

LA GRAPHIE (IV)

Paul-Luc MÉDARD

Écrire c'est aussi et le plus souvent encore, un acte manuel consistant à tracer des lettres. Cela s'apprend. Après avoir fait état des pratiques sociales (A.L. n°45, mars 94, p.72) et décrit les procédures expertes de l'écriture (A.L. n°46, juin 94, p.40) Paul Luc Médard dans sa contribution précédente (A.L. n°47, sept.94, p.38) montrait comment l'enseignement de la graphie était subordonné à la prise en compte des courants psycho-pédagogiques qui traversent régulièrement l'institution scolaire.

Le propos de ce texte est de montrer qu'à côté des ces grandes courants s'imposant à l'ensemble du système, les acteurs eux-mêmes jouent un rôle fondamental dans la manière dont ils organisent au quotidien les apprentissages.

Nous chercherons ici à montrer comment l'enseignement de l'écriture est influencé d'abord par les habitudes personnelles et les représentations symboliques que les enseignants ont de cette pratique sociale et ensuite par le rapport intime qu'ils entretiennent avec l'aspect purement visuel des textes.

Pratiques personnelles et pratiques professionnelles d'écriture

Dans un article déjà ancien, J.F. Halté¹ déclare que *"la majorité des maîtres dont la tâche est d'apprendre à écrire se fait de l'écriture des représentations d'autant plus normatives et anxiogènes qu'ils en ont un usage occasionnel"*. Le constat que je suis amené à faire est différent.

En parallèle avec l'enquête dont j'ai rendu compte dans un article précédent (A.L. n°45, mars 94, p.72) j'ai interrogé une vingtaine d'enseignants sur leurs pratiques d'écriture. Celles-ci sont nombreuses (moyenne de 8,5 sur les 10 proposées) et plus diversifiées que toutes les autres catégories socio-professionnelles. Ils utilisent une grande variété d'outils (un peu plus que la moyenne) et commencent à s'ouvrir à la modernité (40 % des maîtres interrogés utilisent un ordinateur).

L'analyse qualitative montre que la pratique scripturaire des enseignants est très fortement finalisée par leur métier : ils y consacrent 85 heures par mois en moyenne soit 77% de leur temps global d'écriture. C'est la préparation et la correction des activités scolaires qui représente une grande majorité de ce temps.

Le dépouillement d'un autre questionnaire, réalisé en 1993 sur une population d'une vingtaine d'enseignants (différents des premiers), apporte des renseignements complémentaires. Dans une première approche, on leur propose de lister leurs pratiques réelles d'écriture puis de les classer selon leur fréquence. Il leur est ensuite demandé de ranger ces mêmes pratiques en fonction de leur importance affective.

Fréquence des pratiques	Nombre de mentions	Indiqué en 1 ^{ère} place	Indiqué en place intermédiaire	Indiqué en dernière place
Préparation classe	21	0.19	2	0
Courrier personnel	19	0.0	13	6
Expression écrite	6	1	5	0
Prises de notes	7	1	6	0
Administratif	12	0	8	7
Aide-mémoire	12	0	8	4

¹ J.-F. Halté, *Écriture et Société*, Revue Pratique n°26, 1980.

Importance symbolique	Nombre de mentions	Indiqué en 1 ^{ère} place	Indiqué en place intermédiaire	Indiqué en dernière place
Préparation classe	21	0.5	12	4
Courrier personnel	19	0.9	9	1
Expression écrite	6	0.4	2	0
Prises de notes	7	0.3	4	0
Administratif	12	0	2	10
Aide-mémoire	12	0	7	5

La lecture du tableau 1 indique que les écrits les plus fréquemment mobilisés par les enseignants sont de type professionnel (anticipation de l'action pédagogique, préparation matérielle, corrections, écriture au tableau...) tandis que la dimension personnelle (correspondance privée, écrits intimes, notes de lecture ou de conférences...) se trouve reléguée assez loin. Dans le tableau 2, on s'aperçoit d'une inversion du rapport personnel/professionnel : les activités non-scolaires sont davantage valorisées sur le plan symbolique, en particulier, celles qui ont une dimension littéraire ou tout au moins personnelle. Seuls cinq enseignants se retrouvent en harmonie avec un usage de l'écrit essentiellement professionnel.

L'observation des résultats montre donc un fossé entre les pratiques quotidiennes et l'idéal de l'écriture : pour la plupart des individus, les pratiques réelles et les valorisations symboliques ne se recouvrent pas. Cela nous pousse à penser que les représentations de l'écriture sont fortement conditionnées par cette tension entre les deux dimensions réelles et symboliques et que l'enseignement subira, lui aussi, une influence notable.

Les pratiques pédagogiques d'écriture les plus répandues à l'école sont de type littéraire (narration, poésie, correspondance épistolaire...). Ce sont elles que les enseignants valorisent le plus dans leur imaginaire... même si, la plupart du temps, ils ne les pratiquent eux-mêmes qu'exceptionnellement. En revanche, on note que les écrits plus techniques (brouillon réflexif, prise de note, comptes-rendus et synthèses...) - tout ce qui relève d'une "raison graphique" - sont plus rarement enseignés... alors qu'ils sont ceux dont les enseignants ont la meilleure maîtrise. Peut-être les déconsidèrent-ils parce qu'ils relèvent de leur routine quotidienne ou parce que leur habitus professionnel les incite à ne voir dans l'écriture que sa dimension "noble" ? Toujours est-il que l'enseignement de l'écriture repose sur ce paradoxe majeur, peut-être révélateur du malaise de cette discipline : le plus souvent, pour ce qui est de l'écriture, les maîtres ne pratiquent pas ce qu'ils enseignent et n'enseignent pas ce qu'ils pratiquent !

Représentations symboliques de la graphie

Mais cette approche un peu grossière doit être affinée et étayée par une approche plus clinique, en particulier par rapport à notre enseignement de la graphie. Au cours d'entretiens individuels avec des enseignants, j'ai cherché à comprendre de manière plus précise le rapport intime qu'ils entretenaient avec l'écriture en m'intéressant à son seul aspect visuel. On peut en effet penser que ces représentations influent sur la manière dont ils enseignent l'écriture et la graphie.

Deux protocoles sont proposés : à travers une série de questions ouvertes (*Y a-t-il des écritures que tu aimes et/ou que tu n'aimes pas ? Lesquelles et pourquoi ? Aimes-tu la tienne ? Pourquoi ?*), on cherche à percevoir comment le sujet positionne son écriture et celle des autres dans une dimension affective. Le second consiste à lui proposer d'analyser huit sortes d'écritures (voir le test sur les représentations de l'écriture) en lui précisant de ne s'attacher qu'à la structure de surface du texte sans s'intéresser vraiment au fond ; on lui demande de ranger les huit modèles par ordre de préférence, le critère de classement étant l'adéquation du modèle à sa conception de l'écriture.

Premier constat : l'analyse des données (21 enseignants interrogés) ne permet pas de dégager une représentation commune de l'écriture au niveau professionnel. Les entretiens d'une part, le questionnaire sur les huit modèles d'une autre révèlent des positions contrastées. Un seul fait peut être tenu pour certain : tous les enseignants portent un regard normatif sur leur écriture et celle des autres. La manière dont leurs congénères écrivent ne les laisse jamais indifférents !

Si l'on étudie les termes employés dans l'entretien, on constate immédiatement la présence forte du principe de **lisibilité** qui apparaît dans 14 cas sur 21, soit près de 70% : l'écriture doit être pensée "*par respect au lecteur*", certains souhaitent même qu'elle soit davantage "*tracée en lettres scriptes*". La petitesse des caractères est souvent dépréciée : on n'aime pas les lettres "*serrées*", "*étriquées*", "*torturées*".

Une moitié des enseignants mentionnent la **dimension calligraphique** : l'écriture doit être "*ronde, esthétique, droite*" ou "*penchée en avant*" ; les lettres "*élancées*", "*espacées de manière régulière*" ; pour une bonne partie d'entre eux, les lettres gagnent à être "*tracées à la plume sergent-major, avec pleins et déliés*" ; c'est une "*esthétique du geste, une caresse pour l'œil*". Certains norment l'écriture par rapport à la propreté : "*peu clair*", "*salissure*", "*brouillon*", "*pattes de mouche*" sont les qualificatifs péjoratifs employés. Chez d'autres, c'est la déformation qui est méprisée à travers les termes "*tordu*", "*penché*", "*pointu*".

Pour 30% d'entre eux, l'écriture porte la marque profonde de la **personnalité** : elle est le "*révélateur d'une identité*" ; elle se doit d'être "*originale*", "*régulière sans être trop proche des modèles standards*". Certains considèrent même que le respect des règles comme un frein à l'écriture par le refus de la "*norme*", des "*caractères de journaux*", de "*la police Times*".

Enfin, un seul instituteur se démarque fortement des autres en voyant d'abord dans l'écriture un **outil intellectuel** générateur de pensée : pour lui, l'écriture doit être "*petite, noire, sobre, dense*" évoquant inévitablement l'écriture des manuscrits, des brouillons d'écrivain. Cette opinion originale est peut-être due au fait qu'il pratique lui-même l'écriture sous une forme littéraire qui tranche avec le fonctionnel largement en vigueur chez les enseignants.

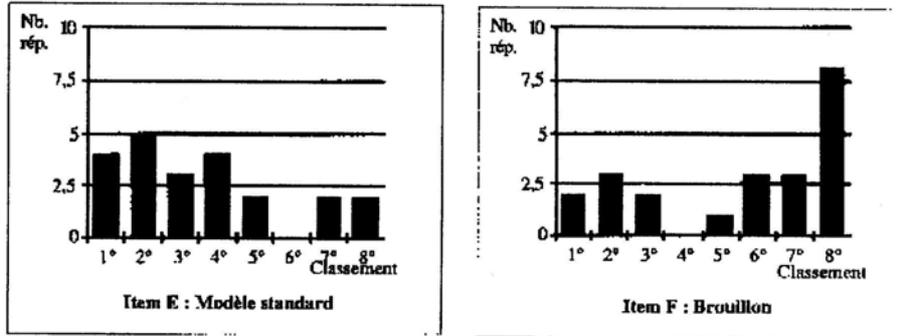
Si l'on observe la répartition des individus par rapport aux différents modèles, on constate généralement une assez grande divergence dans les points de vue : les effectifs se répartissent de manière relativement équilibrée dans plusieurs catégories. Il ne semble pas que les représentations soient communément partagées par la profession.

Cependant, l'analyse des moyennes confirme les observations que nous avons pointées au cours des entretiens.

Modèle scolaire traditionnel (Modèle E)	5,4
Typographie édulcorée (Modèle B)	4,8
Police Times (Modèle C)	4,7
Graphie personnalisée (Modèle H)	4,7
Graphie banale (Modèle D)	4,4
Calligraphie arabe (Modèle G)	4,1
Processeur d'idées (Modèle A)	4,1
Brouillon (Modèle F)	3,4

Bien qu'il ne faille pas accorder trop d'importance aux comparaisons de moyennes ci-dessous à cause du caractère homogénéisant de cette méthode, on peut cependant identifier des extrêmes dans

les représentations. Alors que les écritures standardisées (modèle scolaire dit "Jacquard" et police Times), généralement considérées comme les plus lisibles, sont valorisées par les enseignants, on remarque à l'opposé que beaucoup d'entre eux n'envisagent pas le brouillon comme une représentation possible de l'écriture : 15 personnes sur 22 rejettent ainsi de manière significative l'aspect confus de ce moment de la genèse textuelle.

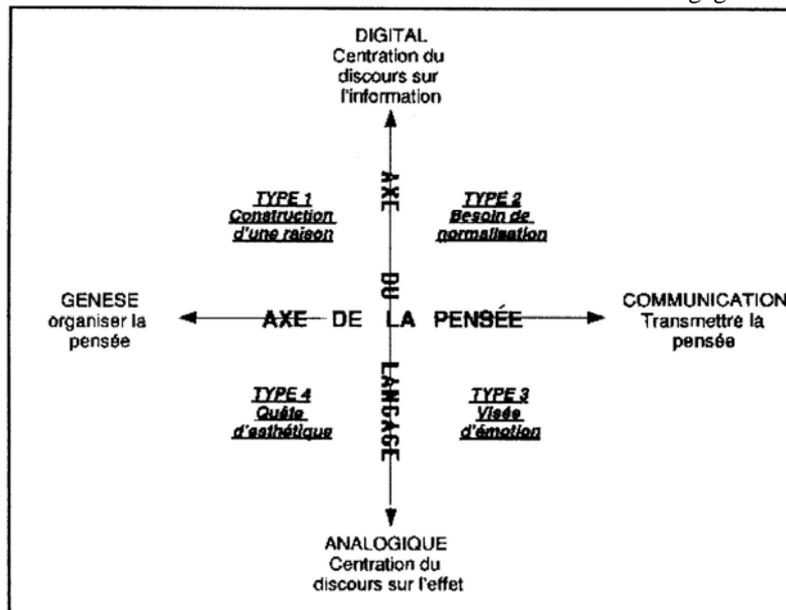


Dispersion des avis des enseignants sur les modèles E et F

Cela confirme encore, d'une part, l'attachement fort que l'école marque à la norme dans son souci de communication/lisibilité tout en laissant d'autre part penser que l'écriture ne fonctionne pas d'abord dans l'esprit des enseignants sous la forme d'une raison graphique.

Il serait hasardeux de tenter un affinement de l'analyse en identifiant dans les réponses d'autres manifestations des représentations symboliques de la graphie. Je ferais cependant pour ma part l'hypothèse que le langage écrit s'organise autour de deux axes : d'une part Jack Goody² a montré que l'écriture était à la fois communication d'une pensée et genèse d'une raison. D'autre part, Pierre Bertaux³ (3) met en évidence un autre dimension quant à la nature du langage mobilisé : digital (centré sur l'information à transmettre) ou analogique (visant prioritairement la production d'un effet sur le destinataire)

Schéma du langage écrit



² Goody J., La raison graphique, Minit, 1979.

³ Bertaux P., Les deux langages, Didier Érudition, 1984.

Dans la première modalité, l'écriture prend son sens dans sa naissance. On peut cependant identifier au sein de la genèse deux sous-groupes. Le premier chercherait dans l'écriture un moyen de toucher sa propre pensée, de se voir raisonner, d'atteindre une pure logique formelle dans un espace "*désensorcelé des ambiguïtés du monde*" selon la formule de Michel de Certeau. On peut penser que dans cette perspective, l'écriture vise d'abord une raison graphique : efficacité, rapidité et flexibilité seront les conditions impérieuses lui permettant de construire sa réflexion, valorisant ainsi le brouillon (type 1 du tableau / modèle F du test). On pourrait aussi identifier une autre posture chez ceux pour qui l'écriture est avant tout une esthétique, une recherche de pureté du geste, voire une démarche spirituelle. Ainsi travaillait le peintre Degotex qui, après de longues méditations assis devant sa toile blanche, saisissait soudain son roseau et d'un geste rapide mais serein traçait sur la toile les idéogrammes sibyllins "*sans correction ni retour*". Telle est aussi la philosophie des moines taôistes, du peintre-poète Henri Michaud, ou des calligraphes arabes (type 4 du tableau / modèle G du test).

Dans la seconde modalité, celle de la communication de l'écrit, le sujet tente une ouverture de lui vers le monde : on peut à son tour démultiplier cette fonction de communication en analysant l'image que le sujet veut donner de lui-même. S'il souhaite fonctionner sur l'affectif, sur l'authentique, sur l'émotionnel, il déploiera son originalité dans une calligraphie singulière qu'il assume comme le reflet de sa personnalité (type 3 du tableau / modèle H du test). En revanche si l'image qu'il veut donner de lui-même est plus fondée sur des valeurs de compétence, de sérieux, de raisonnable, il valorisera un rapprochement de la norme pour que son écrit soit à la fois facilement décodable et digne du respect des destinataires (type 2 du tableau / modèle C du test).

Si nous acceptons cette typologie des fonctions de l'écriture, il semblerait que l'appartenance à l'un ou l'autre des types puisse avoir une certaine influence sur la manière d'enseigner et des conséquences indirectes sur la pédagogie de l'écriture. Partant de là, il me semble que l'on peut, en forçant le trait, extrapoler quatre attitudes diverses face à l'enseignement de l'écriture.

Type 1 : Pour l'adepte de la raison graphique, l'apprentissage du geste n'a que peu d'importance, l'enjeu étant de créer, sur le non-lieu de la page blanche, un système qui renvoie à une réalité en vue de la transformer. Mise en page et formalisation conceptuelle auront beaucoup plus d'importance que le geste lui-même. Pour lui, la calligraphie est morte, puisque les ordinateurs permettent une forme plus aboutie, toujours réactualisable. L'apprentissage d'une écriture manuelle sera normée par la rapidité nécessaire à la saisie de la parole (prise de notes) ou de la pensée (brouillon)

Type 2 : Pour le second, partisan de la clarté de la communication, l'enseignement de la norme est un passage obligé. Il valorisera la reproduction exacte de formes modélisées. L'écriture sera considérée comme une astreinte à la rigueur. Les règles de l'écriture seront respectées, que ce soit la forme des lettres ou leur taille. Il y a par ailleurs de fortes chances que cet enseignant familiarise les élèves aux techniques modernes de communication écrite (machines à traitement de textes, P.A.O.).

Type 3 : Pour cet enseignant, l'écriture doit être en symbiose avec la personnalité ; il y a fort à parier qu'il prendra pour vain la conformation systématiques aux normes scolaires. En effet, s'il considère que l'écriture est de toutes façons amenée à se singulariser, il ne fera pas de cet enseignement une activité majeure : pourvu que la lisibilité soit suffisante, il laissera, davantage que les autres, l'enfant construire à sa guise son propre système grapho-moteur.

Type 4 : Certains enseignants mettent quant à eux des valeurs essentiellement esthétiques dans la pratique scripturaire. Ils feront de l'écriture une activité plus créatrice que fonctionnelle. Ce sont peut-être les nostalgiques de la plume et de la technique des pleins et des déliés. Plus sensibles que

d'autres à la qualité visuelle de la production écrite des élèves, ils seront fortement influencés par l'aspect de surface qui pourra provoquer l'émergence de préjugés quant au contenu du texte.

Rapport à la pratique et contrat didactique

Bien qu'il ne faille pas voir dans cette typologie un cadre étroit, incapable de rendre compte de la complexité des rapports intimes à l'écriture, peut-être celle-ci fournit-elle quelques indicateurs permettant de saisir la diversité des attitudes des maîtres par rapport à la graphie. Ainsi, les comportements individuels pourraient se traduire dans la relation aux élèves par un ensemble de coutumes plus ou moins conscientes qui auraient une influence forte sur la conduite scolaire des activités. Cette observation serait à rapprocher de l'analyse de J. Nimier⁴ pour qui il existe chez chaque enseignant "une représentation de sa discipline qui à la fois fonde son intérêt, sa façon de la présenter aux élèves et même sa manière de rentrer en communication avec ceux-ci".

<p>Pour toi, l'écriture c'est surtout :</p> <p>Classe les différentes sortes de 'textes' de 1 à 8</p>	<p>A</p> <p>SEQUENCE 17 1. Objectif 1.1. Objectif général 1.2. Objectifs spécifiques 1.2.1. Objectifs notoriété et comportementaux - Connaissances écrivains - Connaissances procédurales 1.2.2. Règles de correspondances étiquettes 2. Organisation spatiale</p>	<p>B</p> <p>Alors, alors, alors, voir si de vous Que le maître avait dit Et robe de chambre au soleil A point par là cette semaine Et son teint ou votre parait</p>
<p>C</p> <p>e remercier encore pour la eu à notre égard. En espérant vous revoir l'expression de nos senti</p>	<p>D</p> <p>et quand je fais me dit alors : "To Incompréhensible, non ! c'est ce que la fait</p>	<p>E</p> <p>la souris s'en al rencontra un prin château hanté. Alors il voit la</p>
<p>F</p> <p>Tout est pour une idée et ça c'est l'âme pour l'âme la nuit il y</p>	<p>G</p> 	<p>H</p> <p>une bleue, froide, n'est que l'eau, le vent pêcheur, le soleil à 3 derniers jours,</p>

TEST SUR LES REPRESENTATIONS DE L'ECRITURE CHEZ LES ENSEIGNANTS

Ainsi, le contrat didactique qui lie l'enseignant aux élèves par rapport au savoir spécifique de la graphie apparaît fortement conditionné par les représentations que les enseignants se font de la pratique scripturaire. Le problème majeur posé ici est la visibilité de ces attentes de la part des élèves. On imagine le désarroi d'un enfant qui, ayant pris certaines habitudes avec un maître, doive les abandonner pour d'autres normes indécodables à son niveau. C'est un acte déroutant tout autant qu'épuisant que de devoir chaque année réajuster son comportement en fonction des marottes incompréhensibles du nouvel enseignant !

Bien que la calligraphie ne semble plus faire recette dans la considération des maîtres, peut-on tenir pour certain que l'aspect purement visuel des travaux scolaires n'est pas un facteur insidieux de jugement ? Sans parler de la rédaction d'un écrit personnel communicable, le moindre relevé d'un exercice, la simple transcription d'un résultat, la seule copie d'un énoncé atteignent d'abord le lecteur qu'est le maître dans une dimension purement esthétique et le placent dans une situation positive ou négative dont on connaît l'effet Pygmalion. Mais plus encore, je ferais volontiers l'hypothèse que le désintérêt le plus souvent affiché par les maîtres pour l'écriture ne se traduit pas

⁴ J. Nimier, Revue Recherche et Formation n°1, INRP, 1987.

par une absence d'évaluation sur la qualité graphique des productions des élèves et les amène parfois à poser des jugements moraux à leur endroit : ne dit-on pas d'un élève qui écrit mal qu'il est... sale... brouillon... négligé ? Cela peut prêter à penser que l'écriture pourrait bien faire partie de l'aspect invisible d'une pédagogie de l'implicite⁵ facilitant la promotion des élèves qui auraient intégré, le plus souvent hors de l'école, les codes et normes scolaires.

Paul-Luc MÉDARD

⁵ voir Bernstein B., *Classes et pédagogie de l'invisible*, OCDE, 1975.