

Du mode d'existence sociale des objets langagiers : écrits scolaires, écrits sociaux

Bernard Delforce



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/2819>

DOI : 10.4000/edc.2819

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 1990

Pagination : 89-107

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Bernard Delforce, « Du mode d'existence sociale des objets langagiers : écrits scolaires, écrits sociaux », *Études de communication* [En ligne], 11 | 1990, mis en ligne le 02 février 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/2819> ; DOI : 10.4000/edc.2819

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Du mode d'existence sociale des objets langagiers : écrits scolaires, écrits sociaux

Bernard Delforce

- 1 Les discours les plus courants relatifs aux écrits et à l'écriture reposent, en général, malgré leurs indéniables différences, parfois exhibées, sur *une même taxinomie* qui découpe ce vaste domaine en deux catégories nettement séparées : d'un côté, il y aurait les *écrits scolaires*, ceux qu'on pratique à l'école ; de l'autre, la vaste catégorie des *écrits sociaux*, ceux qui circulent, produits et reçus dans la sphère sociale, qu'il s'agisse de communication interpersonnelle, de discours médiatisés ou d'écrits produits dans des champs professionnels.
- 2 La mise en relation entre ces deux catégories s'effectue ensuite, actuellement, selon deux modalités complémentaires : celle de l'*exclusion mutuelle*, où ces deux catégories sont perçues comme étrangères l'une à l'autre. On exclut alors, a priori, toute similitude possible entre elles et les problèmes relatifs aux uns sont présentés comme n'ayant rien de commun avec ceux relatifs aux autres : l'étude des écrits scolaires ne relève ni des mêmes personnes ni des mêmes approches que l'étude des écrits sociaux.
- 3 Autre modalité de mise en relation : celle de l'*opposition franche*, où ces deux catégories se construisent par différenciation réciproque. On définit l'une par opposition à l'autre, en mettant en évidence ce qui lui *manque* pour prétendre à son statut. De plus en plus souvent, cette opposition s'accompagne franchement d'un processus de valorisation/dévalorisation réciproque : les écrits scolaires, en l'occurrence, sont présentés comme des espèces de « faux écrits » et les situations scolaires d'écriture comme des situations où « l'on n'écrit pas pour de vrai ». Une catégorie devient, en quelque sorte, le « négatif photographique » de l'autre.
- 4 Cette taxinomie, et les modes de relation qu'on instaure entre les grandes catégories qu'elle ouvre, sont au fondement même des discours et des travaux, mais n'y sont pratiquement jamais thématiques ni examinées pour elles-mêmes. Elles se présentent

comme des faits d'évidence qui iraient sans dire et qui ne feraient jamais qu'introduire un classement commode pour aborder un domaine aussi vaste qu'éclectique.

- 5 C'est à un *examen critique de cet a priori* que nous voudrions consacrer ce « *papier de travail* ».

D'indéniables relations d'influence.

- 6 Il ne manque pas, en effet, d'éléments qui viennent immédiatement à l'esprit pour fragiliser d'emblée un tel a priori. Évoquons-en deux, dans l'immédiat.
- 7 Contrairement à ce qui se passe pour l'oral - où l'école n'intervient que secondairement sur des pratiques déjà installées et où l'usage est constant en dehors de l'école - les pratiques de l'écrit sont apprises quasi-exclusivement à l'école. Et, pendant quelques années, on n'écrit pratiquement qu'à l'école et que pour l'école. Il serait donc pour le moins surprenant que les écrits sociaux ne portent pas la marque de cet apprentissage scolaire de l'écriture (types d'écrits pratiqués comme modalités des situations d'écriture mises en place). De même, on peut prédire que la relation de l'adulte à l'écrit et à l'écriture doit sans doute ses particularités à l'apprentissage scolaire.
- 8 On semble aussi tenir trop peu compte d'une autre donnée, inverse : les disciplines scolaires ne sont pas à elles-mêmes leur propre fin ; celle-ci doit être recherchée dans la société globale. Et il est improbable que les écrits scolaires n'aient pas été conçus pour préparer à la production/réception des écrits sociaux. Comme il est sans doute improbable que les écrits scolaires canoniques ne doivent rien à certains écrits sociaux valorisés.
- 9 On ne soutient pas ici que la préparation scolaire à l'écriture sociale se révèle, du même coup, forcément efficace parce que tel serait son projet. Ce serait une autre question. On veut simplement indiquer, pour l'instant, que la relation entre écrits scolaires et écrits sociaux est à penser en termes d'*influences réciproques* entre deux domaines, par ailleurs aussi, *autonomes* plutôt qu'en termes d'exclusion mutuelle ou d'opposition tranchée.

Les effets d'une taxinomie a priori.

- 10 Pourtant, cette taxinomie nous paraît régir subrepticement le fonctionnement de différents champs et ne pas manquer de conséquences sur le travail qui s'y fait et sur les choix qu'on y opère.
- 11 *Sur le terrain de l'école*, on est passé, nous semble-t-il, d'une période où on postulait une *continuité totale* entre les catégories d'écrits (les écrits scolaires préparaient « naturellement » aux écrits sociaux et leurs différences n'étaient pas pensées) à une période où l'on dénonce leur *opposition forte* comme source d'inefficacité (les écrits scolaires, parce que scolaires, ne préparent pas bien aux écrits sociaux, qui sont d'une nature toute différente). Cette fois, on ne voit plus que les différences et on exclut les similitudes.
- 12 *Sur le terrain des études relatives aux écrits* et à l'écriture, c'est sur un autre mode encore que semble se jouer la relation : celui d'une *séparation* entre deux domaines qu'on pense a priori étrangers l'un à l'autre, qui ne relèvent pas des mêmes spécialités ni des mêmes traditions, qui se réfèrent à des champs disciplinaires différents...

- 13 On voudrait réussir à montrer dans ce « papier de travail » qu'aucune de ces façons de penser la relation entre écrits scolaires et écrits sociaux n'est vraiment satisfaisante : ni juste du point de vue de leur description, ni pertinente du point de vue de l'action.
- 14 Or, cette question nous semble *doublement actuelle* : d'une part, parce que cette taxinomie nous semble être devenue un point central du discours critique à l'égard de l'école et de l'explication de l'échec scolaire ; d'autre part, parce que la professionnalisation de plus en plus marquée des formations (secondaires comme post-baccalauréat) exige qu'on puisse penser sérieusement la formation aux « écrits professionnels » qui se situent, précisément, au carrefour de deux traditions (celle des écrits scolaires et celle des écrits sociaux).

Du mode d'existence sociale des objets langagiers.

- 15 Si l'on refuse la séparation nette entre ces deux catégories, leur opposition tranchée autant que leur simple mise en continuité, et si l'on cherche, au contraire, à les *articuler* l'une à l'autre : dans quels termes penser cette articulation ? Quels problèmes nouveaux s'ouvrent alors ? De quelle façon les poser ? Telles sont les questions que nous voudrions peu à peu clarifier.
- 16 Il faut d'abord éviter, nous semble-t-il, de faire, a priori, des écrits scolaires une catégorie à part qui s'opposerait trait pour trait à une catégorie d'écrits sociaux, qu'on postulerait ainsi, par ailleurs, homogène. On proposera donc de partir d'une notion plus globale susceptible de nous permettre de penser *tous les écrits* dans leurs *différences* comme dans leurs *similarités*. Pour ce faire, on introduira la *notion de modes d'existence sociale différenciés des objets langagiers*. On veut dire par là qu'un même objet (sous la même désignation : rapport, synthèse... ou sous une autre) peut se prêter à des *actualisations* différentes selon les lieux sociaux où il fonctionne (institutions, organisations, champs professionnels, sociétés...). Il faut donc pouvoir distinguer des types d'écrits suffisamment généraux (ce que d'ailleurs fait la perception sociale « spontanée » quand elle identifie les objets langagiers : résumé, rapport, lettre...) mais sans aplanir pour autant les différences, sans perdre de vue les *actualisations sociales différenciées* auxquelles ces types de textes se prêtent. A l'inverse, la définition de ces types de texte ou discours ne peut sans doute faire l'économie de prendre en compte les contextes sociaux dans lesquels les écrits sont produits, mis en circulation, reçus, évalués... Ces contextes sociaux participent, en effet, à la genèse même de ces objets langagiers, les modèlent tels qu'ils sont, induisent leurs fonctions et les usages qu'on en fait... On plaiderait donc dans l'analyse des objets langagiers pour une *double démarche à la fois déductive et inductive* pour passer des types aux objets empiriques et concrets et réciproquement.
- 17 Il en résulte que l'analyse des écrits, des situations d'écriture et de leurs modalités d'évaluation ne peut se faire indépendamment de leurs modes d'existence sociale. L'opposition comme la séparation entre une catégorie (les écrits scolaires) et une autre (les écrits sociaux) est trop sommaire pour rendre compte de ces phénomènes. Sans vouloir légitimer ce qui se passe sur le terrain scolaire, on peut dire que le mode d'existence « scolaire » des objets langagiers, s'il peut être mis en évidence, n'est jamais qu'un cas spécifique parmi une *série* d'autres qu'il faudrait repérer et constituer. Bref, si différences il y a, celles-ci ne passent sans doute pas globalement entre deux catégories exclusives et homogènes mais entre une série de catégories qu'il reste à construire.

- 18 Ayant ainsi précisé le projet et l'entreprise auxquels nous aimerions, dans ce papier de travail, avoir un peu contribué, il nous faut maintenant examiner les effets de la taxinomie que nous contestons dans deux champs où elle opère : celui de la réflexion sur l'écriture à l'école, celui, plus large, des travaux relatifs aux écrits.

Les écrits sociaux vus de l'école : entre continuité et opposition.

- 19 On l'a dit, on ne peut rendre compte du fonctionnement de l'institution scolaire et des pratiques qui y ont cours qu'en les lisant en référence aux finalités sociales qu'une société impose à l'école. De ce point de vue, l'école prépare chaque individu aux rôles sociaux estimés pouvoir/devoir être les siens (comme citoyen, comme agent économique...). L'apprentissage scolaire de l'écriture est donc bien toujours, en dernière instance, préparation à l'écriture sociale.
- 20 Cette donnée de base n'a pas changé. Ce qui a changé, par contre, c'est la façon dont l'école met en relation écrits scolaires et écrits sociaux, la façon dont elle conçoit que les premiers puissent préparer aux seconds, ainsi que, corollairement, les discours qui évaluent la pertinence et l'efficacité de son action dans ce domaine.
- 21 Pendant longtemps, écrits scolaires et écrits sociaux ont été perçus comme en parfaite continuité. Les conceptions qui sous-tendaient l'enseignement de l'écriture majoraient les similitudes entre eux, de sorte que le passage entre l'apprentissage à l'école et l'utilisation en contexte social n'était pas perçu comme problématique. Il n'y avait donc pas lieu de poser même la question de leurs relations. Les difficultés qui surgissaient étaient renvoyées - si l'on excepte la position originale d'un C. Freinet - soit à la qualité insuffisante de l'école soit à la « baisse du niveau » des élèves, sans que soit remis en question le fait que des écrits propres à l'école puissent préparer à l'écriture en situation sociale.
- 22 Selon nous, un certain nombre de changements sont apparus, dans le contexte scolaire, qui sont à la fois sources et conséquences d'un changement total de perspective : à la parfaite et illusoire continuité entre écrits scolaires et écrits sociaux a succédé une perception qui majore, au contraire, les différences entre eux et les conçoit comme fortement opposés. Les écrits scolaires deviennent aujourd'hui, en quelque sorte, l'inverse négatif des écrits sociaux réels qui bénéficient eux d'une forte valorisation. Et les insuffisances constatées dans l'efficacité de l'école (« Ils ne savent plus écrire ») sont facilement renvoyées, cette fois, à l'existence même des écrits scolaires, comme catégorie particulière, et aux situations d'écriture spécifiques que met en oeuvre l'école. On est ainsi passé de « L'école n'apprend pas efficacement à écrire » à « Pour apprendre à écrire, l'école n'apprend pas ce qu'il faut : ni les vrais écrits, ni les vraies situations d'écriture ».
- 23 C'est à un examen critique de ce que nous nommerons, par commodité, ces deux « périodes » (sans pouvoir les fonder sur des références historiques sérieuses) que nous allons brièvement procéder.

Première période : une évidente continuité.

- 24 Pendant longtemps, en effet, la relation entre écrits scolaires et écrits sociaux ne fait pas difficulté. La conception de l'enseignement de l'écriture qui organise l'apprentissage de l'écrit n'exige pas que cette question soit examinée.

L'éviction du social.

- 25 Cette conception de l'enseignement résulte d'une double détermination : la neutralité symbolique de l'école à l'égard du social et la fiction forte d'une langue commune renforcent, ici, mutuellement leurs effets.
- 26 Il est convenu que l'école doit respecter une certaine neutralité à l'égard du social : le social n'entre donc pas à l'école tel qu'il est, c'est-à-dire diversifié, stratifié, controversé. N'y pénètre que ce qu'on fait apparaître comme commun et susceptible d'être présenté comme universel. Certes, ce projet se révèle vite illusoire et le social maintient à l'école une présence implicite, si elle n'est pas toujours délibérée. Ainsi, il n'est pas difficile de montrer, par exemple, qu'aux deux réseaux (Primaire/Professionnel et Secondaire/Supérieur) correspondent et des publics socialement différenciés et des exercices écrits eux-mêmes contrastés (en gros, narration vs dissertation). De sorte que, l'apprentissage de l'écriture reproduit, en même temps qu'il les détermine, les pratiques d'écriture sociales des sujets hors de l'école.

Il suffit de bien connaître sa langue.

- 27 Mais, au-delà de la diversification des écrits mis en oeuvre dans les deux réseaux, c'est une conception forte et unique qui y anime l'apprentissage : *pour savoir écrire, il faut et il suffit de bien connaître sa langue*. La différence entre les deux grands types d'exercices n'est pas perçue comme une différence de *nature*, mais comme des *degrés* successifs dans une continuité : la dissertation exige en quelque sorte une connaissance et une maîtrise de la langue plus assurée encore que la narration. C'est la connaissance de la langue qui se présente comme l'irréductible préalable à l'écriture, à toutes les écritures. D'ailleurs, la dimension proprement textuelle des écrits, si elle n'est pas complètement absente de l'apprentissage, se trouve réduite à être pensée comme problème de *plan* ou de *composition*. Et cette question se présente, à nouveau ; comme commune à tous les écrits, comme relevant d'une espèce de logique organisatrice de l'esprit plutôt que d'une typologie des textes.
- 28 Certes, l'absence d'une théorie des textes peut fournir une explication à cette attitude. Mais l'explication inverse nous paraît plus juste encore : dans l'économie de cette conception de l'enseignement, on n'a nul besoin d'une telle théorie. Il faut, en effet, avoir déjà adopté une autre conception de l'enseignement de l'écrit, pour voir l'intérêt d'une typologie des textes, en ressentir le besoin et se consacrer à la construire. Or, il n'y a pas place, ici, pour la notion d'*écrits spécifiques*.

Une conception générale de l'écriture.

- 29 C'est que, dans un tel cadre, la capacité d'écriture ne peut plus être pensée que comme globale, générale et indépendante, à la fois, des objets écrits et des situations d'écriture : quand on sait vraiment écrire, on sait tout écrire et en toutes circonstances. On vise une capacité générale dont les écrits particuliers ne seront jamais que des applications. Dès lors, la nature des écrits scolaires n'a pas vraiment d'importance en elle-même : les exercices scolaires n'ont d'autre but, en définitive, que de vérifier la bonne connaissance de la langue et de fournir des occasions et des prétextes - interchangeables - pour appliquer les connaissances acquises et s'entraîner à écrire. Après quoi, cette capacité à écrire, parce que générale, trouvera à s'actualiser sans peine dans toutes sortes d'écrits sociaux.
- 30 Dans une telle optique, il n'y a pas lieu de s'interroger sur la diversité des écrits scolaires ni sur les différences entre écrits scolaires et écrits sociaux ; et il n'est pas non plus nécessaire, d'ailleurs, de distinguer écrit et oral puisqu'il ne s'agit jamais, dans cette conception, que de deux façons de mettre en oeuvre une même langue. Cette conception de l'enseignement de l'écriture n'est pas propice à une pensée de la diversité et de la spécificité. Elle pense les écrits et les situations d'écriture en termes d'homogénéité et de continuité de l'une à l'autre.
- 31 Certes, on ne peut pas méconnaître totalement qu'il y a des différences dans l'usage (scolaire ou social) que chacun fait de la langue. Mais ces différences constatées ne seront pas interprétées sur le terrain social de la diversité des usages : elles seront expliquées par les qualités propres à l'individu (intelligence, bien sûr, mais aussi bon goût, logique, imagination...). L'école échappe ainsi à devoir se poser la question des usages différenciés de l'écriture dans la vie sociale : on n'y écrit pas, en effet, les mêmes choses, parce qu'on n'a pas les mêmes occasions ni les mêmes besoins d'écrire, parce qu'on n'écrit pas dans les mêmes conditions selon les positions sociales ou professionnelles qu'on occupe.

L'importance du style et de la littérature.

- 32 D'où aussi la place centrale accordée, dans l'économie générale de cette conception, à la notion de style : le style permet d'exprimer, tout à la fois, et la connaissance parfaitement maîtrisée de la langue - trésor commun - et l'usage tout personnel qu'on en fait où se révèlent les qualités propres à l'individu, dans ce qu'il a d'original (cf. « le style c'est l'homme »). La notion de style permet à l'école, sur le terrain du langage, d'articuler sa double fonction et d'échapper en quelque sorte à leurs aspects contradictoires : l'instruction pour tous et la sélection des meilleurs.
- 33 Il n'est pas, dès lors, surprenant non plus que les textes qui pénètrent en classe soient presque exclusivement des *textes littéraires*. On attend d'eux, bien sûr, la culture, les références qu'ils offrent à la réflexion et le bon goût qu'ils sont censés former, c'est-à-dire un rôle de modèle à la fois culturel et moral. Mais c'est aussi parce qu'ils sont considérés comme les modèles les plus achevés d'une compétence d'écriture mise en acte. Leur étude portera principalement, ce n'est pas un hasard, sur la qualité de la langue, l'élégance du style et la fermeté de la composition, seules susceptibles de créer cette impression de « page » chaque fois « unique » tant s'y révèle, au plus profond, l'originalité de son auteur. Dans cette conception, il y a une forte cohérence entre l'étude des textes

littéraires et l'apprentissage de l'écriture : celui-ci résulte de la fréquentation assidue des meilleurs « usagers » de la langue que sont les écrivains reconnus.

- 34 Qu'on ne se méprenne pas sur nos intentions : nous ne voulions pas ici faire l'éloge d'une telle conception. Il nous paraissait cependant important de faire ressortir sa logique, la cohérence profonde de ses choix pédagogiques autant que les postulats qui la fondent, alors que cette conception nous paraît souvent, aujourd'hui, incompréhensible, aberrante ou simplement idéologique. Il nous paraissait utile aussi de montrer comment, dans une conception déterminée de l'écriture, des notions peuvent se révéler essentielles tandis que d'autres n'y trouvent pas la moindre place.

Deuxième période : vers l'opposition absolue.

- 35 Cette conception est loin d'avoir disparu et, à vrai dire, elle nous paraît toujours imprégner, de façon au moins diffuse, les conceptions de nombre d'enseignants comme certaines des conceptions exclusivement centrées sur l'apprentissage de la langue qui ont cours dans la société (cf. les publicités pour les cours d'expression, les dictionnaires...).
- 36 Mais toute une série de changements progressifs dans les objets langagiers de référence comme dans les objectifs que l'on assigne à l'écriture scolaire font, aujourd'hui, de l'opposition écrits scolaires/écrits sociaux une des questions importantes pour une didactique de l'écriture.
- 37 Indiquons brièvement quelques signes concrets et convergents de ces changements.

Les écrits sociaux entrent à l'école.

- 38 C'est d'abord, dans les années 65, l'apparition des « Techniques d'expression » dans les I.U.T., lieu de formation professionnelle supérieure. Puis leur extension progressive à divers lieux d'enseignement jusqu'à leur intégration dans les programmes de « Français » de certaines classes de l'enseignement secondaire (Bac G ou F...). A quoi il faudrait sans doute ajouter le développement de la Formation Continue et ses effets en retour sur la Formation Initiale. Ces deux courants apportent avec eux d'autres types de textes et de situations, élaborent, par tâtonnements, d'autres pratiques de l'enseignement de l'écriture. Conçus pour pallier les manques et les insuffisances de l'apprentissage scolaire, ils sont portés à se définir par différence et par opposition à l'école. C'est moins, nous semble-t-il, par rapport à une *conception globale* de l'enseignement de l'écriture qu'on la combat, que par rapport à ses *objets* et à ses *situations* en quelque sorte « emblématiques ».
- 39 De fait, les textes sociaux vont, peu à peu, faire leur entrée à l'école dans toute leur diversité. Il suffit de consulter les manuels proposés sur le marché de l'édition scolaire pour constater la part grandissante qu'y occupent les textes appelés, précisément, non-littéraires : toute une série d'écrits sociaux, notamment mais pas exclusivement médiatiques, y acquièrent statut d'objet d'étude aussi bien dans une perspective de reconnaissance que dans une perspective de production. Parallèlement, on voit se développer la pratique des « fiches méthodologiques » que ces manuels consacrent à un certain nombre d'activités de communication sociale (rédiger une note, un rapport...).
- 40 Autre fait significatif, et sans doute de plus grande importance : les *modifications* apportées aux épreuves de certains *examens*. On y voit changer aussi bien les textes supports proposés (de plus en plus souvent d'origine journalistique ou provenant d'écrits

de vulgarisation scientifique) que la nature même des épreuves écrites attendues. Ces modifications vont, elles aussi, dans le sens d'une présence plus nette des écrits sociaux et des situations sociales ou professionnelles d'écriture (cf. Bac, notamment Bac Arts, B.T.S....).

- 41 Bref, les écrits sociaux entrent à l'école et dans le même mouvement on intensifie et on diversifie la prise en compte des pratiques sociales qui servent de référence aux activités scolaires.

La nouvelle critique des écrits scolaires.

- 42 Corollaire de ces changements progressifs - en même temps, sans doute, que source de ceux-ci - le *discours critique* à l'égard de l'apprentissage scolaire de l'écriture semble s'être à la fois *déplacé* et *amplifié*.
- 43 A la critique des années 60/70, à dominante idéologique, s'est peu à peu substitué une critique qui dénonce principalement le caractère *artificiel* et *inefficace* de l'apprentissage scolaire de l'écriture. Si bien qu'après avoir reproché aux écrits scolaires, en quelque sorte, leur trop grand assujettissement à la culture sociale dominante ou leur hyperadaptation à la société telle qu'elle est, en rappelant, pour l'école, la nécessité d'un projet émancipateur, on change aujourd'hui nettement de direction. On regrette, notamment dans le domaine de l'écrit, que l'école soit inadaptée aux réalités sociales extérieures : on s'appuie sur l'utilité d'une réelle motivation du public ou sur la nécessaire efficacité (professionnelle ou sociale ?) de l'action éducative.

L'opposition écrits scolaires/écrits sociaux.

- 44 Présence plus grande des écrits sociaux à l'école, valorisation de ceux-ci, rejet critique des écrits scolaires : on est loin, cette fois, de la mythique continuité antérieure et c'est *l'opposition nette* qui dominerait plutôt la perception. Or, il n'est pas sûr que cette perception nouvelle soit plus juste que l'ancienne. C'est ce que nous nous efforcerons de montrer par un examen rapide de quelques discours critiques actuels.
- 45 Soyons clair : nous n'entendons pas refuter les critiques portées contre les écrits scolaires au nom d'un retour à la tradition antérieure. Mais un examen de ces discours critiques devrait permettre de montrer que s'ils posent des questions justes, ils les posent dans des termes encore souvent trop sommaires ou trop partiels. Ils reposent sur une analyse encore approximative des écrits et des situations d'écriture tels qu'ils fonctionnent dans la sphère scolaire et tels qu'ils fonctionnent dans la sphère sociale. La valorisation a priori des écrits sociaux, qui deviennent le but à atteindre et auquel on prépare, cette fois, explicitement et directement, a pour effet de majorer leurs différences avec les écrits scolaires et d'occulter les similitudes. C'est donc au nom d'une vue encore intuitive de la diversité des modes d'existence sociale des objets langagiers qu'on opère des choix. On risque alors de critiquer les exercices scolaires au nom d'une vue mythique, non plus de l'école, mais, cette fois, du fonctionnement des écrits et de l'écriture dans la sphère sociale. Faute d'une analyse précise des objets langagiers et de leurs modes d'existence sociale, on peut craindre que les emprunts aux écrits sociaux ne s'accompagnent pas des changements qu'ils exigent (peut-on travailler sur des objets nouveaux sans modifier les conceptions de l'enseignement et de l'évaluation) ; et on peut craindre aussi que le rejet pur et simple de certains écrits scolaires soit, actuellement, abusif et prématuré.

- 46 Point commun à toutes ces critiques : l'apprentissage scolaire de l'écriture est inefficace ; cette fois, ce sont les *exercices* même que pratique l'école qui sont causes de cette inefficacité. Ces critiques se diversifient ensuite selon les aspects des exercices scolaires qu'elles dénoncent.
- 47 Deux critiques, fréquentes dans les champs professionnels peuvent être examinées rapidement : malgré les apparences, elles ressortent encore, en définitive, de la conception antérieure de l'enseignement de l'écrit.

Critiques à la mode ancienne.

- 48 Critique fréquente, « Ils ne savent plus écrire en bon français », qui vise autant la secrétaire que le cadre bardé de diplômes. En fait, les attendus de ce jugement portent principalement sur l'usage de la *langue* : on dénonce les fautes d'orthographe, les maladresses et les lourdeurs du style, le jargon et les néologismes... On demande moins des innovations, finalement, qu'un retour à l'ancienne mode. Il n'est d'ailleurs pas rare que le remède recommandé soit la lecture des « grands auteurs » ; voire qu'on attribue cette détérioration supposée à l'influence pernicieuse sur l'école (maître et élèves confondus) des négligences du discours oral ambiant (la T.V. !) ou de la langue écrite relâchée des journalistes. Bref, c'est plus la trop grande influence des écrits sociaux qui est ici, en fait, stigmatisée que leur absence.
- 49 Critique inverse en apparence mais relativement proche : dans certaines professions, on reproche aux étudiants leur style inadapté. Ils écrivent trop « littéraire », trop « dissertation Il et s'adaptent mal au style spécifique qu'on attend dans la presse ou l'administration. On oppose donc bien écriture scolaire et écriture sociale. Mais ce sont les particularités langagières de surface, langue et style, qui étayent le clivage. On néglige les conditions socio-institutionnelles de production de ces écrits, dont les particularités stylistiques ne sont jamais que la résultante. Bref, l'opposition semble pouvoir se résoudre par une simple adaptation de ses façons d'écrire. Opposition faible au total ; et proche encore de la conception antérieure.
- 50 Deux autres critiques, utilisées souvent de façon complémentaire chez les enseignants, nous paraissent plus importantes.

« Changeons les écrits ».

- 51 Première critique, en forme de proposition : « changeons les écrits ». Le raisonnement sous-jacent pourrait s'énoncer ainsi : « plutôt que de s'évertuer à leur apprendre des choses qui ne leur serviront à rien dans la vie, on ferait mieux de les exercer vraiment à des écrits qu'ils auront à utiliser plus tard ». On explique ici l'inefficacité de l'école par deux phénomènes : les écrits sont trop *différents* et l'utilisation des acquis est faible, voire impossible ; la *motivation* des élèves est labile parce que les écrits scolaires ne sont ni ceux qu'ils rencontrent hors de l'école, ni ceux qu'ils produiront plus tard.
- 52 Sans méconnaître l'intérêt et les apports d'une telle conception, en voie d'installation dans le milieu, il faut dire qu'elle appelle, dans sa forme la plus courante, trois critiques.
- 53 Problèmes de choix, d'abord. Quels écrits sociaux a-t-on en tête quand on formule cette proposition de travail. Ce que tous nomment pareillement écrits sociaux se révèle, à l'examen, très divers : écrits propres à un champ d'activité professionnelle pour les uns,

ce seront plutôt des écrits médiatiques pour d'autres. Pour d'autres encore, seuls importerait les écrits ordinaires qui fonctionnent à partir de la sphère privée quand ce ne sont pas, tout simplement, des textes « littéraires » appartenant aux « mauvais genres ». Ces choix sont-ils indifférents ? S'il s'agit de préparer vraiment à l'écriture sociale ces écrits peuvent-ils être encore simples prétextes interchangeable comme dans la conception antérieure ? Et quand on constate que la presse est entrée à l'école n'est-ce pas systématiquement dans une visée de formation des lecteurs plus que pour apprendre à écrire ?

- 54 S'agit-il alors, plus simplement, de préparer à l'ensemble des écrits que « tout citoyen devrait normalement savoir écrire » dans sa profession ou dans la vie ? Mais, il faut bien le constater, chacun n'a pas des chances égales d'être confronté à toutes les occasions d'écriture : les pratiques de l'écrit sont socialement distribuées dans la vie et hiérarchiquement réparties dans l'entreprise. S'en tenir aux écrits que tel ou tel aura vraiment l'occasion de pratiquer en fonction de son devenir probable, n'est-ce pas calquer l'apprentissage sur les inégalités sociales ? Faut-il alors apprendre à tous tous les écrits ? Mais alors l'argument de la motivation qui résulterait de la proximité culturelle des écrits étudiés ne joue plus. Bref, l'argument de la motivation, sans être négligeable, certes, se révèle plus complexe qu'il n'y paraît.
- 55 Plus fondamentalement, enfin, peut-on emprunter des écrits sociaux sans modifier les méthodes d'analyse des écrits, sans repenser la conception de l'apprentissage et les modes d'évaluation ? Il semble bien qu'il risque de se passer pour les écrits ce que P. Moeglin a bien mis en lumière à propos de l'audio-visuel ou ce que Y. de la Haye dénonçait à propos de la presse. On change les objets de référence, on les choisit plus proches de l'expérience des élèves (spots publicitaires, faits divers...), mais on reproduit les méthodes et les conceptions habituelles ; le jugement de valeur pouvant, en outre, remplacer l'habituelle célébration des beaux textes, et la critique tenir lieu d'analyse. Analyser des écrits sociaux pour les transformer en objets didactiques exige des concepts et des méthodes spécifiques.
- 56 Finalement, il ne suffit pas de changer les écrits pour changer l'écrire. Le vrai problème n'est pas d'introduire de nouveaux écrits plus diversifiés et plus proches des apprenants : c'est celui des choix qu'on fait, de ce qui les motive et des exigences qui en résultent.

Changer les situations d'écriture.

- 57 Deuxième proposition : « changeons les situations d'écriture ». Cette fois, ce sont les *situations* d'écriture scolaire qui se trouvent contestées plus que les objets écrits. Artificielles et toujours identiques elles ne reproduiraient pas les conditions « normales » dans lesquelles s'exerce d'habitude l'activité d'écriture. De ce fait, il s'ensuivrait des conditions de communication fortement biaisées, peu propices à l'apprentissage et peu motivantes pour les élèves.
- 58 Ici aussi : de vrais problèmes, mais posés dans des termes qui paraissent vite trop sommaires. On fait comme si on pouvait opposer d'une part, une situation d'écriture typiquement scolaire et, d'autre part, une situation d'écriture tout aussi typée et propre aux situations sociales - en général idéaliser leurs modalités de fonctionnement, ce qui ne résiste pas à une analyse même rapide.

- 59 Les situations sociales d'écriture sont loin d'être homogènes. Les *modes d'organisation de l'activité d'écriture* sont, dans la sphère sociale, très diversifiés ; et ce que l'école dissocie et diversifie peu (commande d'écrit, conception, rédaction, fabrication, diffusion, réception...) se trouve souvent fortement dissocié par une « division du travail » entre des acteurs différents dans les pratiques professionnelles. Le produit fini que l'on a sous les yeux résulte de l'intervention successive de plusieurs instances de « production » qui toutes pèsent sur son contenu et sur sa facture. Par ailleurs, ce « circuit » de production de l'écrit ne s'organise pas partout de la même manière : le journalisme ne fonctionne pas, de ce point de vue, comme la création publicitaire, les discours politiques ne se fabriquent pas comme les diverses catégories de textes administratifs... Vouloir rendre plus proches les situations scolaires d'écriture et les situations sociales exigerait donc d'abord qu'on analyse cette diversité, puis qu'on se demande si certains modes d'organisation des tâches d'écriture sont les plus favorables à l'apprentissage ainsi que comment diversifier, à l'école, ces modes d'organisation.
- 60 Par ailleurs, les situations sociales d'écriture sont loin d'être l'idéal qu'on postule. Il faudrait un jour pouvoir montrer que la « commande d'écrit » telle qu'elle fonctionne dans le monde professionnel crée une situation tout à fait paradoxale et qu'elle est même *nécessairement* paradoxale. Ce qui en fait toute la difficulté. On ne peut pas non plus opposer *trait pour trait* situations scolaires et situations sociales : les phénomènes qu'on repère, à juste titre, et qu'on dénonce dans l'écriture scolaire, sont-ils *tous* absents et sont-ils *complètement* absents de l'écriture sociale ? Prenons l'exemple d'un reproche fréquent : dans l'écrit scolaire on ne s'adresse qu'à un unique lecteur, toujours le même et qui est, en outre, celui qui a fourni l'« occasion » d'écrire (le devoir !) en même temps qu'il a tracé le cadre imposé à l'écrire. Certes, cette situation, systématique à l'école, est sans doute peu propice à l'apprentissage. Mais, si elle n'est pas systématique dans la sphère sociale, elle est loin d'y être une anomalie : comme les écrits scolaires, les écrits de type rapports ou études sont commandés par un supérieur hiérarchique, toujours le même et il en sera l'unique destinataire ; à moins qu'il ne décide - et lui seul peut le faire - d'une diffusion plus large. Par ailleurs, même dans les cas où l'écrit semble s'adresser à un public large (annonces publicitaires, par ex.) on oublie trop que le rédacteur travaille sur commande : il n'a pas l'initiative de l'écrit ni même souvent de son « contenu » ou de sa forme... (copy- stratégie). Ce n'est pas non plus lui qui décidera du document finalement diffusé. Bref, dans l'écriture professionnelle c'est rarement le rédacteur qui a l'initiative de la communication, et qui juge, en dernier ressort.
- 61 Certes, il est incontestable que les situations scolaires d'écriture fonctionnent au « malentendu communicationnel » comme l'a montré J.-F. Halté. Et il est sûr que les situations scolaires, parce que situations d'apprentissage, gagneraient à fonctionner dans d'autres conditions. Mais c'est reconnaître, du même coup, le caractère, en partie au moins, spécifique des situations d'apprentissage par rapport aux situations d'usage. Et l'argument d'une meilleure adéquation entre situations d'écriture scolaire et sociale se révèle plus complexe qu'il n'y paraissait.
- 62 En définitive, l'apprentissage de l'écrit exige aussi d'apprendre à analyser les conditions socio-institutionnelles de sa production et de sa réception. Il faut donc avec les apprenants faire l'analyse de celles qu'impose l'institution scolaire plutôt que de vivre dans l'illusion qu'elles pourraient ne pas être. Si elles ont, dans l'institution scolaire, des caractéristiques spécifiques, elles ne sont pas un phénomène propre à cette institution : aucun écrit n'y échappe. Et l'utilisation pertinente en situation sociale ou professionnelle

exige ce type d'apprentissage. Rien n'interdit, bien sûr, qu'on *modifie* ces conditions à l'école, mais sans rêver à leur disparition, ni à une illusoire transparence.

Écrits scolaires, écrits sociaux : quelles relations.

- 63 Rien ne justifie vraiment qu'on oppose sommairement écrits scolaires et écrits sociaux ni qu'on idéalise les uns par rapport aux autres. Ils présentent des similitudes et des différences ; ces dernières ne passent pas, globalement, entre deux catégories exclusives et homogènes, mais entre une série de catégories qu'il reste à construire.
- 64 Faire des écrits sociaux des objets d'apprentissage et rendre plus congruentes les situations d'apprentissage et les situations d'usage de l'écrit est probablement une nécessité. Mais cette nécessité a ses exigences : une analyse moins sommaire des situations d'écriture et des écrits tant scolaires que sociaux. Par ailleurs, l'apprentissage scolaire de l'écriture n'a peut-être pas à se calquer intégralement sur les modes de fonctionnement sociaux : il est probable qu'une certaine autonomie du champ scolaire reste nécessaire, eu égard à ses fonctions propres. Ce qui ne légitime pas l'existant, appelle des changements, mais exige qu'on les pense.
- 65 En fait, c'est plus largement toute une conception nouvelle de l'apprentissage de l'écriture qui, progressivement, s'élabore et vise à se substituer à l'ancienne. Au cœur de cette nouvelle conception : la question des relations entre écrits scolaires et écrits sociaux, qui ne peut plus rester impensée.
- 66 Deux notions théoriques, sources et conséquences de l'introduction des écrits sociaux, contribuent fortement à mettre en difficulté la conception antérieure : celle de « conditions de production » et celles de « types de texte/discours ». Elles interdisent de penser l'activité d'écriture comme indépendante des objets sur lesquels elle porte et des situations où elle s'exerce.

Les travaux sur l'écrit : deux domaines séparés.

- 67 Du côté des travaux relatifs à l'écrit et à l'écriture, la taxinomie écrits scolaires/écrits sociaux n'est pas complètement absente : cette fois les deux domaines semblent mutuellement exclusifs. La répartition des travaux vient, en quelque sorte, se calquer sur cette taxinomie et la légitimer.
- 68 D'un côté, en *didactique*, un développement important et continu des travaux relatifs à l'écrit. Fortement centrés sur les écrits scolaires, s'y dessine, cependant, un net intérêt pour l'*activité* elle-même (l'écriture et les processus rédactionnels). En sciences de la communication, à l'inverse, des domaines de recherche très divers mais un intérêt limité, semble-t-il, pour les écrits sociaux autres que médiatiques, malgré l'importance qu'ils gardent dans le fonctionnement social. Quant aux écrits littéraires, qui relèvent encore d'une troisième spécialité, ils sont pris en compte par les didacticiens, mais semblent, de fait, ne pas concerner les sciences de la communication.
- 69 Outre que cette répartition des objets entre les champs disciplinaires tend à donner du crédit à une taxinomie que rien n'est venu scientifiquement valider, cette situation nous semble présenter trois inconvénients : modeler les recherches entreprises, séparer des approches qu'il faudrait articuler, exclure l'étude de la formation aux écrits professionnels.

Des approches spécifiques et partielles.

- 70 Dans chaque champ certaines dimensions des écrits ou des problèmes d'écriture vont voir leur importance majorée, tandis que d'autres aspects se verront négligés. En effet, organisés selon ce partage a priori des objets (scolaires, sociaux, littéraires), les champs s'identifient aussi à partir des approches différenciées qu'ils leur appliquent et des descriptions qui en résultent.
- 71 En didactique, les types d'écrits privilégiés comme les situations d'écriture particulières sur lesquelles on travaille, tout porte généralement à majorer l'importance des dimensions linguistiques et textuelles des objets langagiers au détriment de leurs dimensions discursives et sociales. On met plus volontiers l'accent sur les modes de fonctionnement des objets comme textes, on néglige davantage les fonctions qu'ils remplissent, les usages qui en sont faits, les effets qu'ils visent ou produisent, toutes questions qui se verraient, au contraire, accorder une place privilégiée dans l'orbite des sciences de la communication. Certes, on n'ignore plus, en didactique, ces dimensions. Mais leur intégration reste secondaire et elle exige un effort de décentration.
- 72 La perspective d'apprentissage, débouché naturel des travaux en didactique, conduit à envisager l'écriture comme résultant d'un sujet psychologique doté de capacités cognitives. Cette approche a permis de mieux éclairer l'écriture comme *tâche* à exécuter ; mais elle a contribué à masquer deux autres perspectives nécessaires pour éclairer vraiment les problèmes d'écriture.

L'oubli du social.

- 73 On oublie trop que, tâche, l'écriture est aussi une *conduite* sociale : le sujet y actualise des normes et des rituels par rapport auxquels il se situe. Dans un écrit où il faut « parler de soi », le scripteur ne peut ignorer qu'il produira une image nécessairement « éclairée » en positif ou en négatif que son lecteur lira comme intention de susciter une bonne/mauvaise opinion. Il lui appartient de tenir compte d'une règle *sociale*, que C. Kerbrat propose d'appeler « règle de modestie », « qui interdit que l'on se jette ostensiblement des fleurs à soi-même ». Sans compter que l'actualisation de cette règle peut varier selon les lieux sociaux : il en est où l'excès de modestie décline et d'autres où, ce qui pourrait, ailleurs, passer pour de la « suffisance » se trouve, au contraire, valorisé comme signe de légitime assurance.
- 74 On oublie aussi trop facilement que les objets langagiers sont aussi des objets *sociaux* qu'il faudrait analyser comme tels et qu'ils sont dotés, pour le sujet, d'une signification culturelle qui n'est pas indépendante, par ex., de ses propres pratiques et de celles que valorise le milieu auquel il se réfère.
- 75 De même, on néglige que la même tâche - faire le portrait d'un homme politique - qui répond à une même finalité sociale - une politique d'image - peut se construire à partir d'écrits largement diversifiés - portraits, interview, nécro., bio. ... - différents selon les supports - presse, tracts politiques, annuaires... - ; lesquels vont impliquer des sélections d'informations, des constructions et des modes d'écriture différents.
- 76 Le contexte scolaire porte à majorer les aspects psychologiques et cognitifs chez le scripteur et les aspects linguistiques et textuels dans l'analyse de l'objet langagier ; on

néglige une autre dimension : écrire est une conduite sociale qui émane d'un sujet socialement déterminé et porte sur des objets socialement spécifiés.

- 77 Certes, la perspective didactique impose la constitution de types d'écrits, de modèles, de schémas obtenus par abstraction à partir d'écrits empiriques, nécessairement divers et tous spécifiques. C'est cette généralisation, d'ailleurs spontanément mise en oeuvre par le sujet, qui rend possible l'apprentissage. En sciences de la communication, où l'objectif est différent, on va être attentif aux objets empiriques tels qu'on les rencontre dans le contexte social. Or, quand on passe de l'apprentissage à l'usage en situation visé par l'école, il n'est pas sûr que les éléments les plus saillants dans les grammaires de reconnaissance comme dans les grammaires de production soient les éléments génériques plutôt que les éléments spécifiques, ceux qui permettent de distinguer un objet de son voisin immédiat : le fait divers type « *Libération* » s'explique au moins autant par différence avec *France-Soir* que par conformité à un genre « fait divers » ou à un grand type « récit ».

Articuler les approches : une nécessité.

- 78 Les mêmes objets langagiers peuvent donc se prêter à des traitements contrastés selon que le champ se trouve orienté vers une problématique des écrits scolaires ou vers les écrits sociaux. Après tout, peu importe du moment que les recherches se complètent et si, au total, toutes les dimensions d'un objet langagier ont pu être éclairées.
- 79 En fait, il s'agit moins d'*additionner* les résultats pour les faire se compléter que de les *articuler*. On est, de fait, porté à dissocier des approches qu'il faudrait pouvoir mettre en oeuvre conjointement et qui n'ont d'intérêt qu'articulées les unes aux autres. Limitons-nous ici à un exemple qui concernera les écrits journalistiques. Longtemps les travaux se sont trouvés dissociés entre deux courants étrangers l'un à l'autre : l'un abordait la presse comme réalité politique, économique, industrielle, voire juridique, en l'ignorant comme discours écrit ; l'autre courant - l'analyse de contenu, puis de discours qui marque encore les approches didactiques - analysait à l'inverse les discours de la presse indépendamment du contexte social dont dépendait autant leur production que leur réception. Il a fallu les travaux successifs et pour nous complémentaires de ce point de vue de Y. de la Haye, É. Veron et P. Charaudeau pour mesurer l'importance d'une articulation des deux modes d'approche.
- 80 L'analyse de la presse comme réalité politique et comme marché économique comme la question de ses fonctions sociales, de ses effets et de son efficacité ne peut, en définitive, se passer d'une analyse de la presse comme appareil signifiant. La presse n'est pas uniquement contrainte parce qu'elle dépend de conditions économiques et d'enjeux politiques, mais parce qu'elle est mise en oeuvre spécifique d'une langue et stratégie, en dernière instance, discursive. A l'inverse, une description du journal, de ses articles, de son écriture qui ferait l'économie d'une analyse historique, politique et économique de l'appareil d'information - comme c'est souvent encore le cas dans l'usage didactique - passerait nécessairement à côté de ce qui donne sens à ces pratiques signifiantes et légitimerait les représentations sociales qui ont pour fonction de masquer le sens des dispositifs.
- 81 L'emprunt par la didactique d'écrits sociaux issus des médias, par exemple, n'est pas sans conséquences. Et il ne s'agit pas tant d'ajouter un mode d'approche à un autre que de modifier l'approche même des objets langagiers. Ce qu'on étudie ce ne sont pas des

textes/discours *plus* des conditions sociales de production/reconnaissance. C'est l'*articulation* entre ces deux perspectives qui, justement, est féconde.

Caractéristiques langagières et contextes institutionnels.

- 82 Les caractéristiques langagières ne correspondent ni à un « style », ni à une rhétorique qui ne serait qu'habillage ou supplément facultatif. Elles ne sont pas non plus seulement des traditions propres à un champ professionnel et à ses agents qui y marqueraient ainsi leur identité : des façons d'écrire exprimant, en quelque sorte, des « façons d'être » d'un groupe social. De même, pour fonctionner en contexte social et avoir leur efficacité, il ne suffit pas aux discours d'être composés conformément aux lois d'un type de texte.
- 83 Les caractéristiques langagières ont d'abord pour fonction de porter trace des contextes sociaux et institutionnels dans lesquels les discours doivent fonctionner, de rendre lisibles ces contextes en même temps que, paradoxalement, elles les rendent méconnaissables. Les discours n'existent pas sans les contextes qui leur donnent sens. Mais c'est aussi, d'une certaine façon, les contextes qui n'existent pas sans les discours spécifiques qui y fonctionnent et qui les font exister comme institutions.
- 84 Approcher les écrits dans cet esprit ce n'est pas additionner les approches ; et ce ne seront pas les mêmes caractéristiques langagières qui y seront mises en évidence. Les difficultés d'écriture ne sont sans doute pas étrangères à ces processus.

Un domaine exclu : la formation aux écrits professionnels.

- 85 Autre conséquence de cette dissociation entre écrits scolaires et écrits sociaux : la formation aux écrits et aux écritures professionnelles (presse, publicité, relations publiques, écrits propres à l'entreprise, à l'administration...) qui se trouvent à l'intersection entre les deux domaines d'étude échappe, finalement, aux uns comme aux autres. Or, la professionnalisation de plus en plus marquée des formations secondaires comme universitaires exigerait qu'on puisse traiter les problèmes de formation propres à ces écrits, que l'école connaît mal, qui entrent peu dans ses traditions. Transposées sur d'autres objets, les analyses didactiques marquent vite leurs limites ; de même que des descriptions, même approfondies, des écrits professionnels ne suffisent pas à formuler les problèmes de formation qu'ils posent. Seule une collaboration entre les deux traditions de recherche permettrait de répondre à ce besoin social de connaissances.
- 86 Faute de cela, le travail de description/théorisation des écrits professionnels est largement abandonné aux professionnels eux-mêmes. Ce qui n'a pas que des inconvénients mais n'est pas non plus sans conséquences sur la nature des connaissances rendues disponibles.

BIBLIOGRAPHIE

Abastado, C., (1981), « La composition française et l'ordre du discours », *Pratiques*, n° 29.

- Charaudeau, P.**, (1988), « La critique cinématographique : faire voir et faire parler », *La Presse*, Didier érudition.
- Chervel, A.**, (1987), « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, De Boeck, Bruxelles.
- Dabene, M.**, (1989), « *L'adulte et l'écriture* », De Boeck, Bruxelles.
- de la Haye, Y.**, (1985), « *Journalisme, mode d'emploi* », La Pensée Sauvage.
- Kerbrat, C.**, (1986), « *L'implicite* », A. Colin.
- Moeglin, P.**, (1985), « Utilisations pédagogiques de la publicité télévisée », *Études de linguistique Appliquée*, n° 58 (vidéo, didactique et communication).
- Reuter, Y.**, (1989), « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique », *Pratiques*, n° 61 (Ateliers d'écriture).
- Veron, É.**, (1988), « Presse écrite et théorie des discours sociaux », *La Presse*, Didier érudition.

RÉSUMÉS

L'apprentissage et l'enseignement de l'écriture est un élément fondamental à l'école. L'auteur s'interroge sur l'opposition qui semble exister entre les écrits scolaires, ceux qui servent à apprendre l'écriture, et les écrits sociaux qui renvoient aux écrits utilisés dans la vie sociale de l'individu (écriture professionnelle notamment). La dissertation est l'illustration-même de cette opposition. Des changements apparaissent cependant avec l'émergence des formations professionnelles. L'auteur plaide pour une approche sociale des objets langagiers ainsi que pour une articulation de l'étude des deux types d'écrits.

INDEX

Keywords : school, school writings, learning, professional writing, socioeconomic aspects, didactics

Mots-clés : école, écrits scolaires, apprentissage, écriture professionnelle, aspects socio-économiques, didactique

AUTEUR

BERNARD DELFORCE

Bernard Delforce. CERTEIC/GERICO. Université Charles de Gaulle-Lille III