

IMAGES DU SCRIPTEUR ET RAPPORTS À L'ÉCRITURE

Isabelle DELCAMBRE,
Yves REUTER,

Université Charles-de-Gaulle-Lille III
Equipe THEODILE, EA 1764

L'équipe THEODILE explore depuis quelques années les questions théoriques et didactiques liées à la lecture et à l'écriture, ainsi qu'aux relations lecture / écriture (1). Après avoir travaillé un certain temps sur la description, envisagée comme une conduite discursive « générale », non spécifique au champ littéraire, mais présente aussi dans des écritures théoriques, dans des écrits professionnels, ainsi que dans des disciplines scolaires autres que le français, etc. (2), elle s'oriente depuis peu vers une problématique transversale à la production / réception des textes, celle de la position ou posture du scripteur, celle du rapport à l'écriture et au texte, celle de l'image que le scripteur donne de ce rapport dans son texte (3). Le caractère paraphrastique de ces formules, qui n'ont d'autre but que de donner à voir ce dont il s'agit, est, en tout cas, l'indicateur qu'une construction théorique est à élaborer, qu'une description des phénomènes que l'on peut classer dans ce champ notionnel est à faire.

Le texte qui suit constitue une amorce de cette construction. Il se situe dans le prolongement des journées d'études consacrées au rapport à l'écriture selon les genres, les activités et les disciplines, organisées par les équipes THEODILE (Lille 3) et CEDILL (Louvain la Neuve) dont les résultats ont été publiés dans un récent numéro d'*Enjeux* (2001). Il est lié aux travaux en cours de l'équipe INRP qui, sous la direction de Christine Barré de Miniac et Yves Reuter, élabore des propositions didactiques pour « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège » (Barré de Miniac, Reuter, 2000), en interrogeant les activités écrites et le rapport à l'écriture des collégiens en français, histoire-géographie, sciences et vie de la terre et mathématiques. Enfin, il fait écho aux textes que nous avons publiés par ailleurs, qui proposent une première exploration du rapport à l'écriture chez des étudiants de licence et de maîtrise (Delcambre, Reuter,

(1) Voir, par exemple, Reuter, éd., (1994), *Pratiques* (1995).

(2) *Cahiers Pédagogiques* (1999), *Pratiques* (1998), Reuter éd. (1998), Reuter (2000), *Enjeux* (2000).

(3) Voir, notamment, *Cahiers THEODILE* (2001), *Enjeux* (2001).

2002) ou un premier cadrage de la notion d'image scripturale (Delcambre, Reuter, 2000), ici largement remanié.

Nous présenterons d'abord les approches théoriques que l'on peut convoquer autour de la notion d'image du scripteur et nous efforcerons de montrer en quoi celle-ci intéresse la didactique du français. Nous exposerons ensuite un certain nombre de problèmes liés à l'usage actuel de cette notion dans les analyses de textes d'élèves ou d'étudiants, notamment en ce qui concerne la catégorisation et les modes d'analyse. Nous terminerons enfin sur la proposition d'une définition provisoire de l'image du scripteur et sur des pistes d'intervention didactique.

1. LE CONTEXTE THÉORIQUE

Les notions de rapport à l'écriture et d'image du scripteur dans son texte sont issues de certaines recherches actuelles en didactique mais elles ne sont pas sans rapport avec des disciplines connexes comme la linguistique, la psychologie, la sociologie et l'ethnologie. Ce sont ces rapports que nous allons essayer de préciser dans les lignes qui suivent. La notion d'image du scripteur permet en effet d'envisager une articulation entre l'ordre de l'analyse linguistique et textuelle des écrits, l'ordre sociologique des pratiques, l'ordre psychosociologique des représentations ou discours sur les pratiques, et l'ordre psychologique des fonctionnements cognitifs. La multiplicité des référents théoriques et la diversité des modes de construction des objets d'analyse rend la question à la fois périlleuse et passionnante. A l'image de la multiréférentialité des théories de l'écriture, la notion d'image scripturale s'inscrit dans la lignée de ces objets didactiques qui obligent à croiser les points de vue théoriques.

1.1. Analyse des textes, observation des pratiques, recueil des discours : quelle méthode pour quel objet de connaissance ?

En ce qui concerne l'analyse des textes, les images scripturales sont souvent construites par la mise en réseau des traces linguistiques de l'inscription du sujet dans son texte, traces de sa subjectivité, de ses valeurs ou de ses jugements. C'est aux théories de l'énonciation que l'on se réfère alors. La notion de point de vue, construite à partir et pour des textes narratifs, celle de polyphonie énonciative, davantage convoquée pour des textes argumentatifs, apparaissent comme des cadres théoriques susceptibles d'élargir les analyses énonciatives à des problèmes de gestion discursive qui tiennent compte de la multiplicité des énonciateurs textuels. L'objet construit par de telles analyses est strictement limité au texte ; le chercheur peut difficilement s'autoriser à inférer de ces analyses quoi que ce soit concernant le fonctionnement du sujet scripteur.

Le recueil de discours ou l'observation des pratiques permettent d'aborder la question du sujet de l'écriture sous d'autres angles.

Il faut distinguer ici l'observation directe et le recueil de discours. L'observation directe d'un scripteur pose de nombreux problèmes méthodologiques mais permet d'éviter certains biais produits par les situations d'enquête ou d'interview. Les sociologues des pratiques culturelles ont depuis longtemps montré que les discours sur les livres, les textes ou les pratiques de lecture et d'écriture sont « contraints » par la situation d'enquête, par la bonne image que l'enquêté tente de donner de lui, par le point de vue qu'il a sur l'enquête et l'enquêteur (Mauger 1995). Cependant, le recueil de discours sur les pratiques d'écriture, par entretiens ou questionnaires, a aussi ses intérêts : il donne des éclairages sur le rapport du sujet à l'écriture que l'analyse des textes ou la description des façons de faire peuvent difficilement produire (Lahire 1993a, 1993b ; Barré de Miniac, 2000).

Si les discours des scripteurs sur leurs pratiques d'écriture, sur leur rapport aux textes et à l'écriture, sont en partie dépendants du mode de recueil mis en œuvre par le chercheur, il convient alors de spécifier ces modalités de construction des données. On peut distinguer dans ce domaine, plusieurs méthodes de travail : les entretiens se déroulent généralement en dehors de toute situation d'écriture, mais le questionnement peut aussi s'orienter vers la convocation d'exemples précis à partir desquels peuvent émerger des faits d'écriture spécifiques. On distinguera alors les discours généraux sur l'écriture des discours accrochés à une tâche précise, ou à une situation particulière. De même, pour échapper au piège du questionnement, voire à la fiction du questionnaire neutre et objectif (Richard-Zappella 1996), le chercheur peut vouloir s'approcher de démarches ethnographiques en faisant élaborer, lors de pré-enquêtes, les questions et/ou les catégories par des sujets proches des futurs enquêtés (Penloup 1999).

Dans une perspective psychologique, l'observation directe des pratiques d'écriture peut permettre d'échapper à certaines limites des discours sur les pratiques. On sait que les représentations sont des reconstructions opérées *a posteriori* par le sujet dans un cadre donné. Les recherches en psychologie cognitive ont montré, de manière encore plus radicale, qu'il est impossible d'avoir accès, dans une conscience claire, à tous ses processus de travail. Certains chercheurs, cependant, construisent, dans le champ de la psychologie, des dispositifs d'observation qui tentent d'approcher les « représentations en acte », de recueillir les verbalisations qui accompagnent l'activité d'écriture (Gufoni 1996) en espérant être au plus proche des opérations de pensée mises en œuvre. Le fait d'intervenir sur la production d'un texte précis, en facilitant éventuellement la verbalisation des opérations par des aides préconçues (liste d'énoncés parmi lesquels le sujet observé choisit), est un des moyens pour contourner l'obstacle des reconstructions *a posteriori* opérées dans un discours généralisant. Cela introduit néanmoins le biais d'une tâche complémentaire imposée au sujet, sans compter que les relations ne sont jamais de pure symétrie entre le dire et le faire.

Ces différentes approches permettent de construire diverses images : celle que le scripteur se fait de son rapport à l'écriture en général ou à telle tâche d'écriture en particulier, sa représentation de l'objet-texte à produire, des stratégies ou processus à mettre en œuvre pour y parvenir, de sa capacité à les mettre en œuvre, des attentes supposées de son lecteur, mais aussi les images que le lecteur (le chercheur) construit à partir de traces que le scripteur n'a pas toujours contrôlées intentionnellement. Selon la perspective adoptée, on se trouve donc du côté du sujet ou du côté du texte. La notion d'image scripturale interroge cette stratification et incite à concevoir les modes d'interaction possibles entre ces diverses dimensions.

1.2. Le fonctionnement des textes et de l'écriture dans la construction et la mise en scène des savoirs

Les travaux de J. Goody (1977/1979) ont permis de penser la dimension heuristique de l'écriture : loin d'être une transcription d'un déjà pensé, l'écriture produit des connaissances, voire des effets cognitifs. Historiquement, la matérialité de l'écrit, sa linéarité spatiale ont permis d'élaborer de nouvelles mises en forme du monde, de comparer et de confronter sur pièces, ce qu'il est impossible de faire oralement ; l'attention s'est portée sur le dit et non plus seulement sur le vouloir-dire (Olson 1994/1998), le rapport aux mots et au langage s'est modifié. Quoi qu'on pense aujourd'hui du caractère scripturocentriste de ces analyses, elles ont une grande importance dans l'univers didactique. Elles permettent, avec d'autres, de penser que l'écriture n'appartient pas exclusivement au domaine littéraire ou fictionnel. On écrit, pour construire des connaissances et en construisant des connaissances dans toutes les disciplines, et cette écriture, comme l'écriture fic-

tionnelle, n'est ni transparente, ni la transcription d'une pensée déjà élaborée. Cette mise en cause de la transparence de l'écriture n'est pas récente. A la fois obstacle potentiel et vecteur de la construction des savoirs, l'écriture est un des lieux où l'élève construit son rapport au savoir. Il utilise ou non l'écriture comme mode d'accès aux savoirs, il se représente ou non qu'écrire est un moyen pour lui de penser, d'apprendre, de se construire comme sujet apprenant, etc.

Les travaux d'E. Bautier et de l'équipe ESCOL explorent particulièrement cette dimension de l'écriture en mettant l'accent sur l'importance de la position réflexive dans l'écriture. « Il s'agit, par le biais du langage et l'activité langagière de (re)construire ce qui est expérience personnelle en objet de réflexion, d'élaboration ; l'écriture est alors ce qui permet à l'élève, sujet de cette expérience, de se détacher d'elle, et c'est ce détachement qui est demandé dans l'activité de pensée au lycée » (Bautier, Rochex, 1998, 151-152). On peut entendre dans ces pages sur la dimension réflexive de l'écriture un écho de certaines recherches psychocognitives sur la dimension métalangagière des apprentissages du lire / écrire, même si la perspective théorique est radicalement différente. Les travaux de l'équipe ESCOL mettent en tout cas en évidence la force du lien entre rapport au langage et rapport au savoir ainsi que la nécessité, pour la réussite au lycée, d'adopter un positionnement réflexif dans et pour l'écriture.

Cependant, les recherches sociologiques ont établi que des valeurs sociales sont attachées à certains types de rapport au langage. Lahire (1993a) a montré combien les positions de contrôle ou de distance métalangagiers sont liées à des pratiques de l'écrit qui caractérisent plus ou moins certaines catégories sociales, ou du moins certaines formes d'acculturation. La distance métalangagière, les traces de réflexivité dans l'écriture scolaire, la valorisation de certaines images scripturales, s'articulent sans doute plus facilement aux pratiques scripturales de certains élèves. Il est conséquemment important de tenir compte de ces données dans les pratiques de jugement scolaire. *En d'autres termes, il convient de dénaturaliser les attitudes par rapport à l'écrit et les pratiques scolairement valorisées.*

Des recherches anciennes sur le français transdisciplinaire ou récentes sur l'écriture dans les différentes disciplines (Barré de Miniac, Reuter 2000) abordent sous un angle un peu différent la fonction heuristique de l'écriture. L'idée directrice que cette dernière recherche est en train de tester est que les formes d'usage des différents types de discours varient selon les disciplines, selon les contenus et les objectifs disciplinaires. Les élèves se construisent ainsi des images du rôle de l'écriture en mathématique, en SVT, en histoire-géographie, etc., qui ne sont pas forcément identiques à celles qu'ils ont du rôle de l'écriture en français. L'écriture, en dehors de la classe de français, ne peut plus seulement être considérée comme un outil d'enregistrement et de restitution des savoirs. Le travail didactique sur la fonction cognitive de l'écriture dans les diverses disciplines conditionne la construction des savoirs, et demande à ce que soit clarifiée pour les élèves les images qu'ils ont des fonctions et fonctionnements de l'écriture dans les différentes disciplines.

1.3. Le point de vue cognitivo-langagier

Les outils d'analyse et les concepts de la logique naturelle situent le discours à la croisée d'opérations cognitives et langagières. J. B. Grize (1996, par exemple) analyse comment les objets de discours, les « schématisations discursives », s'élaborent et se modifient au fil du discours, comment elles dépendent du cadre dans lequel elles se formulent (les préconstruits culturels, les valeurs, les connaissances du monde supposées partagées), de l'éclairage porté parfois par le simple choix de mots (de l'axiologie, dirait C. Kerbrat-Orecchioni). Mais la logique de l'objet rencontre la logique du sujet : parmi les opérations de discours, les opér-

rations de prise en charge décrivent le rapport du sujet énonciateur aux propositions qu'il énonce. Dans *Logique naturelle et communications*, Grize rappelle que toute schématisation contient des images (identifiables grâce à des traces textuelles) : image de ce dont traite le locuteur, image du destinataire (de ses connaissances, de ses usages de la langue, de ses valeurs et de son idéologie) et image que le locuteur donne de lui-même dans son discours (cf. *l'ethos*, ci-après). Ces images sont reconstructibles par le récepteur à partir de traces linguistiques, de nature diverse, qui sont le support de son interprétation ; elles sont langagières ou textuelles et doivent être, selon Grize, distinguées des représentations, relatives au locuteur et au récepteur (« ce qui est "dans la tête" de ceux qui communiquent », *ibid.* 63).

Ces analyses permettent de reconsidérer une notion importante en didactique du français, celle de point de vue. E. Nonnon (1998) a fort bien analysé les imprécisions qui l'accompagnent et montré qu'il y a tout intérêt à la redéfinir en recadrant les définitions narratologique et argumentative de manière à mettre en évidence les similitudes discursives qui unissent point de vue du narrateur et opinion ou position argumentative. Elle montre notamment l'importance de se référer à une théorie du sujet qui ne le pense pas comme le lieu d'une unité psychologique. Le scripteur (ou le locuteur ou l'énonciateur) adopte un certain angle d'attaque pour élaborer son discours, le narrateur ou le personnage est le point de départ d'une certaine perspective de narration ; ces formes de construction de l'objet de discours sont le résultat de choix d'écriture (certes pas toujours intentionnels), et non l'expression d'un sujet conscient et unifié. La perspective cognitivo-langagière, en mettant l'accent sur le travail interprétatif du récepteur, empêche de considérer les traces linguistiques comme un reflet mécanique du cognitif. Les représentations (au sens de « ce qui est dans la tête » du scripteur) ne peuvent qu'être inférées par l'activité d'interprétation du récepteur.

1.4. L'évolution récente des études sur l'argumentation

Dans le champ didactique, les études sur l'argumentation et le discours argumentatif ont été longtemps marquées par des analyses rhétoriques, qui peuvent vite devenir formalistes, en privilégiant l'organisation interne (disposition des arguments / contre-arguments et relation avec la conclusion argumentative, repérage des thèses soutenues / refusées, etc.) et les marques formelles (les connecteurs et autres organisateurs du discours). Ce n'est que depuis peu que sont, de nouveau, pris en compte des aspects de l'argumentation comme la pertinence des contenus, les valeurs ou l'émotion. C. Plantin (1996) signale ainsi que les recherches en analyse conversationnelle ont mis en lumière l'importance dans les conversations quotidiennes de la gestion des conflits, des oppositions, des négociations : « Le problème de la gestion des faces devient la question majeure de l'argumentation » (*ibid.*). Il propose quant à lui un modèle de l'argumentation fondé sur la controverse et la définition de trois rôles discursifs (quasiment des rôles actantiels), le Proposant, l'Opposant et le Tiers (4). Dans une autre étude (1997), il analyse comment ces rôles discursifs construisent dans le texte des émotions particulières et que « réfuter le contre-discours, c'est aussi réfuter une émotion » (*ibid.* : 95). C'est d'une certaine manière un retour de la question de l'inscription sociale des discours argumentatifs ; Plantin montre ainsi que la topique des émotions s'appuie sur des valeurs et des règles comportementales propres à une communauté donnée.

(4) « L'interaction argumentative est définie comme une situation de confrontation discursive au cours de laquelle sont construites des réponses antagonistes à une question » (*ibid.* 11). Le Proposant qui construit le discours de la preuve avance des arguments pour élaborer sa réponse à la question. L'Opposant, par la construction d'une contre-argumentation, soutient sa propre réponse à la question. Quant au Tiers, c'est lui qui prend en charge la question.

Dans une autre perspective, la réémergence du concept aristotélicien d'*ethos* (Maingueneau 1999) nous amène à lire dans les textes « l'image de soi » que construit le locuteur. A partir d'un point de vue communicationnel sur l'argumentation (mais construit sur des textes écrits, et non pas à partir de corpus oraux), J. B. Grize (1996) montrait déjà que le récepteur (re)construit l'image que l'émetteur donne de lui dans son texte en considérant « non plus ce qui est dit mais la façon de le dire ». Image parfois explicite, souvent fugace, le plus souvent montrée dans le texte ou construite par le lecteur malgré le locuteur, à son insu. Mise en scène d'une position discursive (*l'ethos* ne renvoie pas à l'être de l'orateur), la notion d'*ethos* est construite par Maingueneau à la croisée de celles de rôle / statut (5) et de voix. « Tout discours écrit, même s'il la dénie, possède une vocalité spécifique qui permet de le rapporter à une source énonciative, à travers un ton qui atteste ce qui est dit. » (Maingueneau, 1999, 78). Le terme de voix est à distinguer ici de la notion de voix narrative. Maingueneau l'emploie, en association avec vocalité, ton, tonalité, pour renvoyer au « corps énonçant » de l'énonciateur, pour évoquer métaphoriquement *l'ethos* oral lorsqu'il prend des formes écrites, mais contribue à construire chez le lecteur une élaboration imagée du « locuteur en tant que tel » (6).

Dans ces études récentes sur le discours argumentatif, le sujet (locuteur ou scripteur) est placé, non au centre du système textuel, mais à la périphérie des phénomènes de production de sens, avec une force, cependant, qui rend cette périphérie omniprésente. Sur le plan didactique, il y a des enjeux importants à penser ces dimensions de l'argumentation, ne serait-ce que pour amener les élèves à contrôler dans leurs productions les effets sur le lecteur d'images de soi possiblement dévalorisantes.

1.5. Point de vue et perspective narrative

Nous soulignons plus haut l'intérêt d'articuler comme le fait E. Nonnon le travail sur le texte argumentatif et celui sur le texte narratif en réfléchissant sur la notion de point de vue. Il lui revient d'avoir montré que le terme point de vue est utilisé de manière floue et peu théorisée dans le travail didactique sur l'argumentation comme quasi synonyme d'opinion, de position personnelle, alors qu'il est employé de manière pointue et très spécialisée dans l'analyse des textes descriptifs et narratifs pour désigner les phénomènes de perspective et de focalisation, et qu'il est enfin lié à des analyses linguistiques de phénomènes de polyphonie énonciative, désignant alors des positions de discours, des formes de prise en charge ou des plans d'énonciation différents. Sans réellement proposer une théorie unifiée du point de vue, E. Nonnon signale à juste titre, surtout à propos de tâches d'argumentation, qu'il est utile didactiquement de lier la question du point de vue à la fois à une théorie du sujet (travailler diverses postures discursives à travers différents *je*) et à une théorie de la construction des objets de discours, qui se réclame de la logique naturelle, mais qui est inséparable de la question des savoirs, des valeurs, des présupposés, des catégories de jugement dans lesquelles s'élaborent les arguments.

La question du point de vue dans les textes narratifs a été particulièrement renouvelée par les analyses d'A. Rabatel (1997, 1998) qui discute les théories de Pouillon et de Genette en restreignant, sur la base d'analyses linguistiques serrées, la tripartition classique des focalisation zéro, focalisation interne et focalisa-

(5) La référence aux notions communicationnelles de statut (social, externe) du locuteur et de rôle (construit dans l'interaction) oblige à voir se profiler derrière l'expression « position discursive » celle de « place discursive » plutôt que celle de « position argumentative ».

(6) Maingueneau se situe dans le cadre de la théorie énonciative de Ducrot (1984).

tion externe, à deux points de vue, celui du personnage ou celui du narrateur, qui peut se présenter selon des images différentes, narrateur objectif lorsqu'il déroule le récit des faits, narrateur subjectif lorsqu'il construit un « discours sur le récit » (1998, 10). « Cette hypothèse qu'il existe des images différentes du narrateur, selon ses différentes fonctions, n'est pas plus choquante que l'existence d'images de soi différentes dans la vie et dans le langage même » (*ibid.*). Le monde romanesque est le résultat d'une construction opérée par un « sujet percepteur, narrateur ou acteur », comme le disait J. Linvelt (1981).

1.6. Prendre en compte la dimension communicationnelle de l'écriture

Les notions psychosociales et communicationnelles de place / face / rôle / statut, reprises de l'interactionnisme de Goffman (« la théorie des faces »), retravaillées dans la théorie de l'énonciation par F. Flahaut (« le rapport de places »), accompagnent la diffusion des théories interactionnistes, *via* notamment les analyses conversationnelles. Mais, on l'a vu plus haut, elles traversent également certaines théories de l'argumentation. Elles ont peu percé dans les domaines scolaires concernés par la didactique du français ; par contre, les analystes des pratiques d'écriture dans le monde du travail s'en sont très tôt emparés pour rendre compte des enjeux institutionnels, juridiques, ou tout simplement socioprofessionnels, de la production d'un écrit dans une organisation de travail (voir les travaux du réseau Langage et Travail, par exemple, Borzeix, Fraenkel, édts, 2001). Les notions de place, la relation construite entre la sujétion dans le travail et l'engagement dans la parole (P. Delcambre, 1997), la distinction entre position discursive et rapport de places dans l'interaction sociale (R. Guibert, 1989) deviennent des appuis pour élaborer des démarches didactiques en formation d'adultes-scripteurs dans le cadre d'une organisation de travail.

En didactique du français, on peut rappeler cependant les analyses que faisait J.-F. Halté (1984) des rédactions scolaires, qui mettaient notamment en évidence le « malentendu communicationnel » produit par les dispositifs d'écriture généralement mis en place au collège. A partir de l'analyse des corrections portées en marge, il montrait la distorsion entre l'implicite des consignes données (« dis-moi ce que tu aimes, ce que tu es, ce que tu penses » etc.) et les formes prises par l'évaluation (« mais je corrige et je note la manière dont tu le dis sans m'intéresser à ce que tu dis ») qui aboutissent à un discours de disqualification de l'élève scripteur, ou, chez les « bons » élèves, à une adaptation aux exigences cachées du dispositif qui les amène à essentiellement respecter les normes du « bien écrire » mais sans engagement personnel.

1.7. La dimension génétique

Il nous semble important de ne pas oublier une dimension de recherche peu représentée dans les lignes qui précèdent : la dimension génétique.

On peut en effet interroger le rapport à l'écriture et au texte en fonction du développement de l'enfant. Que faire des représentations fréquentes chez le jeune scripteur selon lesquelles on ne peut écrire que le vrai, ou que, s'il s'agit d'écrire du fictif, alors tout est possible ? Comment amener les élèves à construire une image efficiente d'eux-mêmes comme scripteurs lorsqu'ils doivent écrire des textes intermédiaires, mixant le fictif et le réel, comme le sont les textes scolaires du genre de la rédaction (*cf.* Clanché 1992 ; Lammertyn 2000) montre également qu'en fonction de l'origine sociale et du statut scolaire des élèves (bons élèves / mauvais élèves) l'investissement dans l'écrit imaginaire varie. Les bons élèves font des calculs stratégiques sur l'évaluation qui les amène à privilégier les as-

pects formels de l'écriture et à moins s'investir dans l'imaginaire. Ces élèves adoptent une attitude distanciée par rapport à leur écrit : ils disent réfléchir avant d'écrire, ils essaient d'anticiper et de faire les choix les moins risqués, à la différence des élèves moins dotés, scolairement et socialement parlant. L'investissement dans l'écriture de fiction semble donc assez fortement contrasté, comme l'avait déjà montré Kaïci (1992).

De même, dans l'écriture argumentative, on sait bien que cela ne va pas de soi, pour bien des élèves, d'écrire en endossant une opinion qui n'est pas la leur. Les élèves réfléchissent avec des catégories éthiques (dire le vrai, être exhaustif) qui organisent des positions d'écriture. Comment se développe génétiquement ce rapport à l'écriture, au vrai, à l'expression de soi, etc. ? (7)

1.8. Intérêt de ces questions pour la didactique du français

Quelques perspectives nous semblent dans l'immédiat envisageables. Elles concernent essentiellement la construction d'hypothèses explicatives sur les difficultés des élèves et la conception des fonctionnements de l'évaluation des textes.

1.8.1. Interroger les diverses dimensions de l'écriture à partir d'un lieu stratégique

Nombreuses sont, on le voit, les entrées de travail sur l'écriture, le sujet, le texte. Ces entrées, très fines, sont cependant peu pensées en tant que *système*. Dans cette perspective, la notion d'image du scripteur apparaît comme un lieu stratégique pour penser les interactions entre ces dimensions qui pèsent sur et structurent l'écriture. Du point de vue de la production scripturale, on peut ainsi tenter d'articuler les dimensions du sujet et celles du texte, le sujet psychologique, social, cognitif, « langagier », et le texte, inscrit dans des cadres institutionnels, rhétoriques, épistémologiques, linguistiques également. Et, complémentaiement, l'analyse peut, dans cette perspective, prendre en compte la réception du texte. En effet l'image du scripteur dans son texte est construite pour un lecteur (8), et/ou reconstruite par un lecteur. Le lecteur est pris, lui aussi, dans des enjeux institutionnels, des rôles et des statuts, une culture, des pratiques et des représentations du texte et du langage, etc. Ce lieu stratégique intéresse donc la didactique de la lecture / écriture en ce qu'il ouvre de nouvelles voies heuristiques pour l'analyse des tâches d'écriture (et de lecture), en relativisant notamment toute conception instrumentale de l'apprentissage de l'écriture. Il permet d'interpréter les difficultés des élèves autrement, en articulant les diverses dimensions de l'écriture, et non seulement en les référant à une multitude de dysfonctionnements disséminés et hétérogènes. Il permet ainsi d'envisager d'autres stratégies de remédiation, prenant en compte toutes ces dimensions essentielles (voir 3.5).

1.8.2. Comprendre les interventions enseignantes

La notion d'image du scripteur peut encore fournir un cadre explicatif pour rendre compte des interventions enseignantes. Cela renvoie à un vieux problème d'enseignement, celui de l'évaluation. Lorsqu'on note une copie d'élève, on ne note pas qu'un texte. On note aussi, qu'on le veuille ou non, une image que l'on a de l'élève, du rapport qu'il donne à voir dans son texte à la tâche d'écriture, à l'écriture en général, à l'apprentissage de l'écriture, etc. La graphie par exemple, ou la

(7) Et comment ce rapport est-il susceptible de varier selon les catégories d'élèves ?

(8) Cette formulation ne signifie rien quant aux degrés de conscience et de maîtrise de cette construction d'image.

gestion de l'espace-page, est un vecteur de la construction d'une image qui peut influencer sur l'évaluation, de la même manière qu'à l'oral, le parleur est évalué sur des phénomènes suprasegmentaux qui donnent une certaine image de lui (un accent régional, un défaut de prononciation, etc.). A l'inverse, on connaît bien l'influence du statut du locuteur dans l'évaluation de ses « fautes » : on n'entend pas chez un beau parleur des traits linguistiques que l'on va s'efforcer de corriger (le plus souvent à tort) chez des locuteurs moins experts. Ainsi, face à un texte réussi d'un élève faible, ne va-t-on pas (presque malgré soi) le soupçonner d'avoir copié ? On sait bien que l'évaluation est dépendante, ne serait-ce qu'un peu, de facteurs externes au texte, comme la connaissance que l'on a de l'élève scripteur (est-il un élève anonyme ou pas ? connaît-on ce qu'il fait d'habitude en production de texte ?) ou comme les attentes que l'on a sur le texte à écrire (est-on surpris ou pas par ce qu'on lit ce jour-là ? est-on prêt à se laisser surprendre par l'élève ou pas ? etc.). C'est une dimension incontournable de l'évaluation et les grilles qui visent à construire et manifester l'objectivité de l'acte de lecture du professeur n'y changent rien (à tel point que certains insèrent un critère spécifique ou des formes de bonus pour rendre compte d'une marge de subjectivité dans leur lecture). La problématique exposée ici peut permettre d'objectiver pour l'enseignant cette dimension de l'évaluation et d'élaborer des dispositifs afin de la travailler avec les élèves.

2. DE QUELQUES PROBLÈMES À DÉBATTRE

Au delà des intérêts que nous venons d'évoquer – et qui nous paraissent indéniables – il nous semble cependant nécessaire de se garder d'un certain enthousiasme (voire la vogue actuelle des notions mentionnées précédemment dans les articles didactiques) afin de soumettre les questions en jeu à un examen critique indispensable si l'on souhaite conserver des visées heuristiques. C'est à cet examen, provisoirement articulé autour de quatre points, que seront consacrées les pages suivantes.

2.1. La construction de l'objet

Il nous semble en premier lieu, qu'en l'état, l'objet même de la recherche est encore insuffisamment construit. En témoignent aussi bien la diversité des termes en présence (*position, place, posture, point de vue, identité, identité énonciative, voire ethos, rapport à, énonciateur, position du scripteur, voire encore statut ou rôle...*), que les flottements définitionnels qui leur sont liés. Cette situation tend à en faire un objet « attrape tout » : la mise en scène du sujet, ses « rapports à » (au savoir, au langage, à l'écriture, aux tâches...), la mise en œuvre de ces rapports, les diverses dimensions cognitive, affective... qui le structurent, etc. En l'absence de limites ou d'une construction précise des composantes et de leur articulation, on court le risque d'une dilution conceptuelle.

A ce stade de la réflexion, la question qui se pose est sans doute de préciser des choix conceptuels en les différenciant nettement d'autres choix possibles avec lesquels il s'agirait alors d'établir des relations (de proximité / de distance, de complémentarité / d'opposition...). Mais, en tout état de cause, les concepts à l'œuvre mériteraient sans doute d'être affinés afin de pouvoir assumer leur fonction opératoire.

De surcroît, il nous paraît tout aussi fondamental de déconstruire / reconstruire cet objet dans le cadre didactique qui est le nôtre. Pour le dire encore trop schématiquement ici, les questions brassées sont élaborées essentiellement dans les champs psychologique, sociologique ou linguistique, voire à la croisée de ces

champs. Mais ces questions n'ont de pertinence pour nous que resituées dans une problématique didactique, caractérisée par la référence à l'enseignement – apprentissage de savoirs et de compétences disciplinaires.

2.2. Productions des élèves, objets enseignés, tâches et genres requis

Resituer ces questions dans une perspective didactique implique notamment de construire *positions, postures, images...* en relation avec les composantes des situations didactiques : objets enseignés, tâches requises, genres sollicités...

En d'autres termes, pour nous, la « position » adoptée est à analyser comme réponse, ou du moins comme modalité d'adaptation, à une situation de travail donnée dans un espace disciplinaire spécifique. En conséquence, elle ne prend son sens et ses valeurs que *relativement* à cette situation et à cet espace. Ainsi, les positions d'écriture requises pour un Q.C.M., un résumé ou une dissertation, pour une description en mathématique ou en français (Constant–Berthe 2001), pour un genre fortement et explicitement codifié ou non (Daunay et Reuter 2001) sont sans doute très différentes. *Aucune position ne nous semble donc valable dans l'absolu. La pertinence de chacune d'entre elles s'évalue toujours par rapport à un cadre déterminé.*

Cela implique de ne pas sous-estimer deux perspectives de recherche (voir aussi 3.3). La première concerne l'analyse précise des exercices proposés et des genres convoqués, notamment pour ce qui a trait aux positions plus ou moins légitimes qu'ils sollicitent. La seconde perspective, absolument complémentaire de la première, consiste à analyser la validité didactique de ces exercices et de ces genres. Dans cette optique, nombre de travaux sur les positions d'écriture ou de lecture nous paraissent, curieusement, assez oubliés des études didactiques sur les rédactions, les dissertations, les commentaires littéraires...

A sous-estimer ces directions de recherche, on risque en tout cas de poser, même implicitement, ces objets et ces tâches comme acceptables, normaux, légitimes, intéressants... sans s'interroger sur leur pertinence didactique et les effets qu'ils peuvent engendrer, sans s'interroger non plus sur la manière dont les élèves pourraient se situer et fonctionner dans d'autres cadres didactiques. Ce faisant on tend à naturaliser tout à la fois l'existant et des performances qui peuvent être culturellement marquées...

2.3. A propos des modes d'analyse

Nombre de questions ayant trait à la méthodologie demeurent aussi en suspens. Nous nous centrerons ici (voir aussi 3.2) principalement sur celles qui portent sur le choix des indicateurs, sur leurs modes d'association et sur leur sens. Ainsi, d'un côté, une pléthore d'indicateurs sont pris en compte (voir, par exemple, Bautier, Rochex 1998 : 152, 153, 169, 207...) : modalités, métaphores, comparaisons, reformulations, « jeux » de langage, enchaînements des énoncés, passages du général au particulier, énoncés de valeurs et d'opinions, références à l'expérience, à l'expression des sentiments, apparitions et articulations des registres cognitif, expressif, communicationnel..., références propres au discours disciplinaire, modes d'écriture... Cela ne nous paraît pas injustifié si l'on accepte l'idée selon laquelle les postures sont appréhendables sur l'ensemble d'un texte (Bautier 1997 : 288), voire au delà, et définies par une multiplicité d'indices. Cela ne saurait cependant éluder, d'un autre côté, un travail d'objectivation (qui permette de comparer des analyses) des catégories de marques (infinies ou non ?), de leurs modes de recueil et de traitement, de leurs modes de mise en relation et de hiérarchisation en tenant compte, par exemple, du fait que selon la consigne, l'ob-

jet de savoir, le genre... le poids de certaines marques peut varier au sein des constellations tracées (9)... En tenant compte aussi du fait que la plus ou moins forte cohésion de ces constellations est sans doute tributaire de deux partis pris méthodologiques à évaluer : celui de l'échelle de traitement (local ou global) et celui de l'accentuation de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité. Selon les choix effectués en effet, on peut aboutir à la constitution d'une macro-position unifiée / unifiante sur l'ensemble de l'écrit ou à celle de diverses positions, alternées ou concomitantes, en harmonie ou en tension, selon les moments du texte.

En étroite relation avec ces problèmes, se pose la question de la conception des relations entre linguistico-textuel et cognitif (au sens large) dans la mesure où, au moins à certains moments, le premier ordre tend à être pris comme l'indicateur (le reflet ?) relativement fiable du second :

« Comme on le voit ici et comme dans les analyses d'autres textes, il n'est pas possible de distinguer mode d'écriture et mode cognitif (au sens de mode de compréhension du monde) » (Bautier, Rochex 1998 : 187)

« Les différences dans les usages de la langue et les réalisations textuelles disent le rapport à la tâche et à l'écriture » (*idem*, intertitre : 207)

Des constellations construites sur un état de texte ou des signes linguistiques sont ainsi tendanciuellement transformées en traces d'opérations intellectuelles ou de modes de saisie du monde, ce qui – pour le dire ici encore assez abruptement – nous semble, théoriquement et méthodologiquement trop « mécaniste » (10) et, de surcroît, de nature à exclure des problèmes particulièrement importants dans une perspective didactique : celui des stratégies possibles des élèves, celui des écarts possibles entre leurs visées et leurs moyens, celui de leurs interprétations de la tâche et des attitudes professorales...

2.4. Quelles catégories de positions retenir ?

A ces problèmes s'articule encore celui des catégories construites. En effet, à lire la littérature sur le sujet, on s'aperçoit que pour certains auteurs celles-ci sont en nombre fini ; pour d'autres en revanche ce n'est pas le cas.

Elles sont, en tout cas, si on en établit un relevé même provisoire, relativement nombreuses et de surcroît hétérogènes. Voici à titre d'exemples, quelques-unes de celles que nous avons pu rencontrer :

- position adéquate ou non ;
- sécurité ou insécurité scripturale ;
- position assertive ou modalisante, questionnante, discutante ;
- position impliquée ou distanciée ;
- position figée ou en élaboration / transformation ;
- position scolaire ou non scolaire ;
- position autocentrée ou excentrée ;
- point de vue endoscopique ou exoscopique ;
- écriture du *Je* ou expression du *moi* ;
- position centrée sur les savoirs, ou sur la textualité, ou sur les normes scolaires... ;
- position transcriptive ou constructive...

(9) Le poids des marques diffère, par exemple, selon le caractère plus ou moins conventionnel des écrits, la longueur des réponses attendues, la sollicitation ou non d'une mise en scène du sujet lui-même (voir le C.V.)...

(10) Des opérations cognitives peuvent ne pas laisser de traces spécifiques ; certains signes peuvent être référés à diverses opérations...

Au delà du caractère discutable d'un tel inventaire issu de sources hétérogènes, il témoigne cependant de la nécessité d'avancer sur les quelques questions suivantes. Ces catégories sont-elles de même niveau ? S'articulent-elles, et comment, pour définir des macro-catégories (ou idéaltypes) ? Sont-elles dichotomiques ou scalaires ? *Quelle est leur degré de pertinence dans une perspective didactique ?*

Complémentairement, à les étudier de plus près, on s'aperçoit que ces catégories et le jeu des questions qu'elles mettent en place, s'organisent autour de valeurs qui ne sont pas loin de recouper les discours empiriques et traditionnels de nombre d'enseignants.

On aurait ainsi d'un côté le « bon élève », conçu comme un futur intellectuel-lettré qui se construit dans et par les savoirs. Il s'approprie les savoirs qui le passionne car il est convaincu de leur utilité pour vivre dans le monde. Il a le goût du savoir pour le savoir, est autonome et animé d'une véritable curiosité intellectuelle. Il s'implique donc dans les tâches, au travers d'une écriture du *Je* distanciée, sachant maîtriser – car il en voit les intérêts – l'écoute et l'intégration des diverses positions possibles, l'argumentation, les modalisations, les questionnements, les références aux lectures pertinentes et légitimes... Et, pour lui, la démarche importe bien plus que le résultat, car il sait que langage et écriture servent à se construire, à penser et à élaborer des savoirs.

On aurait, à l'inverse, le « mauvais élève », trop scolaire et trop appliqué, qui raconte plus qu'il n'argumente, qui attend tout du professeur et se centre sur le résultat et la certification. Il a un rapport contraint et formel aux tâches. Il juxtapose les divers éléments dans une écriture du *moi* proche de l'oral où le langage sert essentiellement à exprimer ses expériences, ses opinions, ses sentiments, ses émotions. Ses textes sont « transparents », sans travail du langage. Centré sur l'effectuation de la tâche, il aligne les citations, dit ce qu'il sait, affirme des vérités générales et des savoirs expérimentiels.

Au delà de l'effet caricatural produit par la concentration de traits disséminés – puisés de surcroît dans des écrits différents – on peut cependant s'interroger sur trois points au moins :

- la nature des polarités, que nous avons déjà soulignée, et qui nous paraît renvoyer à des valeurs pour le moins discutables ;
- certains paradoxes qui leur sont liés et qui furent relevés en leur temps, par exemple par nombre d'études critiques sur la rédaction (le reproche fait aux écoliers, à l'école, d'être trop scolaires, ...) ;
- la négation massive, à certains moments, de tout travail langagier, voire cognitif...

Cette production de catégories et de valeurs associées – où les « portraits », très en vogue dans la littérature actuelle, tendent à occulter d'un côté les études de cas et, de l'autre, l'usage objectivé d'indicateurs statistiques – peut receler un risque supplémentaire dans la mesure où elle confine parfois à l'étiquetage (scolaire) qui érige une description *contextuelle* d'élèves très réduite (peu de situations, de genres de textes et de types de tâches sont pris en compte, de surcroît dans un nombre restreint de disciplines) en description *essentialiste*, homogénéisant ainsi de manière hâtive représentations et pratiques des élèves. Cela nous paraît, au vu de nombre de travaux existants ou de données dont nous disposons, non seulement théoriquement et méthodologiquement risqué mais encore empiriquement surprenant. Cela renforce en tout cas, dans un certain nombre de cas, l'approche globalisante et unifiante (cf. 2.3) des écrits des apprenants.

3. QUELLES DIRECTIONS DE RECHERCHE ?

En complément des analyses précédentes, nous allons maintenant tenter d'exposer plus précisément certaines de nos positions et quelles sont, à l'heure actuelle, les pistes de recherche que nous privilégions, non sans rectifier quelques unes de nos propositions antérieures (Delcambre et Reuter 2000, Delcambre 2001). Mais auparavant, nous rappellerons trois principes qui orientent et structurent notre approche.

3.1. Trois principes délimitant le cadre de notre travail

En premier lieu et fondamentalement, nous ne traiterons des questions évoquées que dans la mesure où nous pouvons les réinscrire dans le champ de la didactique pour éclairer d'un jour potentiellement nouveau des problèmes relatifs à l'enseignement–apprentissage des compétences langagières – notamment scripturales et lectorales – « en tant que telles » ou en tant qu'elles participent de la construction – structuration des savoirs (en français ou dans d'autres disciplines).

En second lieu, au sein de ce cadre, le caractère tendanciellement macroscopique de notions telles que *position* ou *posture* nous intéresse en ce qu'il est susceptible de permettre d'établir des relations entre des marques ou des problèmes habituellement traités de façon isolée, c'est-à-dire d'introduire des principes d'explication, voire d'intervention, plus économiques et plus « puissants ».

En troisième lieu, l'intérêt que nous portons à ces notions nous conduit à être d'autant plus vigilant au fait qu'il ne s'agit que d'une piste de recherche parmi d'autres et que ces notions n'ont de valeur heuristique qu'au prix d'un travail critique constant sur ce qu'elles permettent de comprendre mais aussi sur ce qu'elles ne permettent pas de comprendre (11).

3.2. Une tentative de définition

Il convient maintenant de franchir un pas de plus en risquant une définition – provisoire et de travail – d'une notion essentielle pour indexer les questions soulevées.

Nous appelons donc *image(s)* du scripteur (ou du lecteur) 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.

Cette définition, soumise à la discussion, nécessite sans doute quelques précautions. Nous insisterons ainsi sur certaines d'entre elles.

L'introduction du terme d'*image(s)* a pour fonction (stratégique au sein des débats actuels) d'insister sur quatre aspects trop souvent sous-estimés dans le traitement de ces questions :

- les configurations proposées sont toujours *construites* et à ce titre sont hypothétiques et discutables, *i.e.* elles n'ont rien de naturel...
- cette construction amène à réévaluer le pôle de la *réception*, voire les dissonances entre images visée et « reçue » ;

(11) Cette dimension du travail critique sur ces notions nous paraît encore très largement en friche.

- la notion d'image attire aussi l'attention sur le fait qu'il s'agit d'un *effet* généré et structuré par un dispositif donné et donc à analyser en tant que tel ;
- elle met enfin l'accent sur le caractère labile, mobile, changeant... de ce qui est mis en scène / reconstruit.

Mais l'introduction de la notion d'image n'oblitére pas, dans notre esprit, l'usage d'autres termes qui, outre la force de l'usage, ont comme intérêt d'insister sur certaines dimensions non négligeables. Ainsi la notion de *position* permet d'un côté de référer aux places et statuts constituant les systèmes pédagogique-didactiques et, de l'autre, de renvoyer à l'idée de « prise de position » au sein d'un espace de possibles. Ainsi, la notion de *posture*, en raison de ses valeurs métaphoriques amène à ne pas négliger ce qui est de l'ordre des déterminants physiques ou des relations envisagées sous l'angle psychosocial (être en bonne / mauvaise posture avec les problèmes de *face* que cela soulève...).

Nous insisterons encore sur l'importance de la notion de *construction*, structurellement liée pour nous à celle d'image(s), dans la mesure où elle attire l'attention – outre les problèmes méthodologiques classiques de recueil et de traitement – sur trois zones nodales de structuration des images :

- la « *source* » des données recueillies (déclarations, pratiques, textes...) qui est plus ou moins reliée à une tâche ou à un texte précis ; nous parlerons ainsi, selon les cas, d'image plus ou moins *décrochée* ou plus ou moins *instanciée* (image *actualisée* par la tâche ou *énoncée* dans le texte) ;
- l'« *objet* » des données recueillies qui peut concerner l'écriture sans autre précision ou telle tâche, tel genre, tel écrit ; nous parlerons alors, selon les cas, d'image plus ou moins *générale* ou plus ou moins *spécifiée* ;
- le « *mode de construction* » des données selon qu'il est réalisé par l'émetteur lui-même ou un récepteur « en situation » ou un chercheur, « hors situation » (12) tentant d'objectiver ses modes de construction ; nous distinguerons alors, selon les cas, les images *visée*, *évaluée* et *analysée*.

En tout état de cause, la notion de construction insiste sur le fait que l'image est toujours fondée sur une *interprétation* dont les conditions de production sont à spécifier et à objectiver.

L'enjeu de cette définition et de ces distinctions n'est pas de briller par notre capacité à couper les cheveux en quatre ou de viser l'appropriation d'un capital symbolique attaché à la mise en circulation de nouvelles notions. Il est tout à la fois théorique et pratique dans la mesure où il s'agit de mieux distinguer ce qui est souvent confondu afin de mieux comprendre ce que l'on a produit et comment, dans la mesure aussi où ces distinctions ouvrent potentiellement des pistes d'intervention didactiques en mettant au jour et en faisant « jouer » écarts et tensions, par exemple entre images générale et spécifiée, décrochée et instanciée, visée, évaluée ou analysée...

3.3. Trois principes de structuration des images à l'école

Une des pistes de recherche essentielles pour nous dans le cadre ainsi tracé consiste à préciser les principes à partir desquels les systèmes scolaires – pédagogiques et didactiques – génèrent et structurent les images possibles (13) ainsi que leurs degrés d'acceptabilité et de légitimité. En l'état actuel de nos travaux, nous en distinguons trois.

(12) Il s'agit bien sûr ici d'une facilité d'écriture : le chercheur est lui aussi en situation, mais elle est différente de celle de l'enseignement et/ou de l'évaluation scolaire.

(13) Dans une autre configuration que celles des images possibles dans d'autres sphères : privée, professionnelle...

En premier lieu, il existe ce que l'on pourrait appeler le *principe d'appropriation de la tâche*. Sachant en effet, qu'en règle générale, la tâche soumise par l'enseignant est imposée et non négociable (14), l'apprenant se doit – outre de comprendre en quoi elle consiste – de l'accepter et de manifester, plus ou moins explicitement, les signes de sa bonne volonté culturelle : ne pas donner l'impression qu'il l'expédie, produire l'impression qu'il la prend au sérieux, la trouve intéressante, s'en empare avec virtuosité ou de manière originale... A partir de ce principe – qui n'est pas sans relation avec les notions de contrats pédagogique ou didactique – se construisent des positions qui peuvent être très fortement stigmatisées (« j'm'en foutisme », « incompréhension », « scolaire », « lèche-cul »...) ou valorisées (« brillant », « original ») et qui s'appuient souvent, outre sur des indices linguistiques, sur des marques périlinguistiques (graphie, présentation...) ou extralinguistiques (le temps consacré au travail...).

Le second principe, absolument complémentaire du premier, est celui de l'*appropriation de la disciplinarité de la tâche* dans la mesure où elle est spécifiée, didactiquement, par des cadres disciplinaires et génériques qui lui imposent des normes et des codes particuliers : si, dans certaines disciplines, on peut accepter abréviations et listes, ce n'est pas le cas dans d'autres ; au sein de la même discipline, certains genres imposent de traiter un texte comme un « feuilleté » composé d'informations essentielles et d'informations secondaires, d'autres de le considérer comme n'étant composé que d'éléments aussi importants les uns que les autres (15)...

Le troisième principe, relativement transdisciplinaire comme le premier, est celui de l'*appropriation de la fonctionnalité de la tâche* ou plus exactement de la manière dont les fonctions s'articulent dans une situation didactique donnée. Il nous semble en effet que toute tâche (de lecture ou d'écriture scolaire) pondère de manière spécifique trois dimensions : celle du *faire* explicitement sollicité (raconter une histoire, résoudre un problème...), celle de *l'apprendre* et de la construction des savoirs et des compétences, et celle de *l'évaluation*. Trois images s'entrecroisent que nous appellerons de manière très imparfaite, celle de l'acteur, celle de l'apprenant et celle de l'évalué. Et il s'agit, pour l'élève, de les articuler, au mieux, selon la spécificité de la tâche proposée, sachant que, bien souvent, il est nécessaire, pour y arriver, de décoder les demandes et les attentes implicites, derrière les consignes explicites (cf. 3.4).

3.4. Définir des catégories de problèmes

En étroite relation avec les principes de structuration des images à l'école, nous travaillons à définir plus précisément des catégories de difficultés récurrentes rencontrées par les apprenants. Nous distinguons ainsi, provisoirement encore, quatre familles de problèmes qui renvoient indissociablement à des difficultés de la tâche et à une plus ou moins grande facilité, selon l'identité (scolaire, générique, culturelle, d'âge...) des élèves à les appréhender et à les surmonter.

La première catégorie réfère à la compréhension et à la connaissance des cadres nécessités par la tâche. Celle-ci est en effet loin d'être aisée pour plusieurs raisons : il existe une diversité de cadres en étroite imbrication (cf. 3.3) ; le jeu entre demandes explicites et implicites est souvent complexe (voire la question du malentendu communicationnel évoquée en 1) ; dans nombre de cas, l'enseignement formel des cadres et codes sollicités est réduit, voire absent (voir l'introduction à l'université des écrits de recherche longs : maîtrise, DEA, thèse...) ; très fré-

(14) Ce n'est pas forcément le cas dans d'autres cadres pédagogiques : pédagogie du projet, pédagogie « Freinet »...

(15) Voir, sous cet angle, l'opposition entre résumé et commentaire littéraire.

quemment encore des genres sont introduits sans que leurs normes soient formalisées et claires, y compris pour les enseignants (voir l'imposition de la lecture méthodique dans l'enseignement du français et, plus récemment, celle des T.P.E...). On peut penser ici que la plus ou moins grande proximité des habitus culturel, familial et scolaire, pèse d'un poids non négligeable dans la résolution ou, du moins, l'allègement des difficultés rencontrées. Il nous semble en tout cas qu'on peut référer à cette première catégorie des effets tels que des positions inadaptées (centrage exclusif sur les « contenus » au détriment des « formes », cf. Lammertyn 2000) ou des flottements ou des variations d'images au sein des mêmes écrits (voir le cas des souvenirs d'étudiants ; cf. Daunay et Reuter 2001).

Une seconde catégorie de problèmes tient, non plus à la méconnaissance, mais au refus des cadres de la tâche. Dans ce cas, l'apprenant refuse non seulement ces cadres mais aussi de simuler la bonne volonté scolaire. Les enseignants connaissent d'ailleurs bien ce cas de figure avec les élèves qui, soit dans toutes les disciplines, soit dans certaines ou seulement dans certaines tâches au sein d'une discipline donnée, manifestent une véritable obstination à afficher des positions de rupture. Les raisons d'une telle attitude peuvent parfois être multiples : refus de l'école, conflit parental ou avec un enseignant, inconsideration ou dégoût d'une discipline ou d'un exercice, affichage de valeurs (se conformer à une demande sans y adhérer, c'est être malhonnête...).

Une troisième catégorie de problèmes peut tenir à la difficulté de changer de position dans un système de tâches qui, en diachronie, a instauré des habitudes et, en synchronie, fonctionne sur la diversité. Nous illustrerons cela à l'aide de deux exemples.

Le premier est celui, déjà mentionné, des écrits de recherche à l'université pour lesquels l'étudiant doit tout à la fois :

- rompre avec des positions acquises lors de son cursus antérieur (l'appropriation de connaissances existantes) pour renvoyer non plus l'image d'un apprenant mais celle d'un acteur – chercheur à part entière (qui a pour tâche de construire de nouvelles connaissances) ;
- tout en maintenant, dans ses écrits intermédiaires, ou au moins dans les interactions avec son directeur de recherche, une position plus proche de ce qu'il a connu auparavant : celle d'un apprenti qui soumet ses écrits à évaluation.

Le second exemple est celui de la prise de notes avec un problème récurrent dans les souvenirs d'étudiants (Daunay et Reuter 2001) : la difficulté, après avoir acquis souvent très laborieusement une position d'écriture opératoire (alléger le contrôle sur la graphie, la présentation, la syntaxe, l'orthographe ; abrégé les mots...) d'empêcher le passage de ces mécanismes dans les autres écrits où cela engendre l'image d'un scripteur incompetent ou relâché...

En tout cas, cette variation de positions à adopter nous semble considérablement sous-estimée, au sein d'un système scolaire où l'élève est confronté à une multitude de disciplines et de genres et, au sein d'une société, où cette capacité d'adaptation est une des marques de la maîtrise de l'écrit...

La dernière famille de problèmes que nous évoquerons ici – et qui peut d'ailleurs contribuer à expliquer certains refus – concerne des difficultés « internes ». Il nous semble en effet qu'un certain nombre d'entre elles sont structurellement attachées aux positions à tenir et aux images à construire, qui n'ont rien de facile, et cela pour de multiples raisons.

Ainsi, pour maîtriser certaines tâches d'écriture, il convient d'élaborer des connaissances complexes quant aux objets de savoir en jeu, quant aux modes d'exposition les plus efficaces, quant aux fonctionnements de l'écriture et de la lecture, etc. On peut penser ici à l'écriture en sciences, à la justification dans les

commentaires de textes, etc. Dans tous ces cas, il nous semble qu'il est nécessaire de « déplacer » certaines représentations initiales, voire de surmonter des « obstacles épistémologiques ».

Il est aussi très souvent nécessaire de résoudre des problèmes d'écriture qui tiennent à la gestion des tensions, entre des dimensions tendanciellement antagonistes au sein d'une tâche ou d'un genre (Reuter 1996 : 71-74) : on peut ainsi évoquer la tension entre description et explication dans le compte-rendu en sciences (Vérin 1998), celle de la position de chercheur et d'apprenti dans le cas de la thèse (Reuter 1998), celle de l'implication et de la distance dans le commentaire littéraire (Daunay 1999). Dans tous ces cas, l'équilibre est fragile et difficile à construire ; quant à ses formes possibles et à ses conditions de production, ils font rarement l'objet d'un enseignement explicite...

Il faut enfin surmonter certaines difficultés vécues différenciellement selon sa catégorie d'appartenance. Ainsi Pierre Clanché (1988) a montré comment certains élèves du primaire éprouvaient de grandes difficultés à écrire des textes « simulant "leur réel" », « mentant » sous les habits du vrai, et cela pour des raisons d'éthique ; ainsi, nombre d'études sociologiques (Baudelot et Establet 1992) tendent à établir que l'attention aux formes pose plus de problèmes aux garçons qu'aux filles ; ainsi B. Lahire (1993a) a défendu la thèse selon laquelle, notamment au moment de l'entrée dans l'écrit, certains enfants – en raison de leur mode d'acculturation, plutôt oral – avaient du mal à adopter une attitude distanciée face à l'écrit en se centrant sur ses aspects formels...

Il nous semble en tout cas que l'analyse des tâches soumises aux élèves, des images sollicitées, des difficultés qui les structurent... constitue un continent de recherche fondamental et encore, très largement, en friche...

3.5. Élaborer et évaluer des pistes d'intervention didactique

Dans le prolongement des analyses précédentes et, en prenant notamment en compte les difficultés rencontrées par les apprenants, nous essayons aussi de fonder des modes d'intervention didactiques adaptés et d'évaluer leurs effets. Parmi ceux-ci, nous avons choisi d'en présenter quatre ici.

3.5.1. Objectiver les images

Au regard des problèmes évoqués (3.4), il nous semble ainsi prioritaire d'*expliquer* et de se livrer à une *analyse critique* des images sollicitées à l'école et dans les différentes disciplines ainsi que de leurs principes de structuration (*cf.* 3.3).

Dans cette perspective quelques principes nous paraissent importants :

– l'*objectivation* des positions sollicitées, explicitement ou implicitement, dans les différentes disciplines et les différents genres, accompagnée d'une réflexion sur les principes de variation eux-mêmes ;

– l'*analyse critique* de leur *sens*, de leurs intérêts et de leurs limites, notamment pour faire percevoir en quoi elles se constituent en rupture avec certaines représentations courantes pour se justifier dans l'espace scolaire (la posture de *sujet discutant* en dissertation – *cf.* Delforce 1985, 1991 – est ainsi en rupture avec nombre de représentations des élèves pour qui il s'agirait juste d'énoncer ses opinions mais, ce faisant, elle s'inscrit dans des pratiques intellectuelles et scolaires de construction / évaluation de connaissances) ;

– l'*analyse des modes de construction des images du scripteur* par les enseignants dans l'effectuation « écologique » de leurs tâches de correction (ce qui ne constitue d'ailleurs qu'une composante de l'analyse de la réception des écrits dans les univers professionnels et est souvent totalement inconnu des énoncia-

teurs engendrant des stratégies parfois surprenantes dans la production de C.V., de lettres de motivation ou de réclamation...).

Nous remarquerons ici que toutes ces analyses pourraient aussi trouver leur place, selon des modalités à définir, en formation d'enseignants...

3.5.2. S'entraîner

Les analyses gagneraient sans doute à être accompagnées de *formes d'entraînement spécifiques*. Parmi celles-ci, trois retiennent particulièrement notre attention.

La première consiste en la construction d'une réflexion sur ses positions et ses images en ce qu'elles *varient* et peuvent être *contradictoires* (images décrochée vs actualisée ; générale vs spécifique) entre déclaration, scription et texte ou au sein d'un même domaine, ou encore en ce qu'elles présentent des écarts avec ce qui est sollicité ou ce qui est renvoyé sous forme évaluative. Dans cette perspective, ce qui est d'habitude non vu ou indexé de manière négative, devient un levier pour amener les élèves à aller plus avant dans l'élucidation de ces questions.

La seconde forme de travail réside dans la *confrontation* des positions possibles, de leurs intérêts et de leurs limites, non en général, mais pour ce qu'elles permettent ou non de produire. Ainsi, pour reprendre l'exemple de la thèse (Reuter 1998), une position « trop basse » est inadaptée, notamment parce qu'elle ne permet ni de discuter les thèses des théoriciens « reconnus », ni de trancher dans les débats qui les opposent. Ou encore, pour reprendre le travail de Patricia Lamertyn (2000) sur le traitement d'une consigne sollicitant un « récit imaginaire » auprès d'élèves de l'école primaire, la prise de distance, seule, est d'un intérêt limité en ce qu'elle ne permet pas de développer les caractères imaginaires du récit ; mais, d'un autre côté, la seule implication est d'un intérêt tout aussi limité, en ce qu'elle ne permet pas de contrôler la cohérence textuelle et les « bas niveaux »...

La troisième forme de travail consiste à s'entraîner à adopter diverses positions, toujours en testant leurs intérêts et leurs limites. Il peut s'agir, par exemple, après analyse des attentes préalables du lecteur en terme de posture, à s'entraîner à écrire en se positionnant par rapport à cette attente (Delcambre, Denizot 1999). Il peut aussi s'agir de pratiquer des positions qui mènent à des impasses (une position trop basse ou assertive à l'extrême), de pasticher ou de parodier des positions que l'on n'apprécie guère, de construire des images qui semblent réservées à d'autres (après l'écriture d'un récit, se construire une image d'écrivain telles celles qui existent sur les quatrièmes de couverture), de s'exercer à des positions qui posent des difficultés particulières (« mentir vrai » pour des élèves de l'école primaire, adopter une écriture « neutre » en tendant d'évacuer toute marque de subjectivité et toute inscription de valeurs, textualiser le doute...), d'adopter des positions adaptées à tel cadre (disciplinaire ou générique) mais inadaptées à celui où l'on s'inscrit... En bref, il s'agit d'expérimenter par la pratique, sur un mode ludique ou sur un mode sérieux, l'espace des possibles...

3.5.3. Inventer de nouvelles tâches et de nouveaux genres

Il n'en reste pas moins vrai que tout système de tâches et de genres est historiquement provisoire et n'a de sens qu'en fonction de la manière *dont il est pertinent au regard des objectifs que l'on se fixe*. Partant de ce constat, il nous paraît intéressant de tester de nouveaux exercices et genres qui peuvent faciliter la prise de conscience des questions liées aux images ou amener à adopter des positions facilitantes pour certains élèves, au moins dans un premier temps.

C'est, nous semble-t-il, une des dimensions intéressantes pour ce qui concerne, en mathématiques, ce qu'il est convenu d'appeler des « narrations de recherche » qui permettent de mettre en scène le sujet en ce qu'il cherche et non en ce qu'il expose ce qu'il a trouvé.

C'est aussi ce qui nous a retenu dans le travail sur les souvenirs de lecture et d'écriture que nous sollicitons auprès d'étudiants de licence (Daunay et Reuter 2001) dans la mesure où cela peut engendrer un travail réflexif quant aux positions adoptées en l'absence de tout genre fortement pré-codifié et quant à la confrontation entre position passée (à l'époque où réfère le souvenir) et position présente (au moment où le souvenir est écrit).

3.5.4. Réfléchir à certaines formes de transition

Reste encore, si l'on accepte l'idée que certaines images sont plus difficiles à construire pour certains apprenants, à réfléchir à des *formes de transition possibles* telles qu'elles seraient susceptibles d'aider à changer de position.

Dans cette optique, les recherches sur les pratiques extrascolaires des apprenants peuvent constituer un recours intéressant dans la mesure où elles mettent au jour – dans certains cas – que certaines positions, rejetées en situation scolaire, ne le sont pas dans un contexte extrascolaire ou dans la mesure où elles éclairent le fait que des blocages peuvent être dus, moins à des règles ou à des pratiques envisagées en elles-mêmes qu'à leur mode scolaire de traitement. Nous pensons, dans le premier cas, à l'attention au signifiant dont témoigne l'écriture de certaines listes dans les pratiques extrascolaires des collégiens (Penloup 2000) et, pour le second exemple, à l'investissement de nombre de lycéens dans la lecture de textes fictionnels, que des études récentes ont confirmé (Baudelot et alii 1999).

Le problème pourrait bien consister alors à élaborer, au sein de l'école, des formes de transition : dispositifs de réflexion – comparaison, phases alternées, exercices nouveaux (cf. 3.5.3) qui facilitent les transferts ou les changements, en ménageant une place pour ce qui demande à s'exprimer et qui, faute de ne pas l'être, fait obstacle dans l'enseignement (par exemple, les échos affectifs des lectures).

* * *

Au moment de conclure cet article, nous aimerions rappeler deux éléments sur lesquels nous avons insisté précédemment (Delcambre et Reuter 2000 : 15) dans la mesure où ils sont essentiels à nos yeux.

En premier lieu, il est clair que, pour nous, la position critique que nous avons parfois adoptée (cf. 2) doit être appréhendée comme une forme d'hommage. Si nous avons pris le temps d'exposer nos divergences avec certains théoriciens, c'est parce qu'ils ont ouvert des pistes d'importance et nous ont permis de penser et d'avancer avec eux sur ces questions.

En second lieu, il est tout aussi clair que ce que nous soumettons ici à la lecture publique reste encore une base de travail très discutable et que nous sommes, conséquemment, dans l'attente de réactions et de débats.

Bibliographie

- AMOSSY, R., éd. (1999) : *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- ASTER (1988) : *Les élèves et l'écriture en sciences*, n° 61.
- BARRÉ DE MINAC, C. (2000) : *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Ville-neuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- BARRÉ DE MINAC, C., REUTER, Y. (2000) : « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège. Présentation d'une recherche en cours » *La Lettre de la DFLM*, n°26, *Ecrire pour apprendre*.
- BAUDELLOT, C., CHARTIER, M., DETREZ, C. (1999) : *Et pourtant ils lisent*, Paris, Seuil.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1992) : *Allez les filles !*, Paris, Seuil.
- BAUTIER, E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- (1997) : « Écrire, apprendre, se construire au lycée. Des perspectives pour étudier les productions d'élèves », dans M. Marquillo Larruy, éd. : *Écriture et textes d'aujourd'hui, Cahiers du français contemporain*, n° 4, CREDIF ENS Éditions.
- (1998) : « Je ou Moi : apprentissage ou expression ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 363, avril.
- BAUTIER, E., BUCHETON, D. (1995) : « Qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », *Le français aujourd'hui*, n° 111, *Le collège : un passage difficile*.
- BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y. (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, A. Colin.
- BERNSTEIN, B. (1975) : *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.
- BERRENDONNER, A. (1981) : *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris, Minuit.
- BORZEIX, A., FRAENKEL, B., édés (2001) : *Langage et Travail. Communication, Cognition, Action*, Paris, CNRS Éditions.
- BOURGAÏN, D. (1988) : *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*, Thèse d'État, Besançon.
- BUCHETON, D. (1994) : « Vécu, affects et réécriture du récit », *Le Français d'aujourd'hui*, n° 108, *Écrire au brouillon*.
- (1995) : « Aider l'élève à devenir un sujet écrivant ou de quelques ingrédients à bien mélanger », *Recherches*, n° 23, *Ecrire d'abord*.
- (1995) : *Écritures, réécritures, récits d'adolescents*, Berne, Peter Lang.
- (1996) : « Réécritures et épaissement du texte » dans Plane S. et David J., édés. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF.
- éd. (1997) : *Conduites d'écriture*, Versailles, CRDP.
- BUCHETON, D., BAUTIER, E. (1996) : « Interactions : co-constructions du sujet et des savoirs », *Le Français aujourd'hui*, n° 113, *Interactions : dialoguer, communiquer*.
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES (1999) : *Décrire dans toutes les disciplines*, n°373, avril.
- (2000) : *Ecrire pour apprendre*, n°388/389, novembre-décembre.
- CAHIERS THEODILE (2000) : n°1, Université Charles-de-Gaulle-Lille III, novembre.
- CHARLOT, B. (1997) : *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- CLANCHÉ, P. (1988) : *L'enfant écrivain*, Paris, Éditions du Centurion.
- (1992) : « L'enfant de neuf ans, le réel et l'imaginaire ou l'inéluçtable pesanteur de la vérité » *Cahiers Binet-Simon*, n°632, *Lire et Ecrire l'imaginaire à l'école*.
- CONSTANT-BERTHE, N. (2001) : « Décrire un pavé en français et en mathématiques : rapports à l'écriture et cadre disciplinaire », *Enjeux* n°50, *Rapports à l'écriture*.
- DAUNAY, B. (1999) : « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », *Recherches* n°30, *Parler des textes*, 1999-1.
- DAUNAY, B., REUTER, Y. (2001) : « Le rapport à l'écriture d'étudiants. Étude exploratoire au travers de souvenirs sollicités », Colloque AECSE, Lille, septembre.
- DELCAMBRE, I. (1998) : « Parler d'une classe (la décrire ?) dans un mémoire professionnel », *Pratiques*, n° 99, *La description*.
- (2001) : *Écrire / construire la didactique du français : entre art-de-faire et recherche*, Note de synthèse pour l'HDR, Université Charles De Gaulle – Lille III, octobre.
- DELCAMBRE, I., DENIZOT, N. (1999) : « Nadège ou les infortunes de l'écriture » *Recherches* n°31, *Violences culturelles*.
- DELCAMBRE, I., REUTER, Y. (2000) : « Rapports à l'écriture et images du scripteur » *Cahiers THEODILE* n° 1, Université Charles-de-Gaulle-Lille III, novembre.

- (2002) : « Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche », *Spirale*, n° 29, Lire-Ecrire à l'Université.
- DELAMBRE, P. (1997) : *Écriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- DELFORCE, B. (1985) : « Approches didactiques d'un écrit « fonctionnel » : les difficultés de la dissertation », *Pratiques*, n° 48, *Les écrits non fictionnels*.
— (1991) : *La notion de difficultés langagières : images, usages et apprentissages de la communication écrite*, Thèse de doctorat, Université de Lille 3.
- DUCROT, O. (1984) : *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- DUFAYS, J.-L. (1994) : *Stéréotypes et lecture*, Liège, Mardaga.
- ÉDUCATION PERMANENTE (1990) : *Les adultes et l'écriture*, n° 102.
- ENJEUX (2000) : *La description*, n° 47 / 48, mars / juin.
— (2001) : *Rapports à l'écriture*, n°50, mars.
- FLAHAUT, F. (1978) : *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
— (2000) : « Comment lisons-nous, interprétons-nous des récits d'auteur-élèves ? Un point de vue » dans Fabre Cols, C., éd., *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles De Boeck-Duculot.
- GOFFMAN, E. (1973) : *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit.
— (1974) : *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- GOODY, J. (1977/1979) : *La raison graphique*, trad. fr., Paris, Minuit.
- GRIZE, J. B. (1996) : *Logique naturelle et communications*, Paris, PUF.
- GUFONI, V. (1996) : « Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique » *Études de Linguistique Appliquée* n°101.
- GUIBERT, R. (1989) : *Jeux énonciatifs. Enjeux évaluatifs. Le rapport au texte d'étudiants adultes préparant des diplômes d'adultes*, EHESS, juillet 1989.
- GUIGUE-DURNING, M. (1995) : *Les mémoires en formation*, Paris, L'Harmattan.
- HALTÉ, J.-F. (1984) : « L'annotation des copies », *Pratiques* n°44, *L'évaluation*.
- KAÏCI, A. (1992) : « L'histoire d'un enfant perdu » *Cahiers Binet-Simon* n°632, *Lire et Ecrire l'imaginaire à l'école*.
- LABOV, W. (1969, éd. fr. 1978/1993) : « La logique de l'anglais non standard », dans *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit.
- LAHIRE, B. (1993a) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.
— (1993b) : *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Presses Universitaires de Lille.
- LAMMERTYN, P. (2000) : « La sollicitation de l'imaginaire dans l'écriture des récits » *Repères* n°21, *Diversité narrative*.
- LIDIL (1998) : *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, n° 17, mars.
- LINVELT, J. (1981) : *Essai de typologie narrative. Le « point de vue »*, Paris, Corti.
- MAINGUENEAU, D. (1999) : « Ethos, scénographie, incorporation », dans R. Amossy *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- MAUGER, G. (1995) : « La situation d'enquête », *Informations sociales*, n°47.
- MOIRAND, S., ALI BOUACHA, A., BEACCO, J.-C., COLLINOT, A., eds. (1994) : *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang.
- NONNON, E. (1995) : « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience professionnelle : le mémoire des professeurs débutants », *Pratiques*, n° 86, *Lecture-Ecriture*.
— (1998) : « La notion de point de vue dans le discours », *Pratiques* n° 100, *Les temps verbaux*.
- OLSON, D.R. (1994/1998) : *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, trad. fr., Paris, Retz.
- PENLOUP, M.-C. (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- PLANTIN, C. (1996) : « Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas », *Langue française*, n° 112.
— (1997) : « L'argumentation dans l'émotion », *Pratiques* n°96, *Enseigner l'argumentation*.
- PRATIQUES (1995) : *Lecture / écriture*, n°86, juin.
— (1998) : *La description*, n°99, septembre.
- QUET, F. (2000) : « Vouloir dire et savoir écrire dans les textes qui paraissent rompre le "contrat didactique" », dans Fabre Cols C., éd., *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles De Boeck-Duculot.

- RABATEL, A. (1997) : *Une histoire de point de vue*, Recherches textuelles, n° 2, Université de Metz, diff. Klincksieck.
- (1998) : *La construction textuelle du point de vue*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- REUTER, Y., éd. (1994) : *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang.
- (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- (1998) : « De quelques obstacles à l'écriture de recherche », *Lidil*, n° 17, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*.
- éd. (1998) : *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Ville-neuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- (2000) : *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF.
- RICHARD-ZAPPELLA, J. (1996) : *Le questionnement social*, IRED, Université de Rouen.
- RISPAIL, M. (2000) : « Écrire pour se rassurer : entre pratiques de l'oralité et appropriation du scriptural scolaire. Des collégiens écrivent à leur ancien maître », dans Fabre Colis, C., éd., *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles De Bœck-Duculot.
- VÉRIN, A. (1998) : « La description dans l'enseignement des sciences expérimentales », dans Reuter, Y., éd. : *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Ville-neuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.