

Annie DELGÉRY

## LES REPRÉSENTATIONS DES DIFFICULTÉS EN ÉCRITURE

**Résumé :** On peut concevoir l'écriture d'une nouvelle comme la mise en œuvre d'un micro système à l'intérieur duquel les éléments (la tâche, l'étudiant, les autres et le contexte avec lesquels l'étudiant crée et fait évoluer la nouvelle), se caractérisent par un certain nombre d'états et entretiennent des interactions deux à deux. La bonne marche de ce système nécessite des adaptations réussies entre ces éléments de base qui répondent aux règles de fonctionnement régissant le système dans son ensemble. Si des difficultés en écriture viennent à émerger de ce système d'interaction, c'est qu'une représentation obstacle a eu lieu et que certains de ces éléments sont entrés en conflit. L'analyse de la représentation des difficultés en écriture cherche donc, dans un premier temps, à mettre à plat les dysfonctionnements dans la pratique scripturale ainsi que les réajustements qui s'y opèrent. Dans un deuxième temps, le but étant de tenter de dépasser l'obstacle, l'analyse montre comment fonctionne les blocages et déblocages liés aux représentations au travers de pratiques scripturales construites dans le cadre d'un atelier d'écriture. Enfin l'élaboration des stratégies d'aide fondées sur la notion d'objectif obstacle devrait nous permettre d'entrevoir des possibilités pour la transformation des pratiques.

**Mots clés :** Écriture — Pratiques — Représentations — Obstacles — Produit — Processus — Transformation.

Dans cet article, je m'appuierai sur la notion de *représentation* pour tenter de résoudre, chez les adultes, une part des difficultés en écriture. La notion de représentation sera appréhendée *comme une modalité de connaissance ordinaire* qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, de comprendre la réalité à travers son propre système de référence. Elle est selon J.-C. Abric (1987, 64) « *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* ». Cette notion n'est pas nouvelle puisque dès 1961 dans le champ d'étude psychosociologique appréhendé par Moscovici (1961) se trouve déjà l'idée que les représentations sont des guides pour l'action. L'intérêt que cette notion représente chez les didacticiens, dans le cadre de l'apprentissage, a entraîné de nombreux travaux.

Dans cette analyse, je m'appuierai sur les représentations pour anticiper sur les difficultés possibles, mais surtout j'essayerai d'en tenir compte dans le processus d'apprentissage et d'évaluation. Pour cela, j'essayerai de *montrer comment fonctionnent les blocages et déblocages* liés aux représentations au travers de pratiques scripturales construites dans le cadre d'un atelier d'écriture. Ensuite je tenterai

d'élaborer des *stratégies d'aide* fondées sur la notion d'objectif obstacle. Le but étant d'amener l'étudiant à s'affranchir des représentations obstacles.

### CADRE DE LA RECHERCHE

La recherche a été effectuée dans le cadre des Sciences de l'Éducation auprès d'étudiants inscrits en licence au cours de Techniques et Méthodes d'écriture. Cette unité d'enseignement s'adresse aux étudiants qui rencontrent des difficultés dans les activités de lecture et/ou d'écriture, ou à ceux qui souhaiteraient s'initier par la pratique à la construction de compétences et de savoirs en lecture-écriture, à partir d'activités de production de textes. Elle se déroule sur une année universitaire à raison d'une heure trente par semaine. L'objectif de cette unité d'enseignement est de développer et d'analyser les diverses compétences des étudiants à travers la production d'un écrit : l'écriture d'une nouvelle. Cette écriture est suivie d'une réflexion sur l'écrit obtenu qui porte sur les modes d'élaboration, les difficultés rencontrées, traitées et les divers questionnements suscités.

Pour atteindre cet objectif les procédures mises en œuvre tiennent compte de la compétence scripturale et des compétences du sujet. Y. Reuter (1996, 67) à ce propos distingue trois grandes composantes : les savoirs, les représentations, les opérations.

La dimension des savoirs comprend, selon lui, les *savoirs linguistiques* et textuels qui peuvent porter sur les sous-systèmes (lexique, syntaxe, orthographe, etc.), sur les configurations textuelles (types de textes, genres...), sur les relations texte-contexte (la communication, les interactions...), les *savoirs sémiotico-scripturaux* qui concernent le fonctionnement des signes linguistiques et notamment des signes écrits ; les *savoirs sémiotico-sociaux* qui concernent le fonctionnement de l'écrit dans la société et les *savoirs sur le fonctionnement de la lecture et de l'écriture*.

La dimension des représentations<sup>1</sup> comprend les représentations, les investissements et les valeurs liés *au sujet* (par exemple, le texte comme expression-représentation) ; *au regard de l'autre* (par exemple l'évaluation, la comparaison), *à l'objet* (par exemple l'écriture en tant que don) et *au contexte*, c'est-à-dire au système pédagogique mis en place. Rappelons que nous sommes dans un atelier de formation, donc dans une situation d'apprentissage où les objectifs pédagogiques ont été élaborés dans le but de faire acquérir aux étudiants une certaine compétence. Nous sommes donc dans une situation de contraintes au sens large, dans le sens développé par J.-C. Abric (1994, 233), c'est à dire face à la présence et à l'émergence de nouvelles données comme les apports théoriques, la diversité des lectures, les conseils, les évaluations mais aussi face à des consignes strictes comme la contrainte des trois pages (à ne pas dépasser), la trame (à soumettre à discussion très rapidement), la communication des écrits.

La dimension des opérations comprend les *opérations de planification* (but, enjeu, contenus, stratégie d'action), *de textualisation* (hiérarchiser, organiser, linéariser, articuler, tisser, etc.), *de scripton* (gestion du savoir graphier dans ses

---

<sup>1</sup> J'ai construit, à l'intérieur de la composante représentations, les catégories en fonction de mes analyses des discours des étudiants.

## LES REPRÉSENTATIONS DES DIFFICULTÉS EN ÉCRITURE

dimensions les plus physiques), *de révision* (relecture de l'écrit, repérage, analyse et modification éventuelle des problèmes).

### DÉMARCHE DE LA RECHERCHE

Pour repérer les difficultés, j'ai fait appel à deux types de démarche complémentaires. La première consiste à exploiter un ensemble de données « invoquées », c'est à dire un ensemble de données recueilli à partir de questionnaires et d'entretiens. La représentation est alors étudiée en tant que produit. La seconde démarche correspond à la logique expérimentale et consiste à tirer parti de données « provoquées ». Données « provoquées » au sens où elles sont produites dans des situations de cours construites par l'enseignant à dessein de provoquer l'émergence chez les étudiants de certaines représentations de l'écrit propices à une déconstruction-reconstruction des pratiques de l'écrit. La représentation des difficultés en écriture est alors étudiée en tant que processus.

L'étudiant est considéré comme un sujet actif ayant son propre système de valeurs et de représentations. Cela demande donc de reconnaître qu'il existe plusieurs manières de penser le réel et donc de ne pas considérer ces représentations comme des fautes, mais plutôt comme des *propositions centrales* à partir desquelles s'organise la réflexion

Lors d'une précédente étude (Delgéry 1995) basée sur les représentations des difficultés en écriture et les effets des pratiques proposées chez les étudiants de Licence de Sciences de l'Éducation au cours de Méthodes et Techniques d'Écriture, il a été intéressant de constater que ces « propositions centrales » reposent principalement et respectivement sur la représentation de la dépendance de l'écrit par rapport à l'oral, sur l'idéologie de l'inspiration et du don, sur l'écriture comme instrument de fixation des idées, sur l'absence d'intégration de l'autre dans son propre texte, sur la réécriture comme travail subalterne... Ces « erreurs » considérées comme des propositions centrales permettent non seulement d'ouvrir l'éventail des interprétations concernant les dysfonctionnements des étudiants mais aussi d'appréhender en quoi l'apprentissage peut produire ou accentuer ces dysfonctionnements. Théoriquement elles fournissent des points de repères au chercheur pour formaliser l'écriture dans le champ didactique. C'est ainsi que sur les représentations des formes de l'écrit calquées sur celles de la langue, tension exercée à partir de l'opposition entre pratique orale et pratique scripturale, M. Dabène (1990, 17) fait bien remarquer que « *L'écriture impose des modèles... syntaxiques, textuels qui pèsent sur le scripteur en raison inverse de sa compétence à les maîtriser. De ce point de vue, l'écriture, quel que soit son objet est le lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la « fabrication » scripturale.* » Les représentations liées à l'idéologie de l'inspiration, guidées par l'idéologie selon laquelle pour écrire il faut avoir quelque chose à exprimer, repose, pour reprendre les termes de J. Ricardou (1989, 113), sur le spontanéisme « *le quelque chose à dire au plus près de ce que l'on ressent* » et l'expressionnisme « *offrir sa plus exacte forme au quelque chose à dire* ». Certaines représentations soulignent encore la méconnaissance de l'écriture comme objet « pour penser avec ». C'est méconnaître, pour reprendre les propos de D. Bourgain (1990, 295), l'écriture comme l'exercice de la « Raison Graphique » « *où se façonne l'écrit, à partir d'un ordre et d'une formula-*

tion provisoire toujours restructurable et où le brouillon n'est guère, le plus souvent que le lieu où s'exposent les déficiences, sinon les « fautes » et les « défauts » du scripteur. Le sentiment d'effort vient ici se dénaturer dans sa traduction en carence personnelle, affecté qu'il est alors d'un tout autre sens que celui d'un travail normal ». Enfin la non-intégration de la réécriture dans l'acte d'écrire sous estime l'écriture comme travail. Comme l'écrit Y. Reuter (1996, 170) « écrire c'est réécrire y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc. »

Si l'on se penche maintenant sur le rôle de ces différentes représentations, on s'aperçoit que celles-ci font obstacles en début d'apprentissage puis se modifient au cours de la pratique. Il semble en fait que se crée un rapport dialectique entre les représentations et les pratiques, rapport qui dépend de la nature de la situation. C'est en effet selon la nature des pratiques nouvelles et de leurs relations avec la représentation que des transformations ont pu avoir lieu.

### MÉCANISME DE FONCTIONNEMENT ET TRANSFORMATION DES REPRÉSENTATIONS

Pour découvrir les mécanismes de fonctionnement de ces représentations, de leur genèse et de leurs transformations, j'ai fait appel à la théorie du *noyau central* introduite par J.-C. Abric en 1976 et à celle *des schèmes périphériques* introduite par C. Flament en 1987.

L'organisation de la représentation présente une modalité particulière et spécifique. Non seulement les éléments de la représentation sont *hiérarchisés*, mais ils sont aussi *organisés* autour d'un noyau central autour duquel gravitent des éléments périphériques. Le noyau constitue l'élément stabilisateur et unificateur de la représentation. Le système périphérique plus souple permet l'adaptation, la différenciation en fonction du présent et du vécu du sujet et l'intégration des expériences quotidiennes.

Dans les entretiens (Delgéry 1996), après isolement du noyau, de manière empirique, on a pu remarquer que les représentations s'organisaient autour de deux dimensions. Une dimension normative et une dimension fonctionnelle. La dimension, autour de laquelle se sont organisées les représentations, a été *normative* quand les représentations initiales constituées d'un ou de quelques éléments ont donné à la représentation un sens, une valeur. Une norme, un stéréotype ou une attitude fortement marquée ont souvent été au centre de la représentation. Mais qui peut y échapper ? Par exemple, dans un des entretiens, le noyau de la représentation s'articule autour de la peur ; une peur engendrée par la crainte d'une absence de savoir-faire. Dans un autre, le noyau tourne autour d'une relation de confiance dans l'écrit, relation engendrée par des représentations liées aux pratiques antérieures d'écriture. On trouve un autre noyau où la représentation tourne autour de l'expression du moi engendrée par la représentation antérieure négative de l'école.

La dimension a été *fonctionnelle* quand le noyau de la représentation a été organisé en fonction du but atteindre. Il a alors renfermé les éléments les plus importants pour la réalisation de la tâche comme par exemple la construction de la notion de point de vue, l'écriture comme travail ou encore la notion de synergie lecture-écriture. Cette dimension n'a pas été présente chez tous les étudiants et lors-

qu'elle l'a été, elle n'est pas apparue en début de pratique mais au cours de celle-ci. Cela s'explique par le fait que la construction de cette dimension demande à ce que le noyau soit moins déterminé par les valeurs que le sujet entretient avec l'objet que par les procédures mises en œuvre pour écrire la nouvelle.

Dans le système périphérique, les éléments sont moins stables, plus souples. De ce fait, ils autorisent des modulations individualisées au sens où l'entend Guimelli (1994, 75) c'est à dire « *permettent à chacun de se positionner sur des variations personnelles sans remettre en cause la signification centrale* ». On trouve des éléments tels que : plaisir, besoin, difficultés de lecture liées à une certaine période, une représentation négative de l'enseignant datant du collège, voire du primaire etc. Quand ces éléments périphériques ont joué un rôle essentiel dans l'adaptation de la représentation à la situation d'apprentissage, de nouvelles informations ont été intégrées comme le lien lecture-écriture, la place faite au lecteur, le questionnement au niveau du style, le transfert sur une autre pratique. Mais c'est là aussi qu'apparaissent et sont supportés les contradictions. La contrainte des trois pages, liée à l'écriture de la nouvelle, a entraîné par exemple chez un étudiant un sentiment de dépossession. Il a eu le sentiment en raccourcissant son texte d'en être dépossédé. Repérer les éléments périphériques est donc indispensable car ce sont eux qui protègent le noyau. Ils sont l'interface entre le noyau et la situation concrète dans laquelle fonctionne la représentation.

Les représentations de l'écriture et de leurs deux composantes, noyau central et éléments périphériques, fonctionnent en fait comme une entité où chaque partie a un rôle spécifique, mais aussi complémentaire de l'autre. C'est à partir de ce système que l'on peut essayer de comprendre les transformations qui sont intervenues au cours de la production scripturale.

Deux cas se présentent. Dans le premier, la pratique d'écriture est *en accord* avec la représentation initiale. Il y a alors *mobilisation et activation* des représentations antérieures. Les éléments nouveaux fusionnent dans la tâche à accomplir et participent à l'élaboration du nouveau noyau. Il y a transformation progressive de la représentation. C'est le cas de l'étudiant qui été bloqué mais qui a réussi en transformant son « moi » en personnage fictif à se débloquer et à interroger le rapport entre personne et écriture.

Dans le second cas, la pratique d'écriture est *en désaccord* avec la représentation initiale. Il y a *apparition* dans le système périphérique de *schèmes étranges*<sup>2</sup> avec risque de blocage dans la pratique.

Dans ce second cas par exemple, un étudiant qui pensait avoir trouvé le mot juste pour s'exprimer, s'est retrouvé pris dans un faisceau de contradictions quand il s'est rendu compte que ce mot ne correspondait pas exactement à sa pensée. Il a remis alors en question la valeur donnée au mot, créant une subordination de l'écrit à l'oral :

---

<sup>2</sup> On doit cette notion de « schèmes étranges » à C. Flament qui met en évidence l'un des processus mis en œuvre lorsqu'une représentation est attaquée de façon importante. Les schèmes normaux se transforment en schèmes étranges définis par quatre composantes : le rappel du normal, la désignation de l'élément étranger, l'affirmation d'une contradiction entre ces deux termes, la proposition d'une rationalisation permettant de supporter la contradiction. Flament C. (1989) « Structure et dynamique des représentations sociales. » — in : Jodelet (éd., 1989, 212).

*« L'écrit c'est de l'oral amélioré. On écrit comme on parle ».*

Il est alors revenu à l'expression du moi :

*« On écrit comme on parle, ce n'est pas toujours bien dit, alors on prend le dictionnaire, mais le mot vient du dictionnaire, ça ne fait pas partie de mon vocabulaire, je ne vais pas l'utiliser... Et puis ce n'est pas parce qu'on va prendre un mot tiré du dictionnaire que ça va rendre exactement ce que l'on veut ».*

Parallèlement chez d'autres la pratique a généré des questionnements, des associations, des oppositions qui ont conduit à redéfinir les buts et les priorités. Dans ce cas, il y a pu avoir transformation de la représentation, mais celle-ci a été de type « résistant »<sup>3</sup>. C'est le cas de cet étudiant dont le noyau de la représentation s'articule autour de l'expression d'un moi en réaction à une représentation antérieure négative de l'école. C'est en se référant à son propre système de valeurs que l'étudiant a pu reconstruire la nouvelle représentation liée à l'expression du moi. C'est la lecture individuelle qui lui a permis de lever le blocage sur la matière :

*« jusqu'au jour où j'ai commencé à lire et à me rendre compte que le français ce n'était pas seulement faire des dictées et écrire des dissertations sur un sujet donné »*

Cet étudiant a donc commencé à écrire en voulant s'exprimer. Il concevait son écriture comme totalement dégagée de toute contrainte. De ce fait il est très vite entré en conflit avec les règles imposées par l'UE. Il conçoit par exemple que le cours puisse lui apporter les éléments sur le plan théorique mais refuse tout apport, toute critique sur le plan pratique :

*« j'arrive plus à progresser par moi-même en lisant des livres, en travaillant tout seul devant ma feuille qu'en allant en cours. Bien sûr la prof m'apporte énormément de choses comme des références de livres ou même des techniques narratives, des techniques de description, le temps enfin on apprend énormément de choses. mais du point de vue pratique je préfère travailler tout seul que de travailler en cours, de faire des exercices en cours ».*

La contrainte des trois pages, l'obligation de rendre une trame, de rendre un produit fini, le bloque ainsi que le fait d'écrire et de réécrire dans un cadre scolaire au milieu de pairs qui ont droit de regard sur son travail. Une série de conflits, de remise en question apparaissent. L'étudiant oppose le mouvement de sa pensée et la nécessité de s'arrêter pour rendre quelque chose :

*« si je rends quelque chose ça ne sera pas fini, c'est vague. C'est bon ça sera une histoire, il y aura un fond, ça sera toujours le même fond mais question finition je ne sais pas si ça pourra être fini... Du point de vue de ma pensée la finition n'existe pas ».*

Il essaye de rationaliser ses propos en mettant en évidence le titre de sa nouvelle « l'éternité ».

Un autre conflit oppose évaluation et regard de l'autre :

*« parce que comme on est au même niveau, je ne vois pas pourquoi on doit évaluer les autres puisqu'on ne sait pas ce que l'autre a voulu penser, a pensé, a*

---

<sup>3</sup> La transformation a été résistante quand les pratiques nouvelles ont été en contradiction avec les représentations mais qu'elles ont cependant permis la mise en œuvre des mécanismes de défense de la représentation : interprétation, rationalisation, référence à des informations ou normes externes à la représentation menacée.

## LES REPRÉSENTATIONS DES DIFFICULTÉS EN ÉCRITURE

*voulu faire passer... chacun a un objectif différent, donc la nouvelle peut faire un effet différent sur deux personnes différentes ».*

L'étudiant refuse de porter un jugement sur le travail des autres mais se rend compte progressivement que le regard des autres porté sur son travail le stimule ; que ce regard lui permet même de puiser des idées. Il se remet alors en question :

*« tiens, j'aurais pu écrire ça, c'est pas idiot... ça permet de me dire t'as été bête sur ce que là, t'aurais pu faire mieux, lui y a pensé pourquoi pas toi ».*

et rationalise ses propos dans une dialectique actif/passif :

*« pour moi les autres, je suis passive là-dedans, j'écoute. Tandis qu'en comparant avec les autres, je suis beaucoup plus active et je me rends mieux compte de ce que je fais »*

qui l'amène finalement à se remettre en cause :

*« je ne suis jamais satisfait de ce que je fais ».*

L'expression du moi forgée dans et par l'écriture a permis à cet étudiant de « digérer », dans un premier temps, la représentation négative de l'école ; ce qui lui a permis de faire la démarche pour s'inscrire au cours de Méthodes et Techniques d'écriture. Ensuite ses diverses prises de conscience lui ont permis de transformer le noyau de sa représentation lié à l'expression du moi, ce dont l'enseignant a été le déclencheur :

*« elle nous a permis de nous exprimer librement, ça nous a permis de voir que les phrases bizarres, les syntaxes spéciales, c'était une manière de nous exprimer... Tout au début j'écrivais comme on m'avait dit de le faire antérieurement. Des phrases normales sujet + verbe + complément »*

soutenu par le regard des autres comme catalyseur :

*« ça me stimule à écrire mais prendre en considération la critique des autres, je ne le fais pas. Si quelqu'un n'a pas aimé, je vais le retravailler mais pas forcément en fonction de ce que l'on m'a dit. »*

### REPRÉSENTATIONS SOLLICITÉES LORS DES TRANSFORMATIONS

Voyons maintenant, lors de ces différentes transformations, comment catégoriser les représentations qui ont été sollicitées. J'ai construit quatre catégories de représentation : la représentation de soi, de la tâche, du contexte et d'autrui.

*La représentation de soi.* Il s'agit ici du regard que l'étudiant pose sur lui-même, du regard qu'il se fait de ses valeurs, de ses possibilités d'action, en relation avec la tâche à accomplir.

*La représentation de la tâche.* Il s'agit de la représentation que l'étudiant se fait des difficultés qu'il va rencontrer lors de l'écriture de la nouvelle.

*La représentation du contexte.* Il s'agit de la représentation que se fait l'étudiant de la mise en place du système pédagogique, c'est-à-dire de la représentation qu'il élabore face à l'émergence de nouvelles données comme les apports théoriques, la diversité des lectures, l'évaluation et les consignes au sens strict comme la contrainte des quatre pages, la trame et la communication des écrits.

*La représentation de l'autre.* C'est en fonction de la représentation que le sujet a de ses pairs à travers ses rapports sociaux dans et par l'écriture, rapports fondés

soit par hétéroévaluation ou par la communication des écrits, que le sujet pourra élaborer une stratégie.

Ces quatre catégories agissent et construisent la signification donnée par les étudiants à l'écriture de la nouvelle. Différents types de représentations s'y rattachent. Je n'ai retenu dans le cadre de cette étude que les représentations qui ont fait obstacle c'est à dire celles qui résident dans ce « déjà là » qui nous fait disposer d'une réponse immédiate mais aussi celles qui sont liées aux déséquilibres que produisent les interactions entre représentations et pratiques et aux rééquilibrations qui peuvent s'en suivre<sup>4</sup>. A partir des entretiens j'ai construit plusieurs types de relations entre les blocages et les déblocages possibles liés aux représentations.

Le premier type est celui dont les représentations ont mobilisé le contexte et où le blocage n'a été que *transitoire* et a permis l'ancrage de nouvelles représentations. On y trouve par exemple la dépossession du texte mobilisée par la contrainte des trois pages, la peur mobilisée par la communication des écrits, la marge de liberté réduite mobilisée par la trame.

Le deuxième type est celui dont les représentations ont mobilisé la représentation initiale dans un *conflit* de représentations qui a été *résolu* par le biais de différentes stratégies comme l'appel au familier, l'appel à une autre pratique antérieure tel que le dessin, le piano ou même le judo ou l'intégration de nouvelles informations tels que les apports théoriques, la diversité des lectures et les conseils. Par exemple, des représentations liées à la notion d'engagement :

« on écrit des choses qui restent et ça peut faire mal aux autres »

ont été surmontées par le changement de perspective narrative, notion transmise lors de l'apprentissage.

Le troisième type est celui dont les représentations ont mobilisé la représentation initiale dans un *conflit* de représentations *n'ayant pu être résolu*. On y trouve les représentations liées à l'idéologie du sujet lorsque l'écriture a été considérée comme une pratique inachevée :

« pour moi si je rends quelque chose ça ne sera pas fini... ça sera une histoire, il y aura un fond, ça sera toujours le même fond mais question de finition je ne sais pas si ça pourra être fini » ;

les représentations liées au dogme de l'expression comme l'adéquation du mot à la pensée :

« une fois que tout est bien placé dans la tête c'est bon mais le tout c'est qu'il faut le mettre sur papier et ça ne donne pas ce que l'on veut » ;

les représentations liées à la langue comme les supériorités du dire dans le travail sur les mots :

« y'a des mots je ne comprenais pas, c'est sûr que c'était bien écrit mais elle ne parlait pas comme ça. ».

ou encore les représentations liées à l'évaluation comme la note :

« comment il va juger notre travail en sachant qu'on est tous différents et qu'on a tous quelque chose à donner ; ce qui me semble bizarre c'est comment ils font pour juger un treize plutôt qu'un quatorze, en sachant que toutes les personnes sont différentes » ;

---

<sup>4</sup> Essayer de les faire bouger, repérer par quelle(s) stratégie(s) elles se déplacent et/ou disparaissent fera l'objet d'une prochaine étude.

## LES REPRÉSENTATIONS DES DIFFICULTÉS EN ÉCRITURE

ou enfin celles liées à la lecture celles du « style consacré » liée à l'œuvre littéraire :

*« Mon père et ma mère s'efforçaient à me faire lire et rien à faire. On s'en foutait complètement, on lisait un bouquin de temps en temps pour leur faire plaisir mais on était plutôt orienté vers la télé et les bandes dessinées »*

Pour réfléchir aux procédures qui pourraient permettre de surmonter ces obstacles, je n'ai retenu que les représentations dont le conflit n'a pu être résolu. Quelles catégories de représentations ont-elles mobilisées ? On peut y voir trois catégories<sup>5</sup> : — la représentation de soi, lorsque le travail d'écriture n'a pas été reconnu en tant que tel, mais occulté en raison des convictions personnelles « *je ne suis pas écrivain* » ; — la représentation de la tâche quand la pratique d'écriture a été construite sous la forme d'une transcription de la pensée « *je n'ai pas d'idées* » — et enfin la représentation d'autrui lorsque la présence de l'autre, au lieu d'être intégrée comme composante de l'écriture, a été perçue comme évaluation purement négative de ses compétences :

*« Ça vient comme ça, chez eux ; tandis que chez moi, il faut que je réfléchisse, que je retravaille et donc c'est plus dur pour moi ».*

### UNE DÉMARCHE D'AIDE FONDÉE SUR LA NOTION D'OBJECTIF OBSTACLE

On doit la notion d'objectif obstacle à J.-L. Martinand. Elle est née de l'association des objectifs pédagogiques et des obstacles à l'apprentissage. L'intérêt de cette notion est de mettre l'accent sur les possibilités de franchissement de l'obstacle, plutôt que sur son aspect négatif. Sa raison d'être est d'avoir à l'esprit une représentation des potentialités de la situation, tout en sachant que ces objectifs ne sont pas « des objectifs intermédiaires au sens habituel de pré requis, mais des objectifs partiels jalonnant un cheminement parmi d'autres » (Martinand 1984, 55). Le but est de retenir parmi la diversité des objectifs possibles, ceux qui se révéleront les plus judicieux pour une séquence.

Deux conditions sont néanmoins nécessaires à l'enseignant pour réussir cette démarche : déplacer son attention vers le sujet écrivant ; déplacer l'objet d'étude vers les capacités que l'on cherche à développer.

En l'état actuel de mes recherches il me semble que ces objectifs pourraient donc être les suivants :

- essayer de *rompre avec les pratiques négatives antérieures* de l'école. Pour cela on peut essayer de construire la situation d'écriture comme étant à tout pris en rupture avec les situations antérieures et cela afin de promouvoir le déplacement de la norme ;

- *reconnaître le travail d'écriture* en tant que tel pour canaliser le questionnement de l'étudiant sur les procédures opératoires à mettre en œuvre lors de l'écriture de la nouvelle ;

---

<sup>5</sup> La représentation du contexte qui pourrait constituer une quatrième catégorie ne figure pas ici car les représentations si elles ont fait obstacle en début de pratique en raison du caractère inhabituel de la situation ont lors de la pratique permis l'ancrage de nouvelles représentations.

- enfin ils *pourraient tenter de relier la représentation de soi à la tâche* à accomplir. L'étudiant restant déterminé par ses valeurs et ne reliant pas celle-ci à une stratégie d'action opératoire en vue de construire la nouvelle, risque de se retrouver en situation de blocage.

Les procédures mises en place pourraient *relever en premier lieu la nature des représentations ; aider au questionnement* — stimulation par conflit — ; *aider à la mise en relation* des différentes catégories — représentation de soi, de l'autre, de la tâche, du contexte — car c'est elle qui régule et donne cohérence au savoir ; *convoquer la motivation dans une expression extériorisée* car les représentations visent à une action intériorisée ; *stimuler la réflexion par confrontation des écrits* entre pairs ; *traiter l'objet du savoir, l'écriture de la nouvelle, par l'action*, c'est-à-dire inclure un but dans lequel l'apprenant sera amené à choisir, à faire un projet, à prendre des décisions, sans oublier de convoquer les autres catégories comme les désirs, les identifications, pour l'amener à se déterminer à l'intérieur et en fonction du projet.

Pourquoi se limiter à ces objectifs-obstacles ? Parce que les objectifs doivent être peu nombreux et que le but est de *transformer les pratiques*. C'est donc plus aux difficultés qu'au produit fini qu'il faut se référer pour orienter les interventions didactiques. Mais aussi et surtout parce qu'il y a toujours un moment « décisif » où l'obstacle à franchir est déterminant pour la transformation de la représentation. Enfin parce que la prise en compte des obstacles modifie la manière de poser les problèmes pédagogiques.

Anne DELGÉRY

### Bibliographie

- Abric J.-C. (1987) *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Del Val.
- Abric J.-C. (1994) *Pratiques sociales. Représentations*. Paris : PUF.
- Abric J.-C. (1976) *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse d'état, Aix en Provence, Université de Provence.
- Bourgain D. (1990) « Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversifications de ses approches didactiques » — in : B. Schneuwly (éd.) *Diversifier l'enseignement du français*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Dabène M. (1990) « Des écrits (extra) ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale » — *Lidil* 3.
- Delgéry A. (1995) *Représentations des difficultés en écriture et effets des pratiques proposées chez les étudiants inscrits en Sciences de l'Éducation*. Mémoire de Maîtrise en Scie, ces de l'Éducation, Université Charles de Gaulle — Lille III.
- Delgéry A. (1996) *Éléments pour la compréhension des relations représentations-pratiques dans le processus de production scripturale*. Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle Lille III.
- Flament C. (1987) *Perspectives cognitives et conduites sociales. I. Théories implicites et conflits cognitifs*. Fribourg : DelVal.

*LES REPRÉSENTATIONS DES DIFFICULTÉS EN ÉCRITURE*

- Jodelet D (19889) *Les représentations sociales*. Paris : PUF.  
Guimelli C. (1994) *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.  
Martinand J.-L. (1984) *Connaître et transformer la matière*. Berne : P. Lang.  
Moscovici S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.  
Reuter Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.  
Ricardou J. (1989) « Écrire à plusieurs mains » — *Pratiques* 61.