Elle signe la conformité avec un ordre extérieur. L'écriture ordonnée est une fin en soi.

On a vu plus haut que l'énoncé de DIM (139) valide la dernière version d'un segment mis en discussion en déclarant : « moi ça y est j'ai écrit ! » ; AD 140-144, en lisant et relisant ce qu'il a « marqué », AUT 141 , 143, en révisant la conformité de l'écriture du segment avec la norme orthographique font de même.

Dans la première phase de la discussion, l'enchaînement manifeste cette attitude :

AD 24	mais les enfants...oh non !
DIM 25	**si si trop tard !**
AD 26	oh non au lieu d'écrire toujours heu...pas obligé d'écrire tout l'temps les enfants les enfants...
DIM 27	mais Julien et Marie se sont échappés
AUT 28	et ben ouaih !
DIM 29	**moi j'ai écrit**
AD 30	**gogomme elle est où la gogomme**

Les énoncés de DIM 25 et AD 30 attestent que l'attitude de DIM et d'AD vis-à-vis de l'écriture est la même. Parce que la présence de la trace valide un segment, (« c'est trop tard »(25)), si une trace enregistre un segment différent, elle est d'emblée fausse, le scripteur, en la laissant, montre qu'il est faillible (et inversement DIM (29)). Il faut donc gommer le segment, qu'il n'existe plus, pour pouvoir continuer d'écrire. La cooccurrence de deux segments différents ne provoque pas une discussion sur le bien fondé de choisir tel

d'oralisation de segments concurrents, qui signale implicitement une négociation à propos d'un segment. L'écriture arrête l'interaction, ferme les négociations, *marque* « la bonne réponse », *prouve* qu'on a la bonne réponse. Cette fonctionnalité de l'écriture dans l'interaction oblitère la mobilisation de la fonction intellective de l'écriture. Elle interdit que l'oral s'exerce sur l'écrit, que l'interaction entre les apprentis prenne appui sur la trace pour repenser son contenu, pour le mettre en question. Les élèves sont dans une démarche de *penser pour l'écrit* qui oblitère une *écriture pour penser*. L'écriture dispense un pouvoir, Dim a le pouvoir de faire gommer AUT parce qu'il a écrit avant lui, l'écriture a le pouvoir de faire cesser l'interaction orale sur un segment. Ce *pouvoir* que donne l'écriture dans les représentations des apprentis est à l'opposé de *la mise en question* que permet l'écriture dans les pratiques intellectives de l'écriture. La discussion entre les apprentis montre bien cet enjeu de pouvoir qui est lié à l'écriture.

2.6.1.6 - Jeu d'écriture - Jeu de pouvoir

Les apprentis manifestent un savoir sur l'écriture (les normes orthographiques, calligraphiques, la ponctuation...) au cours de courtes séquences d'aide pendant la scripturation qui n'apparaissent pas justifiées par la situation. On observe plusieurs interactions de ce type entre DIM et AD (63-65) et surtout entre AUT et AD 116-121 ; 127-130 et 141-146.

Au cours de ces séquences, AUT et AD s'épaulent, se « maternent » en quelque sorte sans raison apparente. Ce maternage résulte en fait d'une rivalité scolaire qui s'exprime par l'intermédiaire d'un « savoir » que l'on a et que l'on donne à l'autre . Il s'agit donc bien d'une activité, mais qui n'est pas orientée par le conflit cognitivo-langagier que l'on croit à priori quand on met les élèves en interaction pour écrire. Elle est orientée par un conflit socio-affectif latent. Une forme de prise de pouvoir sur l'autre est l'un des enjeux de l'interaction, l'écriture le médiatise clairement.

M initie la 3ème phase de l'écriture.

M 80	alors, qu'est-ce qu'ils font après **les enfants** ? ... (lit...) s'échappe...
DIM 81	**les enfants...**
AUT 82	Marie et Julien
DIM 83	**les enfants**

DIM enchaîne son énoncé sur celui de M, reprenant le segment de l'énoncé de M /les enfants/ comme groupe nominal sujet. Il signale ainsi son adhésion au thème proposé par M. AUT propose un segment concurrent /Marie et Julien/. Ce qui se joue immédiatement ici pour DIM, c'est de s'opposer à la tentative de prise du pouvoir de la parole pour écrire d' AUT. Cela impose de répondre vite à M, puis d'enchaîner immédiatement un énoncé sur celui d'AUT.

Plusieurs segments sont en concurrence *avant* l'écriture,

M 80	alors, qu'est-ce qu'ils font après **les enfants? ...*(lit..)* s'échappe...**
DIM 81	les enfants...
AUT 82	**Marie et Julien**
DIM 83	**les enfants ...**
AUT 84	appellent... heu... **dit** au secours ! au secours... ?
M 85	**crient** au secours ? **d'accord ! Marie et Julien... les enfants** *crient* au secours okay
DIM 86	Marie, attends, on écrit... *mais Julien et Marie s'échappa* ?
M 87	oui, après ?
DIM 88	... , ILS *crient* ?
M 89	vas-y, c'est ça, **c'est ce qu'ils sont en train d'écrire**, DIM

Les élèves sont en compétition vis-à-vis de M, il faut trouver « la bonne réponse ». M (85) reformule AUT (84), donc elle valide l'énoncé mais elle remplace le prédicat /dit/ par /crie/ sans expliciter son remplacement. DIM (88) vérifie l'occurrence /crie/ et introduit le sujet /ils/, anaphore de *Marie et Julien.* et de *les enfants.* M met DIM en difficulté deux fois, sans s'en apercevoir, dans M(85), en reprenant dans sa formulation pour les valider les deux segments en concurrence : *Marie et Julien* et *les enfants,* et dans l'énoncé M89, parce

qu'elle interprète mal la question de DIM et ne situe pas qu'elle porte sur l'anaphore (« c'est ce qu'ils sont en train d'écrire »). M est dans l'oral si bien que la dénomination du sujet par deux expressions équivalentes est possible. La concurrence entre /Marie et Julien/et /les enfants/(entre AUT et DIM), puis la question portant sur le pronom anaphorique /ils/ pour le prédicat /crient/ n'attirent pas son attention. M ne distingue pas les objets linguistiques qui sont mis en discussion par Dimitri, du fait qu'il est dans un oral pour l'écrit alors qu'elle est dans l'oral pour l'histoire. L'énoncé M80 («Alors, qu'est-ce qu'ils font après les enfants (...) ») a pour objectif de stimuler la progression thématique dont les élèves n'ont pas explicitement conscience. Tout montre que leurs efforts se portent sur faire avancer *l'écriture* et pas sur la progression thématique de *l'histoire.*

M au 89ème tour valide globalement l'écriture de AUT et AD. Les conséquences de cette validation sont sensibles dans l'enchaînement qui suit :

AD 90	...et Julien..
DIM 91	**mais non !**
AUT 92	Marie..Marie et Julien cria au secours
AD 93	ben, c'est c'que j'suis en train d'écrire !
AUT 94	...cria....
DIM 95	**mais non! T'écris Marie et Julien deux fois regar**
AUT 96	crie, crie, crie
AD 97	crie au se... au se...
AUT 98	... cours
AD 99	crie au secours
AUT 100	au secours

DIM 101	**et ben moi j'ai d'jà écrit, j'ai écrit, regar heu... : « tout à coup le crocodile tomba puis il arriva vers les enfants...**
AUT 102	au s'cour

Cette validation malheureuse de M a pour effet de désavouer DIM. AUT et AD l'excluent complètement de l'enchaînement qui suit, l'excluent donc provisoirement de l'interaction. Ils travaillent ensemble sans paraître l'entendre. Cette conduite d'écriture à plusieurs montre que valider l'écriture, *du point de vue des élèves,* revient à valider un élève, l'écriture met *la personne élève* en cause : sa place, son statut dans l'interaction.

DIM est exclu de l'interaction qui a lieu avant la scripturation d'un segment du texte parce qu'il est déstabilisé par l'intervention de M à propos d'un segment précédent, que les élèves interprètent comme une sanction. Ses énoncés aux 91 et 95èmes tours sont sans effet. DIM 101 pour ne pas perdre complètement la face, *montre* ce qu'il a écrit . L'écriture, pour les élèves, constitue la preuve de leurs savoirs, de leur pouvoir. C'est à la fois, leur savoir, leur pouvoir qui est mis en jeu par l'écriture dans cette conduite d'écriture à plusieurs très banale. Ce rapport à l'écriture n'offre pas de place à la prise de risque propre à l'activité intellective, il entretient au contraire une *insécurité scripturale.*

La proposition d'un pronom anaphorique faite par DIM n'est pas adoptée par AUT et AD. Deux versions des productions écrites apparaissent donc pour ce segment, /Marie et Julien/ et/ ils/. Les différences entre les produits sont à lire comme autant de petites « victoire » des uns sur les autres.

DIM écrit : « Mais Julien et Marie s'échappa et **ils** crient au secours au secours! »
AUT et AD : « Mais Julien et Marie s'échappa et **Julien et Marie** crient au secours au secours ! »

Pour les élèves qui écrivent en interaction, écrire un segment valide ce segment, ne pas l'écrire *désavoue son auteur. L'écriture* ferme la discussion sur l'écrit, signe l'aveu ou le désaveu de l'auteur du segment validé ou invalidé par les interactants. L'écriture matérialise un rapport de force entre les élèves[97] qui travaillent en interaction pour écrire. Ce rapport de force est majoré par l'arbitrage de M quand elle intervient dans l'interaction entre les élèves. Ce rapport manifeste des apprentis-scripteurs à l'écriture s'oppose à celui qui permet l'accès à la fonction intellective de l'écriture. L'analyse de l'ensemble de la discussion permet de mettre au jour des représentations de l'écriture qui confirment cette analyse.

[97] BACHMANN C. (1993) montre que ce rapport de force est alimenté en permanence par toutes les activités en classe et hors la classe . La récréation peut se révéler aussi une grande pourvoyeuse de victoires et de défaites.

2.6.1.7 - Les représentations manifestes des élèves

AUT est omniprésent dans les parties de discours avant et pendant la scripturation, qui portent sur la conformité de la chaîne écrite avec la chaîne verbale, de l'encodage et de la scripturation: effacer « les » , orthographier « s' échappa », mettre le point, graphier le « m » majuscule, mettre un « s ».

Cette attitude illustre bien ce que les élèves expriment sur l'écriture quand ils discutent avec M sur *l'écriture de l'opéra*. Je rappelle l'enchaînement :

M 179	qu'est-ce qu'on **doit** savoir faire ?...pour écrire un opéra ?
AD 180	pas **d'fautes d'orthographe**
TED 181	avoir de l'**imagination**
M 190	donc, c'est pour ça qu'il faut de l'imagination...mais est-ce que l'imagination va suffire pour écrire l'opéra ?
TED 191	non! i faut de la voix, i faut **connaît**'les chansons...
M 192	il faut... donc... ? « CONNAITRE les chansons » ??
AD 193	non ! APPRENDRE !
M 201	**tout seul...donc i faut écrire les chansons...**
? 202	là y aura
AD 203	**précis, pas louper**
M 204	**i faut bien connaître quoi ?**

Pour AUT, comme pour ses camarades, l'écriture est un moyen de prouver ce qu'on sait, d'être un « bon élève » : savoir graphier, orthographier, « écrire », ou inversement, l'écriture fait courir le risque de montrer qu'on ne sait pas, d'où les pratiques de gommage. L'insécurité scripturale se construit dans ces croyances sur l'écrit, et elle s'oppose à la prise de risque sur laquelle s'édifie la fonction intellective de l'écriture. Prendre des risques en écrivant n'est possible qu'à la condition ne pas y risquer *sa place*, de ne pas risquer de perdre la face au sein de la communauté de la classe.

L'enjeu de cette position est flagrant au niveau de l'interaction où un élève (DIM) se trouve exclu de la discussion du simple fait que M, à son insu, le désavoue très ponctuellement. Cet enjeu est flagrant au sein même de la classe, comme le montre l'échange : AD40 et AUT 41, à propos de la graphie des « m majuscules » :

AD 40	et THO, comment il les fait THO ?
UT 41	il arrive **même pas** à les faire

DIM est moins ostensiblement présent lors des interactions sur les opérations de « bas-niveau » au cours de cette discussion, mais cela ne signifie pas qu'il n'a pas la même attitude vis-à-vis de l'écriture. Il surgit dans la discussion quand AD intervient, au moment de l'aide de la maîtresse à la demande d'AUT pour orthographier « s'échappa » :

AD 61	s'échappa ben **moi j'l'ai écrit hein** !
M 62	C-H-A-PP-A
DIM 63	1 s apostrophe
AD 64	**tu crois que j'sais pas** écrire un s apostrophe
DIM 65	**y a 2 « p » hein, y a 2** « p » **hein !**
AUT 66	**ben oui**

Il s'agit plus là, on le voit, pour AD comme pour DIM, de démontrer ses connaissances à la maîtresse que de participer à l'orthographe du mot. Ce qui se négocie

entre AUT, AD, DIM et M au travers de ces énoncés, n'est pas du savoir, mais la reconnaissance de leurs savoirs. La rivalité d'AD avec AUT puis celle de DIM avec AD - on le sent par l'insistance de DIM et l'agacement d'AD - est manifeste.

2.6.1.8 - Les représentations scolaires de l'écriture

L'analyse de cette interaction met au jour les représentations de l'écriture qui sont perceptibles dans la discussion des élèves avec M à propos de l'œuvre de WEBER L'écriture est conçue par les élèves -et par M- comme une *restitution d'une chose bien sue par son scripteur*. Cette conception domine et occulte complètement la fonction créative de l'écriture *alors que les élèves parlent de, ou produisent une écriture créatrice*. Les élèves sont préoccupés par la preuve qu'ils donnent à M de leurs savoirs sur la graphie, l'orthographe, sur leur « pouvoir écrire». Ils ne prêtent, à aucun moment, d'attention vis-à-vis de *l'histoire* qu'ils inventent à proprement parler. L'oralisation, après écriture, n'a pas d'autres objectifs que de valider le travail en amont pour écrire, de la même façon que l'écriture valide le dire en amont de la scripturation et de manifester ses connaissances. Les écrits produits n'exposent pas de ratures, les ratures figurant la faillibilité du scripteur. Cette observation montre que, non seulement, le « brouillonnage » par écrit n'est pas une activité spontanée de l'apprenti-scripteur mais qu'elle constitue une activité radicalement contradictoire vis-à-vis de ses représentations de l'écriture. Le « brouillonnage » repose sur *un mode d'existence* du texte, une *fonctionnalité* de l'écriture très éloignés des pratiques d'écriture des apprentis-scripteurs.

Les enfants écrivent beaucoup à l'école pour *restituer des connaissances apprises* : l'orthographe, les *exercices* de conjugaisons et de vocabulaire, les *leçons* diverses, les exigences vis-à-vis de la propreté de l'écrit produit et la péjoration liée à la rature confortent cette représentation de l'écriture en tant que preuve, enregistrement des connaissances. Le « premier jet sans *faute* », valide la leçon apprise « *par cœur* ». Toute la scolarité exploite cette fonction de l'écriture de restitution et d'enregistrement des connaissances pour évaluer les élèves et leur travail. Cette fonction repose sur un mode d'existence très pauvre du texte écrit du fait de sa réduction à une fonction d'enregistrement. Elle s'oppose *essentiellement* à la mobilisation d'une fonctionnalité intellective de l'écriture. Les pratiques spontanées de gommage des apprentis-scripteurs attestent à la fois de ces représentations de l'écriture, de la pauvreté du *mode d'existence* des textes, et de cette fonction de l'écriture qui est privilégiée chez l'élève.

Les élèves manifestent explicitement leur attachement à leur propre production, au début de l'interaction, quand ils prennent le temps de reformuler très précisément les segments d'écriture qui leur incombent pour celui qui n'a pas participé à l'écriture de la première phrase. Cette oralisation désordonnée et méticuleuse de segments de phrases, dépourvue de sens, prend le sens, pour ces apprentis-scripteurs, d'une distribution de mérites Elle indique clairement qu'il ne s'agit pas pour eux de proposer, soumettre l'écrit produit à DIM, mais de le lui présenter comme preuve de leur savoir respectif. Cette interaction entre élèves qui écrivent ensemble est parasitée par des conflits socio-affectifs qui *interdisent* l'émergence des conflits cognitivo-linguistiques ou langagiers qui sont visés par ces procédures pédagogiques d'apprentissage. Dans ce contexte, *renoncer* à une proposition, ou *modifier* son discours a un coût d'ordre psycho-affectif et identitaire. L'écrit de l'apprenti-scripteur ne constitue en aucun cas spontanément la base d'une mise en commun d'idées, d'une argumentation à propos des idées, d'une confrontation d'idées

grâce à la visibilité de la trace, l'écriture de l'apprenti ne trace pas une *pensée provisoire* destinée à être mise en question grâce à la visibilité de la trace. Elle est située aux antipodes de l'écriture intellective puisqu'au contraire, elle *valide* le contenu qu'elle trace.

La « révision » d'un texte par un apprenti–scripteur est donc à comprendre, dans ce contexte de représentations scolaires, comme un ensemble de modifications qui sont autant de renoncements, renoncements à sa propre production, renoncement à une idée de soi, de sa compétence, de sa *valeur, de son pouvoir*. Pour que ces renoncements soient possibles en interaction, il faut que l'enfant cède du pouvoir à l'autre sur la production, ou perde son pouvoir, se déstabilise vis-à-vis du groupe. Le rapport à l'écriture que je tente de cerner chez ces jeunes apprentis-scripteurs, mobilise fortement la sphère affective, identitaire, sociale, aux dépens de la sphère cognitive, langagière et linguistique.

2.6.1.9 – Conclusion

Cette « position » des apprentis-scripteurs est à l'opposé de celle qui caractérise une forme intellectuelle d'expertise de l'écriture qui repose sur un rapport à *l'écriture* lié à des enjeux extérieurs au *savoir écrire*. L'« expertise » consiste alors dans l'ajustement de sa pensée au moyen de l'écriture pour atteindre un objectif visé[96] ; le rapport à l'écriture, au moment de la scripturation, est un rapport intellectif, les écrits successifs, à la fois, permettent et réalisent l'ajustement de la pensée. Les ratures, comme la présence d'écrits successifs, signalent cette attitude opposée à celle du « gommage ». L'écriture est ordonnée par la raison du sujet scripteur. Ce dernier *ordonne* son écriture en vue d'atteindre son objectif. L'écriture est assujettie à la raison interne du scripteur. « L'expert » valide son écrit quand l'écrit finit par rendre compte de sa raison, qu'il réunit un ensemble d'arguments au service de sa validation. Les écrits successifs, les « brouillonnages » apparents qui concourent à la réalisation de l'écrit final signalent et participent au cheminement normal d'une démarche intellectuelle, la rature n'est pas une *faute* du scripteur, elle contribue à son travail.

L'analyse de cette interaction *pour écrire* montre au contraire que l'écriture sous-tend une rivalité entre les apprentis qui est exacerbée dès que M intervient.(59 et 80èmes tours). Elle résulte des enjeux de pouvoir que les élèves donnent à la scripturation. Ces phases de discours « autour de » la scripturation permettent de mettre en évidence que l'écriture sous-tend, matérialise un rapport de force qui intervient pour une large part dans les choix des produits qui peuvent se trouver en concurrence. Les élèves ajustent leur production écrite par « essayages successifs de segments à l'oral » à « un écrit » ordonné par une raison extérieure mal discernée (la norme littéraire). Cette attitude d'assujettissement à l'écriture génère une insécurité scripturale, l'hésitation signalant la faillibilité du sujet, l'erreur sa « faute ». Le « gommage » est symptomatique de cette attitude qui s'oppose au brouillon par écrit. La part d'arbitraire qui gouverne la validation par l'écriture du segment produit à l'oral, a pour corollaire le pouvoir de celui dont le produit est validé. L'écriture exerce une forme de tyrannie.

L'analyse de cette interaction des élèves pour écrire un récit à plusieurs montre que la mobilisation habituelle, scolaire de l'écriture constitue un obstacle à sa mobilisation créative, intellective. Je propose d'examiner maintenant une conduite de réécriture à

[96] Cet objectif peut être lié à un pouvoir de l'écrit : argumenter pour dominer, convaincre...

plusieurs pour cerner ce que font les élèves quand on les *contraint* à réviser ensemble leur production individuelle.

2.6.2 - Écrire une règle à plusieurs

2.6.2.1 - Présentation du corpus

L'observation porte sur la mise en œuvre d'une situation d'écriture proposée au début du 3ème trimestre dans une classe de 2ème année de cycle 3 d'une école d'application. Il s'agit de la transcription d'une séquence de travail en classe qui a été filmée puis transcrite et qui a été utilisée dans sept articles publiés dans le n° 103/104 de la revue *Pratiques*[97] . Le texte retranscrit ci-dessous correspond au décryptage intégral de l'enregistrement des interactions d'un des groupes, depuis l'élaboration de la règle commune jusqu'à la restitution de son travail lors de la mise en commun.

Ce corpus est donc constitué par les transcriptions des enregistrements effectués pour ce numéro de la revue *Pratiques*, les textes individuels et l'écrit commun produits par ce groupe.

2.6.2.1/1 - La situation

L'enseignant, ayant mis ses élèves en situation de résolution de problème (au sens large), sa démarche peut être qualifiée de constructiviste. Les élèves se trouvent en situation d'interaction afin de coconstruire un objet de savoir nouveau : ici, la morphologie de l'adverbe. L'enseignant construit un dispositif pédagogique qui repose sur l'hypothèse que le conflit socio-cognitif généré par la confrontation des élaborations personnelles aide les élèves à effectuer des apprentissages et les prépare à rechercher, lors de la « leçon » qui va suivre, les réponses aux questions qu'ils se seront posées.

Les élèves sont *contraints*[98], par la consigne, de ré-écrire en interaction des textes qu'ils ont produits individuellement.

2.6.2.1/2 - Le cadre restreint

La séquence sur laquelle porte ce travail est la phase où les élèves sont rassemblés en groupe de 4 à 5 afin d'élaborer une règle commune à partir de leurs écrits individuels. J'ai focalisé mon attention sur un seul de ces groupes[99].. Celui-ci est dénommé « groupe 4 » par le maître. C'est un groupe apparemment hétérogène de 4 élèves, composé de 2 filles et 2 garçons : Tiphaine, Eléonore, Thomas et Mathieu. Chacun a « son » texte devant lui, une feuille et un crayon sont sur la table pour le groupe.

---

[97] INTERACTIONS ET APPRENTISSAGE. N° coordonné par J.F. HALTE, 1999, CRESEF.

[98] La partie précédente, qui expose et analyse une conduite d'écriture à plusieurs, montre que la révision d'un texte à plusieurs n'est pas une attitude spontanée de l'apprenti scripteur.

[99] Voir article de C. JUVING : « interactions, groupes et apprentissages ». Mon travail porte sur le corpus précisément de C. JUVING, dans ce numéro de *Pratiques*

2.6.2.1/3 - Les consignes

Lors de la phase précédente, M a demandé à chacun de rédiger un texte répondant à la consigne suivante, qui est *une consigne d'écriture individuelle* :

« Comment je peux, à partir de l'adjectif qualificatif, fabriquer, à coup sûr, l'adverbe. »

Cette consigne était accompagnée des commentaires suivants :

« Si tu devais expliquer à quelqu'un, comment l'expliquerais-tu ? Écris ce que tu dirais, à l'oral, simplement... Vous inventez la règle ».

Cette première production d'écriture réalisée par ses élèves, M donne alors une seconde consigne, qui *est une consigne d'écriture collective* :

« Allez, on passe à la phase suivante – je vais maintenant donner à chaque groupe une feuille unique – j'ai simplement marqué groupe vous mettrez en face à quel groupe vous appartenez 1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7 ça va ? et vous allez en discutant entre vous en regardant ce que chacun a écrit élaborer une règle commune à tout le groupe une et une seule – vous vous mettez d'accord une fois pour toutes et vous écrivez une règle sur cette feuille qui sera (la) règle que le groupe proposera – il me faut un rapporteur par groupe – un. Tout le monde a une feuille ? tous les groupes ?

2.6.2.1/4 - Les textes produits individuellement

Le texte figurant en italique dans chaque cadre correspond à la retranscription fidèle du manuscrit de l'élève[102] indiqué (disposition et fautes d'orthographes comprises).

Tiphaine :

- pour le groupe ement : on rajoute ement, mais si ça ne veut rien dire il faut mettre le mots au féminin. - pour le groupe sement : le x devient un s. - pour le groupe emment : le mot se vinit par ent donc, on mettrat emment. + pour le groupe amment : le mot se termine par ant donc on mettra amment.

[102] *Voir en annexe.*

Mathieu :

Pour faire le adverbe il faut d'albors prendre le mots demendé en ajoutant dans le adverbe en maitant Emment, ement, vement,

Eléonore :

A partir de l'adjectif qualificatif, on rajoute :

(La position de cette phrase au-dessus du texte, indique qu'elle a été inscrite en fin d'activité. On n'en trouve d'ailleurs aucune trace à l'oral.)

Quand l'adjectif qualificatif ne termine pas par un « t » on met pour l'adverbe « ment » tandis que s'y l'adjectif finit par un « t » on met deux « m » à « mment ».

Et quand l'adjectif... (Texte inachevé).

Thomas :

A juste on rajoute ment et on regarde dans le dictionnaire si il est bien orthographier.
En premier a heureux on rajoute sement et on enlève le x.

2.6.2.1/5 - État du texte final - la règle produite

(1)
Quand l'adjectif qualificatif ne finit pas par un « t », on met « ment » tandis que si il finit par un « t » on met « mment »

(2)
(actif=activement, parce qu'on a mis l'adjectif qualificatif au féminin.)
Quand on a ant ça fait amment, et quand on a ent ça fait emment. Et l'adjectif qualificatif en x ça fait sement.

(1) Partie écrite de la main d'Eléonore : c'est la copie mot à mot de la règle qu'elle avait produite avant la discussion.

(2) Partie du texte ajoutée de la main de M, durant la restitution au groupe classe de son travail par le groupe 1.

2.6.2.1/6 - Transcription des interactions orales du groupe 4 pour la construction de la règle commune

La présentation du corpus obéit aux règles générales adoptées pour le corpus global (cf. conventions de transcription). Certaines distorsions existent cependant : en premier lieu des répliques émises dans le groupe et non perceptibles dans la classe viennent s'intercaler dans le corpus global ; en second lieu, de ce fait, certaines répliques du maître adressées à la classe entière apparaissent ici hachées par ces interventions ; en troisième lieu les parenthèses (...) reprennent aussi bien des parenthèses du corpus général qu'elles signalent des inaudibles ou incompréhensibles propres au groupe 4 ; enfin, pour les besoins spécifiques de ce travail, les intervenants du groupe 4 sont nommés à chaque fois que cela était possible. Par commodité, les tours de parole du groupe 4 sont numérotés à partir de 0 (zéro).

2.6.2.2 - L'objectif de cette analyse

« Si l'on admet que l'apprentissage est facilité grâce aux interactions orales et que le passage à l'écrit est un organisateur qui aide la pensée à se structurer, nous poserons », ainsi que C. JUVING (1999) le propose, « comme admise l'efficacité du recours à ces deux moyens » (p. 99). Or, l'observation d'apprentis-scripteurs écrivant à plusieurs montre que les élèves ont une représentation scolaire de l'écriture qui peut faire obstacle à la mise en œuvre de sa fonction intellective. Cette observation d'une situation où M *contraint* ses élèves à réviser leurs écrits individuels est convoquée pour confirmer ou infirmer cette hypothèse.

Le travail d'écriture que M propose à ses élèves montre que l'acculturation à l'écriture de l'adulte le conduit à poser comme *inhérente à l'écriture* une fonction qui *résulte* en fait *d'une construction*, d'une acculturation, qui est une « implication de l'écriture médiatisée » pour reprendre l'expression de (J. GOODY (1994)). S'il est indéniable que potentiellement, *pour l'expert*, le passage à l'écrit est un organisateur qui aide la pensée à se structurer, avec la « raison graphique » (J.GOODY (1979)), il n'en est pas pour autant acquis que *le recours à l'écriture* soit un moyen efficace d'apprentissage *pour l'apprenti scripteur*. J. GOODY (1994) a repris ses premiers travaux (1979) pour montrer qu'il serait trop simple d'attribuer à l'écriture[103] des effets « immédiats » qu'elle n'a pas. Il souligne que ces possibilités de *penser avec l'écriture* sont des *implications de l'écriture médiatisées* qui dépendent hautement de la culture écrite.

[103] Comme il est trop simple d'attribuer à l'oral des effets immédiats qu'il n'a pas. Les observations précédentes sur les interactions orales entre M et les élèves montrent que l'apprentissage n'en est pas nécessairement facilité, M sachant obtenir discursivement des « réponses » des élèves qui ne résultent pas d'un travail cognitif mais d'effets langagiers du discours.

L'objectif de M est la coconstruction d'une règle sur la base d'écrits individuels antérieurs. M tient pour acquis que les élèves savent réviser leurs écrits en situation d'interaction afin de les *fondre* dans un *texte coconstruit*. Or, j'ai montré plus haut, à partir de l'analyse d'une situation d'écriture en interaction, qu'une mise en question par les jeunes apprentis-scripteurs de leur propre trace écrite leur pose nécessairement problème, compte -tenu et des représentations et du rapport à l'écriture qu'ils manifestent quand ils écrivent à plusieurs. Autrement dit, le degré d'acculturation actuel des apprentis-scripteurs fait obstacle à l'émergence de la fonction intellective de l'écriture. Je propose d'observer les interactions verbales et l(es) écrit(s) qui résultent du travail en commun afin de tenter de déterminer le rôle que joue l'écriture dans cette procédure.

2.6.2.3 - Méthodologie

Je m'attache, pour cette analyse, à distinguer les incidences de l'écriture sur cette interaction selon ses différentes phases. Je distingue pour cela la phase rétrospective où les élèves *lisent* leurs textes, la phase prospective, où ils *travaillent les textes pour* le texte commun et enfin la phase où ils *exposent* ce texte à la classe.

2.6.2.3/1 - Observer comment les élèves « lisent » leurs écrits

L'analyse consiste à :

- repérer qui initie cette phase et comment,

- décrire comment les élèves interagissent, sur quel mode – (collaboration compétition), avec quels partenaires. Enfin observer l'objet effectif sur lequel ils interagissent : s'agit-il bien *du contenu* des écrits ?

- cerner la manière dont se distribuent les rôles et se dessinent les statuts, lors de cette phase pour la suite de l'interaction.

2.6.2.3/2 - Observer comment les élèves entrent dans la phase prospective

L'analyse consiste à :

- observer par qui, et comment cette phase est initiée.

- tenter de déterminer ce qui fonde les caractéristiques de l'interaction au cours de cette phase, au plan des statuts et des rôles : Qui écrit ? qui propose ? Sur quel mode ? Comment le scripteur gère-il la scripturation en fonction des interactions verbales de ses camarades ? Comment l'écriture intervient-elle dans l'intellection de la tâche, dans la distribution du pouvoir d'agir dans cette interaction ?

- déterminer les contenus de savoir qui sont effectivement échangés et sur quel mode ils le sont.

2.6.2.3/3 - Observer comment les élèves exposent l'écrit commun

L'analyse consiste alors à déterminer :

- quel écrit est effectivement *exposé* par rapport à l'écrit *produit* ?

- qui expose et comment ?

- quel est le statut de celui qui expose, ses motivations ?

- et à comparer les contenus exposés par rapport aux contenus des textes de départ .

Je propose d'examiner ces trois phases en détail, sur trois plans :

- sur le plan des conduites langagières, (comment les enfants formulent, reformulent, expliquent, argumentent, définissent, exemplifient...) ;

- sur le plan des savoirs disponibles qui sont échangés, (les contenus sur l'objet de la discussion, en l'occurrence, la morphologie de l'adverbe) ;

- sur le plan des interactions proprement dites (comment est menée l'interaction au plan psychosociologique et quelle est la gestion pragmatique des énoncés et de l'énonciation).

Dans un premier temps, j'expose la procédure pédagogique mise en place pour cette réécriture en commun, puis j'examine les consignes d'écriture puis de réécriture de M qui initient le travail des élèves.

2.6.2.4 - Analyse de la procédure, des consignes et des écrits produits

2.6.2.4/1 - Procédure pédagogique

M forme des petits groupes de 4 ou 5 élèves qui travaillent en interaction sur la base de leurs écrits individuels. Aucun élève n'est désigné par M, ni pour réguler la discussion du groupe, ni pour assurer la scripturation (versus rédaction) de la règle.

Cette procédure a des incidences diverses :

- il appartient aux élèves de désigner, d'une manière ou d'une autre, un élève pour assumer la tâche de scripturation ;

- les élèves ont le choix d'écrire ou de ne pas le faire. Des comportements d'évitements et des spécialisations dans la tâche sont possibles ;

- l'interaction n'est pas régulée par un des élèves, elle se régule d'elle-même.

Cette procédure fait intervenir *l'écriture* auprès des apprentis-scripteurs de manière spécifique, la récurrence des textes produits est affectée de manière spécifique. D'autres procédures seraient *possibles,* qui font intervenir l'écriture différemment, qui fonctionnalisent l'écriture de manières différentes.

M aurait pu faire réfléchir les élèves individuellement sur la liste d'adverbe, puis les réunir pour qu'ils discutent ensemble des régularités qu'ils ont observées et essayer d' établir une règle commune. Le travail réflexif s'exercerait sur la liste d'adverbes. L'écrit commun « exposerait » le résultat de la réflexion commune.

M aurait pu faire réfléchir les élèves individuellement pour rédiger une « règle » puis les réunir afin qu'ils discutent ensemble, *sans leurs écrits sous les yeux*, pour établir une règle commune. Le travail réflexif s'exercerait sur la mise en mémoire de chaque règle à partir de la liste des adverbes au tableau.

M choisit de faire réfléchir les élèves individuellement pour rédiger une règle puis il les réunit afin qu'ils discutent ensemble des règles individuelles pour établir une règle commune. Le travail réflexif est donc censé s'exercer sur les règles produites individuellement.

Les différentes manières dont l'écriture peut-être investie pour la réalisation d'une tâche identique - en l'occurrence « écrire une règle sur la morphologie de l'adverbe » - est étroitement liée à la récurrence des textes. Elles constituent une variable dans les procédures possibles. La question que l'on se pose ici est de savoir si la manière dont l'écriture est investie par le maître dans cette procédure, constitue une aide ou au contraire un obstacle, pour les apprentis-scripteurs vis-à-vis de la réalisation de la tâche.

2.6.2.4/2 - Les consignes de M

Deux consignes se suivent, l'une concerne le travail individuel, l'autre le travail collectif.

2.6.2.4/3 - Consigne d'écriture individuelle

M : « Comment *je* peux, à partir de l'adjectif qualificatif, fabriquer, *à coup sûr,* l'adverbe. »

Cette consigne est accompagnée des commentaires suivants :
« Si *tu* devais *expliquer* à quelqu'un, comment l'expliquerais-tu ? *Ecris ce que tu dirais*, à *l'oral*, *simplement*... *Vous inventez* la règle ».

Un flottement langagier, linguistique, énonciatif caractérise cette consigne : la prise en charge énonciative labile de l'énoncé, « je » / « tu » / « vous » ; l'indétermination des verbes de consignes vis-à-vis de la modalité, *expliquer* , *écrire*, *dire*, *inventer* ; les genres textuels qu'elle convoque implicitement, « règle » / « écris ce que tu dirais simplement ».

On se doute que les choix énonciatif, méthodologique et générique du maître sont motivés pragmatiquement par une recherche de proximité avec l'élève. M veut *aider* ses

élèves à comprendre ce qu'il attend d'eux. La relation d'aide à la consigne adoptée par M entraîne la coprésence d'un ensemble de mini-consignes hétérogènes, voire contradictoires, dont on peut craindre qu'elle produise de l' hétérogénéité au niveau de l'interprétation des élèves, alors que, rappelons-le, elle constitue le fondement d'un travail commun.

Dans un premier temps, je propose d'examiner dans quelle mesure, ce flou discursif et énonciatif de la consigne du maître, se manifeste au plan des productions écrites :

2.6.2.4/4 – Analyse des écrits produits

Tiphaine :

- pour le groupe ement ; on rajoute ement, mais si ça ne veut rien dire il faut mettre le mots au féminin.

- pour le groupe sement : le x devient un s.

- pour le groupe emment : le mot se vinit par ent donc, on mettrat emment.

- pour le groupe amment : le mot se termine par ant donc on mettra amment.

Mathieu :

- pour faire le adverbe il faut d'albors prendre le mots demendé en ajoutant dans le adverbe en maitant Emment, ement, vement,

Eléonore :

À partir de l'adjectif qualificatif, on rajoute :
(La position de cette phrase au-dessus du texte, indique qu'elle a été inscrite en fin d'activité. On n'en trouve d'ailleurs aucune trace à l'oral.)

- quand l'adjectif qualificatif ne termine pas par un « t » on met pour l'adverbe « ment » tandis que s'y l'adjectif finit par un « t » on met deux « m » à « mment ».
Et quand l'adjectif... (Texte inachevé).

Thomas :

- à juste on rajoute ment et on regarde dans le dictionnaire si il est bien orthographier.
En premier a heureux on rajoute sement et on enlève le x.

Les écrits des élèves cherchent tous à mettre en évidence une régularité dans le rapport existant entre la forme de l'adjectif et celle de l'adverbe. L'effet de la consigne, dont je relève plus haut les difficultés qu'elle peut entraîner auprès des élèves, est tempéré par le sens que les élèves donnent à « règle ». Les productions apparaissent, en effet, quoique grossièrement, conformes à cet objectif .

Thomas produit un écrit beaucoup plus court que ceux de ses camarades, et sa production écrite s'inscrit davantage dans un oral accompagnant l'action, avec un temps présent qui traduit bien davantage l' «ici – maintenant» de la réflexion transcrite que la généralisation que l'on attend d'une règle écrite qui décontextualise le contenu : « On regarde dans le dictionnaire s'il est bien orthographié » n'est pas l'œuvre d'une réflexion généralisatrice à propos de l'ajout du suffixe – *ment.* Thomas agit au coup par coup, adjectif, par adjectif, ce qui peut expliquer sa lenteur. Les autres élèves expriment bien leur démarche de généralisation au plan notamment de la prise en charge énonciative : « quand l'adjectif...on met... ; tandis que si..., on met ou encore « pour tel suffixe le mot se termine par... ». L'écrit de Thomas ne comporte aucun terme métalinguistique, même le terme *mot* est absent.

Pour cet élève, le concept même de *règle* , avec tout ce qu'il sous-tend au niveau cognitif, linguistique et méthodologique fait défaut. La consigne d'écriture de M ne l'aide pas, Thomas est cependant en parfaite conformité avec elle : « Comment je peux, à partir de l'adjectif qualificatif, fabriquer, à coup sûr, l'adverbe ? ». « À coup sûr », dans l'énoncé de la consigne, convoque sans doute la participation d'un dictionnaire, mais est contradictoire avec l'idée de régularité. De même, le texte de Thomas est en conformité avec les commentaires que M a ajoutés : « Si tu devais expliquer à quelqu'un, comment l'expliquerais-tu ? Écris ce que tu dirais, à l'oral, simplement... Vous *inventez* la règle.»

Au plan métalinguistique, les textes produits révèlent des inégalités importantes entre les élèves sur le plan de l'emploi des termes de grammaire qui sont pourtant utilisés par M pendant l'exercice précédent et repris dans la consigne. Tiphaine, de même que Thomas, n'emploie aucun terme de grammaire (sauf féminin), alors que les regroupements qu'elle effectue manifestent une connaissance épilinguistique de la suffixation. Mathieu utilise « mot » pour « adjectif » et « adverbe ». C'est Éléonore qui emploie le plus de termes de grammaire.

Au plan méthodologique, Tiphaine ne respecte pas la consigne qui indique explicitement qu'il faut partir de l'adjectif pour fabriquer l'adverbe. Son texte rend compte d'une démarche en partie inverse par rapport à celle que suivent Mathieu, Éléonore et Thomas. Mais elle décrit toutefois une catégorisation possible des suffixes adverbiaux.

Le texte d'Éléonore est conforme à la consigne, elle décrit une autre régularité de la suffixation de l'adjectif.

Thomas raisonne coup par coup, adjectif par adjectif, il n'énonce donc pas une régularité pour l'ensemble des suffixations, mais décrit une démarche possible pour rechercher une règle de suffixation.

Mathieu, très en amont des trois autres, énonce qu'il comprend que l'adverbe découle de la suffixation de l'adjectif mais son énumération des suffixes montre qu'une difficulté réside dans l'identification des morphèmes.

Cette confrontation des textes montre qu'ils sont hétérogènes aux plans textuels – ce qui rend leur comparaison difficile – et qu'ils sont hétérogènes au plan des contenus parce qu'ils concernent des points différents de l'approche de la compréhension de la règle de suffixation qui sont pertinents. Les uns concernent la forme de l'adjectif, d'autres son

genre, d'autres encore s'intéressent aux suffixes, à leur forme. Enfin, un autre niveau concerne l'interdépendance entre la forme adjectivale et la suffixation.

En somme, ces textes manifestent que les élèves ont repéré des éléments pertinents et complémentaires qui composent la régularité de la suffixation, mais que la tâche qui consiste à rassembler ces textes disparates est ardue. Elle constitue une tâche en soi.

2.6.2.4/5 - La consigne d'écriture collective : la consigne de « réécriture » proprement dite

M : « allez on passe à la phase suivante – je vais maintenant donner à chaque groupe une feuille unique – j'ai simplement marqué groupe vous mettrez en face à quel groupe vous appartenez 1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7 ça va ? et vous allez en discutant entre vous en regardant ce que chacun a écrit élaborer une règle commune à tout le groupe une et une seule – vous vous mettez d'accord une fois pour toutes et vous écrivez une règle sur cette feuille qui sera (la) règle que le groupe proposera – il me faut un rapporteur par groupe, un. tout le monde a une feuille ? tous les groupes ? »

Contrairement à la consigne précédente, M ne donne aucune indication aux élèves, même succincte, sur le sens du mot *règle* dans cette nouvelle consigne. La consigne de M comporte deux consignes, chacune attachée à deux écrits distincts, l'un déjà produit, l'autre à produire. L'une détermine le mode d'existence des écrits produits : les textes individuels, l'autre, celui de l'écrit à produire, la règle collective.

⌙ Consigne vis-à-vis des écrits produits : « les règles individuelles »

Les deux verbes au gérondif, « discuter » et « regarder » et le futur proche pour « élaborer » suggèrent bien que les élèves doivent tout à la fois *discuter* et *regarder* les textes individuels dans le but d'élaborer la règle commune à tout le groupe : « *une et une seule* » précise M.

Le *mode d'existence* des textes individuels se trouve modifié par cette situation de re-lecture : leur statut est modifié, le mode de conservation du texte n'est plus tourné vers *l'enregistrement de savoir sur* l'adverbe, mais vers *la mise en question* de ce *savoir sur*. Or, la consigne de M ne modifie pas explicitement le mode d'existence des textes individuels.

On a vu que pour les jeunes apprentis-scripteurs, « *regardez ce que vous avez écrit* » équivaut à *regardez ce que vous avez fait* , regardez *comment vous avez travaillé*, alors que la tâche requiert un changement de mode d'existence de ces écrits. La tâche exige que l'énoncé *regardez ce que vous avez écrit* soit interprété comme *analysez le contenu de ce que vous avez écrit* . La tâche implique des *pratiques d'écriture* que M ne guide pas, pratiques qui sont liées à ce mode *différent* d'existence des écrits individuels dans la deuxième phase du travail.

D'autre part, les verbes « lire » et « écrire » sont évités dans cette partie de consigne de relecture. Les verbes «regarder » et « élaborer » viennent en lieu et place de ces verbes dans l'énoncé de la consigne. Les verbes de consigne de lecture et d'écriture, au sens de verbes comportant des traits sémantiques spécifiques à l'écrit sont évités, au profit de verbes qui ne sont pas déterminants au plan de la partition oral /écrit. M n'indique pas de *procédure d'exploitation* des écrits individuels à ses élèves . Or, on a vu que les textes produits par les élèves sont extrêmement disparates.

M ne voit pas que déterminer comment se traite cette partie du travail « regarder–discuter-élaborer », implique de déterminer explicitement un nouveau mode d'existence pour les textes individuels déjà produits. La tâche repose sur des interactions verbales entre enfants qui sont eux-mêmes *en interaction avec leurs écrits*. La complexité de la tâche qui est liée à l'implication de l'écriture dans cette situation n'est pas identifiée par M.

⌙ Consigne vis-à-vis des écrits à produire : « les règles communes»

- M poursuit sa consigne ainsi: « vous vous mettez d'accord une fois pour toutes /et/ vous écrivez une règle sur cette feuille». Ici, il donne une indication précise sur la procédure à suivre, «se mettre d'accord une fois pour toutes » qui apparaît comme une condition préalable au passage à l'écrit, souligné par « et » qui coordonne les deux propositions. L'interaction entre les élèves est donc décomposée, selon M, en deux temps :

1) Un premier temps où les élèves en interaction avec leurs écrits élaborent *oralement* une règle commune grâce à des interactions verbales à propos de leurs écrits.

2) Dans un second temps, une fois que les élèves sont d'accord sur une règle à l'oral, que cette règle est arrêtée, alors un élève *transcrit* cette règle « orale » à l'écrit.

M décrit une écriture dont la fonction implicite est de noter, marquer, fixer *un savoir mis au point, mis en mots* préalablement. Il s'agit de noter ce qu'on a *appris* en discutant à plusieurs *pour* l'écriture. M définit *un mode d'existence* pour le texte à produire, conforme aux habitudes des apprentis-scripteurs. La seconde consigne d'écriture est, de ce point de vue, identique à la première consigne d'écriture individuelle: « écris ce que tu dirais ». M met en avant la fonction mnémonique de l'écriture (garder trace de, enregistrer quelque chose).

Pour résumer, cette procédure pédagogique suppose que les enfants mettent en délibération leurs propres écrits, qu'ils les confrontent oralement aux écrits de leurs camarades, qu'ils discutent objectivement les différences, voire les contradictions entre les textes. Autrement dit, elle suppose que les élèves soient à même de considérer leurs traces écrites, non pas comme la marque de *leur savoir*, mais comme *un objet* de discussion *non fini*, une *étape* de construction d'un objet plus complexe. Elle suppose qu'ils considèrent leurs écrits comme représentant plus un *vouloir dire* qu'un *savoir dire*, qu'ils comprennent que leurs textes changent de mode d'existence. L'observation précédente nous amène à penser que l'état d'acculturation à l'écriture des apprentis-scripteurs fait obstacle à la mise en œuvre de l'écriture qui est sollicitée par la tâche de M, d'autant que la consigne se révèle très peu *aidante* pour les élèves. C'est cet aspect que je veux examiner en observant les interactions entre les élèves à propos de leurs textes, étant entendu qu'en arrière plan, le

travail se fonde sur une contrainte de travail collectif qui engage fortement les élèves dans des conflits socio-affectifs.

2.6.2.4/6 - Les bases de la négociation des rôles de régulation et de scripturation

L'un des versants du travail de l'analyse de C. JUVING (1999) à partir de ce même corpus est de déterminer le poids respectif de l'expertise reconnue et du rapport de force dans cette distribution des rôles. Cet auteur montre que pour parvenir à rédiger un énoncé commun, les enfants utilisent des stratégies de disqualification en cas de conflits, des stratégies d'évitements, des comportements qui ne sont sans doute pas délibérés ou tout à fait conscients, mais : « issus du quotidien de la classe, de l'ordre du contrat social implicite» (p. 102). Il montre comment s'effectuent les prises de pouvoirs et comment se manifestent « les tensions qui sont d'ordre psychosociologiques» (p. 103). Ses observations et ses conclusions entérinent une partie de l'analyse que j'ai faite plus haut de cet aspect des interactions lors de conduites d'écriture à plusieurs, je n'y reviens pas[104].

L'analyse de C. JUVING montre en outre « comment la production collective est fragilisée par les deux filles désireuses d'affirmer leur statut de "bonne élève"» (p.100). Les filles sont beaucoup plus actives et impliquées sur le terrain de la tâche scripturale et cognitive, et, comme le montre cet auteur, cela entraîne entre elles une situation fortement conflictuelle. Cela confirme encore l'analyse précédente, l'écriture est un moyen pour l'apprenti scripteur de prouver son savoir, son pouvoir, elle est mobilisée par les élèves dans cette fonctionnalité-là. Les garçons du groupe 4 évitent le conflit, dans cette interaction de l'adverbe, en n'écrivant pas[105].

---

[104] Ces analyses invitent en tous cas, comme cet auteur le suggère (1999 : 99) « à interroger ces dispositifs en les considérant comme des moyens générateurs d'interactions » dont il faut de demander s'ils favorisent bien les apprentissages et « non plus comme un moyen d'exécuter une tâche ». Cet auteur de conclure : « Cet aspect redéfinit les paramètres du conflit sociocognitif inhérent à la situation justement proposée par M. pour la confrontation qu'elle génère. Force est de constater qu'avant même le début des échanges, tous les élèves ne disposent pas des armes sociales pour affronter cognitivement, ceux qui ont été, jusque-là, encouragés à les forger et à les éprouver quotidiennement. »

[105] La non-distribution équitable de la tâche scripturale (une seule feuille/un seul scripteur) favorise donc une spécialisation des rôles tout en risquant de donner aux élèves l'illusion qu'ils contribuent de la même manière à l'élaboration d'un texte.

2.6.2.4/7 - Etat du texte final - la règle produite confrontée aux écrits individuels

Etat du texte final Deux « scripteurs » : Eléonore : Quand l'adjectif qualificatif ne finit pas par un « t », on met « ment » tandis que si il finit par un « t » on met « mment »	Les écrits individuels Eléonore : À partir de l'adjectif qualificatif, on rajoute : (La position de cette phrase au-dessus du texte, indique qu'elle a été inscrite en fin d'activité. On n'en trouve d'ailleurs aucune trace à l'oral.) Quand l'adjectif qualificatif ne termine pas par un « t » on met *pour l'adverbe* « ment » tandis que s'y l'adjectif finit par un « t » on met deux « m » à « mment ». Et quand l'adjectif… (Texte inachevé).
M copie ce qu'il a compris de l'explication de Tiphaine, pendant que le groupe 1 expose « sa » règle » commune : (actif=activement, parce *qu'on a mis l'adjectif qualificatif au féminin.)* Quand on a ant ça fait amment, et quand on a ent ça fait emment. Et l'adjectif qualificatif en x ça fait sement.	Tiphaine : - pour le groupe ement ; on rajoute ement, mais si ça ne veut rien dire il faut mettre le mots au féminin. - pour le groupe sement : le x devient un s. - pour le groupe emment : le mot se vinit par ent donc, on mettrat emment. + pour le groupe amment : le mot se termine par ant donc on mettra amment.
	Mathieu : Pour faire le adverbe il faut d'albors prendre le mots demendé en ajoutant dans le adverbe en maitant Emment, ement, vement,
	Thomas : A juste on rajoute ment et on regarde dans le dictionnaire si il est bien orthographier. En premier a heureux on rajoute sement et on enlève le x.

La confrontation des écrits produits individuellement avec ceux qui le sont collectivement montre que :

1) les écrits des garçons sont « perdus », on n'en trouve pas de trace dans les écrits collectifs;

2) l'écrit collectif demandé est en fait composé des textes produits par *deux* scripteurs.

Eléonore « recopie » presque intégralement son écrit initial, mais perd le terme *adverbe* qui explicite bien sa règle. Mathieu, au dernier moment, finit d'écrire ce qu'a expliqué Tiphaine.

Tiphaine, en fin de discussion à propos de la rédaction collective prend un élève à témoin à propos du texte recopié par Éléonore :

188 ti	eh ben tu vois – c'est exactement – elle a mis exactement la même chose qu'elle a mis sur son papier – alors, hein – elle a qu'à **mettre c'qu'elle a fait** et pis voilà

Elle manifeste clairement que cette production n'est pas l'aboutissement d'un accord entre les membres du groupe, mais la juxtaposition de positions qui sont restées figées, *malgré l'interaction verbale.* Il faut tenter de cerner la part de l'acculturation à l'écriture des apprentis-scripteurs qui sous-tend ce relatif échec vis-à-vis de la consigne passée.

2.6.2.5 - Analyse de l'interaction verbale

Je dis plus haut que je distingue trois phases dans cette interaction : la phase rétrospective, celle où les élèves « lisent » leurs textes individuels, la phase *prospective*, celle où ils interagissent pour réaliser le texte commun et enfin la phase où ils *exposent* ce texte. Je laisse de côté la dimension psycho-sociale de l'interaction. Je l'ai dit, les garçons se disqualifient d'emblée au plan de l'écriture proprement dite, ils interviennent essentiellement au niveau de l'arbitrage de l'interaction entre Éléonore et Tiphaine. *L'écriture en classe* distribue inégalement un bénéfice, un prestige, un pouvoir qui retentit sur toutes les activités.

2.6.2.5/1 - Phase 1 : phase rétrospective

Eléonore et Tiphaine s'affrontent pour initier le thème initial (12-17), il s'agit de donner à voir ce que l'on sait, ce que l'on a mis : « *regarde c'que j'ai mis, moi j'ai trouvé ; moi j'sais, regarde c'que j'ai trouvé* ».

Tiphaine prend la parole et la garde, malgré les protestations d'Eléonore (15) : « Attends attends – moi j'sais ».

Les deux filles rivalisent entre elles pour exposer leurs textes qu'elles juxtaposent *sans s'écouter.*

12 é	moi **j'ai trouvé** – un peu mais – j'ai pas tout copié mais bon
13 ti	regarde **regarde** c'que **j'ai mis** – alors (...) pour le groupe ement on rajoute ement mais si ça ne veut rien dire on rajoute – euh il faut mettre le mot au pluriel – euh (...) on met tout simplement
14 Es	(...)
15 é	attends attends – **moi j'sais**
16 Es	(...)
17 é	**regarde** c'que **j'ai trouvé** – le groupe ement (...) quand l'adjectif qualificatif ne finit pas par un t
18 E ?	hum hum
19 é	l'adjectif qualificatif ne finit pas par un t (...) on met ement – m.e.n.t. (...) quand il finit par un t (...)
20 th	c'est dur (...)
21 é	oui – et pour ement (...)
22 th	ouais – mais ça c'est dur
23 ti	**moi** je vous dis (...) alors pour le groupe sement - le x devient un s tout simplement – euh le x devient s

24 é	ouais
25 m	(en) fin moi – j'ai mis des exemples (...)
26 ti	et pour le groupe e (...)
27 é/ti ?	(et après ?) pour le a et le e c'est quand tu dis pou le a et le e par exemple méchant c'est a.n.t. (...)
28 ti	(...) pour a.n.t. on met ament
29 é	(...) ouais – moi c'est pareil comme il finit par e.n.t. ce sera e.m.e.n.t .
30 th	ah c'est simple
1 E ?	ouais
32 ti	et si tu veux ce sera e.n.t. ça fera ement – si ça se termine par a.n .t. ça fera ament (...)
33 th	pourquoi n.t . ?
34 E	ben oui (...)
5 th	(...) j'avais pas compris moi
36 Es	(...)
37 é/ti ?	eh – vous écoutez

38 th	oui – on écoute
	rires.
39 Es	euh
	rires.

Les deux filles, d'emblée, « attaquent » la discussion sur un mode plus conflictuel que véritablement collaboratif parce que leur écrit individuel, preuve de leur savoir, les met d'emblée en position de compétition, chacune voulant *imposer* son texte à l'autre sans écoute réciproque. Elles manifestent que le mode d'existence de leur texte n'a pas changé pour elles. Dans cette compétition, Mathieu n'a pas sa place, il est interrompu par Tiphaine qui lui coupe la parole (alors qu'elle ne coupe pas la parole d'Eléonore), sans même tenir compte de son énoncé. Mathieu doit attendre la seconde séquence pour pouvoir enfin « lire » son texte. Cela signifie qu'Eléonore (/40/) parle d'écrire la règle collective, *avant* que Mathieu (/58/ et Thomas (/63/) n'aient lu leur texte.

Tiphaine, préoccupée d'exposer son texte, ne montre aucun intérêt vis-à-vis de l'exposé d'Eléonore :

23 ti	moi je vous dis (...) alors pour le groupe sement - le x devient un s tout simplement – euh le x devient s

En effet /23/n'est pas *une réponse* aux énoncés /17/, /19// et /21/. ». « Moi je vous dis » introduit clairement son énoncé comme une nouvelle assertion, avec pour destinataires les allocutaires en présence désignés par le pronom « vous », mais pas spécialement Eléonore.

Eléonore est plus disposée à *écouter* Tiphaine, et entre en interaction avec elle à propos du **contenu** du texte qu'elle expose :

28 ti	(...) pour a.n.t. on met ament (ne souligne pas qu'elle a écrit 2m : *amment*)

29 é	(...) ouais – *moi c'est pareil* comme il finit par e.n.t. ce sera e.m.e.n.t .

L'enchaînement 29/28 montre que les filles trouvent *dans* l'écrit individuel qu'elles ont produit *les moyens d'un dire* que leur savoir sur le contenu au moment de la parole ne soutient pas toujours. Les écrits alimentent le discours, mais pas le conflit cognitif. Les écrits individuels s'interposent entre les élèves et la question posées par la morphologie de l'adverbe, et gênent, obstruent la réflexion. Le texte d'Éléonore montre qu'elle n'a pas « vu » l'opposition de la suffixation sur la base du maintien de la voyelle *a* ou *e* de l'adjectif que Tiphaine signale dans le sien. L'assertion d'Éléonore : « ouai -moi c'est pareil » est fausse, elle est motivée par la partie qu'elle convoque de l'écrit individuel sur lequel elle s'appuie. Éléonore a « vu » que l'absence ou la présence de la consonne « t », en position finale de l'adjectif, détermine une suffixation adverbiale avec 1m ou 2 m, mais elle n'a pas saisi l'opposition a/e. La « lecture » (28) de la règle de Tiphaine ne focalise pas l'attention d'Éléonore sur cette opposition. Les textes ne changent pas de mode d'existence, ils sont mobilisés par les élèves comme preuve de leur savoir.

➥ La lecture de Tiphaine :12-27

Tiphaine lit son texte : « Pour le groupe ement on rajoute ement mais si ça ne veut rien dire ».

Sa lecture est interrompue par une production orale qui ne correspond pas à ce qui est écrit: « on rajoute – /euh/ il faut mettre le mot au pluriel –/ euh/ (...) on met tout simplement / 23 / Moi je vous dis (...) alors. »

Les « euh » ponctuent les reprises dans l'énoncé de Tiphaine, ils marquent son hésitation, la proposition « si ça ne veut rien dire » qui figure dans son texte pose un problème d'interprétation, c'est sur elle que la lecture « bute ». Tiphaine ne sait plus ce qu'elle a voulu dire quand elle l'a écrite.

L'écrit individuel s'interpose entre l'élève et la tâche prescrite par M sur la morphologie de l'adverbe, pour ajouter une difficulté supplémentaire à la tâche de l'adverbe. C'est évident dans cette partie de la discussion, où, Tiphaine ne poursuit pas sa lecture, hésite, essaye de retrouver le fil de sa pensée. La suite de son texte (« il faut mettre le mot au féminin ») ne l'aide guère, car elle la confronte à une contradiction (« le x devient un s ») dont les deux termes sont des marques de genre et des marques de nombre: « il faut mettre le mot au féminin » et la présence des deux morphèmes, « s » et « x ». La logique permet de penser que Tiphaine interprète ces dernières comme les marques du pluriel puisqu'elle dit *on rajoute* . Elle dit en hésitant: – *euh il faut mettre le mot au pluriel.* Tiphaine est emprisonnée dans un conflit cognitif avec son propre écrit, mais, sur le plan de l'interaction, elle veut conserver la parole, elle assure simultanément la régulation de son tour de parole « en meublant » : – *euh (...) on met tout simplement* . Ceci lui permet de gagner du temps, conformément à la régulation des tours de parole en situation d'interaction verbale. À défaut de retrouver sa pensée Tiphaine reprend la lecture de son écrit. L'hésitation perdure tout au long de sa lecture vis-à-vis du contenu de ce qu'elle lit :

« pour le groupe sement "le x devient un s" » ponctue la répétition de la lecture de la proposition : « le x devient s » avec « tout simplement – euh ».

Tiphaine, à la fois, interactivement cherche à convaincre son auditoire, veut garder la parole qu'Éléonore lui dispute, et, cognitivement cherche à retrouver sa pensée sur l'adverbe que le texte ne lui restitue pas. L'écrit qu'elle a produit la gêne pour accomplir la tâche cognitive liée à l'adverbe.

Tiphaine poursuit la lecture de son texte, obéissant à une stratégie interactive, pour *garder la parole* : (26) « et pour le groupe e » (...). À partir de ce moment elle ne lit plus. Elle parvient à s'écarter de la stricte lecture de son écrit pour expliquer aux autres élèves le fil du raisonnement qu'elle a suivi quand elle a rédigé son texte. La prise en charge énonciative change manifestement dans ses énoncés. Le destinataire est désigné par « tu » , dont il n'est pas sûr qu'il s'agisse d'un allocutaire choisi délibérément comme destinataire parmi les enfants du groupe, mais d'un « tu » collectif. On sent qu'elle comprend ce qu'elle dit, puisqu'elle donne des exemples et introduit même de la polyphonie dans son énoncé avec un dialogue imaginaire avec ce « tu » potentiel : « /27/ (et après ?) pour le a et le e c'est quand tu dis pour le a et le e , par exemple méchant, c'est a.n.t. (...) /28/ (...) pour a.n.t. on met ament / 32/ et si tu veux ce sera e.n.t. ça fera ement – si ça se termine par a.n .t. ça fera ament (...) ».

Tandis qu'au départ Tiphaine est gênée par la lecture de son texte parce qu' une formulation ne lui restitue pas la pensée qui l'a sous tendue, ici Tiphaine signe le fait qu'elle ne s'appuie plus sur *la lecture* de son texte mais sur *le raisonnement qu'elle a suivi qui se trouve réactualisé par le texte* dont elle peut ainsi rendre compte. Le mode d'existence du texte change, son statut est modifié, il devient le support technique d'une discussion sur l'adverbe.

29 é	(...) ouais – moi c'est pareil comme il finit par e.n.t. ce sera e.m.e.n.t .
30 th	**ah c'est simple**
31 E ?	ouais
32 ti	et si tu veux ce sera e.n.t. ça fera ement – si ça se termine par a.n .t. ça fera ament (...)
33 th	**pourquoi n.t . ?**
34 E	**ben oui (...)**

35 th	**(...) j'avais pas compris moi**
40 é	**donne – j'écris**

Son explication est peut-être comprise, en partie, par Éléonore qui cherche un point commun avec son propre écrit, elle l'est apparemment mieux par Thomas et Mathieu (30-31).

La lecture d'Éléonore 19-54

Éléonore reprend la lecture de son propre texte, malgré Tiphaine. Elle relit péniblement son propre texte, sa lecture n'est pas conforme, mots pour mots, au texte écrit parce qu'elle cherche simultanément à comprendre ce qu'elle a voulu dire quand elle a écrit sa règle et ce que dit Tiphaine (elle commence son énoncé par un segment de l'énoncé de Tiphaine-*le groupe ement).*

17 é	regarde c'que j'ai trouvé – le groupe ement (...) quand l'adjectif qualificatif ne finit pas par un t
18 E ?	**hum hum**
19 é	l'adjectif qualificatif ne finit pas par un t (...) on met ement – m.e.n.t. (...) quand il finit par un t (...)
20 th	**c'est dur (...)**
21 é	oui – et pour ement (...)
22 th	**ouais – mais ça c'est dur**
23 ti	moi je vous dis (...) alors pour le groupe sement - le x devient un s tout simplement – euh le x devient s

Les énoncés embrouillés d'Eléonore ne rencontrent pas le soutien de ses camarades :16, 18, 20, 22 . Tiphaine n'écoute pas Éléonore, elle est en compétition avec

elle et se préoccupe de son propre texte (23), les garçons (18-22) ne comprennent pas ce qu'elle explique.

Éléonore se montre incapable de s'écarter de son texte véritablement, malgré la difficulté affichée de ses camarades à la suivre : elle ne reformule, ni n'explique, ni ne commente, pas plus qu'elle ne donne d'exemple. L'incapacité d'Eléonore de s'écarter de son texte écrit - tout en le lisant mal- résulte de son *incapacité à retrouver* ce qu'elle a pensé quand elle a écrit son texte. Elle se trouve piégée, d'un bout à l'autre par sa trace écrite qui rend compte du *résultat* auquel elle est arrivée, mais pas la *démarche* qu'elle a suivi . Dans ces conditions, elle ne peut modifier le mode d'existence de son texte, sans risquer de se déstabiliser au sein du groupe.

On peut affirmer que son écrit individuel ne lui restitue pas la démarche de sa pensée dans « la tâche de l'adverbe » avant l'écriture de la règle. Mais alors que Tiphaine parvient à « s'arracher » de son propre texte, pour expliquer aux autres la démarche qu'elle a adoptée, alors que Tiphaine surmonte l'obstacle que constitue *sa* règle, Eléonore reste emprisonnée par son écrit. Elle s'interrompt quand elle en a épuisé la lecture.

Comme pour Tiphaine, son écrit individuel la soutient au plan de l'**interaction** proprement dite, parce qu'il l'alimente en « discours à produire », il lui permet d'honorer ses tours de parole. Eléonore agit par coups de force, ne cède pas facilement son tour de parole, et ne montre pas explicitement qu'elle écoute. Elle domine nettement ses camarades lors de cette phase de la discussion, mais au plan interactif seulement.

Les élèves du groupe IV *bénéficient* du contenu des énoncés de Tiphaine à partir du moment où celle-ci renonce à *lire* son texte pour *expliquer* ce qu'elle a observé à propos de l'adverbe, et qu'elle donne des exemples à l'appui de sa démonstration. L'arbitrage des élèves du groupe 4 est d'ailleurs nettement en faveur de Tiphaine au cours de cette première séquence. C'est elle qui a le dernier mot .Eléonore approuve (24) mais au prétexte qu'elle trouve un point commun entre l'énoncé de la règle de Tiphaine et la sienne. Thomas manifeste que, tout à coup, il a compris quelque chose à propos de l'adverbe qui était resté obscur jusque-là -c'est le sens de l'interjection « ah » qui modalise l'énonciation de l'assertion « c'est simple »- (30). Un autre interlocuteur approuve (31).

Tiphaine entre dans *une pratique discursive* qui favorise la compréhension de son texte par les autres : elle sait se référer à son écrit puis expliquer et donner des exemples. C'est la « lecture- oralisation» de son texte qui l'égare au départ, mais elle parvient à modifier le mode d'existence de son texte, cela est attesté par son changement d'attitude vis-à-vis de lui. Eléonore qui reste beaucoup plus figée dans la lecture « mot à mot » de son texte, atteste que ce dernier ne change pas de mode d'existence. Éléonore ne parvient pas à adopter une pratique discursive impliquant son écrit pour se faire comprendre.

➥ Les garçons se disqualifient 58 à 67

58 m	(…) moi – j'ai (dit ?) mis – il faut prendre le mot demandé et rajouter ement ou – euh (…) **je sais pas quoi**
59 é/ti ?	ouais (c'est pas très clair ?)
60 m	ement – m (…) **ou truc**
61 é/ti ?	**qu'est-ce que *t'as mis* toi Tom** (…) vas-y
62 th	**oh non – y a plein de fautes (…)**
	brouhaha, rires.
62 th	ment et
63 é/ti ?	ouais- bon
64 th	(finit de lire son texte) (…) on regarde le dictionnaire
65 E ?	non – non **rires.**
66 é/ti ?	**dans** le dictionnaire – **okay** et
67 th	**tiens – tant qu'à faire – tu prends tous mes trucs et tu**

Les pratiques discursives des garçons sont, on le voit ici, restreintes à des commentaires dévaluatifs et à la mauvaise lecture de leurs productions écrites. Les commentaires des garçons sont largement repris par les filles. Les garçons montrent leur peu d'adhésion aux textes qu'ils ont produits, Thomas, parce qu'il dit avoir fait plein de fautes (/62/ : oh non – y a plein de fautes (…) et Mathieu, pour des raisons qu'il n'a pas

explicitées, mais le manque d'assurance qu'il manifeste dans son énonciation trahit son *insécurité scripturale*.

Les règles écrites individuellement ont un mode d'existence spécifique pour les élèves. Ce sont *des produits finis* auxquels les élèves attribuent une fonction de mise en mémoire d'un objet arrêté, d'une chose sue, fixée, qui fait la preuve de leur savoir et de leur pouvoir. Il faut que les apprenants se départissent de ce rapport à l'écrit pour que la relecture de leurs écrits en interaction, puisse produire un véritable échange de contenus. C'est un peu le cas de Tiphaine qui amorce un changement. Or il est manifeste, à l'examen de cette interaction, que *le mode d'existence* des textes individuels n'est pas modifié pour les autres élèves dans cette situation de relecture.

Une grande dissymétrie entre les garçons et les filles de ce groupe, caractérise les deux extraits de discussions. Cette dissymétrie est liée à la présence et à la place, au statut, des écrits individuels dans la tâche à réaliser. Elle est donc étroitement liée aux statuts des élèves dans la classe et ne repose pas sur l'examen des contenus des textes produits. L'écriture contribue à déterminer le statut de chaque élève sur une échelle subjective de prestige résultant de l'expérience quotidienne de la classe. L'écriture scolaire quotidienne distribue un profit en termes de statut qui influence grandement les comportements des élèves quand ils sont en interaction.

Pendant la lecture des filles, les interactions et les conduites langagières entre fille et garçons se déroulent sur le mode de l'échange, chacune a exposé son texte en bénéficiant de l'écoute des garçons (l'attitude des filles n'est pas réciproque). La situation devient très différente quand on passe à la lecture des garçons. Les interactions et les conduites langagières fille - garçon deviennent alors stéréotypées, sur le modèle de l'échange maître-élèves.

La grande rivalité des filles, la dissymétrie de cette interaction, les enjeux liés aux écrits, reposent sur le mode d'existence des écrits individuels. Cette phase du travail en commun est peu opératoire en termes d'échanges de contenus sur l'adverbe en raison de ce mode d'existence.

On voit comment l'écrit individuel se prête mal, dans ces conditions, à la transformation épistémologique qui fait que le texte, vu d'abord comme *aboutissement* , soit ensuite conçu comme *départ* de la réflexion chez ces apprentis-scripteurs. La présence des textes individuels fait obstacle à l'intercompréhension des élèves et du même coup à la mise en commun des connaissances qu'ils ont collectées à propos des adverbes . Les écrits individuels activent chez ces élèves leurs pratiques ordinaires d'écriture et leurs représentations de l'écrit.

Enfin, il faut souligner que les échanges de contenus sont difficiles du fait des niveaux divers où s'exercent les découvertes des élèves à propos de la morphologie de l'adverbe : au niveau de l'adjectif, au niveau des suffixes, au niveau du genre, au niveau de la mise en rapport des variations constatées à chacun de ces niveaux. La gestion de l'hétérogénéité des textes produits individuellement nécessiterait un guidage méthodologique pour une « lecture » efficace.

Quand les élèves se voient *contraints par une consigne* de travailler à partir de leurs produits finis, ils sont donc confrontés à une contradiction épistémologique, psychologique, sociale qui limite les échanges de contenus.

Contenu des savoirs échangés

Pour Eléonore, une opposition est apparue comme pertinente : qui est fondée sur la présence ou l'absence de la consonne « t » en position finale des adjectifs. Ce critère lui permet de distribuer tous les adjectifs de M selon deux catégories :

-t →2« m »
-Non t → 1 « m »

Patient	juste
abondant	Ferme
vaillant	dur
savant	franc
évident	libre
prudent	heureux
actif	

La pertinence de cette opposition des adjectifs est vérifiée pour cette liste d'exemples, en effet, les suffixes de dérivation de la première catégorie comportent tous « mment », tandis que : ceux de la seconde « ment ». La « règle » d'Eléonore n'est donc pas fausse en l'occurrence.

Ce qu'Eléonore n'a pas observé, c'est la conservation du « e » ou du « a » dans la syllabe finale de l'adjectif qui permet en plus de distinguer les suffixes « emment » et les suffixes « amment » : *patiemment* et *vaillamment*, ce que souligne Tiphaine qui n'a pas quant à elle prêté attention au doublement du « m ». Les deux filles ont trouvé des éléments complémentaires de la règle.

Tiphaine, part de l'identification de quatre groupes d' adverbes en observant les suffixes:

Groupes : « ement » « sement » ; « emment » ; « amment »

2 « m » → si « a »→ - amment
→ si « e »→ - emment
1 « m » → si « e »→ -ment
→ si non « e » → mettre l'adjectif au féminin - ment

Mathieu

« mot demandé+ emment, vement = adverbe

Mathieu tente d'expliciter que l'adverbe est issu de la dérivation de l'adjectif, ce qui reste implicite chez les filles.

Thomas

Juste+ « ment »--→vérifier l'orthographe dans le dictionnaire
Heureux+ sement -*x*
Thomas n'est pas encore dans une démarche généralisante propre à la recherche d'une règle puisqu'il cherche adjectif par adjectif à fabriquer l'adverbe.

Les quatre élèves du groupe ont « trouvé » quelques principes sur lesquels sont construites les dérivations des adjectifs donnés par M :

- un adjectif plus un suffixe de la forme « ement » , ou « emment »= adverbe.

- on peut prendre un adjectif, ajouter un suffixe, vérifier l'orthographe etc.

- on peut tenter de catégoriser les adjectifs selon les suffixes qu'ils sont susceptibles de recevoir. On pourrait établir une liste des éléments trouvés par les élèves à propos des régularités observables au niveau de la dérivation de l'adjectif pour former l'adverbe :

t → 2 « m » → si « a »→ - amment
→ si « e »→ - emment
Non t→ 1 « m » → si « e »→ -ment
→ si non « e » → mettre l'adjectif au féminin – **ment**
-------x -→ « sement »

Je porte en gras sur cette liste les éléments qui ressurgissent dans le texte de la règle commune, parmi ceux qui sont repérés par les élèves, étant entendu que l'écriture de la règle commune *n'atteste pas la mise en commun des contenus par les élèves* . Éléonore recopie sa règle, Mathieu ajoute une partie de celle de Tiphaine, sans faire le lien avec celle d'Éléonore qu'il n'a manifestement pas comprise.

En termes *de mise en commun de contenus*, on admettra que cette interaction est un échec. La présence des écrits individuels pénalise l'interaction de ces jeunes apprentis-scripteurs. Compte-tenu de leur degré d'acculturation à l'écriture, la présence des écrits individuels pénalise cette interaction aux niveau socio-affectif, psychologique, identitaire et cognitif et constitue un obstacle à l'échange des contenus effectivement cumulés.

Il faut, je crois, avant de conclure, avoir conscience que si cette manière très analytique de décrire la situation de réécriture a le mérite de mettre au jour des aspects qui concernent ma problématique elle ne peut avoir pour ambition de résoudre toutes les questions qu'elle pose à propos de cette situation. Il est bien évident que les éléments qui concourent à sa réalisation sont très complexes : les savoirs construits à propos de l'objet qui est étudié, en l'occurrence la morphologie de l'adverbe, les habiletés scripturales, les attitudes psychosociales des élèves en interaction et les habitus discursifs des élèves s'enchevêtrent et s'influencent mutuellement.

Il est sûr que les écrits individuels n'alimentent pas un conflit cognitivo-linguistique, ainsi que peu le souhaiter l'enseignant, mais qu'ils sont à la source du caractère très conflictuel de l'interaction. Sur les quatre élèves du groupe, Tiphaine est la seule à parvenir à *consulter* son texte *pour discuter* sur l'adverbe, elle est donc la seule élève du groupe à adopter une pratique discursive opératoire vis-à-vis de la tâche. Elle finit par mobiliser la fonction intellective de l'écriture, malgré les obstacles que lui opposent le dispositif pédagogique à savoir la présence de son écrit individuel qui *fait écran* entre elle et la liste d'adverbe sur laquelle elle avait réfléchi ; la discussion très conflictuelle en situation d'interaction avec les autres élèves en présence des textes qu'ils ont produits ; la nature expositive de son écrit individuel.

2.6.2.5/2 - Conclusion de la phase 1

Quand M contraint les apprentis-scripteurs de réécrire le texte qu'ils ont produit individuellement, il exige d'eux en tout premier lieu qu'ils changent de point de vue sur leur produit afin de mobiliser des opérations *sur le texte lui-même*. Ce texte a eu auparavant pour effet de fermer, de valider une réflexion pour en fixer et en enregistrer le résultat puis de prouver son savoir. M amène donc ses élèves devant une contradiction épistémologique. Il leur faut mobiliser la dimension intellective de l'écriture à propos d'un texte qui mobilise spontanément la fonction mnémonique et probatoire, c'est-à-dire qu'ils leur faut changer *le mode d'existence* de leurs textes.

Pour réécrire un texte dans ces conditions, l'apprenti-scripteur doit faire le deuil d'un écrit, d'une idée de lui-même. Il doit se déposséder d'un écrit dont il comprend qu'il montre ce qu'il a *pu*, *su* faire à un moment donné, pour s'en saisir à nouveau et le mettre en question sans se déstabiliser lui-même. L'ensemble de ces analyses montre qu'il doit, pour cela, modifier des représentations et un rapport à l'écriture que les pratiques ordinaires de l'école contribuent très largement à construire.

Cette observation de la phase rétrospective de cette séquence de réécriture, permet d'affirmer que le dispositif pédagogique de M est l'expression de l'écart culturel entre M et les apprentis-scripteurs. On peut distinguer ici deux composantes de cet écart, deux « points aveugles » du dispositif :

1) La situation d'interaction entre pairs

Placer les apprentis-scripteurs qui ont sensiblement le même degré d'acculturation à l'écriture dans la situation de confronter leurs écrits individuels, conduit *de facto* l'interaction vers un mode très conflictuel en raison des enjeux psycho socio affectifs que

les écrits individuels actualisent. Le conflit psychosocial fait obstacle au conflit sociocognitif, manifestant bien que le rapport à l'écriture des apprentis-scripteurs s'oppose à une mise en question de leurs écrits. La situation d'interaction entre pairs pour écrire ne favorise pas le changement de rapport à l'écriture de l'apprenti-scripteur qui lui permettrait d'instaurer une relation intellective avec son écrit.

2) Le caractère expositif du texte individuel

La règle, en tant qu'écrit expositif, convoque immédiatement les représentations scolaires de l'écriture, trace d'une chose sue, connue. Cette vision de l'écrit s'interpose épistémologiquement entre l'élève et son écrit individuel, empêche que celui-ci actualise la problématique de l'adverbe. *La liste des adverbes* proprement dite qui figure au tableau, sur laquelle les élèves travaillent au départ, est un écrit *prospectif.* Elle se prête ici aux opérations cognitives sur l'adverbe puisque l'écriture rend visible l'objet qui est mis en question. Les traces de brouillonnage des apprentis-scripteurs sur *la liste* des adverbes sont l'expression d'opérations cognitives sur l'adverbe qui ne les impliquent pas de la même manière que *la règle* qu'ils ont produite. La règle est l'expression de leur *savoir sur* l'adverbe. L'écrit prospectif est plus en rapport avec la fonction intellective qui est impliquée dans la tâche que l'écrit expositif que M introduit.

Le dispositif pédagogique de M met les jeunes apprentis-scripteurs en difficulté parce qu'il contribue à convoquer des habitudes de penser et des pratiques discursives impliquant peu l'écriture. Ces trois niveaux interagissent pour faire obstacle à la réalisation de cette première partie de la tâche.

2.6.2.5/3 - Phase 2 : élaborer une règle commune une et une seule

Les élèves abordent la phase de l'écriture du texte collectif à l'initiative de Mathieu qui n'a pas encore, je le rappelle, fait connaître son écrit aux autres. Tous les élèves participent mais de manière différente. Les deux filles sont très présentes Ce thème est réintroduit par Mathieu (160), à nouveau par Eléonore (169) et par Thomas (180). Il est conclu par Tiphaine (178, 188 et 194)).

➥ Les occurrences des verbes mettre et prendre sont très nombreuses dans l'enchaînement suivant d'énoncés

68 m	bon on **prend** *quelle idée* – on prend quelle idée là (...)

60 m	vous **mettez** (...) *la façon* d'Eléonore et pis

169 é	bon d'accord – on peut **prendre** ***ton*** *idée* – par exemple quand on met *silencieux* (...)

180 th	et on **met** *celle* de Tiphaine parce que *la mienne* elle veut rien dire

178 ti	oui mais c'est toi t'as **mis** *ton idée* dedans

188 ti	eh ben tu vois – c'est exactement – elle a mis exactement la même chose qu'elle a mis sur son papier – alors hein – elle a qu'à **mettre** *c'qu'elle a fait* et pis voilà

194 ti	mais non mais – t'as **mis** que c'que t'avais mis et t'as mis en (...) tous les groupes

Les verbes *mettre* et *prendre* sont omniprésents dans ces énoncés. Les élèves n'emploient pas les verbes *écrire* ou *marquer*, pour cette réécriture collective mais *mettre*, qui signifie « faire changer de lieu », « faire passer (une chose), dans un lieu, dans un endroit, à une place (où elle n'était pas) »; ou *prendre* qui signifie «mettre avec soi ou faire sien ».[106]. L'emploi de ces verbes dans ces énoncés montre que les opérations que l'écriture rend possible sont restreintes. Il ne s'agit pas pour les élèves de *modifier*, *transformer*, *faire des opérations sur* les idées enregistrées par les textes mais à s'*approprier* les textes qui sont la preuve des idées du groupe pour que le groupe manifeste son savoir par l'accumulation des idées qu'il a. Un texte individuel représente une *chose sue* par un des élèves, une de ses idées, devient une *chose sue* par le groupe. Ainsi donc, puisque les élèves n'envisagent pas de *transformer* les traces, ils les *choisissent*, les *rassemblent* :

68 m	bon on **prend** quelle idée – on prend quelle idée là (...)
69 E ?	eh ben j'sais pas mais bon (...)

[106] *ROBERT MÉTHODIQUE (1986) Ed Le Robert*.

70 é	bon (tiens /viens ?) – j'copie déjà là – et tu r'feras les traits après
71 E ?	non – ben attends
72 E ?	moi **j'hésite entre celle d'Eléonore** et pis
73 th	(…) j'peux écrire moi ?
74 E ?	non – on les **rassemble** les idées (…)
75 é	non on en **choisit une (…)**
76 E ?	si on **rassemble** les idées
77 E ?	oui on **rassemble** les idées
78 é	c'est bon
79 E ?	(…) attends
80 E ?	c'est bon c'est bon c'est bon
81 E ?	attends
82 m/th ?	allez – **mets** en encore (…)
83 E ?	on en a pour une heure là
84 é	**oui – c'est bon (…)**
85 m/th ?	on **met toutes les façons**
86 E ?	non on **n'en met qu'une** – on n'en met qu'une et **on écrit longtemps**

Les élèves manipulent des « *idées* », les « *façons* » fixées une fois pour toutes par l'écriture. Ils n'envisagent pas de les changer, de les modifier, de les réviser.

160 m	**vous mettez** (…) la façon d'Eléonore et pis

172 m	mais **vous** mettez **les deux façons** là – et pis

Mathieu manifeste bien ce mode d'existence des textes quand il réintroduit la proposition du *choix* des écrits pour neutraliser la rivalité des filles. Il n'a pas voix au chapitre dans le débat d'expert, on l'a vu, c'est donc au niveau de la *régulation de l'interaction* qu'il se donne le droit d'arbitrer.

- **Tiphaine interroge son écrit, mobilise la fonction intellective de l'écriture**

Soit l'énoncé /87/ :

87 ti	attends – ouais mais – en fait - euh – là – **faudrait mettre** – quand ça va pas – est-ce qu'on peut garder jusque là – il faut mettre le mot – euh l'adjectif qualificatif au féminin

Tiphaine exprime une vision de la tâche prescrite différente de celle de ses camarades ; selon elle, il ne faut pas discuter à propos de *choisir* ou *rassembler* les idées mais de *discuter sur les idées, de mettre les écrits en question.*

87 ti	attends – ouais mais – en fait - euh – là – faudrait mettre – quand ça va pas – **est-ce qu'on peut garder jusque là** – il faut mettre le mot – euh l'adjectif qualificatif au féminin
88 E ?	j'ai pas compris
89 E ?	non – moi j'ai mis
90 Es	(...)
91 E ?	non moi j'ai mis
92 ti	**parce que regarde** – *actif* – *activement* – *active* – faut mettre au féminin
93 E ?	j'ai trouvé
94 E ?	ben oui hein
95 E ?	alors – euh – moi je vais appeler (...)
96 é	bon – tout l'monde est d'accord pour cette règle – on met **elle relit.** quand – quand l'adjectif qualificatif ne finit pas par un e on met *m.e.n.t.* – on le met (...)

Tiphaine est la seule des quatre élèves à prendre l'initiative d'activer la fonction *intellective et la fonction communicative* de l'écriture à propos de *son* écrit. En effet elle est la seule à saisir que l'écrit *contient et transmet* des informations qu'elle recontextualise dans cette situation de discussion avec les autres. Elle est la seule à réviser le texte pour le problème qu'il pose vis-à-vis de l'adverbe et non pour sa seule participation à l'interaction interpersonnelle du groupe avec toute la classe à venir en tant que *preuve* . Elle est la seule à modifier le mode d'existence de son texte pour la situation de réécriture. Du même coup elle essaye d'entraîner Éléonore dans cette discussion sur le problème de l'adverbe. Les garçons se contentent d'activer la fonction mnémonique de l'écriture à propos des écrits des filles puisque selon eux, la tâche consiste à transférer les écrits des élèves réputés compétents (les filles en l'occurrence), vers le groupe pour s'approprier la compétence et le savoir qu'ils véhiculent. Ils ne modifient pas le mode d'existence des textes individuels.

96 é	bon – tout l'monde est d'accord pour cette règle – on met elle relit. quand – quand l'adjectif qualificatif ne finit pas par un e on met m.e.n.t. – on le met (...)
97 ti	**oui mais – il faut mettre pourquoi faut le mettre**
98 E ?	ben oui
99 ti	**ben *pour* lequel *groupe***
100 m	ben **on met le groupe quatre – le groupe quatre**
101 é/ti ?	mais non - oh – **il a rien compris**

L'ambiguïté du référent de « groupe » dans cette courte interaction illustre bien l'écart entre le travail de Tiphaine et celui de Mathieu.

Les garçons disqualifiant leurs textes individuels pour un ensemble de raisons et d'expériences de l'écrit liées à la vie scolaire quotidienne, les textes des filles sont seuls en lice.

➘ Le rôle de scripteur déséquilibre l'interaction

Eléonore *détient matériellement* le *pouvoir* d'écrire, elle a le stylo en main. Elle n'a donc pas besoin de négocier, tandis que Tiphaine doit la convaincre si elle veut que ses propositions soient enregistrées par la scripturation d'Éléonore. Je pense qu'il est légitime d'affirmer que cette dissymétrie dans les rôles est aussi en partie responsable des attitudes très différenciées des deux filles au cours de cette phase de prospection.

Les deux filles sont les interlocuteurs de ce débat d' « expert ». Les garçons en sont exclus. Les filles interagissent donc, *mais l'écriture reste fortement impliquée dans sa dimension de preuve du savoir, du pouvoir de son auteur.* Le rôle de scripteur n'étant pas

distribué équitablement par le dispositif de M, les filles sont, comme dans la phase précédente, plus dans un rapport de *rivalité* que de *collaboration.*

Éléonore égare un peu sa règle, /96/, Tiphaine s'obstine. Elle continue de proposer ses idées à Éléonore pour qu'elle les « marque » (97) (99) et (106) :

106 ti	mais oui – mais il faut bien mettre le nom le mot – euh – l'adjectif qualificatif au féminin – le mot – à des moments – parce que – *actif* – *activement* – *active*

Eléonore **refuse** sa requête :

107 é	oui ben – on le *mettra* après

Illustrant bien ce « pouvoir » qu'elle détient d'accepter ou refuser le transfert de savoir de Tiphaine sur le savoir collectif. Elle a le pouvoir d'accepter ou non la contribution de Tiphaine au travail du groupe, manifestant par là que, pour elle, le mode d'existence des écrits individuels ne change pas du fait de la situation de réécriture.

Sur le plan de l'interaction, Tiphaine n'obtenant pas de réponse positive à sa requête («mettre son idée ») recourt à une stratégie de dénigrement,

sur la façon d'écrire d'Eléonore :

123 ti	bon alors – tu mets du temps comme ça

sur *le contenu de l'écrit d'Eléonore :*

135 ti	qu'est-ce que tu **me** mets là

Éléonore détient le stylo, elle recopie *sa* règle en formulant oralement l'énoncé jusqu'au 158ème tour.

139 é	et quand l'adjectif qualificatif ne finit pas par un t / on met m.e.n.t. tandis que – ment *(relit « sa » règle)*

142 ti	par t – finit par autre chose – et ben on le met au féminin ton de l'évidence. *(essaye d'inclure une partie de ce qu'elle a trouvé)*
143 é	(…) finit par t *(continue d'oraliser sa règle en l'écrivant)*
144 ti	non – tandis que il finit par autre chose qu'un t et ben il faut le mettre au féminin voilà *(finit l'énoncé commencé au tour de parole 142, essaye toujours d'inclure sa proposition)*
145 é	**non**
146 ti	**mais si**

Éléonore continue de recopier sa règle, malgré les tentatives de Tiphaine de faire inscrire un élément de sa règle,

155 th	on n'y comprend rien à c'que t'as mis en tous cas
159 ti	hein ? alors là moi j'ai rien pigé du tout
163 é	il a compris – lui
164 m	**oui – euh – c'est la façon de Tiphaine aussi**
165 ti	mais oui mais – ça veut rien dire c'que t'as mis – **faut faire groupe par groupe** euh

Éléonore poursuit sa copie, malgré les garçons qui disent ne rien comprendre, malgré Mathieu qui sait que Tiphaine a dit quelque chose qu'il a compris.

166 é	mais si ça veut dire quelque chose
167 ti	oui – mais moi j'ai rien compris en tout cas
168 th	(…) des vraies piplettes les filles là
169 é	**bon d'accord – on peut prendre ton idée** – par exemple quand on met silencieux (…)

La dispute amène Éléonore à faire une concession : *prendre* une idée de Tiphaine.

170 ti	mais non t'as rien compris
171 é	(…) c'est toi qu'as rien compris
172 m	**mais vous mettez les deux façons là – et pis**
173 ti	**mais non – parce que toi – t'as pas compris – il faut faire groupe par groupe (…)**
174 é	mais n'te vexe pas non plus
175 ti	mais non – il faudrait plutôt faire groupe par groupe – parce que sinon – euh
176 é	**non – mais on doit faire une règle générale – donc**
177 Es	(…)
178 ti	**oui mais c'est toi t'as mis ton idée dedans**
179 é	regarde regarde
180 th	**et on met celle de Tiphaine parce que la mienne elle veut rien dire**
181 ti	regarde
182 é	bon d'accord
183 ti	non mais regarde
184 é	je suis d'accord
185 ti	t'es chiante *(On entend la voix du maître...)*

Même quand Éléonore accède à la demande de Tiphaine, l'intercompréhension entre les apprentis n'est pas pour autant rétablie. Pour Mathieu comme pour Thomas (172-180) la tâche attendue par le maître est de transférer les « bonnes idées » des individus vers le groupe en additionnant les textes bout à bout (mettre son idée). Pour Éléonore (169), aussi, mais elle n'est pas prête pour autant à recopier *la règle de Tiphaine*. Elle prend un exemple que Tiphaine a donné pour expliquer la partie de sa règle « pour le groupe » « sement x devient s ». Tiphaine n'accepte pas cette transaction qui réduit sa contribution à l'élaboration de la règle à formuler uniquement un exemple et qui laisse de côté sa façon

de voir la règle : « prendre groupe par groupe ». L'enchaînement 172/173 de l'énoncé de Tiphaine à celui de Mathieu manifeste le malentendu épistémologique entre Tiphaine et ses camarades. Selon ces derniers, la règle du groupe est égale à la somme des « bonnes règles » tandis que, pour Tiphaine, la règle du groupe doit retravailler *des contenus*, par exemple groupe par groupe, suivant la méthodologie qu'elle a adoptée. Le malentendu est accentué, on le voit par la difficulté de « fondre » les deux textes des filles du fait de leur grande hétérogénéité. L'énoncé 176 d'Éléonore exprime cette difficulté.

Du côté de Tiphaine, l'heure n'est plus aux transactions, la trace d'Eléonore est rédhibitoire, c'est elle qui rend vaine les discussions. Le texte produit par Éléonore ne résulte pas d'une mise en commun des contenus des textes mais du dictat d'Éléonore du fait qu'elle tient l'instrument scripteur :

178 ti	oui mais c'est toi t'as mis ton idée dedans

Puis, convoquant le témoignage de Mathieu sur l'injustice qui lui est faite :

188 ti	eh ben tu vois – c'est exactement – elle a mis exactement la même chose qu'elle a mis sur son papier – alors hein – elle a qu'à mettre c'qu'elle a fait et pis voilà
194 ti	mais non mais – t'as mis que c'que t'avais mis et t'as mis en (...) tous les groupes

L'hétérogénéité textuelle des *« règles individuelles »* ne facilite pas le travail des élèves dans cette phase d'élaboration d'un texte qui constituerait « une règle commune ». Elle complique le travail des élèves pour percevoir la complémentarité de leurs textes individuels au plan des informations qu'ils contiennent. La lutte pour le pouvoir qui caractérise toutes les phases de cette interaction est aggravée par le déséquilibre dans la tâche scripturale. M rappelle aux élèves que le temps presse (111 et 140) et ne fait qu'exacerber la tension entre les deux filles. J'attire l'attention sur ce fait, parce c'est *une constante* à toutes les situations scolaires d'écriture. Les apprentis-scripteurs sont sommés d'aller vite, tandis que la tâche est complexe, qu'elle leur demande du temps, que ce temps qu'ils prennent est *légitime*. Les enseignants imposent implicitement l'idée que l'écriture doit être *rapide*. La reconnaissance du travail de l'écriture, de sa fonction intellective passe nécessairement par la reconnaissance de la nécessité de l'inscrire dans *la durée* pour ne pas dire **la lenteur**, liée à sa fonctionnalité vis-à-vis de l'oral, dont la fonctionnalité est en partie liée à la rapidité[107].

[107] Le rapport au temps des enseignants est à mon sens un objet de travail pertinent pour la didactique. La discrimination des durées liées aux activités ressort de la conscience du travail qui est demandé, de la reconnaissance de ce que les élèves font réellement.

2.6.2.5/4 - Conclusion de la phase 2

La mise en question de son texte par Éléonore apparaît impossible, dans cette phase d'élaboration de la règle commune. ÉLéonore impose intégralement son texte pour la réécriture de la règle commune, comme preuve de sa participation au travail du groupe. Elle détient l'instrument scripteur qui lui donne le pouvoir d'« inscrire» ou pas l'écrit de Tiphaine, sa rivale, dans la règle commune. La rivalité entre les filles s'oppose à l'inscription de l'écrit de l'une d'elles dans la réécriture de la règle collective.

Ces représentations des élèves et leur rapport à l'écriture font obstacle au changement du mode d'existence de leurs textes qui est requis par le travail de ré-élaboration des écrits individuels. De même, ils font obstacle à la participation des garçons à l'interaction. Ils se mettent eux-mêmes très en retrait pendant cette phase du travail et ils sont disqualifié par les filles. Tiphaine est la seule du groupe qui tente vainement d'ajuster son texte à celui d'Éléonore. mais l'hétérogénéité textuelle des deux écrits produits, jointe à l'attitude très « fermée » d'Éléonore rend la tâche difficile. Cette situation de réécriture en interaction renforce les attitudes spontanées des apprentis-scripteurs vis-à-vis de leurs écrits individuels.

2.6.2.5/5 - Phase 3 : Présentation de la règle collective au groupe

➥ Une consigne de M détermine le mode d'existence des textes produits dans le système de discursivité au cours de la phase 1 d'exposition

Cette phase d'exposition met en jeu *deux* générations d'écrits : *les écrits produits* par les groupes et qui sont « exposés » par les rapporteurs des groupes, et *l'écrit du maître qui est produit* au fur et à mesure de l'exposé des groupes au tableau. M ajoute une consigne pour cette phase d'exposition :

198 M	le groupe pourra éventuellement **compléter** les propos du rapporteur surtout s'il n'y a rien pas grand chose encore sur la feuille de sorte que *figure quand même au tableau ce que vous avez élaboré même oralement – (Chuchotements)*

1) M réalise à la fin de cette séquence « qu'il n'y a pas grand chose sur les feuilles », les écrits produits par les groupes se suffisent peut-être pas à alimenter la discussion. Il fonctionnalise explicitement l'écriture des élèves vis-à-vis de l'interaction interpersonnelle, comme soutien de l'oral qui *complète* les écrits produits. M fonctionnalise donc l'écriture des textes des groupes dans sa dimension mnémonique et probatoire, il définit un mode d'existence de ces textes dans le système de discursivité de la classe. Cette

consigne de M mobilise une représentation de l'écriture qui est très proche des représentations manifestes de l'écriture des apprentis-scripteurs.

2) M explique aux élèves qu'*il* notera au tableau chaque idée *qui se révèlera juste*. Il annonce explicitement *le statut de l'écrit qu'il va produire* sur le tableau noir : « *figure quand même au tableau ce que vous avez élaboré même oralement* ». L'écrit au tableau noir est défini comme le produit *fini*, *élaboré* à l'oral et validé par l'interaction orale entre M et ses élèves. L'écriture du maître au tableau ne figure donc pas la démarche qui conduit au résultat, elle ne contribue pas à la découverte collective du résultat, mais **valide** en le **fixant** le résultat obtenu par les groupes. M fonctionnalise explicitement l'écriture au tableau noir dans sa dimension mnémonique et probatoire, définit le mode d'existence du texte qu'il produit avec ses élèves dans le système de discursivité de la classe. Cette consigne de M concernant l'écriture au tableau est également proche des représentations des apprentis-scripteurs. Elle manifeste que M privilégie spontanément les fonctions mnémonique et probatoire de l'écriture, les écrits expositifs aux dépens de la fonction intellective de l'écriture et des écrits prospectifs.

La séquence commence, les propositions des groupes sont évaluées oralement, une à une, en interaction avec M, à l'aide d'exemples qui valident ou non les propositions des élèves concernant les régularités dans la morphologie de l'adverbe. M fait figurer les « bonnes réponses » *qui sont élaborées oralement* sur le tableau noir. M écrit, « retient » les choses justes, les reformule. L'écriture valide, fixe *les bonnes propositions* pour les mettre en mémoire. Pour le coup, l'écriture au tableau noir expose, matérialise et valide « les bonnes réponses » du groupe et, du même coup, valorise le groupe qui permet *d'ajouter des lignes au tableau* :

268 M	heureuse, heureusement – oui – alors bon ça c'est quelque chose d'un tout petit peu nouveau – **je mets ce qui est original hein** – *(Le maître écrit au tableau.)* qui n'est pas **pris** par tous les groupes – ça c'est un petit peu **nouveau** aussi – bien pour le reste il y a convergence hein entre vos critères

M mobilise une pratique discursive très proche des pratiques ordinaires des élèves, sollicitant l'écriture dans sa dimension familière de mise en mémoire, d'enregistrement de propositions « justes » dans une interaction interpersonnelle orale, une écriture liée à des enjeux de prestige au sein du groupe classe. Au fur et à mesure des exposés des différents groupes, les « bonnes propositions » faites par les groupes successifs ne sont écrites qu'à condition qu'elles n'y figurent pas déjà. S'il n'écrit pas une proposition qui s'avère juste, alors M souligne que la proposition est équivalente à telle ou telle, que tel groupe « l'a déjà *prise* » et note le(s) numéro(s) du (des) groupe à côté des propositions qui sont répétées. D'une manière ou d'une autre l'écriture valide les « bonnes réponses », donc les groupes qui les formulent.

La compétence du groupe, son prestige est un enjeu explicite de l'interaction du groupe avec sa classe :

149 th	il raconte que des co'… des bêtises
150 m	après y vont dire – le groupe quatre il est nul
151 é	eh ouais – ben – on est déjà des nuls

La conduite des élèves

Cette manière de faire conduit Tiphaine et Mathieu à une surenchère de propositions, dont il importe peu dans le fond que la discussion préalable entre soi l'ait validée ou non pour l'exposer au maître (225, 245, 247 et Ti : 235) :

217 M	on vous écoute
218 é	quand l'adjectif qualificatif ne finit pas par un t on met m.e.n.t . tandis que si
219 M	attends *(interruption de la lecture par relecture du maître)* lorsque l'adjectif qualificatif ne se termine pas par un t (…) – un t bon l'adjectif qualificatif (…) groupe 4 – ne termine pas par – (…) t alors ?
220 é	on met m.e.n.t.
221 M	m.e.n.t . *(L'élève reprend sa lecture.)*
222 é	tandis que si il finit par un t on met 2m.e.n.t.
223 M	si il finit par…
224 é	un t

225 m	**maître – on a deux façons maître**

230 M	d'accord – donc on va voir - l'adjectif se termine pas par un t – est-ce que pour juste ça marche (…) justement – pour silencieux ? (…) il se termine pas par t on a m.e.n.t – pour évident qui se termine par t – on a bien…
231 Es	2 m. e.n .t.
232 M	2 m. e.n.t . et pour méchant qui se termine bien par t…
233 é	*(Chuchoté. Sans doute en direction de Tiphaine avec qui Eléonore était en conflit durant l'élaboration de la règle.)* tu vois qu'elle est bonne
234 M	on a bien 2 m. e.n.t. – donc il n'y a pas au résultat de différences entre cette formulation et celle-là (…) (montre au tableau « la réponse » d'une groupe précédent)
235 ti	**sauf (que) c'est écrit là**
236 M	attends attends – (…) oui
237 ti	**quand on a a.n.t. dans l'adjectif qualificatif ça fait a 2m.e.n.t.**
238 M	**ah ! alors vous rajoutez quelque chose** en disant lorsqu'il y a a.n.t. on a – (…) et lorsqu'on a -

239 ti	e.n. e.n.t. ça fait e.2m.e.n .t. *(On perçoit des protestations d'un élève d'un autre groupe : (même chose... inverse)).*
240 M	bien. – vous rejoignez par cette proposition là le groupe là ? oui ou non ? est ce que votre dernière proposition concernant les adjectifs en a.n.t. et e.n .t . rejoint ce qu'avait dit le groupe 2 ou pas. *(M montre une autre ligne qui figure déjà au tableau.)*
241 Es	oui
242 M	oui ?
243 Es	oui le 4 aussi
244 M	donc ici **je peux mettre 4** et ici je peux mettre 4 – pour ce qui concerne ces groupes-là vous avez simplement dit que c'étaient des adjectifs – qualificatifs ? qui ne terminaient pas – par t – *(La classe réagit à nouveau : ... (même chose) ?)* d'accord
245 m	**maître et on a aussi X** **la classe s'agite !**
246 M	chut – est-ce que le fait que l'adjectif ne se termine pas par t euh non le fait qu'il se termine par t on a 2m.e.n.t. – est-ce que ça apporte quelque chose (on perçoit un « oui »). de plus ? (on perçoit un « non »). vous pensez que oui – je sais pas hein ? je pose la question alors

247 m	**maître on a encore autre chose**
248 M	chut – oui vas-y
249 m	euh on a mis que l'adjectif qualificatif en x se – (en)fin qui se finit par x – ça fait sement (zema)
250 Es ?	ben c'est pareil que (…) ça veut dire la même chose autres groupes.
251 m	et qu'on le met au féminin
253 M	ah on le met – attends attends – on le met – tu m'as dit
254 m	euh au féminin
255 M	on le met au féminin – c'est-à-dire qu'on prend pas heureux on prend
256 Es	heureuse
257 M	heureuse
258 Es	ça marche aussi pour…
259 M	donc dans le cas où c'est e.u.x. on met d'abord heureuse
260 E ?	au féminin
261 M	c'est ça euh Mathieu ?
262 m	oui
263 M	on met d'abord l'adjectif au féminin
264 m	oui
265 M	on prend pas heureu ment on prend d'abord heureuse

266 Es	heureuse
267 m	**(...) tu vois – on bien a travaillé quand même Chuchoté.**
268 M	heureuse, heureusement – oui – alors bon ça c'est quelque chose d'un tout petit peu nouveau – **je mets ce qui est original hein** – le maître écrit au tableau. qui n'est pas pris par tous les groupes – ça c'est un petit peu nouveau aussi – bien pour le reste il y a convergence hein entre vos critères
269 Es	oui

Au 267ème tour Mathieu exprime explicitement les enjeux de sa participation active à cette dernière phase de la séquence, son attitude montre tout au long de la partie de l'interaction avec M, que ces enjeux sont en lien étroit avec l'écriture du maître, avec le mode d'existence du texte qui est produit au tableau.

La rivalité entre les élèves, qui est liée à cette forme très spécifiquement scolaire de participation de l'écriture à l'interaction orale, aux *pratiques discursives* de la classe, se manifeste encore au moment où les élèves savourent la satisfaction que leur donnent les « points » gagnés par le groupe.Thomas, le partenaire le plus « faible » statutairement du groupe, est « enfoncé » par ses camarades :

271 m	t'as pas – euh **beaucoup dit** hein toi Tom
272 th	ben vous avez tout dit
273 ti	il avait un p'tit texte lui aussi
274 é	oui – mais enfin bon

La qualité de son écrit individuel laisse penser que Thomas est en difficulté. Cette interaction avec ses camarades démontre que cette situation de reécriture avec les pratiques discursives qui sont adoptées est propre à aggraver sa situation sur les plans langagier, cognitif, psycho-affectif, social, identitaire, sur le plan de sa *sécurisation scripturale*.

2.6.2.5/6 - Conclusion de la phase 3

La consigne de M concernant cette phase d'*exposé* des écrits des groupes mobilise les fonctions de l'écriture privilégiées, à la fois par M et ses élèves, tant au niveau des écrits produits par les groupes qu'au niveau de l'écrit du maître au tableau. M met en œuvre des pratiques discursives scolaires impliquant l'écriture dans une dimension réduite d'enregistrement, de preuve. L'écriture active les conflits sociocognitifs latents au sein de la classe. En effet, dans cette phase d'exposé des règles collectives, les élèves ne sont pratiquement plus en interaction entre pairs mais avec le maître, si bien que les conflits entre élèves font place à la rivalité entre groupes, exacerbée par la fonctionnalité de l'écriture du maître au tableau, par le mode d'existence du texte sur le tableau noir. La surenchère des élèves du groupe 4 illustre bien cette rivalité.

En outre, l'écrit produit par M à la fin des exposés des groupes n'est pas *une règle* mais une addition de petites propositions hétérogènes, dont le regroupement est justifié thématiquement par *l'adverbe*. Le texte n'est pas *autonome*, il est *illisible hors la situation d'interaction verbale qui l'explicite*.

Les pratiques discursives de M, manifestes dans ses consignes, dans sa manière de développer l'activité, dans la procédure pédagogique qu'il met en œuvre, confortent les élèves dans leurs propres pratiques, impliquant peu l'écriture au plan intellectif et communicatif, mais l'impliquant surtout au plan mnémonique et probatoire. L'écrit produit constitue la preuve que le travail est fait, constitue *une fin en soi*. Les pratiques discursives de M privilégient *un* mode scolaire d'existence des textes, mobilisent *un genre* textuel, au sens où je le définis dans la partie théorique de ce travail, que l'on peut appeler un *genre scolaire.*

2.6.2.6 - Conclusion sur la mise en œuvre de la fonction intellective de l'écriture

Les situations *d'écriture de la lettre à l'Opéra* et *des boîtes individuelles* que j'analyse plus haut mettent en évidence chez les élèves des représentations scolaires de l'écriture. Ces représentations scolaires sont mobilisées par les pratiques discursives impliquées par les *questions à poser* et par *la boîte collective* et elles font obstacle à la mise en œuvre des pratiques discursives plus élaborées, telle que *l'écriture de la lettre* et la *communication interpersonnelle* qui mobilisent l'écriture dans sa dimension transmissive et communicative.

Cette observation d'une situation, au cours de laquelle M *contraint* ses élèves à réviser leurs écrits individuels pour réécrire un texte collectif, met en évidence que ce sont ces représentations scolaires de l'écriture qui font obstacle à la mobilisation de pratiques discursives plus élaborées. De plus, l'analyse de l'interaction montre que la procédure pédagogique mise en place par M pour la réalisation de la tâche *contribue à renforcer cette représentation scolaire de l'écriture* de l'apprenti-scripteur qui *fait écran* à la mobilisation de la fonction intellective à toutes les étapes de cette séquence. Dans la phase de relecture de leurs textes individuels, M ne voit pas la contradiction épistémologique devant laquelle il met les élèves. Il les place en effet en situation d'examiner[106] les textes qu'ils ont

[106] J'emploie « examiner» ici au sens de « convoquer un regard sceptique sur » son texte.

produits, alors que les élèves les ont écrits comme *preuve de leur savoir*. Le caractère expositif des textes individuels et le travail en interaction entre pairs renforcent le point de vue des élèves sur leurs textes et empêchent que l'interaction produise un échange des contenus des écrits entre les interlocuteurs. Dans la phase d'écriture à plusieurs, la situation *d'interaction*, le *déséquilibre* dans l'interaction lié au fait que M ne distribue pas équitablement la tâche de scripturation et l'aspect expositif de l'écrit collectif *à produire* majorent le conflit socio-affectif et empêchent la mise en œuvre des pratiques discursives requises par la tâche. Le dispositif pédagogique continue de renforcer les représentations scolaires des élèves. Enfin, au cours de la phase d'exposé des groupes, M convoque à nouveau les représentations de l'écriture des apprentis-scripteurs dans sa manière d'exploiter les écrits produits par les groupes et au travers de la pratique de l'écriture au tableau noir et du *système de discursivité* qu'il mobilise.

La liste des adverbes que M propose au départ génère pourtant des pratiques d'écriture opératoires chez ces jeunes apprentis-scripteurs. Ces pratiques se fondent sur la spécificité de l'écriture de rendre visible, donc de permettre de comparer, confronter, manipuler, interroger les formes adverbiales. Les « découvertes » des élèves à propos de l'adverbe attestent qu'un travail cognitif s'est exercé sur la liste grâce à la médiation de l'écrit au cours du travail individuel. M s'applique à son insu à mettre *ce travail préalable sur l'écrit* dans l'ombre, il occulte les écrits prospectifs en les laissant dans l'« arrière-boutique » de la classe, pour favoriser l'émergence d'écrits expositifs, ces écrits de « vitrine » que l'école affectionne. Ce faisant, il dévalorise et détourne l'intérêt des apprentis pour des *brouillonnages de l'écriture*, des pratiques intellectives de l'écriture. Celles-ci sont très éloignées des pratiques d'écriture ordinaires des apprentis-scripteurs qu'il conforte, pour lesquelles la spécificité de l'écriture est avant tout de conserver, marquer, fixer la pensée aboutie, de prouver le savoir et le pouvoir de son scripteur et d'évaluer les connaissances acquises.

La discussion à propos de l'opéra de Weber montre que les apprentis-scripteurs différencient mal *l'auteur* de son *écrit*. Cette attitude est manifeste dans l'empêchement des apprentis-scripteurs de mobiliser la fonction *communicative* de l'écriture, mais aussi, au cours de la phase de relecture des textes individuels et de la réécriture en commun de la règle de l'adverbe, dans l'empêchement à mobiliser sa fonction *intellective*. Cette indifférenciation entre le scripteur et son produit est à la source des difficultés des élèves pour interroger leur production. L'attitude de Tiphaine montre combien la mobilisation de la fonction intellective est liée à son rapport différent à l'écrit. Les besoins de l'analyse m'ont conduite à « séparer » *fonction communicative* et *fonction intellective* dont il faut néanmoins comprendre l'étroite interdépendance.

Cette dernière remarque conduit à interroger *les genres des textes* eux-mêmes en relation avec cette dimension intellective de l'écriture. La didactique doit s'interroger sur *ce dont l'écriture doit conserver la trace* pour être fonctionnelle en classe en tant qu'« outil pour penser » et la « manière » dont elle le fait, à savoir le mode d'existence des textes, les instructions d'usage qu'il faut privilégier.

L'opposition entre texte *expositif* et texte *prospectif*[107] prend son sens ici. En effet, dans les pratiques discursives que je viens de décrire, le « brouillonnage écrit », effectué en amont de la production individuelle de la règle aboutie de l'adverbe, *disparaît* au profit de « l'écriture de la règle ». M oblitère ainsi les modes spécifiques d'existence de ce type de texte prospectif, les phénomènes de récurrence qui leur sont attachés, leur rémanence et leur additivité propres. M oblitère toute la problématique de la participation de l'écriture dans le système de discursivité mis en œuvre pour la réalisation de la tâche.

Réduire l'écriture à sa fonctionnalité scolaire empêche de questionner les moyens culturels d'exploiter l'écriture en classe.

Un moyen didactique de conduire l'élève à fonctionnaliser l'écriture dans sa dimension intellective réside dans l'attention que l'on porte à la portée épistémologique de la forme textuelle que l'on expose à la pensée réflexive des apprentis-scripteurs. Les listes, tableaux, les brouillonnages de l'écriture, que l'on regroupe sous l'appellation de « textes prospectifs » constituent des moyens pédagogiques privilégiés pour conduire les élèves à envisager les opérations spécifiques que l'écriture, outil intellectif, permet d'effectuer sur le monde. Ils constituent une forme d'écrit opératoire vis-à-vis d'une étape de l'acculturation à l'écriture.

2.7 - Conclusion de l'ensemble de ces observations

Cette situation de **réécriture** s'apparente aux situations précédentes de *l'opéra* et *des boîtes*, en ce que M ne semble pas davantage « voir » les obstacles que constitue sa procédure pédagogique à la réussite de la tâche, et en ce qu'il manque de moyens pour aider les élèves à accomplir la tâche qu'il prescrit. Elle exprime l'écart culturel entre M et ses élèves.

L'ensemble de ces situations de classe permet de mettre au jour les obstacles qui s'opposent à la mise en œuvre de l'écriture aussi bien du côté des élèves que du côté du maître. Ce que *font* les élèves *avec* l'écriture valide la première approche de l'acculturation à partir de ce *qu'ils disent* à propos de l'écriture de l'œuvre de WEBER. Ce que font les élèves valide mon hypothèse selon laquelle leur rapport et leurs représentations de l'écriture constituent un empêchement à la fonctionnalisation de l'écriture dans les situations proposées par M. La mobilisation des dimensions communicative et intellective de l'écriture est liée à un degré d'acculturation que les apprentis-scripteurs n'ont pas et que les situations d'écriture telles qu'elles sont mises en œuvre par les maîtres ne favorisent pas.

Le travail qui est demandé aux enfants au cours de ces différentes situations d'écriture est un travail de *rupture*. Il s'agit d'une rupture avec les formes sociales orales ordinaires de communication mais également avec les formes scolaires traditionnelles d'écriture. Les élèves ont déjà des représentations fortes et cohérentes de ce qu'est

[107] Des auteurs qualifient ces écrits de fonctionnels qu'ils opposent donc aux écrits expositifs. Je pense que ce qualificatif entraînerait une confusion dans le contexte de ma problématique, où, par définition, tout écrit est fonctionnel. Mais il s'agit de mettre en évidence la même opposition pragmatique. Voir A. VÉRIN (1988).

l'écriture, de sa fonction, de son mode d'existence qui correspondent à une étape de l'acculturation à l'écriture. La cohérence des représentations chez l'ensemble de ces élèves, dans l'ensemble des situations exposées permet de penser qu'elle résulte de l'expérience scolaire de l'écriture.

Mon hypothèse est validée par l'ensemble de ces analyses. Les actes quotidiens d'enseignements mettent en œuvre une articulation entre oral et écrit non didactisée parce qu'impensée pour elle-même. La classe a un système de discursivité impensé, qui contribue à construire chez l'apprenti-scripteur une acculturation à l'écriture, donc un « rapport à », rapport au monde, au savoir et au langage qui est en partie responsable de la différenciation entre les élèves dans les apprentissages scolaires.

Les analyses des situations scolaires d'écriture retiennent notre attention sur l'importance du cadre restreint des situations sur les interactions. Elles démontrent l'extrême minutie avec laquelle celui-ci doit être étudié. L'implication de l'écriture dans le système de discursivité oblige à une vigilance particulière vis-à-vis des supports et des instruments. Ce cadre matériel s'avère déterminant pour l'interprétation des consignes d'écriture par les élèves. Il participe pleinement, de manière générale, à la construction de la référence dans les interactions orales, à l'interprétation des consignes par les élèves et à l'identification qu'ils font des ruptures entre les situations qui se succèdent.

L'analyse des consignes d'écriture et des énoncés des maîtres met au jour la fréquence des verbes d'incitation à l'écriture, ambigus vis-à-vis de la modalité d'expression. Cette ambiguïté correspond parfois à une indécision des enseignants sur la procédure orale ou écrite de travail de leurs élèves. Elle est à examiner en regard d'une relative indifférence de ces derniers vis-à-vis de verbes très marqués sémantiquement pour l'activité d'écriture (marquer, inscrire et noter) qui ont la capacité, quant à eux, de dénoter non seulement l'activité scripturale, mais les fonctions de l'écriture impliquées. La distribution de la tâche de scripturation, dans les situations d'écriture collective réunissant de jeunes apprenants, a des conséquences importantes sur la nature des conflits entre élèves (socio-affectif ou sociocognitif) donc sur le travail réellement effectué par les jeunes apprentis-scripteurs. Les situations d'écriture collective interpellent globalement l'observateur sur le bien-fondé de leur mise en œuvre chez les élèves appartenant à une même classe, eu égard à leur degré d'acculturation et à leur insécurité scripturale.

Ces analyses mettent globalement en question le bien-fondé de placer les élèves en interaction pour écrire.