

## DU SUJET SCRIPTEUR AU SUJET DIDACTIQUE

Isabelle Delcambre

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2007/2 n° 157 | pages 33 à 41

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200923563

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-33.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Isabelle Delcambre, « Du sujet scripteur au sujet didactique », *Le français aujourd'hui* 2007/2 (n° 157), p. 33-41.  
DOI 10.3917/lfa.157.0033  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# DU SUJET SCRIPTEUR AU SUJET DIDACTIQUE

Par Isabelle DELCAMBRE

Université Charles de Gaulle  
Équipe THEODILE (EA 1764) – Lille 3

La notion de sujet scripteur navigue entre différents espaces de recherche ; une rapide consultation de cette entrée dans Google le laisse facilement voir. De la psychologie où telle chercheuse interroge les relations entre graphisme et identité<sup>1</sup>, à l'épistémologie dans une réflexion sur l'écriture scientifique prise entre oralité et scripturalité<sup>2</sup>, à tel courant de sémiotique littéraire où elle est au service d'une interrogation sur les liens entre inconscient et écriture<sup>3</sup>, à divers travaux de recherche, cours ou encyclopédie universitaires<sup>4</sup> et bien sûr dans de nombreux travaux de didacticiens : dans les travaux qui ont fait le point sur l'écriture et son apprentissage<sup>5</sup>, sur la réécriture<sup>6</sup>, sur les théories de l'écriture et les pratiques scolaires<sup>7</sup>, ainsi que dans ceux auxquels j'ai participé<sup>8</sup>, et bien d'autres...

Sans faire une étude méthodique, lorsqu'on parcourt ces différents textes, on peut voir que la notion de sujet scripteur est souvent liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité, sa « parole ». Elle est aussi articulée à la théorisation d'un sujet clivé et d'une langue non instrumentalisée : reconnaissance d'un travail de l'inconscient dans le langage et d'un sujet qui se crée dans le langage, qui, comme sujet, est à la fois acteur et agi, produisant de l'écriture et en même temps produit par elle.

Enfin, il semble – mais je ne suis pas spécialiste de ces questions – que cette notion est bien moins développée, moins construite que celle de sujet lecteur, dont le présent numéro fait également la présentation et l'analyse.

---

1. Sur [www.Psyapsy.org](http://www.Psyapsy.org), recherche d'A.-S. Delavaud sur le rapport entre les difficultés graphiques de l'écriture et l'identité perturbée ou fragile de l'enfant (22/12/2006)

2. B. Jurdant (1998), « La science : une écriture parlante », *Alliage*, n° 37-38, [www.tribunes.com/tribune/alliage](http://www.tribunes.com/tribune/alliage)

3. F. Migeot, « Actuelles orientations de recherche au sein du Laseldi », [www.slhs.univ-comte.fr/rech/laseldi](http://www.slhs.univ-comte.fr/rech/laseldi)

4. C. Stolz, « Polyphonie et genres littéraires » sur [www.fabula.org/atelier](http://www.fabula.org/atelier)

5. *Pratiques* n° 115-116, 2002.

6. *Pratiques* n° 105-106, 2000.

7. *Linx*, n° 51, 2004.

8. *Pratiques*, n° 113-114, 2002, *Images du scripteur et rapport à l'écriture*, en collaboration avec Y. Reuter.

Dans le texte qui suit, je me contenterai de revenir sur la notion d'image scripturale proposition que nous faisons, Y. Reuter et moi-même, pour tenter d'éclairer un débat autour des notions de position/posture d'écriture qui ne sont pas sans rapport avec celles de sujet scripteur ou de sujet écrivant (les deux termes se rencontrent sans qu'il soit possible de déceler une quelconque différence de sens). Ce retour sur une notion déjà un peu ancienne commencera par rappeler les termes du débat évoqué ci-dessus, en choisissant cependant de le relire en mettant l'accent sur la dimension institutionnelle (scolaire) de l'écriture, ce qui me permettra de proposer en alternative à la notion de sujet scripteur (ou de sujet lecteur) celle de sujet didactique, certes plus large, mais qui me semble pouvoir les accueillir dans une conception intégrative de l'écriture produite dans un cadre scolaire.

## Le sujet écrivant

Dans les travaux que D. Bucheton a publiés autour et à partir de sa thèse et dans diverses recherches au sein de l'équipe ESCOL, qui sont les plus représentatifs de ce courant, c'est la notion de sujet écrivant qui est le plus souvent utilisée. Analysant dans sa thèse les évolutions d'élèves de collège dans un dispositif d'écriture particulier (répétition d'une même tâche de production dans des situations variées, dont des situations orales), elle montre le développement de compétences d'écriture grâce au temps, à travers la « maturation » du texte, son « épaissement » dans le travail de réécriture qui est compris comme un « travail du sujet écrivant sur sa propre écriture, sur sa pensée, ses savoirs, sur son rapport au monde et aux autres » (Bucheton, 1996a : 162). Le sujet écrivant est ici essentiellement un sujet scolaire dont la recherche, qui repose sur le postulat d'une « relation étroite entre le développement des compétences d'écriture, le développement de la personne et le sens que les élèves attribuent à l'écrit » (Bucheton, 1997 : 17), montre comment il construit un mode d'écriture « personnel » dans des situations ordinaires d'écriture scolaire.

La notion de *sujet écrivant* rencontre ainsi celles de *rapport à l'écriture* et de *posture d'écriture*. Le rapport à l'écriture est par exemple travaillé à partir de l'analyse de discours écrits que les élèves de collège ont été invités à produire à propos de l'écriture elle-même (Bautier et Bucheton, 1997 b) ; la notion de posture est travaillée à partir de l'analyse de textes de collégiens ou d'étudiants (Bautier et Bucheton, 1997a<sup>9</sup>) et repose sur la mise en évidence du lien entre ce qui est dit, la position du sujet qui écrit et la mobilisation de formes langagières pour dire ce qui est dit (Bautier et Bucheton, 1997b : 65)<sup>10</sup>. Ainsi, à propos de l'écriture de commentaires littéraires au lycée, D. Bucheton (1996b) identifie quatre postures d'écriture

9. Cette étude est également présentée dans *Le Français aujourd'hui*, n° 111, pp. 26-35.

10. Cette définition de la notion de posture qui articule le dire et le dit n'est pas sans faire penser à la notion d'*ethos*, dans la définition qu'en donne D. Maingueneau, par exemple. « 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). Mais pour D. Maingueneau, *l'ethos* ne renvoie pas à l'être de l'orateur, il est la mise en scène d'une position discursive.

ture (nommées « conduites de commentaire ») dont je me contente ici de rappeler les titres : « l'impossible décollage ; exploration en franc tireur ; l'élève appliqué ; distance et intégration maximale »<sup>11</sup>.

Dans ces travaux, l'école occupe des places et joue des rôles différents : elle est à la fois cadre de l'activité d'écriture, condition du développement scriptural et, d'une certaine manière, premier destinataire de ce développement.

« Si on veut faire travailler l'écriture à l'école, alors il faut construire des situations où le savoir ne soit pas seulement scolaire et formel mais prenne d'abord sens pour le sujet et permette tout à la fois la construction identitaire, le développement cognitif et l'intégration et l'adaptation au milieu scolaire » (Bucheton, 1997 : 16-17).

C'est à l'école que l'élève se construit comme sujet scripteur<sup>12</sup> et c'est pour mieux réussir à l'école qu'il a à adopter une posture d'écriture distanciée, réflexive, créative, jouant avec le langage, travaillant dans et avec le langage à produire de nouveaux objets, etc.<sup>13</sup>. Par contre, l'école est investie d'une grande responsabilité dans la construction du sujet écrivant :

« Le mode d'existence de ces relations (entre le développement des compétences d'écriture, le développement de la personne et le sens que les élèves attribuent à l'écrit) permet ou empêche le développement des dites compétences » (*ibid.* : 17).

À l'école, écrit-elle encore, trop souvent on ne considère que des sujets scolaires, en oubliant les autres aspects de la construction de la personne.

« Il est nécessaire de veiller en classe à la construction positive du sujet scolaire écrivant en espérant qu'en s'intériorisant cette manière de se voir permette effectivement la construction du sujet écrivant » (*ibid.* : 22).

Ainsi le sujet écrivant est l'avenir du sujet scolaire : l'écriture peut devenir pour le sujet « un mode de penser qui lui permet d'interroger le monde et d'y jouer un rôle actif, plus actif parfois, et plus efficace que la parole même » (Bucheton et Bautier, 1996 : 32).

L'intérêt majeur de ces recherches réside dans la complexification d'une théorie didactique de l'écriture scolaire qui privilégierait la seule analyse des produits écrits<sup>14</sup> ou des compétences scripturales en ignorant l'activité

11. Cette étude est également présentée dans É Bautier 1998, p. 187 sq.

12. Il est dit (p. 301) que d'autres lieux sont aussi propices à la construction de l'identité du sujet écrivant (les écritures personnelles, journaux intimes et correspondances), mais le choix des données recueillies, qui ne sont pas des écrits extrascolaires, situe ces recherches dans le cadre scolaire.

13. Voir quelques-uns des titres de sous-chapitres de l'ouvrage de 1997 « l'élève intéressé par le travail d'écriture », p. 238 ; « écrire pour construire » p. 66, etc.

14. Dans le cadre de recherches sur l'écriture à l'université, j'ai moi-même travaillé à identifier des postures d'écriture dans des commentaires de textes théoriques produits par des étudiants (Delcambre, 2001) ou dans des introductions de mémoires (Delcambre et I. Laborde-Milaa, 2002), dont on peut regretter que l'analyse qualitative et interne ne prenne pas suffisamment en compte le contexte de la production (Crinon et Guigüe, 2006, 145). De telles études ont en fait, très classiquement, l'intérêt d'identifier les composantes d'un genre, les attendus de la tâche et les différentes stratégies possibles d'écriture. Elles contribuent plus à identifier les genres et certaines composantes des pratiques qu'à construire des classes de sujets scripteurs (Delcambre, 2004).

des sujets et le sens de cette activité pour eux, telle que les recherches en didactique du français ont pu le faire dans une période où elles étaient dominées, pour le dire vite, par les typologies des textes et les recherches en psychologie cognitive. En introduisant dans l'analyse de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, le point de vue de l'acteur élève, en articulant l'activité d'écriture à d'autres dimensions que purement cognitives, notamment des dimensions identitaires qui interrogent les activités scolaires en référence à des pratiques extrascolaires, mais aussi dans la perspective d'une construction du sujet social, au-delà de la seule sphère scolaire, elles ont déplacé le regard du texte vers le sujet « scripteur ».

Malgré leur indéniable intérêt, elles présentent quelques problèmes que Y. Reuter et moi-même<sup>15</sup> avons mis en évidence dans le travail d'élaboration de la notion d'image scripturale. La diversité des termes désignant l'objet de la recherche (les notions de *position*, *posture*, *identité*, *rapport à*, etc., et j'ajouterais aujourd'hui *sujet scripteur*) dénote des flottements définitionnels et fait que l'on se trouve souvent devant un objet « attrape tout » qui tour à tour envisage la mise en scène du sujet dans l'écriture, divers « rapports à » (au savoir, au langage, à l'écriture, aux tâches, à l'école...), la mise en œuvre de ces rapports dans les textes, diverses dimensions identitaire, cognitive, affective, etc. En l'absence d'une construction précise de ces diverses composantes et de leur articulation, « on court le risque d'une dilution conceptuelle », disions-nous.

Par ailleurs, nous posons des questions aux méthodologies mises en œuvre pour la construction de ces notions. Une multiplicité d'indicateurs, peu objectivés (un chercheur qui voudrait reprendre ces catégories devrait les réélaborer pour lui-même), non hiérarchisés ni mis en relation avec les situations d'écriture (tel indicateur, comme les références à l'expérience, a-t-il le même poids dans tous les genres d'écrits scolaires ? ne change-t-il pas de valeur selon la consigne et l'écrit attendu ?). Par ailleurs, dans quelques-uns de ces travaux, les données recueillies sont présentées de manière très globale, sans vraiment proposer des éléments de comparaison solides. Dans l'analyse des commentaires littéraires, par exemple, vouloir comparer les productions écrites de deux classes socialement et scolairement contrastées, donner à la moins bien dotée, scolairement et socialement, un commentaire de *La Princesse de Clèves* et à la mieux dotée un commentaire de *L'Étranger* et ne pas interroger les effets que la lecture de ces deux textes littéraires sur ces élèves-là peuvent produire sur les productions écrites me semble minorer, voire ignorer l'importance de la tâche et de son contenu dans la construction d'une posture d'écriture. Ces observations renvoient à d'autres éléments d'interrogation sur la construction, ou plutôt l'absence de construction du milieu scolaire auquel l'élève est censé s'intégrer ou s'adapter. L'analyse des exercices proposés, non seulement dans leur fonctionnement général, mais dans les tâches précises données aux élèves, la prise en compte des modes d'enseignement de l'objet et de l'activité de commentaire<sup>16</sup>

15. I. Delcambre et Y. Reuter, 2002.

16. Ceci est d'autant plus important que l'on crédite l'école d'une responsabilité dans la réussite ou l'échec de la construction du sujet scripteur.

permettrait de mettre à jour les positions plus ou moins légitimes que ces exercices sollicitent, d'interroger leur pertinence didactique, les effets qu'ils risquent de produire sur des performances dont on peut se douter qu'elles sont culturellement marquées, de questionner les effets de l'enseignement sur la production de telle ou telle posture. Ces analyses aboutissent à naturaliser à la fois l'exercice scolaire et les postures de distinction caractéristiques des meilleurs élèves, sans se donner les moyens d'évaluer comment les élèves pourraient se situer et fonctionner dans d'autres cadres didactiques.

Enfin, le dernier danger de la notion de posture d'écriture ou de sujet scripteur réside dans une description essentialiste du « sujet » qui, à partir d'un petit nombre de productions écrites ou d'un ensemble insuffisamment diversifié d'écrits, généraliserait telle ou telle posture et en ferait la caractéristique du sujet. Ce risque, qui n'est pas absent des travaux évoqués ci-dessus, repose souvent sur l'élaboration de relations mécaniques entre les traces linguistiques ou textuelles et les opérations cognitives du scripteur (Delcambre, 2004). Une telle conception méconnaît une autre dimension de la production écrite en milieu scolaire : il se peut qu'elle soit le résultat de stratégies liées à l'interprétation de la tâche, des attentes professorales et donc éminemment variables selon les tâches, les professeurs, les contextes d'enseignement ou apprentissage, etc. On peut difficilement inférer d'un seul type d'écrit une position d'écriture ou définir « l'être » d'un sujet scripteur : la multiplicité des recueils de données et le croisement de données différentes (écrits différents, discours des élèves sur leurs écrits, observations, etc.) sont de rigueur si l'on veut éviter ce risque.

## La notion d'image scripturale

Cette notion largement exposée dans I. Delcambre et Y. Reuter (2002), construite en partie pour discuter les notions de position, posture, etc., propose une vision englobante des composantes de l'écriture et en même temps un regard particularisant sur les modes de construction de cet objet complexe. J'en rappelle rapidement la définition :

« 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 » (Delcambre et Reuter, 2002 : 19).

La vision englobante tente d'intégrer dans un même cadre l'analyse des textes, le recueil de déclarations, l'observation de pratiques et la prise en compte des dimensions cognitives, sociales, psychologiques, langagières du sujet ainsi que l'inscription de l'écriture dans des cadres institutionnels, rhétoriques, épistémologiques et linguistiques.

L'apparition de la lecture dans la notion d'image scripturale est à souligner : elle renvoie aux relations étroites entre les deux activités, et à la

grande difficulté, parfois, notamment dans l'analyse d'écrits métatextuels comme les commentaires, de déceler si ce qu'on analyse est de l'ordre de l'écriture ou de la mise en scène de pratiques de lecture et de rapports au texte lu (Daunay, 2002<sup>17</sup>). D'autre part, l'analyse des productions peut, alors, prendre en compte la réception du texte. En effet l'image que le scripteur construit dans son texte est construite pour un lecteur, et/ou reconstruite par un lecteur, lecteur qui 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.

La vision particularisante renvoie à l'idée que les images scripturales sont toujours construites, c'est-à-dire qu'elles n'ont rien de naturel. D'où la proposition que nous faisons de distinguer trois problèmes méthodologiques dans la construction des images. Il s'agissait pour nous de distinguer dans le travail d'analyse :

– la « source » des données recueillies (déclarations des sujets, pratiques, textes...) en distinguant les sources qui sont plus ou moins reliées à une tâche ou à un texte précis des autres ; on peut ainsi distinguer, d'une part, des images « décrochées » de la production écrite (les déclarations recueillies dans des entretiens sur l'écriture) et d'autre part, des images « instanciées » dans un texte ou « actualisées » par une tâche précise ;

– l'« objet » des données recueillies qui peut concerner l'écriture sans autre précision ou telle tâche, tel genre, tel écrit ; on distingue alors, selon les cas, une image « générale » ou « spécifiée » ;

– le « mode de construction » des données selon qu'il est réalisé par l'émetteur lui-même, un récepteur en situation (l'enseignant, par exemple) ou un chercheur, hors situation, tentant d'objectiver ses modes de construction ; on distingue alors, selon les cas, les images « visée », « évaluée » et « analysée ».

En tout état de cause, la notion de construction met en évidence le fait que l'image est toujours fondée sur une « interprétation » dont les conditions de production sont à spécifier et à objectiver. Et la notion d'image scripturale permet de concevoir le rapport du sujet scripteur avec d'autres sujets lecteurs : lui-même comme lecteur (de son texte ou des textes d'autrui), l'enseignant-évaluateur, le chercheur. Ces deux aspects de la notion sont, à notre sens, présents dans le terme même d'*image*.

Enfin, elle permet de penser les formes de contextualisation à la fois de la production écrite en milieu scolaire et de la production de l'interprétation par le chercheur. Elle nous semble donc, sans exclure les dimensions sociales, psychosociales voire socio-identitaires du sujet, établir un cadre où penser la multiréférencialité des théories de l'écriture, et « s'inscrire dans la lignée de ces objets didactiques qui obligent à croiser les points théoriques » (Delcambre et Reuter, 2002 : 8).

17. Il est évidemment nécessaire de considérer que les postures de lecteur sont inférées à partir de l'analyse menée par le chercheur sur les textes écrits des élèves ou des étudiants, qu'elles sont donc aussi le résultat d'une écriture. Il est tout aussi difficile de déterminer si le texte analysé permet d'identifier un sujet scripteur ou un sujet lecteur. D'où l'intérêt de la notion d'image.

Je ne développerai pas ici les implications de cette notion pour l'enseignement du français, ni les modalités de son enseignement ou de son apprentissage dont plusieurs exemples ont été exposés pour le lycée dans N. Denizot (2002), I. Delcambre et N. Denizot (1999), pour le collège dans D. Fabé (2002) et, avec une perspective de comparaison disciplinaire, dans A. Noyère (2002), au niveau universitaire dans I. Delcambre (2005). La constitution de la notion d'image scripturale en objet d'étude dans les classes participe de l'effort pour dénaturer les maladroites culturelles ou les déterminismes sociaux qui pèsent sur les élèves ou les étudiants, en agissant notamment, de manière souvent non contrôlée, sur l'évaluation des écrits, et pour expliciter les contraintes des activités d'écriture, telles qu'elles sont définies par la situation scolaire, ainsi que les attendus des productions écrites notamment dans leurs aspects les plus implicites et mouvants.

### Vers un sujet didactique ?

À la notion de *sujet scripteur*, je préférerais celle de *sujet didactique*, notion qui désigne les « acteurs, en tant qu'ils sont constitués par des relations d'enseignement ou d'apprentissage, institutionnalisées, à des objets de savoir, référés à des disciplines » (Reuter, dir., 2007 : 91). Les sujets (enseignant et élève, donc) sont situés à la fois institutionnellement par l'institution qui leur donne statut de sujet scolaire (d'élève, écolier, collégien, lycéen, étudiant, ou d'enseignant), pédagogiquement par les principes et les modes de travail qui constituent les élèves en apprenants ou sujets pédagogiques, enfin disciplinairement par des modes de penser, de dire ou d'agir spécifiques aux disciplines, qui les constituent en sujets didactiques. Celui que Y. Reuter (*ibid.*) appelle un sujet didactique est un sujet complexe qui, comme tout sujet, est structuré par son inconscient, son milieu d'origine, son histoire familiale et personnelle, etc. Ce qui intéresse alors le didacticien, c'est de voir comment ces diverses dimensions peuvent faciliter ou gêner la relation didactique, ou d'analyser comment les modes de travail prennent ou non en compte ces dimensions, en laissant place ou non au vécu et à l'expérience de l'élève, à ses représentations, à ses pratiques, à l'extrascolaire, etc. On voit comment la notion de sujet scripteur fait partie de celle de sujet didactique et comment cette dernière permet d'intégrer dans la construction du sujet scripteur des dimensions pédagogiques comme celles des modes de travail, de l'importance accordée dans la classe à des valeurs comme l'autonomie, la coopération, la solidarité enseignant/élèves, comme l'a pensé F. Ruellan (1999 : sq<sup>18</sup>) à propos du mode de travail pédagogique-didactique qu'il analyse et qui permet, selon lui, d'articuler compétence d'écriture et construction identitaire. La notion de sujet didactique permet aussi de prendre en compte les formes d'enseignement-apprentissage des objets écrits (genres de textes, types d'exercices, etc.), les dimensions qui sont l'objet d'un enseignement explicite, celles qui, au contraire, ne sont pas explicitées mais seront évaluées (voir ce que

18. Pour une présentation, voir Y. Reuter (éd.), (2005).



Y. Chevallard appelle les savoirs paradisciplinaires), et qui contribuent à construire le contexte dans lequel les élèves écrivent.

Enfin, le chercheur en didactique confronté à cette question du sujet scripteur/sujet didactique ne peut se contenter de fonder ses analyses sur les seules productions écrites, encore moins sur un seul type de production écrite. La variabilité des productions selon les genres d'écrits est rarement mise en évidence, mais lorsqu'elle l'est, elle est un argument puissant pour montrer les relations fondamentales entre écriture et disciplines, et la diversité que ces relations mettent au jour dans les pratiques des sujets (Constant, 2005), ou entre écriture et genres de textes (Reuter, à paraître<sup>19</sup>).

Pour élargir le propos, la notion de sujet scripteur (ou écrivain), en focalisant le regard sur le sujet plus que sur le texte (pour le dire de manière caricaturale) et peut-être également à cause de l'effort de catégorisation, de construction de familles de sujets scripteurs qui oblige à des formes de généralisation ou d'homogénéisation des conduites, a pu amener à sous-estimer que ledit sujet est situé scolairement (et pas seulement socialement), qu'il est difficile de faire abstraction de l'interprétation de la situation qui préside à son activité d'écriture, qu'il est donc probablement plus diversifié qu'unifié, ce qui peut être masqué par des méthodologies de recherche laissant à l'arrière-plan les contextes pédagogiques et disciplinaires. « Les situations scolaires d'écriture (...) sont définitoires de l'activité et de ses résultats » (Reuter, 2004 : 51), c'est vraisemblablement ce qui constitue l'enjeu des recherches en didactique, d'une manière spécifique, concernant l'écriture, ainsi que d'une manière plus générale, si l'on considère la didactique du français comme unifiée par la référence à la discipline scolaire (mais cela est un autre débat).

**Isabelle DELCAMBRE**

## **Bibliographie**

- BAUTIER É. (1998), *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, A. Colin.
- BAUTIER É. & BUCHETON D. (1997 a), « L'hétérogénéité du texte, les postures d'écritures des élèves », dans D. Bucheton (en coll. avec É. Bautier), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP de l'Académie de Versailles, pp. 229-243.
- BAUTIER É. & BUCHETON D. (1997 b), « Propos d'élèves sur l'écriture », dans D. Bucheton (en coll. avec É. Bautier), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP de l'Académie de Versailles, pp. 63-71.

19. Dans cette recherche Y. Reuter montre que les élèves de l'école Freinet de Mons-en-Barœul, dans la banlieue de Lille, modifient considérablement leur manière d'écrire selon les genres d'écrits (récits ou description) selon les catégories de récits (récits sollicitant le vécu ou l'imaginaire) – les variations portent sur la longueur, les temps et les procédés utilisés ; et que ces variations sont nettement plus marquées chez les élèves Freinet que chez d'autres élèves de milieu équivalent, s'approchant en cela des manières de faire d'élèves de milieu plus favorisé. Il propose d'interpréter cela comme une marque de souplesse et d'investissement, ces élèves sont, d'après lui, capables de s'adapter à une situation d'écriture spécifique, en reconstruisant la demande et les attentes comme singulières. Voilà qui rend extrêmement difficile de parler d'un sujet scripteur au singulier.

- BUCHETON D. (1996a), « L'épaississement du texte par la réécriture », dans J. David & S. Plane, *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF.
- BUCHETON D. (1996b), « Diversité des conduites d'écriture, diversité du rapport au savoir. Un exemple : le commentaire composé en seconde », *Le Français aujourd'hui*, n° 115, pp. 31-41.
- BUCHETON D. (en coll. avec É. Bautier) (1997), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP de l'Académie de Versailles.
- BUCHETON D. & BAUTIER É. (1996), « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », *Le Français aujourd'hui* n° 113, pp. 24-32.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CONSTANT N. (2005), *Décrire en français et en mathématiques. Étude comparée de représentations et de pratiques*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- CRINON J. & GUIGUE M. (2006), « Écriture et professionnalisation », *Revue française de pédagogie*, n° 156, pp. 117-169.
- DAUNAY B. (2002), « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire », *Pratiques*, n° 113/114, pp. 135-153.
- DELCAMBRE I. (2001), « Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre. Analyses de commentaires de textes théoriques », *LIDIL*, n° 24, pp. 135-166.
- DELCAMBRE I. (2004), « De quoi les traces linguistiques sont-elles l'indice ? », *Recherches*, n° 41, pp. 67-72.
- DELCAMBRE I. (2005), « Saisir l'insaisissable : travailler l'ethos en formation », *Éducation permanente*, n° 162, pp. 115-130.
- DELCAMBRE I. & DENIZOT N. (1999), « Nadège ou les infortunes de l'écriture », *Recherches*, n° 31, pp. 115-142.
- DELCAMBRE I. & LABORDE-MILAA I., (2002), « Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel », *Enjeux*, n° 53, pp. 11-22.
- DELCAMBRE I. & REUTER Y. (2002), « Images du scripteur et rapport à l'écriture », *Pratiques*, n° 113/114, pp. 7-28.
- DENIZOT N. (2002), « Une démarche de lecture-écriture au lycée autour des images du scripteur », *Pratiques*, n° 113-114, pp. 191-207.
- FABÉ D. (2002), « Penser l'école en classe de 3<sup>e</sup> : du « je » objet du discours au « je » sujet de l'écriture, une distance difficile à tenir », *Pratiques*, n° 113-114, pp. 207-225.
- MAINGUENEAU D. (1999), « Éthos, scénographie, incorporation », dans R. Amossy, *Images de soi dans le discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- NOYÈRE A. (2002), « Genres scolaires et cadres disciplinaires : quels rapports à l'écriture ? », *Pratiques*, n° 113-114, pp. 225-242.
- REUTER Y. (2004), « Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture », *Linx*, n° 51, pp. 41-54.
- REUTER Y. (à par), « Enseignement et apprentissage de l'écrit » ? dans Y. Reuter (dir.), *Une École Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.
- REUTER Y. (éd.) (2005), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- REUTER Y. (dir.) (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- RUELLAN F. (1999), *Un Mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*, Lille, ANRT.