

Les écrits « intermédiaires »

Jean Charles Chabanne, Dominique Bucheton,
équipe ALFA-LIRDEF,
IUFM / Université Montpellier II

1. Écrire pour apprendre ?

Simple formule à la mode, ou désignation d'un nouvel objet d'étude ? Tout dépend de l'exigence théorique qui lui est attachée.

Nos questions de recherche se nourrissent à une double source :

- D'une part, des postulats théoriques aujourd'hui bien diffusés : le langage est un outil psychologique qui joue simultanément de multiples rôles : cognitif, social, identitaire. Le langage n'est pas seulement ce qui « exprime » une pensée et ce qui la communique, c'est ce par quoi elle est rendue possible *dans ses formes les plus élaborées*.
- D'autre part, on observe sur le « terrain » d'importants écarts entre certaines compétences orales et scripturales d'élèves qui par ailleurs présentent le même profil socio-économico-culturel : nombre de textes affichés dans la classe ou effectivement utilisés ; nombre de textes *effectivement* écrits par chaque élève ; volume des « brouillons » en regard des écrits « mis au propre » ; qualité des échanges oraux observés autour de ces écrits ; variété de leurs formes : listes, écrits courts, plans, schémas, dessins...

Nous cherchons à identifier, avec les praticiens, ce qui pourrait expliquer des évolutions différentes, toutes variables égales par ailleurs, mais aussi pourquoi « ça » ne marche pas toujours, ou même « ça » produit des effets négatifs parfois. Nous pensons qu'une partie de la réponse est à chercher dans la diversification des *pratiques langagières réflexives* [PLR]. Ces

PLR ne constituent qu'une partie des pratiques langagières scolaires [PLS]. Les plus facilement identifiées sont les PLS **normées**, genres scolaires codifiés :

- français : dissertation, commentaire de texte, questionnaires de lecture...
- maths : démonstration, exercice, résolution de problème rédigée...
- histoire-géo : commentaire de carte, dissertation, exposé...

Ces formes sont généralement écrites, mais elles peuvent être aussi orales (exposés, oraux d'examens, etc.). Beaucoup de ces PLS relèvent de formes directement évaluées par les examens officiels, définies dans les manuels, etc. D'autres pratiques langagières sont connues :

- Les plus étudiées sont les formes du dialogue prof-élève, qui forment elles-mêmes un ensemble disparate de pratiques langagières plus ou moins figées, entre le cours frontal et le dialogue socratique...
- l'usage des outils et référents pédagogiques, depuis la lecture du manuel jusqu'à l'utilisation du tableau noir, des affichages, des exercices, des cahiers de l'élève, des fiches à compléter, des copies, etc.

Mais à côté de celles-ci, d'autres pratiques langagières passent inaperçues, alors même qu'elles jouent un rôle décisif dans le travail langagier d'appropriation non seulement des contenus scolaires, mais aussi des attitudes, des valeurs, des modes d'action qui leur sont consubstantiels. Les Journées d'étude de Perpignan ont permis de

présenter des travaux sur la variété des interactions élève-élève (en paires, groupes de travail...), des buts assignés explicitement ou implicitement, des contraintes éventuelles (voir le compte-rendu de ces journées dans le supplément à la Lettre DFLM, avril 2000). Ils ont souvent montré la porosité-continuité entre des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral, entre des pratiques langagières singulières et collectives, les formes multiples de reformulation.

Pour notre part, nous nous sommes plus particulièrement attachés à ce que nous avons appelé, faute de mieux, les « écrits intermédiaires » : écrits qui se situent entre le *brouillon*, promis à une destruction immédiate, et les formes dignes de conservation et d'évaluation (*cahier du jour, cahier de sciences, copie...*), cahiers d'essai, listes, cahiers d'écrivain, carnets de notes, cahiers d'expériences, journaux de bord ...

Les écrits du premier type sont des écrits conçus comme définitifs, aboutissement des processus d'apprentissage, preuve que ceux-ci ont réussi ou au moins ont eu lieu (!). Ce sont des formes finies, mise en forme de la pensée, mais aussi mise au pas et normalisation. La preuve en est que c'est surtout leur *forme extérieure* qui est l'objet privilégié des évaluations, plus que leur contenu cognitif, et a fortiori leur enjeu pour le sujet, et le *processus* qui les a menés au jour. Or leur prééminence occulte le processus de leur production qui est passé nécessairement par des formes *intermédiaires*, surtout quand elles ont été vraiment le *fruit d'un travail*, d'un combat avec les notions et les formes langagières, d'un effort de formulation, de planification, qui est en même temps un effort de conceptualisation. Plus l'écrit final est « poli », plus on oublie qu'il a fallu passer par le temps des griffonnages, des esquisses, des ébauches, et parfois des échecs.

Car ces productions intermédiaires ne sont pas des étapes dont on aurait pu se passer. Elles en sont les conditions mêmes. On ne pense qu'en se mettant au travail, et ce travail est langagier. Ces premiers pas dans l'écrit et l'oral réflexif sont les premiers pas dans une vraie

appropriation des savoirs scolaires, et c'est pourquoi ces pratiques langagières « intermédiaires » sont des pratiques langagières réflexives, qui permettent de penser, d'apprendre et de se construire :

Elles permettent de penser parce que, dans une culture de l'écrit, le travail de la pensée consiste concrètement dans la manipulation (réutilisation, transformation, invention) de formes sémiotiques, toutes les formes de symbolisation, mathématique, graphique, etc. On va à l'école pour apprendre les *méthodes de ce travail intellectuel* qui vont permettre la construction de savoirs en histoire, géographie, biologie, linguistique, littérature : on va ainsi apprendre à observer, décrire, trier, classer, étiqueter, faire des hypothèses, des synthèses provisoires, discuter, formaliser, modéliser, construire une règle, des cas particuliers etc. (toutes sortes d'actes cognitivo-langagiers divers) qui s'accompagnent de sémiotisations diverses et de formes d'action (expériences ?) elles-aussi diverses où les gestes, le corps, les percepts, affectifs, jouent leur rôle...

Elles permettent d'apprendre parce que ces écrits, comme les oraux qui les entourent, sont les seules formes de *mise en commun* de la pensée que nous connaissons. Dans le cadre théorique qui est le nôtre, cette *production sociale* de la pensée est première. La communication ne succède pas à la conceptualisation, mais elle la rend possible. C'est parce que je suis pris dans des interactions que je désire et que je peux réfléchir ; ce sont les négociations autour des signes que je produis qui me permettent de voir 1) que je dis quelque chose qui est « à moi » 2) que cette pensée, même embryonnaire, est objet d'intérêt et d'enjeu, qu'elle provoque des réactions, elle est évaluée, reprise, attaquée, questionnée... 3) que je peux la faire évoluer, en la reformulant, seul mais surtout avec l'aide des autres : le maître, mes pairs, mes lectures...

Le propre du travail intellectuel c'est d'être un travail partagé, le produit d'une communauté. L'écriture, comme la lecture, l'oral sont les lieux de ce travail commun, où la pensée des uns et des autres se croise, s'étaye, se modalise, se contamine, se dépasse, rivalise... (dialogisme – conflit socio-cognitif – étayage). Apprendre, c'est intérioriser les pratiques

cognitivo-langagières, inséparablement contenus et formes sémiotiques, dans leurs contextes d'usage (Bernié 1998). Cette intériorisation n'est pas simple transfert, c'est une re-création, une reformulation : toute pensée *personnelle est créative* (Chabanne 1999).

Elles permettent de se construire, parce que ces écrits intermédiaires sont une médiation entre moi et moi, entre mon voisin et moi, entre un auteur avec qui, contre qui je me mets à penser, entre un écrit très privé, secret, et sa première socialisation, ce visage non maquillé, cet instantané de moi que je donne à lire seulement à qui j'ai confiance. Ces traces que je revisite parfois et qui me permettent de mesurer le chemin parcouru, sont des lieux transitoires, des écrits qui n'immobilisent pas la pensée, qui n'engagent pas, des lieux d'autorisation, de réassurance, d'invention sans risques. Ils mettent en travail une pensée émergente et en permettent la première socialisation. Par là ils sont fondateurs de la construction de l'identité et de la conscience de sujet écrivant. Ils commencent à construire cette notion d'appartenance à une communauté qui n'est plus celle de la famille, des copains (Brossard 1998). L'échec scolaire se manifeste autant par la non maîtrise que le *refus* des formes langagières scolaires. Les écrits et oraux intermédiaires (espace de l'activité réelle, singulière de l'élève) sont probablement les lieux où se structurent ou se défont des résistances aux savoirs enseignés. Leur importance ou leur absence, la diversité de leur étayage (consignes) est probablement décisive.

2. Les « écrits intermédiaires » : questions de recherche et d'action

Un statut scolaire à décrire et à instaurer

Les écrits intermédiaires que nous avons évoqués n'ont pas de statut scolaire défini. Ce sont des *genres scolaires inaperçus*, invisibles : brouillons, notes, préparations, ébauches, textes volatiles et promis à la poubelle. Écrits un peu honteux, dont on aimerait bien se passer... et

dont on se passe le plus souvent : voir les « brouillons » des rédactions scolaires qui ne sont en fait que des épreuves dont on corrige uniquement la forme de surface — quand on la corrige. Difficulté à voir dans les premiers jets, plans et notes, autre chose qu'une activité ancillaire, dont on devrait se passer.

Construire pour eux un statut scolaire, c'est d'abord leur donner une existence matérielle reconnue :

- *du temps* pour jeter des notes sur le papier, sous des formes libres, dessiner, raturer, collecter, lister, accumuler... Un temps effectivement inscrit dans la programmation de la tâche, qui prévoit aussi le travail collectif sur ces écrits.
- *des supports identifiés* : cahiers « de travail », « d'essai », carnets de notes, dossiers préparatoires, tableaux d'affichage, etc.
- *des formes de travail* pour produire ces écrits, pour les faire circuler, pour les réutiliser : mode de production (individuel, par deux, etc.), mode de mise en commun (interlectures, annotations...), mode de retravail (réorganisation coupé-collé, prélèvements...), transition vers les écrits normés...

Une place à repérer

La première d'entre elles : ces « écrits intermédiaires » sont-ils utiles, quand et comment ? Quand deviennent-ils des obstacles à la réflexion elle-même, parce qu'ils la ralentissent ou au contraire la font diverger excessivement ? Quelles sont les formes qui conviennent à tel type d'activité, à telle discipline ?

Des gestes professionnels à inventer

Pour les mettre en oeuvre : quelle succession de tâches, consignes précises, pour étayer, accompagner ce mouvement de la pensée (l'activité du sujet), pour déplacer les formes de discours, permettre qu'ils évoluent au fil du temps, plus vite qu'en l'absence d'intervention (gestes professionnels non laissés au hasard).

Comment organiser le lien avec les formes normées de la communication scolaire : textes achevés, contrôlés, où les calculs pragmatiques sur le contexte de réception est décisif, où l'exigence de conformité à des normes partagées reconnues s'impose, où le sens est arrêté, organisé, momentanément figé. Comment passer du « cahier d'expérimentation » à la « leçon de sciences » dans le cahier collectif ?

Comment organiser le lien avec les formes normées de la culture scolaire (le résumé, l'exercice, la réponse à des questions, le compte rendu, la dictée, la dissert', le commentaire, la démonstration) dont la finalité est pour l'essentiel évaluative (sommativ) : montrer qu'on sait et qu'on sait faire.

Quelles normes, quels seuils de tolérances ? Ces écrits « intermédiaires » doivent-ils être corrigés ? Ou doivent-ils rester à l'état brut, avec avec toutes leurs « fautes » ? Si non, quelles contraintes imposer pour qu'on les révise, sans pour autant empêcher les processus qu'ils sont censés déclencher et renforcer ?

S'ils sont conçus comme des lieux d'autorisation de la singularité, de la recherche, du tâtonnement, ils doivent laisser ouverte toute possibilité. Au risque d'un enfermement dans les impasses du « texte libre », au risque de donner l'habitude de produire hors des normes (graphiques, orthographiques, syntaxiques, lexicales, textuelles, logiques, au risque d'empêcher l'intériorisation de ces normes. On commence à inventer toute une gamme de gestes professionnels permettant à l'enseignant d'intervenir sur ces écrits sans les dénaturer, sans les inhiber, ni les détourner de leur finalité première.

Comment prendre en compte ces écrits intermédiaires dans l'évaluation des déplacements cognitifs, des compétences cognitivo-langagières qu'ils traduisent (Chabanne 2000, Bucheton 2000) ; problème de l'écart entre les textes intermédiaires et les textes achevés : ce qu'ils révèlent du rapport aux savoirs travaillés, à l'école, aux normes de la discipline, etc.

La question du développement

Ce regard porté sur les pratiques langagières du travail intellectuel scolaire ouvre de nouvelles perspectives de recherche sur l'activité cognitive, langagière, psycho- et socio- affective des élèves dans la classe (problématique des Journées d'étude de Perpignan d'avril 1999).

Il s'agit en effet de mettre à l'épreuve le postulat selon lequel ces écrits intermédiaires sont les outils mêmes de la réflexivité. Quels sont les indicateurs de cette mise en activité ? Quelles en sont les dimensions ? D'où viennent les formes langagières réinvesties dans les discours en construction, qu'est-ce qui favorise leur intégration, ou qui au contraire l'empêche ? Rôle des contextes, des formats sociaux perçus ou enseignés, etc.

Ces questions entrent en écho avec celles posées par l'équipe de génétique textuelle du CNRS, elles renvoient aux travaux sur *l'avant texte* qui explorent « la boîte noire » de la créativité et ouvrent des perspectives sur la création picturale, musicale, sur l'invention scientifique (Biasi 1993). Questions voisines et pourtant différentes car la spécificité de notre domaine de recherche c'est l'impossibilité de dissocier l'épaississement des textes produits de la genèse du développement de l'enfant, des situations didactiques dans lesquelles tout cela évolue. Le développement du sujet, on le sait, fait s'imbriquer très étroitement les facettes langagière, cognitive, identitaire, socio- et psycho-affective. Évolutions qu'on lit lorsqu'on étudie des textes d'élèves dont l'écriture et les diverses réécritures se déroulent sur plusieurs mois (BUCHETON 1995, 1998). Transformations parfois rapides et spectaculaires. A ce titre les écrits intermédiaires se révèlent pour les chercheurs des lieux d'observation précieux de ces formes diverses du développement langagier et de l'acculturation.

Au linguiste ils offrent une question audacieuse à explorer : qu'est-ce qu'une subjectivité qui se construit et s'affirme, comment se construit-elle linguistiquement, qu'est-ce qu'un point de vue qui évolue, mûrit, se nourrit de la culture et des savoirs apportés par l'école (Bucheton-Chabanne 1998). Comment repérer quand un sujet devient *auteur* de ses

propos ? (Bucheton 2000). Quelles traces trouve-t-on dans le langage de ces processus d'implication du sujet, traces de son appartenance à la communauté langagière qu'est la classe, traces d'appropriation, incorporation des notions et des valeurs travaillées par l'école ?

Pour le didacticien, ces écrits intermédiaires permettent de comprendre les parcours différenciés des élèves, les tâtonnements, les mauvaises interprétations des tâches, des contextes, les lieux de résistance, les fils conducteurs que certains inlassablement dévident, les arrêts dans lesquels certains s'enlisent, ce qui permet ou empêche d'apprendre et de se construire.

Bibliographie

ALCORTA M. 1998: « Une approche vygotkienne du développement de l'écriture », *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygotskiennes*, P.U. Bordeaux, BROSSARD M ET FIJALKOW J (eds).

BAUTIER E., BUCHETON D. 1996: « Interactions : co-construction du sujet et de ses savoirs », *Le Français Aujourd'hui* 113: « Interactions dialogues ».

BERNIE J.P. 1998 : « Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle », *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygotskiennes*, P.U. Bordeaux, BROSSARD M ET FIJALKOW J (eds).

BIASI P.M., 1993: « L'horizon génétique », *Les manuscrits des écrivains*, CNRS.

BUCHETON D 1995 : *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*, Berne :Peter lang.

BUCHETON. D., DAVID J. 1998: « Le développement du langage écrit chez le jeune enfant, de quelques conditions favorisantes », Delagrave : actes du colloque Versailles, Elalouf (ed).

BUCHETON D., CHABANNE J.C. 1998: « Le point de vue, le doute et le savoir », *Le Français Aujourd'hui* 122 : « Argumenter, enjeux et pratiques ».

BUCHETON D., CHABANNE J.C. 1999: « Conférence d'ouverture des j. d'é. de Perpignan « L'oral et l'écrit réflexif dans la classe », n° Spécial Lettre DFLM-France, Mars 2000.

CHABANNE J.C. & A. DUNAS 1999: « La créativité ordinaire », *Le Français Aujourd'hui* 127 : « Ecritures créatives »

CHABANNE J.C, 2000: « Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures, le développement de la compétence lexicale », Colloque « Didactique des langues romanes, le développement des compétences chez l'apprenant », Louvain la Neuve.

BUCHETON D. 2000 : « Peut-on évaluer la capacité à devenir auteur de son texte ? », Colloque « Didactique des langues romanes, le développement des compétences chez l'apprenant », Louvain la Neuve.