



HAL
open science

Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève

Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton

► **To cite this version:**

Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton. Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. Muriel Molinié; Marie-France Bishop. Autobiographie et réflexivité, actes du colloque de Cergy-Pontoise (2005), Ancrages éditions, pp.51-68, 2006. hal-01116224

HAL Id: hal-01116224

<https://hal.science/hal-01116224>

Submitted on 10 Aug 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Jean-Charles Chabanne & Dominique Bucheton
équipe Lirdef-Alfa (EA 3749)
IUFM de Montpellier
jean-charles.chabanne@montpellier.iufm.fr

« Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire »

La présente communication rend compte des travaux d'une équipe qui s'est intéressée aux effets, provoqués par l'activité même d'écrire, sur les apprentissages scolaires et le développement personnel. Après une présentation de notre cadre de travail, et par conséquent de nos problématiques, nous résumerons ce qui nous intéresse dans une écriture dite « réflexive », et dans ces formes particulières d'écrits que nous appelons « intermédiaires », utilisables dès l'école primaire. Enfin, puisqu'il s'agit d'observer des apprentissages et du développement, nous présentons un outil qui devrait aider à retrouver les traces de ce qui, selon nous, s'accomplit dans l'écriture réflexive : l'émergence d'un sujet.

Le cadre des travaux présentés

Les recherches dont on va présenter quelques éléments ont été menées au sein d'une équipe constituée à l'IUFM de Montpellier sous la direction de Dominique Bucheton, dans le prolongement de ses propres travaux. Cette équipe (ALFA pour *Activité, Langages, Formation, Apprentissages*), est une composante d'une équipe pluridisciplinaire (LIRDEF, E.A. 3749, pour *Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education, et Formation*) qui a l'ambition de développer les questions de recherche qui apparaissent pertinentes dans le cadre de la formation d'enseignants, au sein des IUFM. Nous cherchons ainsi à articuler trois objets :

- d'une part, les questions sur les objets d'enseignement et les pratiques d'enseignement. C'est la perspective plus classiquement « didactique ». Une des particularités de l'équipe LIRDEF est d'impulser des travaux qui dépassent les cloisonnements disciplinaires pour mettre en commun les apports des différentes didactiques autour de problèmes communs¹.
- d'autre part, les questions de formation à des gestes professionnels spécifiques ; comment analyser et transmettre l'expertise ? quels éléments la définissent ? etc.
- enfin, en soubassement à ces réflexions, notre composante insiste sur la nécessité de s'interroger sur la place du langage dans les apprentissages, et sur les pratiques langagières spécifiques aux disciplines. C'est ici que la notion d'écriture et d'oral réflexif est centrale.

Les travaux de l'équipe ont donné lieu à deux publications pour la période 1996 à 2003.

a) Le premier titre, *L'oral et l'écrit réflexifs : parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*², est l'aboutissement d'une réflexion poursuivie lors de deux séries de journées d'études :

- la première à Montpellier, en octobre 1997, sous le titre : *Pratiques enseignantes / Activités des élèves dans la classe de français*, a rappelé la difficulté mais aussi l'intérêt de s'intéresser

¹ Le Lirdef a formé une Équipe de Recherche Technologique (ERTé) : « Les débuts de cours », associant mathématiciens, physiciens, biologistes littéraires, linguistes...

² Presses Universitaires de France, 2002, 252 p.

à l'*activité réelle* des élèves, et pas seulement aux objets d'enseignement et aux pratiques d'enseignement, sur lesquelles les travaux abondent³.

– Une autre à Perpignan, en avril 1999 : « *L'oral et l'écrit réflexifs : parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* », a poursuivi la réflexion sur la notion d'*activité cognitivo-langagière* et celle de *pratique langagière*. Ces journées ont ainsi contribué à diffuser la notion même d'*écrit réflexif*, tout en questionnant cette notion et en développant la complexité de ses implications. Nous allons y revenir.

b) D'autre part, l'équipe a poursuivi des travaux d'analyse de pratiques à l'école et au collège, dans des classes de milieu difficile. Le compte-rendu de ce second ensemble de travaux est publié sous le titre *Écrire en Zep*⁴. Parmi les éléments à dégager de ces analyses, je retiendrai les points suivants :

- 1) Il est nécessaire d'identifier plus clairement la manière dont l'écriture est une aide aux divers apprentissages mais aussi les représentations conventionnelles qui font qu'elle est sous-employée par les élèves et les enseignants ;
- 2) Il est nécessaire de développer les procédures d'une évaluation de l'*activité* qui soit distincte de l'évaluation des *productions*, et qui tiennent compte de la dynamique des écrits intermédiaires. Une réflexion sur l'évaluation y est donc engagée.

Ces travaux ont donc permis de contribuer à la diffusion de concepts comme celui d'écriture réflexive, d'écrit intermédiaire et d'évaluation de l'activité langagière, sur lesquels je vais revenir plus en détail, en m'efforçant de montrer comment ils peuvent être articulés à la problématique de l' (auto)biographique. Comme la démarche autobiographique construit le sujet en l'écrivant, on peut dire que l'hypothèse qui a guidé les travaux ci-dessus présentés consiste à postuler que l'écriture construit à la fois la forme des savoirs *et* le sujet qui les intériorise.

A) Qu'est-ce que nous entendons par « écriture réflexive » ?

Le terme d'« écriture réflexive » s'est désormais largement répandu, alors même que la notion reste problématique, et qu'il n'est pas certain que le terme soit compris par tous de la même façon. Quel sens donnons-nous, pour notre part, à cette notion de « réflexivité » ? Nous préférons en souligner le caractère multidimensionnel.

1. En première analyse, la réflexivité désigne le lien dynamique entre langage et pensée, entre pratique langagière située (à savoir l'activité linguistique indissociable d'une action en situation, orientée par des buts) et activité cognitive. C'est désormais une conception largement partagée, qui a permis de dépasser une conception de l'écrit réduit à la simple transcription passive de la pensée ou au simple transfert de l'information.

Écrire, c'est poser devant soi sa propre pensée, pouvoir la retravailler, la complexifier, en développer les ramifications et les nuances. C'est inscrire la mémoire du parcours de pensée pour pouvoir avancer à partir d'elle. Ainsi tout écrit joue le rôle d'un journal du travail intellectuel, dès lors que le scripteur prend conscience de la nécessité de ce passage par des états successifs de son projet et qu'il en conserve intentionnellement la trace.

³ Voir *La Lettre de la DFLM* n° 21, périodique de l'association des chercheurs en Didactique du Français Langue Maternelle.

⁴ Delagrave-CNDP, 2002, 192 p.

Ainsi, dans l'écrit autobiographique, l'écriture permet de « réfléchir » l'expérience. La vie à raconter ne lui est pas préexistante, elle émerge de l'effort d'en faire le récit. De même la pensée propre se construit dans l'effort de se saisir, et elle n'est possible que si émerge un discours propre. Je n'insiste pas sur ce point, sinon pour signaler que cette conception est loin d'être naturelle, et qu'en particulier elle n'est pas partagée dans toutes les spécialités disciplinaires, lesquelles ont parfois du langage une conception plus transitive, comme simple notation de la pensée, nécessairement secondaire et déterminée par elle. Un des apports des spécialistes du langage dans les débats didactiques est justement de rappeler que la médiation sémiotique n'est pas un jeu simple de traduction et de transfert des concepts, mais qu'elle est partie prenante de l'élaboration conceptuelle elle-même. Je ne reviendrai pas non plus sur les sources théoriques qui soutiennent cette conception de l'intrication cognitivo-langagière : anthropologie (effets du développement des systèmes d'écriture sur le développement social et culturel), psychologie cognitive, psychologie du développement, épistémologie et histoire des sciences (histoire de la symbolique en mathématique, par exemple).

2. La réflexivité s'entend aussi comme épi- et métalinguistique : si l'écriture permet de retravailler la pensée qu'elle matérialise, elle permet aussi de prendre conscience des signes eux-mêmes ; toute activité d'écriture implique une activité épilinguistique et même métalinguistique dans la mesure où il faut sans cesse arbitrer des décisions linguistiques à tout niveau, choix des mots, choix des structures des arguments comme de leur arrangement textuel.

Nous avons ainsi observé que les écrits servent ainsi de réservoir de solutions linguistiques pour les écrits ultérieurs, comme si les réécritures successives « cannibalisaient » les écrits précédents pour s'en nourrir. Un intense travail de mise en circulation de solutions linguistiques aux problèmes de mise en mots de la pensée, qui est aussi un travail d'élaboration conceptuelle. Les écrits nourrissent ainsi les ressources du scripteur, d'autant plus efficacement qu'il puise dans ses *propres* écrits.

3. La réflexivité, c'est aussi la construction d'un espace intersubjectif. L'écrit « réfléchit » les discours disponibles dans l'environnement. La notion centrale ici est celle de reprise-transformation (F. François⁵) qui permet l'accès à la pensée des autres par le truchement des formes sémiotiques qui la portent. L'écriture est ainsi un perpétuel tricotage qui oscille entre répétition et réappropriation. Dans une perspective dynamique, la pensée se construit par ces échanges avec les autres, elle ne s'individualise que progressivement. Se renverse ainsi la conception suivant laquelle il existe d'abord une pensée propre qui « s'exprime » dans un second temps.

4. Enfin, la réflexivité ne concerne pas seulement le cognitif. En même temps elle impose une transformation du sujet lui-même. Le titre donné à notre ouvrage cherchait à souligner cette dimension : « penser, apprendre et *se construire* ». L'écriture, même quand elle n'a pas de fonction spéculaire dominante, comme dans le journal ou l'autobiographie, permet ainsi au sujet de construire son image de soi, ses émotions qu'il exprime, qu'il figure et qu'il structure ; les modalités de sa relation à l'autre. Cette construction du soi (qui peut aussi être une déconstruction, une problématisation) est tout autant impliquée dans l'écriture à visée conceptuelle que dans l'écriture narrative ou poétique, même si c'est selon des modalités différentes. En particulier, produire de l'écrit, c'est toujours prendre un risque, s'exposer au regard des autres et au sien propre. Cette prise de risque, propice aux vraies évolutions, double les apprentissages d'inquiétudes qui souvent, chez les élèves les plus démunis, les

⁵ Frédéric F., *Morale et mise en mots*, L'Harmattan, 1994, par exemple.

immobilisent. Apprendre à écrire, c'est aller au-delà de ces blocages plus psychoaffectifs et psychosociaux que dus à des « manques » de savoir ou de capacité cognitive.

Ce qui émerge dans les écrits réflexifs, ce n'est donc pas seulement les objets de pensée eux-mêmes, les savoirs, les méthodes. Mais c'est tout autant le sujet qui est impliqué dans cette production, qui se rend capable de la conduire, qui se rend compte de ses possibilités, qui se situe par rapport aux autres, qui se projette vers d'autres apprentissages, qui s'évalue, qui apprend à s'estimer ou à se mésestimer, etc.

Dans le paradigme théorique actuel où dominent les sciences du cognitif, on redécouvre semble-t-il les liens entre le cognitif et l'affectif, par exemple autour des problématiques de la motivation. La notion de *rapport à*, construite à partir de regards sociologiques, est peut-être une manière de désigner ce qui lie, en amont de toute activité d'apprentissage, le sujet et les conditions de tout apprentissage⁶.

Il s'agit maintenant de s'intéresser de plus près aux formes particulières que prennent les écrits où l'on cherche à privilégier la dynamique de la réflexivité.

B) Qu'est-ce que nous entendons par écrit « intermédiaire » ?

Progressivement, notre équipe a fait émerger la notion d'*écrit intermédiaire*. Si la formule est sans doute discutable, on la considèrera comme une étiquette conventionnelle pour désigner les formes concrètes de l'écriture réflexive, dont certaines sont déjà bien connues. Dans *Écrire en ZEP*, nous en avons proposé une liste provisoire :

- la *liste* semble être à la fois la forme d'écrit la plus ancienne (contemporaine de l'invention de l'écriture), la plus élémentaire, mais aussi une des plus polymorphes et souples dans ses usages scolaires⁷ ;
- le *carnet d'écrivain* pour ceux qui utilisent des lanceurs de fiction, ou recueillent des *écrits libres* dans la lignée de Freinet⁸ ;
- le « *cahier de pensées* », comme dans certaines classes qui pratiquent les ateliers philosophiques⁹ ;
- le cahier de *narration de recherche* en mathématique¹⁰ ;
- le *cahier d'expérimentation* dans le cadre des projets scientifiques *Main à la pâte* ;
- le *journal de lecture* pour rassembler des notes de lecture, des citations, des commentaires personnels ;
- le *carnet de bord*, le *journal de travail* avec lequel on fait régulièrement le bilan du travail fait, des difficultés surmontées, des notions apprises¹¹ ;
- les *portfolios*¹², qui sont des dossiers personnels où l'on collecte toutes sortes de documents compilés, des écrits intermédiaires divers, sur une période longue.

Ces écrits de travail se distinguent :

- des *cahiers de brouillon*, qui ne sont pas destinés à être conservés ni réutilisés. Les cahiers de travail, eux, sont présentés comme des *outils* et conservés ; ils sont réutilisés de diverses manières ;

⁶ Voir sur ce point B. Lahire, B. Charlot, J.Y. Rocheix.

⁷ M. Cellier et P. Demougin, dans Chabanne J.C. & Bucheton D. (dir.), 2002, op. cit.

⁸ B. Seweryn et D. Bucheton, « Le cahier d'écrivain : d'un grand nombre d'écrits vint la créativité ! », *Le Français aujourd'hui* 127, septembre 1999, pp. 73-81.

⁹ Travaux de M. Tozzi à Montpellier. Voir *La philosophie et les enfants*, Marie-Claire Daniel, Paris/Bruxelles : De Boeck/Belin, 1998.

¹⁰ Voir les travaux de l'IREM de Montpellier sur cette tâche.

¹¹ J. Crinon, dans Chabanne J.C. & Bucheton D. (dir.), 2002, op. cit.

¹² S. Vanhulle, dans Chabanne J.C. & Bucheton D. (dir.), 2002, op. cit.

- des *cahiers de classe* où s'inscrivent le texte du savoir, leçons recopiées ou dictées, institutionnalisées ;
- des *cahiers d'exercices* ;
- des écrits *d'évaluation*.

Quel sens pouvons-nous donner à ce terme : « intermédiaires » ?

– Intermédiaires, car ils ne sont pas identifiés comme « produits finis » à destination d'une lecture normée. Dans ce cadre, ce qui intéresse prioritairement ses utilisateurs, ce n'est pas la mise aux normes formelles. Ils sont considérés comme « outils pour réfléchir », états intermédiaires vers d'autres rédactions, vers d'autres développements. Il s'agit bien de donner un véritable statut à des écrits ne sont ni des brouillons, ni des écrits diffusables.

– Ces écrits intermédiaires existent déjà bien sûr. Une partie de notre travail a été de rappeler que tout travail intellectuel s'accompagne *nécessairement* de la production d'écrits intermédiaires, dont certains ont été adaptés en classe : le cahier d'expérimentation du chercheur, le carnet de notes du romancier, le carnet d'ébauches et de croquis du peintre, etc. Un parallèle doit être fait avec le statut des écritures préparatoires de tous ordre, dont le journal : journal de travail, journal personnel : un écrit exploratoire, par nature informel, dont l'organisation est naturellement chronologique, mais qui va bien au-delà : qu'on pense aux rôles des « marges » sur lesquelles on note des idées en attente : réservoir de ressources pour un travail à venir, mais aussi espace ouvert pour des digressions libres, griffonnages en marge, notes périphériques, etc. Espace de décanation et de respiration en périphérie d'une tâche prenante, espace de stockage du tout-venant de la pensée en attente d'une utilisation éventuelle.

La proximité générique entre le « journal de travail » et le « journal de vie » est sans doute éclairante dans le cadre d'une réflexion d'ensemble sur l'autobiographique.

– Le statut de l'écrit intermédiaire pose directement celui de la norme. L'observation des écrits de travail ordinaires montre clairement que même les experts relâchent la surveillance de la norme (voir l'orthographe, la graphie, les majuscules, les abréviations, l'usage mixte de signes graphiques et d'énoncés, etc.). Toutefois, dans le cadre scolaire, on débat assez ardemment pour savoir si on peut autoriser d'utiliser, même transitoirement, des textes qui ne sont pas corrigés : s'y opposent les représentations fortement normées des enseignants et des parents ; mais aussi des arguments psycho-pédagogiques (travailler sur des textes fautifs induit-il une « imprégnation » ?).

Mais si tout texte produit en classe doit être revu et corrigé, le travail de l'enseignant, à qui revient en dernier recours le contrôle des corrections, devient si important qu'il hésite souvent à faire écrire les élèves... On perd alors ce qu'apporte une pratique fréquente de l'écriture réflexive. Il faut donc se situer dans cette tension, et opérer des choix. Une solution sera sans doute de donner un statut clair à ces écrits à la fois scolaires (réutilisés, relus, retravaillés) et privés (non soumis aux normes, usage personnel). Et sans doute faudra-t-il faire la différence entre *corriger* et *annoter/commenter* ou *intervenir*.

– Car que ces écrits intermédiaires ne soient pas corrigés ne signifient pas qu'ils ne sont pas réutilisés et repris ; à la différence du brouillon, qui reste dans le privé du privé et qui est destiné à être jeté, l'écrit intermédiaire impose une pratique originale de ce qu'on pourrait appeler *l'écriture d'intervention* : surlignages, soulignements, ratures, encadrés, annotations marginales...

Dans les classes observées, les formes d'intervention sont diverses et méritent à elles seules un travail descriptif et prescriptif :

- * les écrits intermédiaires sont souvent lus à haute voix et commentés, et l'on constate que dès ce stade les lecteurs introduisent des modifications ;

- * ils sont parfois échangés d'un élève à l'autre, ou retravaillés au sein d'un groupe ; de là, des annotations, des ratures, des expansions ; des consignes précises d'annotations peuvent être données (voir plus loin) ;

- * ils peuvent aussi être réutilisés partiellement pour des écrits qui seront eux mis aux normes ; on est alors dans une démarche plus habituelle.

Mais une des pratiques les plus intéressantes à observer et à faire évoluer est l'*annotation*, par les pairs ou par l'enseignant. Habituellement, elle porte quasi exclusivement sur la norme, tout en restant plus vague sur les contenus et les structures de haut niveau (cohésion/cohérence), plus difficiles à catégoriser. Dans les écrits intermédiaires, c'est au contraire le contenu, les intentions, qui intéressent les lecteurs. Les annotations vont porter alors vers ce contenu, demander des éclaircissements, souligner l'intérêt d'un passage, identifier une réussite dans la formulation ou bien regretter une maladresse, une obscurité. Elles prennent alors la forme d'un contretexte développé, d'un véritable commentaire, voire d'une écriture à plusieurs mains.

Ces questions, qui sont proprement didactiques, feront sans doute écho à tous ceux qui s'intéressent sinon au genre autobiographique, du moins à l'activité autobiographique et aux usages sociaux de ce genre. Car quels usages fait-on par exemple d'un journal... même celui qui l'écrit pour lui et le garde secret, le relit, le commente, l'annote, s'y inspire ? Quand le journal est diffusé, qu'en fait-on ? On trouverait sans doute d'autres parallèles à faire avec la correspondance, où l'entrelacement des écritures est parfois caractéristique d'une co-élaboration rendue évidente, comme on le voit aujourd'hui grâce aux possibilités techniques du courriel qui permet d'écrire « dans » et même « sur » l'écrit de l'autre.

– Intermédiaires, ces écrits le sont aussi parce qu'ils se situent ainsi à la frontière du privé et du scolaire, comme les écrits personnels se trouvent à la frontière du privé et du public (journal, correspondance, carnets de travail...). À la frontière de l'écriture pour soi, à usage privée ou préparatoire, et de l'écriture pour autrui, finalisée et normalisée. C'est une problématique intéressante que cette zone frontière : c'est précisément là où s'articule le subjectif et le collectif, le soi et l'altérité. C'est là où le sujet s'approprie ce qui vient d'ailleurs, tout en acceptant lui aussi d'être transformé par ses apprentissages. On sait aussi que c'est sur cette zone de transition et de tension que se joue quelquefois la différence entre un élève intégré et un élève « en difficulté ». On peut par exemple penser ici à la tension qui s'établit entre lecture scolaire et lecture privée, tension fondatrice d'un rapport positif ou négatif à la lecture : la lecture scolaire, pour s'attacher l'élève, doit s'ancrer dans des pratiques personnelles de lecture, ou au moins faire écho à une expérience intime de la lecture, où le texte prend sens pour le sujet, lieu du plaisir, du besoin ou du désir de lire¹³.

– Intermédiaires, cela signifie aussi que ces écrits inscrivent le travail de la pensée dans le temps, montrant que la durée est nécessaire à son développement. Ils contredisent la conception souvent répandue que la création ou l'invention serait naturellement instantanée, jaillie de rien. Cette inscription dans le temps a aussi l'avantage de garder la mémoire des écrits accumulés : par exemple, un cahier de tous les écrits de travail collectés au cours d'un

¹³ DEMOUGIN Patrick & MASSOL Jean-François (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*, Actes de la journée d'étude de Nîmes (11 mars 1998), Grenoble, CRDP, 1999.

semestre, d'un trimestre, laisse d'abord apparaître le volume du travail fait, tout simplement... et c'est déjà beaucoup ! (c'est une belle mesure du travail effectivement accompli par l'élève). Les écrits intermédiaires gardent la mémoire du travail de la pensée, de ses errements, de ses échecs. Ils montrent qu'elle ne connaît guère de développement linéaire, mais qu'elle connaît des blocages, des impasses. Cette dimension chronologique est encore un autre point de convergence avec le récit autobiographique : elle est présente aussi bien sur des écrits qui portent sur des périodes courtes (par exemple, le récit d'une résolution de problème en mathématiques) que très longues (par exemple , les portfolios qui accompagnent une formation d'adulte sur plusieurs mois¹⁴)

C) Que lisons-nous dans les écrits intermédiaires ? Une proposition pour identifier des indicateurs linguistiques de l'activité

Le troisième axe de travail de l'équipe a consisté dans l'élaboration d'un outil d'évaluation de ces écrits. En effet, le regard qu'on doit poser sur eux change si l'on ne cherche plus à mesurer l'écart qu'ils présentent par rapport aux genres d'écrits scolaires ou sociaux, mais l'activité cognitivo-langagière.

Les évaluations disponibles¹⁵ portent toutes massivement sur deux dimensions : la conformité à la norme de bas niveau (graphie, orthographe, syntaxe de la phrase) et la conformité aux normes de niveau textuel (cohérence, cohésion : respect des schémas narratifs, connecteurs, anaphores, etc.). L'évaluation mesure l'écart à la norme par rapport à un modèle textuel qu'elle cherche à identifier et à expliciter.

Si une telle perspective permet efficacement de guider l'élève vers la mise aux normes, elle ne permet pas de rendre compte de l'activité du sujet dans une écriture plus brouillonnante. Comment alors se donner les moyens de repérer ce que les écrits disent de cette activité, pour y lire justement non le produit fini normé mais une pensée au travail, une personnalité en formation, un sujet en devenir.

Pour notre part, nous avons estimé pouvoir chercher des indicateurs de l'activité dans trois directions, que le tableau suivant essaie de synthétiser :

Dimensions évaluées	Indicateurs possibles
1. La dimension énonciative et pragmatique	<i>L'énonciation</i>
1.1. Le choix d'une <i>voix</i>	Choix énonciatifs dominants : en « je », en « il », en « nous », en « on »... Hésitations dans l'usage des déictiques et de la cohérence temporelle
1.2. La gestion par le narrateur des <i>voix des autres</i> : installer la polyphonie du texte	De l'oral brut transcrit à la différenciation des « discours » (narrateur, dialogue...). Evolution de l'usage de la ponctuation, des alinéas...
1.3. L'implication de l'élève par le développement d'un <i>point de vue</i> singulier et la prise en compte de l'autre (dimension pragmatique)	– Développement de l'emploi de modalisations, de verbes d'assertion marquant le point de vue – Développement de l'hétérogénéité des discours et actes de langage – Diversification des postures d'écriture
2. La dimension sémantique et symbolique	<i>Les contenus et les enjeux</i>
2.1. La question essentielle à laquelle on cherche à répondre est : <i>de quoi parle le texte</i> , où va-t-il ?	Le lexique traduit le choix, la pertinence, la quantité, la variété des « matériaux » travaillés : les thèmes,

¹⁴ Vanhulle, dans *Ecrit et oral réflexifs*.

¹⁵ Voir par exemple les propositions de l'équipe EVA (Évaluation des écrits) de l'INRP, *Evaluer les écrits à l'école primaire* (1991), et *De l'évaluation à la réécriture* (1996), Hachette.

<p>Qu'est-ce qui est en germe et va se développer ?</p> <p>2.2. Comment l'auteur convoque des <i>formes de structuration</i> textuelles ou conceptuelles, comment il les fait évoluer</p>	<p>les univers, les concepts, les figures symboliques ou non, les valeurs, problèmes humains abordés ?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Champs sémantiques – Système des relations entre personnages dans le récit, schémas narratifs conventionnels... – Formes de raisonnement et d'opérations cognitives sur les contenus : nomination, classement, comparaison, hiérarchisation, catégorisation, etc.
<p>3. La construction d'un rapport à la norme</p> <p>3.1. La construction d'un rapport aux <i>normes</i> élémentaires</p> <p>3.2. <i>L'épaississement</i> du texte et la construction tâtonnante de normes complexes</p> <p>3.3. Les <i>emprunts</i> et leurs transformations</p> <p>3.4. La <i>prise de risque</i>, l'inventivité linguistique, fictionnelle, intellectuelle</p>	<p><i>Les indicateurs de contrôle et de réinvestissement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Graphie, mise en page, segmentation du texte, degré de contrôle orthographique – Reprises anaphoriques – Manières de figurer le temps – Complexification des phrases Traitement des stéréotypes, des citations, des reprises d'éléments apportés par le groupe, l'enseignant, les lectures... Erreurs provoquées par la prise de risque, inventions orthographiques, écarts par rapport aux stéréotypes, complexité narrative ou conceptuelle difficile à gérer...

Pour le commentaire détaillé du tableau, nous renverrons le lecteur intéressé aux chapitres des ouvrages cités en référence. On s'en tiendra ici à une justification rapide des trois ensembles d'indicateurs :

1) Une première dimension nous est apparue essentielle : celles des indicateurs du positionnement énonciatif du sujet, que nous interprétons comme indicateur d'émergence d'un *point de vue*, d'une *voix personnelle*, marquant son dégagement des discours préexistants, de sa capacité à tenter de prendre une position critique, ou d'orchestrer les différentes voix argumentatives par rapport auxquelles il se situe. On y retrouve ici la tentative de chercher, au-delà des maladroites formelles d'un écrit en gestation, la capacité à prendre le risque de se poser comme énonciateur.

2) La seconde dimension redonne une place à ce que les évaluations *formelles* ne peuvent prendre en compte, à savoir les *contenus* sémantiques et leur organisation. Qu'il s'agisse des univers de fiction, dans le cas des écrits narratifs, ou des constructions conceptuelles, dans le cas d'écrits argumentatifs ou explicatifs, les écrits réflexifs élaborent un contenu qui apparaît fondamental. C'est autour de quelques noyaux sémantiques élémentaires que la fiction ou la réflexion vont trouver leurs centres de gravité et leurs sources d'autodéveloppement. Ce que le sens commun appelle les « idées » du texte, et à quoi il résume son apport. En rappelant tout simplement que les écrits des élèves, dès lors qu'ils y engagent une vraie activité de pensée, *signifient toujours quelque chose*, nous voudrions rappeler que c'est autour de ces contenus embryonnaires que pourront se développer les textes à venir, et que s'ancre l'intérêt du sujet pour ce qu'il peut écrire et penser.

3) Enfin, nous donnons une place à l'étude dynamique de la mise en norme, en cherchant à voir comment évolue une *attitude face aux normes* qui nous apparaît plus significative que la mesure brute des erreurs et des réussites, au stade des écrits intermédiaires.

Cette partie du projet, destinée à donner à des enseignants des outils pour une évaluation alternative qui tienne compte du statut particulier des textes intermédiaires, est proposée à la discussion et à l'expérimentation. Le chantier reste ouvert pour aider les enseignants

- à prendre conscience de l'existence de « gisements inaperçus » d'écrits intermédiaires sous utilisés ou sous-évalués ;
- à (se) donner les moyens de travailler avec ces écrits dans d'autres dimensions que la seule correction, et différencier les gestes de la mise au norme (corriger, réviser) des gestes du développement (réécrire, gloser, commenter) ;
- à s'interroger sur les gestes professionnels qui permettent d'exploiter ces écrits intermédiaires dans les directions pertinentes.

Quelques éléments pour une conclusion

Les travaux dont il a été sommairement fait état ici reprennent des questions théoriques difficiles. On peut les voir comme participant du mouvement de diffusion de conceptions du rapport langage-pensée, dont les antécédents sont pourtant prestigieux, pour n'en citer que deux : en sémiotique, les postulats de Pierce ; en psychologie, ceux de Wallon comme de Vygotsky.

Sur un plan très pratique, même si le débat théorique n'est pas refermé, ils invitent très concrètement les enseignants à s'interroger sur le temps effectivement consacré à des tâches d'écriture qui soient différentes de la *copie* ou encore de la *correction* : quel temps laisse-t-on aux élèves, dès qu'ils peuvent le faire, à *s'exercer à penser par écrit* (ce qui est différent de *rédigier* ou de *réviser* des écrits) ? C'est à cette ouverture que nous voudrions contribuer : que gagne-t-on à faire écrire les élèves beaucoup plus qu'ils ne le font habituellement ?

Une telle proposition, même présentée comme expérimentale et exploratoire, se heurte encore aux représentations de l'écriture chez les enseignants, et partant chez les élèves, qui constituent des obstacles qu'il est difficile de déplacer. Le travail là dessus est à long terme.

On espère avoir montré que les problématiques soulevées par un tel postulat croisent à de nombreuses reprises les interrogations suscitées par l'introduction des écritures réflexives dans d'autres domaines, qu'ils relèvent de l'enseignement ou de la formation au sens large, des ateliers d'écriture aux portfolios universitaires et professionnels. et qu'elles ne sont pas éloignées des questions soulevées par une réflexion plus large sur l'écriture autobiographique, avec laquelle elles partagent le questionnement de la médiation sémiotique de l'expérience.

Bibliographie

Alcorta M. (1998) : « Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit. Le brouillon : un outil pour écrire », dans M. Brossard & J. Fijalkow (1998), 123-151.

Bautier É. & Bucheton D. (1995) : « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? » dans *Le Français Aujourd'hui* 111, septembre, 26-35.

Brossard M. et Fijalkow J. (1998) : *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkienne*. Talence : Presses Universitaires de Bordeaux.

Bucheton D. (1995) : *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*, Peter Lang.
Cahiers pédagogiques 388-389 : « Ecrire pour apprendre », nov.-déc. 2000.

Chabanne J.-C. & Bucheton D. (2000) : « Les écrits 'intermédiaires' », dans *La Lettre de l'Association DFLM* 26, 2000-1, p. 23-27.

Chabanne J.C. & Bucheton D., *Parler et écrire pour penser, apprendre, et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris : PUF, 2002.

Charpak G. et al., *La Main à la pâte : Les sciences à l'école primaire*, Paris : Flammarion,

Delamotte R., Gippet F., Jorro A., Penloup M.C. (2000) : *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : P.U.F.

Demougouin P. & Massol J.-F. (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*, Actes de la journée d'étude de Nîmes (11 mars 1998), Grenoble, CRDP, 1999.

Ducancel G. & Astolfi J.-P., éd. (1995) : *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*. Repère, 12.

Fabre-Cols C. (dir.) (2000) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck.

Penloup M.-C., *L'écriture des collégiens*, Paris : ESF, 1999.

Seweryn B. & D. Bucheton, « Le cahier d'écrivain : d'un grand nombre d'écrits vint la créativité ! », *Le Français aujourd'hui* 127, septembre 1999, pp. 73-81..