

# L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ?

DOMINIQUE BUCHETON, JEAN-CHARLES CHABANNE,  
équipe ALFA-LIRDEF,  
IUFM/Université Montpellier II

Dans les classes où on pense, parle, lit, « le stylo à la main », où l'écriture est permanente et se nourrit des échanges avec les pairs, avec le maître, avec des oeuvres, avec des documents, où elle accompagne diverses autres tâches, l'élève est amené à produire une grande quantité et une grande diversité de textes, tous à des degrés divers préparatoires, intermédiaires d'autres textes, d'autres activités. Cet intense travail réflexif qu'étaye, accompagne et structure l'écriture provoque chez l'élève des déplacements d'ordre cognitif, psycho-socio-affectif et langagier. L'article présente des outils pour cerner, dans le langage même, les traces de ces transformations et leurs obstacles.

Une telle manière d'aborder l'évaluation des écrits des élèves se différencie du modèle institutionnel tels qu'on les rencontre dans les évaluations nationales CE2, 6<sup>ème</sup> ou même Seconde comme du modèle proposé par les auteurs des groupes EVA (1991) et Ecoen (1988). Ces diverses formes d'évaluation n'étant ni hiérarchisées, ni exclusives les unes des autres mais complémentaires. Pour les auteurs d'EVA ou d'Ecoen, évaluer consiste à mesurer le degré de conformité ou de déviance du texte produit par rapport à diverses normes graphiques, phrastiques, textuelles, discursives, par rapport aux divers savoirs *enseignés*. Dans cette perspective, les points de repère sont fournis par les pratiques sociales de référence, qu'elles

soient celles de scripteurs réels du monde extra-scolaire, ou qu'elles soient celles de l'école elle-même. Le produit final, attendu, oriente à la fois la définition de la tâche, les objectifs, les outils et les démarches.

Mais ce modèle ne peut être appliqué à des formes d'écrit qui ne peuvent être directement reportées à un modèle social, lorsque ces écrits sont avant tout des écrits *de travail*, destinés à accompagner et stimuler l'activité réflexive au cours de tâches de collecte ou de rappel d'information, de (re)formulation immédiate d'une leçon, d'ébauche d'un projet narratif ou explicatif, etc. Les consignes d'écriture proposées aux élèves, mobilisent alors le *pouvoir puissamment réflexif de l'acte d'écrire* (Bucheton 1992, 1995, Bucheton & Chabanne 1998). Nous avons appelés ces écrits *intermédiaires*<sup>1</sup> (Chabanne & Bucheton 2000) car ils restent étroitement associés à des situations d'élaboration, transitoires, soit de travail personnel, soit de travail collectif, en français ou dans une autre discipline : pour aider à mémoriser une leçon, pour préparer un exposé, pour élaborer une affiche, pour faire un bilan personnel de savoir, etc.

De tels textes portent les traces de l'activité de l'élève, pour nous, rappelons-le, inséparablement cognitive, psychologique, sociale et langagière. Ils permettent d'avoir des indications sur la façon dont celui-ci comprend la tâche et s'y engage ; sur ce qu'il fait avec la consigne proposée et les objets de savoir ou les problèmes cognitifs qu'on lui pose. On observe ainsi pas à pas, texte après texte, comment l'écriture, *médium* irremplaçable au sens fort du terme, permet à celui qui l'utilise de faire un pas de plus dans la construction du sens, par exemple le développement de son imaginaire, l'enrichissement de ses savoirs, la compréhension des autres et de lui-même. L'observation du développement de l'écriture et de

---

<sup>1</sup> *Intermédiaire* peut être pris dans de nombreux sens : intermédiaire entre deux états d'un écrit à mettre en forme, entre deux états de pensée, entre les membres d'un groupe de travail, entre des écrits et des oraux, etc. On gardera deux sèmes essentiels : le caractère *médial*, être une *médiation* entre deux sujets, entre deux discours, entre le sujet et lui-même ; être *transitoire* et lié à des situations précises de travail.

son contrôle, les *stratégies* d'écriture inventées ou reprises (Bonnet, Corblin & Elalouf 1998), sont ainsi des révélateurs puissants du pouvoir réflexif du langage. Il permet au sujet de remettre en permanence en chantier de manière simultanée sa réflexion sur les objets, les actions sur ces objets, les contextes sociaux et scolaires dans lesquels ils émergent. Il lui permet de réinterroger et ainsi de déplacer son propre rapport à tout cela<sup>2</sup>.

Une telle *démarche d'évaluation de l'activité réflexive dans l'écriture* devient indispensable dès lors que, mettant en oeuvre des situations pédagogiques s'inscrivant réellement dans un modèle socio-constructiviste, on s'intéresse à la singularité de l'élève, et on introduit de nouvelles pratiques d'écriture qui favorisent une production abondante et variée de textes intermédiaires, dans des situations didactiques qui ne cessent d'entrelacer de manière complexe lecture/écriture/oral. Ce statut nouveau de l'écriture dans la classe nécessite d'ailleurs de redéfinir avec précision la notion de *réécriture* pour bien la distinguer de la *révision* (Bucheton, Chabanne et al. 2000, Guibert 2001). On observe ainsi que, si le sujet est amené à se déplacer assez rapidement sur divers plans il peut aussi se heurter à des *obstacles* qui bloquent son développement. Il convient donc d'outiller les enseignants pour qu'ils puissent mieux repérer la nature hétérogène de ces déplacements afin de mieux les étayer, pour les aider à repérer en quoi le travail réflexif du langage témoigne d'une recherche par l'élève d'un point de vue singulier, lui permettant de construire progressivement une position d'auteur (Bucheton 2000, Decron 2001). En définitive nous proposons moins un changement de technique d'évaluation qu'un changement d'*attitude*, changement plus profond qu'il n'y paraît (en particulier en formation).

Un des principaux changements proposés est de pratiquer l'évaluation sur une série de textes successifs, qui ne sont pas nécessairement des

---

<sup>2</sup> Point de vue que nous avons longuement développé dans l'introduction de l'ouvrage.

réécritures les uns des autres, mais une série de productions qui brassent et rebrassent un même contenu, un même problème langagier. De ce fait on peut mesurer si les usages que l'élève fait de l'écriture sont efficaces, diversifiés, et s'ils lui permettent une activité cognitivo-langagière de bon niveau par rapport à la tâche prescrite. On cherche par là à observer si l'élève diversifie ses *postures d'écriture* (Bautier & Bucheton 1995, Bucheton 2000), s'il s'ajuste à la diversité des tâches écrites qui lui sont proposées à l'école : inventer des récits, noter ses observations, discuter un document, le résumer, inventer une consigne, répondre à des questions, rédiger une solution, etc. Ces tâches qui correspondent à des usages très différents de la langue écrite, n'offrent pas le même degré de difficulté sur le plan cognitif, linguistique ou psycho-affectif.

### ***Trois entrées pour une évaluation de l'activité***

Remarque préliminaire: Les indicateurs de l'activité cognitivo-langagière, on le verra, ont été empruntés à des champs théoriques différents que nous entendons faire fonctionner de manière complémentaire avec les risques inhérents à cette tentative<sup>3</sup>.

Nous proposons d'organiser l'observation en isolant trois *zones de problèmes*. Elles ne sont ni exhaustives, ni hiérarchisées. De nature fondamentalement différentes, elles montrent la complexité de l'activité cognitivo-langagière et permettent de souligner que la non-maitrise des codes linguistiques peut camoufler des problèmes d'une autre nature, même si ce sont des indices linguistiques qui les signalent. Ajoutons par ailleurs que ces trois zones de travail peuvent permettre des jeux et déplacements des consignes de réécriture.

- Le sujet doit élaborer par l'écriture **une position énonciative et pragmatique** : il s'inscrit ou s'efface, s'appuie sur des discours

---

<sup>3</sup> Situation de *tension* tout à fait caractéristique de la didactique en tant que discipline émergente.

récupérés ou s'en détache, les met à distance ou s'y fond... Le scripteur inscrit aussi des *actes de langage* qui sont adaptés ou non, pertinents ou non. En particulier, il gère *une consigne* et se situe par rapport à elle.

- Par l'écriture, le sujet effectue **un travail cognitif sur des contenus sémantiques et symboliques** : s'il prend la parole, c'est pour *parler de quelque chose* et inséparablement *penser quelque chose*. Quels contenus, quels enjeux dans les textes que produisent les élèves ? Prend-on toujours le temps de les lire de ce point de vue, avant de se précipiter sur leur évaluation formelle ?
- Les deux dimensions précédentes ne sont pas isolables d'une **élaboration** et d'un **contrôle des codes** linguistiques et discursifs : en même temps qu'il *utilise* la langue, le sujet écrivant est en train *d'apprendre à s'en servir*. L'écrit porte les traces du corps à corps du sujet avec la langue, qui implique une part de travail réflexif sur la langue elle-même. Quelles traces avons-nous de la prise en compte, intentionnelle (métalinguistique) ou automatique (épilinguistique) des normes à tous les niveaux : lexical, phrasique, textuel, discursif... ? C'est l'observation attentive de ce troisième niveau qui donne accès aux deux précédents.

### ***Le corpus étudié :***

Il est issu du travail d'Alain DECROIX, professeur d'école en CE1 (7-8 ans), à l'école Blaise Pascal de Perpignan. Une série d'écritures sur le thème de la *différence*, avec à chaque fois des lanceurs différents a été programmée. Ce travail s'inscrit dans une durée d'environ trois semaines permettant des apports culturels et des apprentissages de français. Plusieurs histoires, et en particulier *Petit Zèbre* (Père Castor-Flammarion) et *Tibili* (Magnard) ont été lues ou écoutées. À chaque nouvelle écriture, un lanceur différent est donné, mais les élèves savent que l'ensemble de ces consignes d'écriture les conduira chacun à écrire une histoire longue.

- *Vous allez écrire l'histoire de Petit Zèbre comme s'il était un enfant.*

- *Ecrivez, inventez la rencontre avec un personnage que vous choisissez.*
- *Photo de Doisneau [deux enfants en larmes] : que s'est-il passé, que va-t-il arriver ?*
- *Un jour tu as aidé quelqu'un : raconte.*
- *Distribution de trois images : écrire sur le même synopsis que Petit Zèbre.*
- *Ecrivez l'histoire entière du petit enfant. Vous devez finir l'histoire.*

En annexe, on trouvera le texte intégral des écrits produits par quatre élèves cités dans cet article.

## ***1. Les traces du positionnement énonciatif du sujet***

### **1.1. L'orchestration des voix :**

S'inscrire dans une énonciation écrite, c'est apprendre à gérer un espace de discours et à orchestrer les voix qui le tissent. À l'oral, on apprend très tôt à prendre part à cette *polyphonie* ou *hétéroglossie* ; à l'écrit il faut apprendre d'autres règles. Entrer dans une énonciation écrite suppose que cette polyphonie soit **dirigée** (Bakhtine 1979) : marquage des discours direct/indirect ; utilisation des citations et des paraphrases ; reprise-adaptation des discours socialement disponibles...

Khamel peine à orchestrer les voix de son récit ; il transcrit bout à bout les prises de parole qu'ils imagine, on est dans du « brut de parole », de l'oral transcrit ; il n'y a pas d'instance narrative :

(Khamel 5) parce qu'il a les habits pauvres et les autres se moquent de lui et disent : et le pauvre tu as même pas vingt centimes et regarde ces habits on dirait une momie et le maître dit : et vous deux vous êtes punis pourquoi parce que vous vous moquez de lui et en plus il vient d'un pays très lointain qui s'appelle l'égypte allez maintenant chez la directrice bon d'accord [...].

Dans la réécriture suivante, apparaît au début une instance narrative qui orchestre les « voix » puis il revient à l'oral transcrit :

(Khamel 6) Le petit enfant est malheureux parce qu'il n'est pas comme les autres et cet enfant s'appelle Paul il a six ans et il n'aime pas qu'on se moque de lui. le lendemain il y a des enfants et ils lui disent :

eh toi là-bas tu ne sais pas lire

non je ne sais pas lire et les gars il ne sait pas lire ils disent tous qu'ils ne savent pas lire venez on va le dire à tout le monde mais comment on prend beaucoup de feuilles et on écrit mais qu'est-ce qu'on écrit on écrit que Paul ne sait pas lire bonne idée quoi j'ai dit bonne idée allez ne perdons pas de temps sinon il appelle sa mère merci de me l'avoir dit eh vous là-bas vous n'avez pas honte. [...]

On peut opposer à ce mode de positionnement un récit qui gère de bout en bout un point de vue narratif :

(Sofia 6) il y avait un petit garçon qui était malheureux il avait 6 ans il s'appelait Sébastien les autres enfants se moquent de lui parce qu'il porte des habits déchirés et puis une petite fille s'appelait Nora elle l'aïda et puis Nora elle leur disait de sortir et puis ils sont partis.

elle l'a trouvé malheureux et puis elle a vu ceux qui se moquaient de lui. elle leur dit pourquoi vous vous moquez

Sébastien va chez sa maman lui dit les autres enfants se moquent de moi.

sa maman va chez eux. et leur dit pourquoi vous vous moquez de Sébastien.

De la même manière qu'émerge pour l'élève la différence entre oral simplement transcrit et écrit mis à distance, les différents discours qui se tissent dans l'énonciation spontanée se séparent, se hiérarchisent et prennent les formes linguistiques conventionnelles qui les marquent à l'écrit : les voix des personnages, celle du narrateur, lui-même éventuellement dédoublé en commentateur, évaluateur, etc. C'est ainsi que dans le discours argumentatif, se différencient le niveau du questionnement et celui de l'assertion, les différentes voix des contradicteurs, etc.

## 1.2. Actes de langage

Prendre position d'auteur dans un écrit, c'est aussi gérer ses visées pragmatiques de manière efficace et diversifiée. L'exploration du pouvoir de *faire* avec le langage (Austin 1970) est aussi une découverte du scripteur, qui apprend à en diversifier et à en contrôler les formes, y compris en réutilisant/transformant les contraintes discursives (les genres) et les ressources langagières dont il dispose à l'oral :

- Quelles sont les visées de l'auteur sur l'objet du discours (le décrire, le remettre en ordre en le racontant, le commenter, l'évaluer, l'expliquer, etc.) ?
- Quelles sont ses visées sur le destinataire (questionner, informer, chercher à émouvoir, impliquer, provoquer.etc..) ?

Le narrateur de Khamel dans son texte 6 expose le problème qui fera l'objet de son récit, l'explique et le commente (il n'aime pas qu'on se moque de lui), et inscrit le récit dans le temps. Il réintervient dans la fin du texte pour une explication jugée indispensable pour la compréhension du lecteur (*c'était son ami*) et pour clore le parcours du personnage. Retour à la maison et transformation du personnage: de malheureux il redevient heureux (*beaucoup de jouets, merci*). Mais l'essentiel du récit se passe en **actions langagières** très denses, très rapides (se moquer : *tu ne sais pas lire*, harceler : *on va le dire à tout le monde*, questionner, répondre, accabler : *on va le dire à tout le monde*, jubiler : *bonne idée*, ironiser : *merci de me l'avoir dit*, interpellé : *tu ne sais pas lire*, menacer : *tirez-vous de là*, faire la morale: *vous n'avez pas honte*).

Le problème de Khamel n'est pas seulement un problème de genres de discours qu'il semble à peu près dominer, il est davantage **d'explicitation et d'organisation en un faisceau cohérent des actes de langage qui, à l'oral, n'ont pas besoin de l'être** : le ton, les mimiques, les gestes comblant ces ellipses explicatives ou narratives. La coopération qu'il propose au lecteur est ici trop grande. D'où la difficulté de compréhension et d'interprétation de son texte très (trop?) polyphonique. Cet excès de

condensation du sens dans un texte écrit, proche d'une invention orale transcrite, ou parfois proche de l'émergence d'un langage intérieur, se retrouve fréquemment chez les élèves en difficulté voire en refus d'écriture au collège et ceci jusqu'en 3<sup>ème</sup> (Keraven 1997). Une stratégie, déjà meilleure chez Imane, dans son texte 6, est de ponctuer le dialogue ou de faire commenter par le personnage ses propres actes de langage (*C'est une longue histoire, je vous la raconte l'histoire?*).

### 1.3. L'implication dans la tâche

L'implication de l'élève dans la tâche est probablement ce qu'il y a de moins directement objectivable. Cependant la manière dont il s'approprie la consigne, la détourne, ou l'exécute scolairement, à la lettre, en est un indicateur fort. Ces conduites devant la tâche, qui manifestent divers rapports au travail scolaire de l'écriture et à son contrôle, ne sont pas seulement individuelles : elles sont socialement et scolairement *formatées* : les écrits manifestent ainsi un petit nombre de *postures d'écriture* (Bucheton & Bautier 1995 ; Bucheton 2001), parfois à l'intérieur d'un même texte. Elles se traduisent par **diverses formes de mise à distance**, par **diverses conduites de jeu ou de détournement de la tâche** (tel élève qui pour donner l'impression d'avoir « fait » son travail se contente de recopier la consigne ou un morceau du texte support tel autre qui, quel que soit le sujet posé le ramène à ses préoccupations centrales du moment...).

Ainsi Khamel se positionne en **intériorisation-adhésion trop grande** au narré : non auteur mais *presqu'acteur* d'une histoire qui prend forme au fur et à mesure qu'il l'invente, une histoire qu'il vit sur le papier au rythme des émotions des différents héros.

Zineb, de son côté est dans ce qu'on pourrait appeler la posture scolaire en *extériorité* de la tâche. Son sixième texte répond au plus strict à la consigne de faire un récit :

Le petit garçon habite la France

ce petit garçon est malheureux parce qu'il n'est pas comme les autres enfants il est sourd et une fille vient les aider à ne pas se moquer de lui

elle le guérit.

Il se réduit paradoxalement au schéma narratif... montrant bien par là que le récit n'est pas dans ses structures, mais avant tout dans son son *épaississement sémantique* et dans l'*investissement énonciatif*. On attendrait que Zineb soit plus *présente* dans son récit, et qu'elle cherche à y impliquer le lecteur, qu'elle *joue le jeu* de la narration, qu'elle inscrive sa singularité dans la mise en scène du temps, de l'espace, dans la caractérisation des émotions, des perceptions du personnage, dans la présence du narrateur, etc. Dans son texte n° 5, pourtant, elle avait laissé percer quelques traces d'implication au travers de quelques mots : *idiots, ami* qui objectivent légèrement des valeurs, un point de vue sur l'action racontée. Elles ont disparu dans le texte suivant. On sait par ailleurs que Zineb est une petite fille qui ne cesse d'effacer et cacher ce qu'elle écrit sous un trait noir totalement opaque. Comme si elle ne se sentait pas autorisée à penser par elle-même.

Il était une fois un petit garçon il est malheureux parce que des habits déchirés il y a des idiots qui se moquent il a rencontré un ami.

A l'opposé, le texte n° 6 d'Imane organise le choix des mots, de manière à donner à voir un point de vue, une orientation argumentative du texte que le lecteur ne peut rater<sup>4</sup>. Les significations négatives portées par des adjectifs forts : *malheureux, triste*, sont contredites par un adjectif modalisé : *très élégante* ou par une négation : *je ne suis pas ridicule*. Les indéfinis jouent aussi le jeu du renversement : *Personne ne jouait avec elle, tous les enfants jouent avec Calia*. Le récit dans le récit (*je me suis coupé les bras et un monsieur m'avait aidé. Il m'avait construit les bras. Il m'avait mis les bras à l'envers. Qui a des questions*) réévalue a posteriori le début de l'histoire pour faire d'un « ridicule » une caractérisation valorisante. De victime, le personnage devient héros. L'auteur a diversifié les stratégies d'écriture pour nous en convaincre.

---

<sup>4</sup> Nous renvoyons pour ces analyses au chapitre de Labov (1976) sur l'évaluation interne au récit.

## 2. Le tissage autour de motifs : l'élaboration de l'univers symbolique

Certaines pratiques scolaires de l'écriture contribuent à sédimenter chez l'élève la conviction qu'à l'école écrire se réduit à « faire des phrases sans faire de fautes » et à « construire un texte selon les règles ». Or, écrire, c'est d'abord **mettre au travail un contenu symbolique inséparable d'une forme sémiotique pour agir dans une situation**. L'écrit met au travail ce contenu, permet de le poser, puis de faire évoluer au fur et à mesure des réécritures partielles ou totales. Ce contenu symbolique, c'est tout simplement *l'histoire* qu'on raconte, les *idées* qu'on liste et qu'on articule en raisonnement, les *concepts* qu'on développe, assemble, illustre, les *affects* qu'on nomme et qu'on figure, les *percepts* qu'on organise en compte rendu ou en description, etc.

Considérer la dimension symbolique de l'activité du sujet écrivant, c'est prendre à la lettre une conception du langage qui refuse de séparer forme et contenu, qui refuse de séparer pensée-langage-sujet<sup>5</sup>. Ce qu'affirme un terme comme **cognitivo-langagier** (Bautier 1995) : il signifie que dès lors qu'on s'intéresse à des traces linguistiques, on s'intéresse aux traces d'une activité qui n'est pas seulement linguistique, mais qui est aussi **pensée et action en situation** (Bucheton 2001b).

Même si on doit réaffirmer que la « pensée » ne peut pas être réduite à la seule activité langagière — laissant à d'autres la question des formes et de la nature de la « pensée », hors-langage, en deça ou au-delà du langage — pour ce qui nous concerne, nous n'avons accès qu'à des formes de pensée

---

<sup>5</sup> Meschonnic (1970) définit la *forme-sens* comme « forme du langage dans un texte (des petites aux grandes unités) spécifiques de ce texte en tant que produit de l'homogénéité du dire et du vivre », p. 176.

sémiotiquement médiatisées, où *il n'y a de la pensée que parce qu'il y a des formes sémiotiques pour la faire (con)naître*.

Or, habituellement, le seul regard que le professeur pose sur la copie est celui du *correcteur sur des épreuves d'imprimerie*, et non celui d'un *lecteur à l'écoute d'un auteur*. Cette lecture attentive au travail du sens ne fait pas fi de la mise aux normes, mais *dans les premiers moments de travail* elle donne priorité au dit sur le dire : elle est écoute attentive des premiers pas — parfois si maladroits ! — d'un sujet écrivant. Un pari est fait : si oser *dire* devient important, l'élève ne peut qu'avancer dans sa maîtrise du langage, et (ré)investir ce qu'il apprend et ce qu'on lui enseigne.

Lire les écrits des élèves en s'intéressant à leur contenu symbolique, c'est s'intéresser à la manipulation de contenus de pensée et d'affects, à ce monde imaginaire et conceptuel que le texte constitue comme référent dynamique. C'est se poser, face au texte, cette question : « Qu'est-ce que cet écrit a permis à cet élève de *se représenter et de ressentir*? ».

Dès lors que l'on oriente son attention sur cette dimension, le texte le plus embryonnaire prend une autre valeur. On peut ainsi faire la différence entre des écrits où les élèves tentent tant bien que mal de « produire un écrit » purement formel — ce que sont nombre de « rédactions », « contes » ou « portraits » scolaires — et celui où on observe un travail de la pensée en émergence, la gestation d'un espace sémantico-logique, qu'il s'agisse d'un univers narratif, d'un univers perceptif, d'un univers conceptuel etc. suivant le contexte (narration, description, argumentation, explicitation, etc.)

### 2.1. Les objets

Sommairement (on simplifie ici des processus complexes pour dégager des outils simples d'observation), les premières étapes de la genèse des textes à venir consistent à collecter des **objets**, dont la nature varie en fonction du cadre discursif (concepts, relations... dans un discours

explicatif; actants, événements... dans un discours narratif; arguments, prédicats élémentaires... dans un discours argumentatif, etc.).

Ainsi la forme la plus élémentaire de la textualité est-elle la **liste**<sup>6</sup>. Certains élèves vont donc produire des écrits qui ne sont autres que des listes d'objets, de phrases, d'expressions, de fragments narratifs... A la première consigne, Sofia répond par un écrit-liste :

(Sofia 1) les cheveux un pied parce qu'il n'a pas les cheveux

Faire des listes permet que s'ébauchent des regroupements, des liens. Ainsi dès les premiers embryons d'un écrit sont déjà présents les **germes conceptuels ou symboliques** de l'écrit à venir.

Chez Imane, l'Obstacle est formulé dès l'écrit 1 (« ses bras sont ridicules »); chez Khamel on identifie les composants sémantiques de l'univers qu'il retravaillera tout au long de la série : « un bon ami » / « jouer ».

Tout se passe comme si l'élève devait, au cours des écritures successives, remanier et développer ces germes sémantiques et peu à peu apprendrait à exprimer le dynamisme symbolique qu'ils ont à ses yeux.

## 2.2. Les structures

Ce que justement permet le travail d'écriture, c'est l'élaboration avec ce matériau des *configurations symboliques propres à tel geste d'écriture*. Ces configurations sont des adaptations individuelles des configurations socialement normées (par exemple les schémas narratifs, les types d'actants, etc.). Les élèves observés commencent ainsi à travailler des composantes fondamentales du genre narratif, par exemple le système des personnages, l'enchaînement et la continuité de l'action, la cohérence globale, la relation début/fin, etc.

Par exemple, **Khamel** qui reste toujours dans une cohésion minimale, enrichit cependant le plan sémantique ses récits :

---

<sup>6</sup> Voir dans le présent ouvrage l'article de P. Demougin et M. Cellier.

- *Actants* : Texte 1 : deux personnages, « il » et « un bon ami » => Texte 5 : un Opposant supplémentaire : « des enfants ».
- *Actions* : Texte 1 : rencontre – négociation – résolution => texte 5 : portrait – rencontre – négociation avec les Opposants – négociation entre les Opposants – intervention de l'Adjuvant – résolution.
- *Cohérence* : Texte 1 : pas de transformation, cf. l'isotopie *bon ami, gentil, ils s'amuse bien* => Texte 5 : transformation: l'enfant *malheureux* reçoit *beaucoup de jouets*, des péripéties nombreuses s'ébauchent.

**Imane**, elle, se rapproche bien plus des formes de cohérence et de cohésion recevables :

- *Actants* : Texte 1, 2, 3 : deux actants => Texte 6 : la femme de ménage devient une fille qui se révèle magicienne; les autres enfants présents aussi chez Khamel sont là, mais d'Opposants deviennent Adjuvants.
- *Actions* : Texte 1?? : la négociation est plus développée; les justifications arrivent en désordre (elle était magicienne) mais Calia assure un rôle actif (aide-toi, le ciel t'aidera !); un récit inséré apparaît, où est apportée l'Explication.
- *Cohérence* : Du texte 1 au texte 6, l'obstacle reste le même, Imane tâtonne pour en trouver d'autres (texte 5) puis revient à ses « bras à l'envers » qu'elle finit par intégrer dans une reconfiguration qui donne le beau rôle à son personnage.

On voit ainsi se dessiner ce qui permet de concevoir une intervention didactique : si Imane développe une narration plus complexe avec le même matériau fictionnel (monde de la cour de récréation, copains/ennemis, se moquer / jouer), c'est qu'elle réutilise des fragments d'une culture commune, par exemple la figure de la Magicienne, ou encore la Formule Magique (*tu n'as qu'à crier !*). Elle brasse librement non des mots, comme Zineb, mais des composantes narratives, des blocs d'imaginaire symbolique repris et librement assemblés et qu'elle *fait siens* (Dufays 1994). Par exemple : elle reprend directement la phrase-clé de l'album *Petit Zèbre (je ne suis pas ridicule)* en interprétant, par le script « parole

magique », ce que cette phrase dit symboliquement : la confiance en toi te libère du regard des autres.

On observe fréquemment, dans les écrits repris, que les élèves cherchent à répondre à leur besoin de moyens langagiers en réutilisant ceux qui sont à portée de main. Un autre indicateur important de l'activité de l'élève et de son implication dans le travail de la classe est donc l'*intégration dans les écrits d'éléments empruntés*, et le degré d'assimilation de ces éléments : stéréotypes, éléments repris des textes lus ou entendus antérieurement, reprise-transformation d'unités culturelles : personnages, stéréotypes, scénarios, fragments discursifs et narratifs, éléments mythiques, etc. D'où l'importance d'un travail de lecture-interprétation en amont et en parallèle du travail d'écriture<sup>7</sup>.

Associer ces noyaux sémantiques premiers avec des formes génériques empruntées, nécessite chez le scripteur un important et lent travail d'ajustement, bien visible, mais que tous les élèves ne développent pas de la même façon ou au même moment. Les textes intermédiaires nous donnent à voir cette lente dynamique de la construction du sens. Par exemple, chez **Imane** la caractérisation du héros comme fille et comme enfant est lentement construite :

Imane : Texte 1 : *Cali* ; Texte 2 : *Cali* ; Texte 3 : *Et il s'appelle Cal* ; Texte 4 : *C'est un enfant qui s'appelle Cali* ; Texte 5 : *Il, l'enfant* ; Texte 6 : *C'est une enfant qui s'appelle Calia, elle a 7 ans.*

### 2.3. Les opérations

L'intérêt des textes intermédiaires est de nous permettre d'assister au tissage dynamique et organisé de tous ces éléments premiers ou seconds, selon des directions qui se dessinent, des lignes de cohérence qui se modifient et qui réorganisent l'effet de sens produit.

Il s'agit alors de donner un contenu précis à l'opération même de *production du sens*. Dire que le texte *fait sens*, c'est bien signifier qu'il est d'abord

**organisé par une configuration sémantique centrale** qui permet, tout simplement, de le *com-prendre*, de le saisir comme un tout. Cette clôture sémantique est aussi bien celle d'un récit, qui met fin au désir de demander « et alors ? » et marque un achèvement provisoire, que celle d'autres genres, comme l'argumentation, ou l'explication.

Les opérations que nous évoquons sont celles par lesquelles l'élève est amené à choisir, à catégoriser, à hiérarchiser par rapport à des savoirs, des expériences, des systèmes de valeurs, des modèles culturels déjà là. Le sens ne se construit ni pour l'auteur, ni pour le lecteur en dehors d'une culture et des valeurs supposées partagées, dans un contexte social donné. Ainsi, entre les jeux sans conséquence (*touche touche, cache cache* ou le jeu du robot des textes 1 et 2) et les jeux de harcèlement de la cour de récréation (textes 3 et 4), Khamel est amené à penser non seulement des structures narratives, une histoire mais ce pourquoi elles signifient pour lui et pour nous : ici le devoir de se mettre à la place de celui qui est attaqué et de le secourir : une illustration narrative de ce que signifie pour lui le mot *ami*.

L'évaluation proposée cherche à repérer ce *parcours* des significations, effectué par le scripteur.

On voit ainsi comment elle se situe par rapport aux items du modèle EVA. Celui-ci comporte en effet un axe *Sémantique* mais dans une conception statique où la question du sens n'est travaillée que du point de vue de l'économie textuelle et de ses formes d'organisation macro ou micro-structurelles (Items : \* *L'information est-elle pertinente et cohérente ?...\** *La cohérence thématique est-elle satisfaisante ?...\** *La cohérence sémantique est-elle assurée ? L'articulation entre les phrases est-elle marquée efficacement ?* etc.), non du point de vue de ce que le texte permet au scripteur et au lecteur de penser. La signification est du côté du texte, le sens du côté du lecteur<sup>8</sup>. Dans une perspective où on cherche à observer les traces du développement du sujet, les réajustements textuels sont intéressants à lire d'abord comme les

<sup>7</sup> Voir dans cet ouvrage la contribution de M.-Th. Chemla et M. Dreyfus.

<sup>8</sup> Sens/signification dans les acceptions du *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Ducrot & Todorov. Paris : Seuil, 1972.

traces des opérations symboliques, des processus de sémiotisation. Le développement du texte accompagne (et permet) leur complexification progressive<sup>9</sup>. On peut penser qu'on est en présence d'un processus de dynamique cognitive relativement voisin de celui observé dans la conversation (Nonnon 1990) à cette différence qu'il est, dans l'écriture, principalement alimenté par des dialogues sourds avec soi-même ou avec des lecteurs potentiels.

### 3. Les traces de la construction du rapport aux normes

La préoccupation prioritaire des pratiques d'évaluation traditionnelles est la mesure des écarts à la norme, et en particulier à la norme (ortho)graphique et syntaxique. Évaluation nécessaire, qui correspond à une compétence essentielle : savoir corriger un texte : Quand et comment l'élève revient sur son écrit, en situation libre ou contrainte : que sait-il faire ? De ce point de vue il est indispensable de clairement distinguer la *réécriture* de la *révision* Bucheton, Chabanne, Decron, Seweryn (2000), alors que les démarches habituelles les traitent sur le même plan et dans le même moment. C'est lors de séances de travail exclusivement affectées à la *correction* qu'on peut évaluer les *conduites de correction réelles* : Quel usage fait l'élève de son savoir et des outils à sa disposition ? Comment collabore-t-il avec d'autres pour réviser le texte ? Quel réinvestissement fait-il des séances de structuration ?

Quand on travaille avec des *textes intermédiaires*, il est non seulement possible mais nécessaire de porter aussi, à ce niveau-là, un regard différent. Mais l'objectif n'est pas exactement le même : il s'agit ici de chercher à

---

<sup>9</sup> On pourrait de ce point de vue reprendre les descriptions faites pour l'oral par Nonnon (1998) de la dynamique cognitive et reprendre du point de vue du travail cognitif ce qui a été dit plus haut des actes de langage, ici interprétés sur un autre plan.

repérer le rapport de l'élève à la norme et plus encore la manière dont le développement des significations dans des contextes épistémologiquement, scolairement définis, *nécessite* le développement des formes de contrôle.

Prendre en compte le point de vue dynamique revient à chercher si le contrôle des normes *évolue* ou non, dans quelles conditions ou circonstances il régresse. Observer les processus d'écriture et pas seulement le produit fini revient à s'intéresser aux *conduites de correction*, par exemple les ratures (Fabre-Cols 2000) mais en les considérant dans leur dynamisme et leur évolution dans le temps.

#### 3.1. Le co-développement des significations et du rapport aux normes

Les textes intermédiaires montrent une intéressante dynamique : la réflexivité que nécessite le positionnement énonciatif, les divers calculs et négociations sur le degré de coopération du lecteur, le tissage des thèmes, mondes, objets, concepts dans divers canevas conceptuels et culturels prédessinés, *provoquent en même temps un intense travail sur les codes*, dont il est bien impossible de déterminer quelle est la part inconsciente (épilinguistique), quelle est la part explicitée (métalinguistique). Elle se traduit par un travail de mise en mots de plus en plus précis et efficace, de plus en plus complexe, qui marque une progression de la maîtrise des solutions langagières (par exemple l'emploi des temps) par une autre voie qu'un enseignement dirigé (par ailleurs mis en place dans les mêmes classes dans d'autres situations spécifiques d'enseignement des fonctionnements de la langue écrite). Cette appropriation des codes, parallèle à l'épaississement du sens dans le texte, confirme la thèse de l'auto-développement du langage écrit par et dans l'activité (Bucheton 1995, 1998). La question est de savoir si cette conscience linguistique construite dans l'action et la nécessité d'écrire est suffisamment stable, si elle est transférable, si elle a construit véritablement un rapport à la norme vécu non comme une contrainte mais comme l'acceptation de son inscription sociale.

### 3.2. A quel moment observer et imposer les normes?

Toutes les phases de l'écriture ne nécessitent pas les mêmes usage des normes, ne posent pas les mêmes problèmes langagiers ! L'émergence des « objets » telle qu'on l'observe dans les textes n° 1 ne nécessite ni ponctuation ni syntaxe vraiment élaborées. Il est clair, par contre, que dans les derniers textes, la nécessité de la norme se fait davantage sentir. Imane non seulement récupère des usages du dialogue observés dans les albums étudiés et les leçons faites en classe mais pour adopter une position énonciative auctoriale (Lintvelt 1981), et faire un récit « après coup » transforme les temps de son texte : le présent devient alors un imparfait — position qu'elle a encore un peu de mal à tenir longtemps: *c'est une enfant qui s'appelle calia c'était une fille très malheureuse parce qu'elle avait les bras à l'envers [...] elle a sept ans et les autres enfants disent [...] .personne ne jouait avec elle.* Cette arrivée progressive de l'imparfait est à lire comme la trace de la mise en adéquation du travail de la pensée avec les contenus, le genre, le contexte scolaire écrit. La norme ici est bien autre chose qu'une règle (« Utilisez les temps du passé »), elle est la résolution d'un problème langagier très complexe. Résolution en émergence plus faible (*c'était son ami*) chez Khamel qui n'en est pas encore à gérer la temporalité de l'énonciation écrite.

On constate ainsi que plus le développement des significations se complexifie, plus il nécessite un travail et un contrôle de divers niveaux de codes : d'ordre pragmatique, textuel, phrastique, interphrastique; plus il multiplie les risques d'erreurs. Notre hypothèse est que l'élève, pris par la dynamique de l'écriture, est amené à aller au-delà de ses compétences, et donc à prendre des risques tout autant du côté de ce qu'il a à dire (univers fictionnels trop complexes, problèmes énonciatifs difficiles, personnages trop nombreux comme chez Khamel...) que du côté des solutions linguistiques. Il se trouve donc amené à produire des fautes qui ne sont pas à comprendre seulement comme des manques, mais aussi comme des signes de l'activité linguistique conçue comme une **prise de risques autorisée**.

### Conclusion

*Evaluer la réflexivité langagière c'est suivre les traces de résolutions de problèmes complexes pour un sujet singulier*

On peut définir la réflexivité langagière (dont nous cherchons à évaluer les traces) comme l'entrelacement de différents plans : cognitifs, socio-affectifs, linguistiques etc, entrelacement dynamique et créatif sur le plan verbal par lequel le sujet sémiotise son expérience, la culture rencontrée, les discours entendus. Ni séquentiel, ni modulaire, ce processus langagier réflexif reste singulier, divers et imprévisible. On constate qu'il instrumente le sujet dans sa capacité à penser.

*Enseigner c'est s'adresser à quelqu'un*

Si l'étude des textes a montré la possibilité d'identifier de grands domaines de problèmes langagiers (positionnement énonciatif, élaboration sémantique, gestion et contrôle linguistique) qu'il est nécessaire et possible d'objectiver et d'enseigner, force est de constater que leur résolution ne renvoie qu'en partie à des savoirs enseignables. Pour le reste, elle ressort du rapport singulier que le sujet entretient avec l'école, l'écriture, sa propre expérience, ses futurs lecteurs. La créativité de l'enseignant est alors de trouver les situations didactiques, les consignes et supports qui permettront que ces divers *rapports* à soient mis en travail eux aussi.

La réflexivité langagière demande pour se développer d'inventer des situations d'écriture qui non seulement fournissent aux élèves les instruments culturels et langagiers mais leur laissent surtout le temps et l'espace pour se les approprier et les reconstruire à leur manière.

L'étude rappelle en effet que l'écriture est d'abord le fait de sujets singuliers. Penser c'est poser le monde, soi-même et les autres comme des objets distincts, pour s'en saisir ou s'en séparer, pour les interroger, les transformer, agir sur eux. L'écriture n'échappe pas à cette intentionnalité d'un sujet : ce que nous appelons le *point de vue* (Bucheton & Chabanne 1998). Pour produire du discours construit, il ne suffit pas de maîtriser les

formes du discours, il faut avoir le désir d'être quelqu'un, le désir de dire quelque chose qui soit entendu, repris, travaillé, questionné par la parole des autres. Est auteur celui dont le point de vue circule, existe dans la pensée de l'autre, le fait penser. On devient auteur pour et par les autres.

En d'autres mots, il faut être *quelqu'un pour dire quelque chose* ; et symétriquement, ce « quelqu'un » se construit par les pratiques langagières : *je deviens quelqu'un parce que je dis à d'autres quelque chose* qui m'appartient et en même temps m'élabore.

Or c'est bien à ce *quelqu'un* que l'enseignement s'adresse à tout moment : c'est à lui qu'on demande d'imaginer, de raconter, de décrire, d'expliquer, et au bout du compte de savoir et de comprendre, et même de questionner et de chercher. C'est à ce *quelqu'un* qu'on demande d'éviter de recopier ou de copier pour faire *œuvre propre*. C'est à ce *quelqu'un* qu'on demande, dès son entrée à l'école, qu'il réalise ce difficile équilibre entre respect des règles communes et *autonomie*. Qui peut disposer d'autonomie sinon un sujet ? Qui peut être évalué sur sa responsabilité sinon un sujet ?<sup>10</sup>

### *Quelques principes pour un autre regard et d'autres pratiques d'enseignement*

L'ambition d'un enseignement de l'écriture, en même temps qu'il est un apprentissage contrôlé des normes, se doit d'être un travail sur les *déterminants inconscients, socialement construits*, du rapport à l'écrit scolaire. *Mettre les élèves au travail dans et par l'écriture*, et donc les faire beaucoup

---

<sup>10</sup> Remarque: soyons clair : il s'agit d'un **sujet scolaire** et non d'un sujet privé. Considérer à l'école le sujet privé, familial, social, est nécessaire. Mais le sujet scolaire est avant tout défini par ce qu'il sait et ce qu'il sait faire dans le cadre de tâches scolaires. Ce qui lui est demandé ne sort pas des relations « professionnelles » de maître à élève, d'élève à élève. C'est par la médiation du rôle d'élève qu'il faudra prendre en charge, si nécessaire, ce qui revient au sujet privé. Mais ceci est une autre histoire.

écrire, à la fois quantitativement, et qualitativement reste cependant la priorité.

La compétence se construit péniblement, de manière partiellement imprévisible, grâce à des écrits intermédiaires qu'il faut savoir multiplier, diversifier, et interpréter. A ces écrits intermédiaires doit être donné un statut scolaire, qui n'est ni celui du brouillon, ni celui du produit fini. Une attitude nouvelle d'évaluation demandée à l'enseignant est d'être très attentif à ce que les écrits intermédiaires marquent parfois confusément : les traces d'un engagement et d'une prise de risque dans le langage. Elle nécessite un regard positif, à la recherche de tous les signes s'implication du sujet dans le travail d'écriture, et pas seulement de tous les écarts à la norme. Ce sur quoi l'enseignant ou parfois un pair attire l'attention de l'élève en écrivant sur la page blanche laissée ouverte en face de l'écrit, ce ne sont pas forcément les fautes, mais beaucoup plus les points d'appui : là où les réécritures successives vont pouvoir trouver matière à se développer et se réorienter.

L'étude des textes intermédiaires montre aussi que si tout bouge à des degrés divers lors des réécritures : signes, structures, significations dessinées, ton, effets produits etc, il semble bien pourtant que le tissage du texte se fasse principalement autour de l'élaboration des contenus symboliques et de l'orientation vers le lecteur. L'activité langagière de l'élève est réflexive tout simplement parce qu'elle construit du sens pour lui et pour les autres : elle lui permet de penser. Or c'est précisément cet aspect essentiel — *ce que dit le texte pour cet élève* — que les évaluations traditionnelles ou plus récentes ne prennent pas en compte, éliminant de ce fait, de leur champ le point de vue que l'élève développe.

En résumé : il est possible de rendre compte de l'activité réflexive du sujet au travers de divers écrits intermédiaires, possible d'évaluer les traces des savoirs sur le langage écrit, construits dans l'action langagière, possible de rendre compte aussi du rapport à l'écriture et à la tâche manifesté par le sujet.... L'étude attentive des écrits des *premiers pas* dans l'écriture de ces

très jeunes scripteurs confirme la thèse d'un puissant pouvoir réflexif de l'écrit, structurant, formateur, dynamique. L'outil s'autodéveloppe s'il est sollicité de manière diversifiée, non répétitive et dans la continuité d'un projet qui fait sens pour l'élève et lui permet de se construire. Mais elle montre aussi les résistances, les obstacles, les développements différenciés des élèves, et la nécessité de s'attacher avec finesse au travail d'étayage différencié qu'organise l'enseignant pour les en affranchir.

## Bibliographie

- BAKHTINE M. (1979) : *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- 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. Paris : AFEF.
- BAUTIER É. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER É. (1998) : « Des genres du discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques », *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*, Grenoble : Univ. Stendhal-Grenoble 3.
- BONNET C., CORBIN C., ELALOUF M.-L. (1998) : *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*. Paris : LEP France.
- BUCHETON D. (1996) : « L'épaississement du texte par la réécriture », dans *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Sylvie Plane (éd.). Paris : P.U.F.
- BUCHETON D. (dir.) (1998) : *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : CRDP.
- BUCHETON D. (2000) : *Écriture et subjectivité*, Mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Montpellier III, Université Paul Valéry.
- BUCHETON D. (2001) : « Peut-on évaluer la capacité d'un élève à devenir auteur de son texte? » dans les actes du colloque de Louvain la Neuve (janvier 2000) : *Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant*, L.Colles et al. (dir.), Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- BUCHETON D. (1992) : *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*, Thèse de doctorat publiée en 1995, Berne : Peter Lang.
- BUCHETON D. & CHABANNE J.-C. (1998) : « Le point de vue, le doute et le savoir », *Le Français aujourd'hui* 123. Paris : AFEF.
- BUCHETON D. & CHABANNE J.-C. (2000) : « L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire », conférence d'ouverture des journées d'étude de Perpignan (oct. 1999), publiée dans le numéro spécial de *La Lettre de la DFLM*, avril.
- BUCHETON D. & CHABANNE J.-C. et al. 2000 : « Réécrire ou penser à nouveau son texte ? », *Pratiques* 105-106, Juin 2000, 203-211.
- BUCHETON D. & DAVID J. (1998) : « Le développement du langage écrit chez le jeune enfant, de quelques conditions favorisantes », *Pour enseigner le français*, Versailles : CRDP / Paris : Delagrave.
- CHABANNE J.-C. & BUCHETON D. (2000) : « Les écrits 'intermédiaires' », dans *La Lettre de l'Association DFLM* 26, 2000-1, p. 23-27, DFLM.
- DECRON A. (2001) : *L'élève Smaban : auteur d'une communauté sémiotique*, mémoire de DEA, sous la direction de J. Rhétoré, Université de Perpignan.
- DUFAYS J.L. (1994) : *Stéréotype et lecture*, Bruxelles : Mardaga.
- Equipe ECOUEN (dir. J.JOLIBERT (1988) : *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette Education.
- Equipe EVA-INRP (dir. C. Garcia-Debanç) (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Education/INRP
- FABRE-COLS C. (dir.) (2000) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck.
- GUIBERT R. (2001) : « Identité énonciative et système représentationnel de l'écrit : une notion pour construire sa relation de soi à l'autre », dans *Questions de recherches en éducation*, t. 2 « Action et identité ». Paris : INRP-CNAM.
- KERAVEN J. (1997) : « Textes courts, textes longs: variétés des conduites d'écriture et réécriture », dans Bucheton D., dir. (1998) : *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles : CRDP, 1998.
- LABOV (1976) : *Le parler ordinaire*. Paris : Minuit.
- LINTVELT (1981) : *Essai de typologie narrative*. Paris : Corti.
- MESCHONNIC Henri (1970) : *Pour la poésie* I. Paris : Gallimard, 1970.
- NONNON É. (1990) : « Est-ce qu'on apprend en discutant? Un exemple d'interaction maître-élèves en section d'Education spécialisée », *La communication inégale*, F.François (dir). Lausanne : Delachaux et Niestlé.