

## PARTIE 2

### CHAPITRE 2 :

# Un outil pour évaluer le travail de l'écriture dans les écrits intermédiaires

Notre modèle didactique que nous appelons *le modèle du sujet écrivant et des textes intermédiaires* se doit lui aussi d'élaborer des outils d'évaluation pour repérer les mouvements de la pensée et de l'écriture, les déplacements des sujets. C'est ce que nous présentons dans ce chapitre.

### Ces écrits que nous appelons 'intermédiaires'

Les élèves en difficulté avec l'écriture, on l'a vu dans le chapitre précédent, ont souvent construit avec l'écriture de l'école des conduites de refus, des postures très rigides et peu diversifiées, des rapports parfois trop scolaires qui les empêchent de véritablement *se mettre à l'écriture*, jouer, essayer, imaginer, penser le stylo à la main. Nous avons essayé d'identifier des démarches qui cherchent les moyens de lancer les élèves dans l'activité, et d'accompagner leurs premiers pas.

Les chapitres suivants présenteront quelques exemples détaillés de séquences. Les principes en sont simples : il s'agit de favoriser le plus possibles de formes d'écriture au cours de la séquence, en cherchant à multiplier les manières de faire brasser par les élèves le même matériau initial, sans chercher nécessairement à leur faire reprendre à chaque étape le texte précédent, ni même à suivre un fil orienté par une progression qui aboutira toujours à un « chef d'œuvre » (au sens de l'équipe d'Écouen). On obtient alors toute une série de textes que nous avons appelés réflexifs et intermédiaires :

- **réflexifs**<sup>1</sup>, au sens où l'on cherche par une tâche d'écriture à *mettre les élèves en activité* (faire réfléchir, faire imaginer, il s'agit d'une activité *cognitive*), par exemple au cours d'une séquence de science ou de grammaire, quand on demande aux élèves de faire des listes ou de noter ce qu'évoque une notion ; ou encore quand on cherche, par quelque lanceur d'écriture, à collecter les premiers éléments d'une fiction à venir ;
- **intermédiaires**<sup>2</sup>, au sens où ils jouent un rôle de *médiateurs cognitifs et affectifs*, en permettant en particulier à des scripteurs débutants ou mal à l'aise de faire leurs premiers pas dans le travail, de modifier leur image d'eux-mêmes, de faire la preuve que quelque chose est possible. Donc, pas seulement intermédiaires entre différents états du projet d'écriture, mais intermédiaires entre le scripteur et les lecteurs-négociateurs, entre ce qui est lu, vu, entendu, et ce qui est écrit, etc.

On voit bien alors pourquoi les pratiques d'évaluation habituelles ne peuvent s'appliquer sur ces écrits. En effet, les démarches d'évaluation critériée que nous avons évoquées au chapitre NN sont destinées à donner à l'élève des outils pour mesurer le degré de conformité ou de déviance de ses écrits par rapport à diverses

<sup>1</sup> Chabanne J.C. & Bucheton D., *Parler et écrire pour penser, apprendre, et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris : PUF, 2002.

<sup>2</sup> J.-C. Chabanne & D. Bucheton, « Les écrits 'intermédiaires' », *La Lettre de l'Association DFLM* 26, 2000-1, p. 23-27.

normes graphiques, phrastiques, textuelles, discursives... construites à partir de divers genres de textes prototypiques relevant des pratiques sociales ou scolaires. Ce sont des outils précis et efficaces de *révision* et de *normalisation* des textes destinés à être mis en circulation.

Le problème, c'est que les écrits intermédiaires ne peuvent être reportés à un modèle de référence. Ce sont avant tout des **écrits de travail**, hétérogènes, inachevés, brouillonnants, destinés à lancer, 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. Quand ils existent dans une séquence, ils sont habituellement assimilés à des *brouillons* et de ce fait n'ont pas vraiment d'existence ni de statut officiel dans les classes. Mais si les scripteurs professionnels, écrivains, chercheurs... conservent leurs carnets de notes, encombrant la mémoire de leurs ordinateurs par des fichiers, c'est qu'ils gardent ainsi les traces de transitions indispensables, d'ébauches nécessaires pour la réflexion, de pistes à reprendre plus tard ou ailleurs. Nous pensons qu'il y a là une forme d'activité écrite essentielle pour la mise en place d'un rapport à l'écrit qui s'accorde avec l'esprit de l'école et qu'elle doit s'enseigner et donc s'évaluer.

Le but de l'évaluation dans notre modèle n'est donc pas encore de *corriger* le texte, mais bien de juger de ce qui est en germination dans ces écrits de transition, de mesurer avec quelques indicateurs les traces de l'activité : non pas pour s'arrêter là, mais pour savoir comment faire pour **relancer le développement de l'écrit** par des consignes appropriées, pour voir ce que fait l'élève pour **l'aider à évoluer**. Il s'agit donc moins d'aide à la correction que ce qu'on appelle un *étayage*, une aide « en ligne », une sorte de *dialogue* avec l'élève et son texte pour les remettre en travail.

### ***Trois ensembles d'indicateurs dans les textes intermédiaires***

Nous proposons d'identifier trois ensembles d'indicateurs qui permettent d'isoler trois dimensions importantes, à nos yeux, de l'activité mentale que l'écriture met en marche. Le choix de ces indicateurs, leur regroupement, est discutable ; comme tout modèle, celui-ci se présente non pour être repris tel quel, mais pour être utilisé et discuté. Il nous fallait aussi dégager un modèle *articulé*, qui soit capable de rendre compte de processus complexes et labiles, tout en restant *maniable* et concrètement utilisable dans les situations ordinaires d'évaluation pour gérer une classe au jour le jour. Notre proposition est discutable : nous rendons compte ici de nos choix.

Nous retenons trois questions :

- **Comment se positionne l'élève dans son écrit ?** Question qu'on pourrait décomposer, ouvrant ainsi plusieurs sous-entrées : Où se situe-t-il dans l'écrit : sous forme d'un Je, d'un nous, d'un il ? Est-il plus ou moins distingué d'autres voix, celle des personnages, de contradicteurs plus ou moins explicites, etc. ? Comment est inscrit le lecteur potentiel, quels actes de langage sont orientés vers lui ? Quelles postures d'écriture (en particulier quelle position par rapport à la consigne) ?
- **De quoi parle le texte et quels sont ses enjeux et ses valeurs ?** Tout simplement (mais est-ce en réalité si simple ?), de quoi parle le texte ? Quels contenus conceptuels ou symboliques sont en germe en lui, se développent d'une version à l'autre, se retrouvent d'un écrit à l'autre ? Comment ces contenus se structurent-ils, trouvent des continuités, reprennent des schémas disponibles comme les schémas narratifs ou les formes de raisonnement, etc. ?
- **Comment apparaît et évolue la prise en compte des normes ?** Même dans les textes les plus déviants, des éléments de la norme se mettent en place, d'une écriture à l'autre. Qu'est-

ce qui bouge sur ce plan ? Quels sont les signes de l'invention et de la régression des normes ? Ce qui évolue : graphie, syntaxe, lexique, connecteurs, anaphores, organisation textuelle, etc.

Ce que nous nous proposons de faire :

- Observer quelques indicateurs sémantiques et linguistiques dans les textes produits, moins pour comparer le degré de maîtrise des codes et procédures d'écriture qu'elles traduisent que pour repérer quels sont les **obstacles** qui bloquent le développement de l'écriture. Sont-ils du côté du rapport du sujet à l'écriture : son identité de sujet écrivant, ses savoirs sur les fonctionnements de l'écriture et de la langue écrite ? Ou du côté de son rapport à l'école : son désir d'apprendre, sa compréhension de ce qu'on y fait, de ce qu'on lui demande ?
- Mesurer si les usages que l'élève fait de l'écriture sont pertinents, efficaces, diversifiés, pas trop répétitifs et s'ils lui permettent une activité cognitivo-langagière de bon niveau par rapport à la tâche qui lui est proposée. Le but est de l'amener à assouplir les routines de son activité cognitivo-langagière (ses *postures*), à les diversifier, à les ajuster à la diversité des tâches écrites qui lui sont proposées à l'école : faire des récits, noter ses observations, discuter un document, le résumer, inventer une consigne, répondre à des questions, rédiger une solution, etc. Ces tâches correspondent à des usages très différents de la langue écrite.
- Considérer l'écriture comme la résolution de problèmes successifs ou enchâssés. L'élève qui écrit en français ou dans d'autres disciplines est en train d'élaborer des significations singulières : il pense par et avec de l'écrit et ceci quelle que soit la tâche prescrite par la consigne (écrire un récit ou un texte informatif par exemple, faire un exercice de grammaire ou de mathématiques). Plus il avance dans la tâche, plus il rencontre des problèmes de nature diverse qui modifient et

font évoluer ses choix langagiers et cognitifs. Il lui faut en effet construire des significations à trois niveaux difficiles à gérer conjointement sur le plan d'une écriture « normée », y compris par un scripteur très expert. Son implication et les postures convoquées se jouent différemment à chacun de ces niveaux :

- par rapport à lui même : ce qu'il sait déjà, sa propre expérience, son imaginaire, sa culture, ses affects ;
- par rapport au contenu et au contexte disciplinaire de la tâche : faire un conte à partir de quelques éléments donnés, y incorporer des éléments de récits lus ; présenter par écrit ce qu'on vient de vivre, d'expérimenter en SVT...
- par rapport à un lecteur potentiel et aux effets qu'il veut produire, au degré de coopération qu'il veut installer dans le texte pour faire admettre et partager son point de vue. Ce dernier aspect, on le sait, vient tardivement dans la gestion de l'écriture.

Nous présentons ici un tableau succinct, résumant nos propositions d'évaluation. Nous les commenterons ensuite plus longuement au travers d'exemples pris dans les classes observées.

***Outil pour l'évaluation de l'activité de l'élève dans les écrits intermédiaires :  
tableau de synthèse***

<b>Dimensions évaluées</b>	<b>Indicateurs possibles</b>
<b>1. La dimension énonciative et pragmatique</b>	<b><i>L'énonciation</i></b>
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
<b>2. La dimension sémantique et symbolique</b>	<b><i>Les contenus et les enjeux</i></b>
2.1. La question essentielle à laquelle on cherche à répondre est : <i>de quoi parle le texte</i> , où va-t-il ? Qu'est-ce qui est en germe et va se développer ?	Le lexique traduit le choix, la pertinence, la quantité, la variété des « <i>matériaux</i> » travaillés : les thèmes, les univers, les concepts, les figures symboliques ou non, les valeurs, problèmes humains abordés ?
2.2. Comment l'auteur convoque des <i>formes de structuration</i> textuelles ou conceptuelles, comment il les fait évoluer	– 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.
<b>3. La construction d'un rapport à la norme</b>	<b><i>Les indicateurs de contrôle et de réinvestissement</i></b>
3.1. La construction d'un rapport aux <i>normes</i> élémentaires	– Graphie, mise en page, segmentation du texte, degré de contrôle orthographique
3.2. <i>L'épaississement</i> du texte et la construction tâtonnante de normes complexes	– Reprises anaphoriques – Manières de figurer le temps – Complexification des phrases
3.3. Les <i>emprunts</i> et leurs transformations	Traitement des stéréotypes, des citations, des reprises d'éléments apportés par le groupe, l'enseignant, les lectures...
3.4. La <i>prise de risque</i> , l'inventivité linguistique, fictionnelle, intellectuelle	Erreurs provoquées par la prise de risque, inventions orthographiques, écarts par rapport aux stéréotypes, complexité narrative ou conceptuelle difficile à gérer...

## Présentation de cet outil à travers l'application à des exemples d'écrits d'élèves

### 1. Se situer dans son écrit : la dimension énonciative et pragmatique

À se focaliser sur les formes textuelles ou sociales de l'écriture, comme dans le modèle de l'évaluation critériée, on en vient à oublier que l'écriture est, avant d'être un produit, un acte qui à la fois sollicite et construit un sujet. Il ne le sollicite pas seulement parce qu'il l'oblige à mobiliser des ressources linguistiques, pas seulement parce qu'il l'oblige à rassembler une pensée, à l'ordonner et à la formuler ; mais avant cela, parce qu'il l'oblige, d'une certaine manière, à se rassembler pour affirmer un point de vue, pour prendre une position.

La difficulté à penser « avec » de l'écrit se double d'une réelle difficulté à s'énoncer comme sujet singulier, auteur d'une pensée, ou d'une expérience forcément singulière. La difficulté perdure, réapparaît dès lors que les objets à penser ou les contextes d'énonciation sont nouveaux.

Les stagiaires PE qui écrivent des mémoires professionnels ont ainsi infiniment de mal à choisir leur *voix*: vont-ils écrire au *je*, au *nous* ? vont-ils éluder le problème en se cachant derrière une énonciation très impersonnelle ? Mais comment alors rapporter le quotidien de la classe et rendre compte des problèmes rencontrés, des déceptions ou surprises vécues ? Comment intégrer les

discours théoriques lus et qui permettent d'explicitier telle ou telle difficulté des élèves ?<sup>3</sup>

#### 1.1. Le choix d'une voix

Il s'agit de situer l'origine de la voix qui va conduire le texte: dans les premiers écrits, l'élève a des difficultés à stabiliser l'énonciation à la 1<sup>ère</sup> ou à la 3<sup>ème</sup> personne. Entre les notes rapidement prises, les traces de la pensée en émergence, la planification grossière du contenu que le texte commence à mettre au travail, reste à choisir une position énonciative (ce qu'on appelle *instance narrative* pour le récit).

##### Exemple n° 1 : classe de CP<sup>4</sup>

En fin de CP Noémie écrit :

Lara et Marion vien cher moi demin matin.et maman veus bien mais à une condition que je neitoy ma chambre.et je dit oui à maman et aussi elle me dit c'est vous qui alais faire à manger oui je veux bien. et le lendemain matin elles font la fête avec les amis.avec la musique très forte et avec des garçons on fait la fête juste au lendemin matin

La stabilité de la position énonciative en JE, IL NOUS ou ON est aussi liée à la cohérence temporelle et déictique fonctionnant selon des normes génériques relativement précises que Noémie résout partiellement. Le récit en JE est souvent de ce point de vue particulièrement difficile à tenir et montre bien la complexité des réglages linguistiques.

##### Exemple n° 2 : classe de 6<sup>ème</sup> 5

<sup>3</sup> D. Bucheton, « Les postures d'enseignement des enseignants débutants : étude de journaux de stage », communication au colloque DFLM de Neuchâtel, septembre 2001, à paraître.

<sup>4</sup> Classe de Michèle Camo, école primaire d'application Hyacinthe Rigaud, Perpignan.

Dans le cadre d'un projet Français-Biologie, les élèves ont visité un réserve naturelle. Chaque demi-classe a visité une partie différente : le Zoo ou le Sentier Botanique. Au retour, la consigne est : *Décris une plante/un animal, dis ce que tu as vu, ce que tu as appris, pour un camarade de l'autre groupe* :

#### Texte de Frédéric

Le lynx

La tête du lynx ressemble à un chat les oreilles sont pointue et poilu il était confortablement couchet, sa fourrure est tout à fait remarquable et son camoufla extraordinaire. quant on passe devant, il faut bien regarder pour le voir il a des patés de tigre la fourrure a une couleur blanche et marron il a des taches marron et noirs

#### Texte de Jamy

Fenouil

Cette plante sans bon, je l'ai senti, le fenouil était sec, de couleurs jaune. Elle a une grande tige.

Le fenouil à des feuilles divisées en fines lanières. Cet plante mesure au moins un mètre

[dessin]

On mange le bulbe en salade.

Les graines servent pour la cuisine. Le fenouil n'est pas un arbuste. C'est la plus haute plantes de la plaine.

Frédéric comme Jamy hésitent, mélangent les positions énonciatives, conçoivent la tâche différemment. Lise se tient à la position impersonnelle attendue par le maître et qu'elle a lue sur les panneaux du parc.

#### Texte de Lise

Le cyprès chauve

Les branches portent des fruits ronds et verts : ce sont des cônes.

Le tronc est de grande taille. Les racines sortent du sol en forme de bosse.

Il s'appelle cyprès mais il est de la famille des séquoïas. Il exige beaucoup d'humidité et de lumière. Il perd ses feuilles en hiver. Il fut introduit vers 1640 en Europe.

[ici une photo + légende : ]

racines qui sortent pour aller chercher de l'air. Elles mesurent entre 15 et 20 cms

### 1.2. La gestion écrite des voix des autres : de l'énonciation orale à l'énonciation écrite

La polyphonie énonciative est constitutive du discours : l'oral n'en est pas exempt. Entrer dans une énonciation écrite c'est apprendre à différencier ou au contraire à mêler habilement les voix qui le tissent, à **orchestrer** cette polyphonie : marquage des discours direct, indirect ; utilisation des citations et des discours repris, etc. À l'oral, on a appris à le faire à l'aide de formules simples : *il me dit, il me fait, je lui dis...* et de variations dans le ton de la voix. À l'écrit il faut apprendre d'autres règles et les formes correspondantes. Dans le cas du récit il faut non seulement faire discuter les personnages mais aussi les faire penser (règles morpho-syntaxiques du *discours rapporté*, direct, indirect..., formules telles que *il se dit que... une idée lui passa à l'esprit...il pensait à...*). Dans le cas de textes argumentatifs ou documentaires il faut pouvoir citer pour faire discuter des points de vue et faire part des sources.

#### Exemple n° 3 : classe de CE 1<sup>6</sup>

Pour situer le contexte : le témoignage de l'enseignant :

« Je lance une série d'écritures sur le thème de la différence, en donnant chaque fois des lanceurs différents. Ce travail s'inscrit dans une durée, permettant des apports culturels et des apprentissages de français : nous avons lu ou écouté plusieurs histoires, en particulier *Petit Zèbre*<sup>7</sup> et *Tibili*<sup>8</sup>, nous avons ouvert

<sup>5</sup> Elisabeth Michenot, collègue Les Escholiers, ZEP de La Paillade, Montpellier. Voir aussi chapitre suivant.

<sup>6</sup> Alain Decron, école primaire Blaise Pascal, Perpignan. Voir sa contribution chapitre 7.

<sup>7</sup> A. Fronsacq, G. Franquin, Paris : Castor-Flammarion, 1997.

un chantier sur la phrase, nous avons observé dans différents albums les dialogues et leurs signes typographiques.

À chaque réécriture, j'ai donné un lanceur différent pour ne pas lasser les élèves, mais aussi pour les amener à penser mieux une partie de leur écriture longue :

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

Le texte n° 6 de Khamel montre un début de récit organisé par une instance narrative, puis il revient à un « récit de paroles » difficile à suivre sauf s'il est lu oralement :

#### Extraits du cahier de travail de Khamel, consigne n° 6<sup>9</sup>

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. c'était son copain. il vient et il dit : tirez-vous de là sinon je le dis à votre mère. mais en rentrant à la maison il voyait beaucoup de jouets et il dit merci.

<sup>8</sup> N. Léonard, A. Prigent, rééd. Paris : Magnard 2001.

<sup>9</sup> Dans ces extraits de cahiers de travail, orthographe rectifiée, alinéas et ponctuation d'origine.

Le narrateur est totalement effacé. En réalité on est encore dans de l'oral transcrit, une posture où l'écriture se réduit à du brut de parole. Dans de nombreux textes, les élèves en difficulté jusqu'en 6<sup>ème</sup> se contentent de transcrire de l'oral entendu. Ils posent côte à côte des fragments de discours, de citations. Entraîner ces élèves à écrire des dialogues en discours direct (pratique courante) sans les insérer dans un texte narratif n'est pas forcément la solution.

On peut opposer à cet exemple le récit de Sofia qui gère de bout en bout un point de vue narratif (distinguant dialogue et narration) :

#### Extraits du cahier de travail de Sofia, consigne n° 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'aida 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.

La maîtrise des discours rapportés est un indicateur de la progressive **distance de soi à soi** que permet l'écrit, ainsi que le signe d'une progressive prise en compte que *mon* discours peut exister « en dehors de moi », au même titre que celui de mes pairs, de l'enseignant, des livres, etc. (cf. l'étonnement des élèves quand ils réalisent que ce qu'ils disent peut devenir écrit, et un écrit « qui ressemble à un livre »...). Et c'est aussi à ce titre que s'opère l'intégration des normes : j'apprends à écrire comme on écrit.

De la même manière qu'émerge pour l'élève une représentation de la différence oral brut / 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 : ainsi se différencient 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 sédimentent le niveau du questionnement et celui de l'assertion en réponse, les différentes voix des contradicteurs, etc.

### 1.3. Le développement d'un point de vue singulier

Ecrire, c'est aussi inscrire sa propre voix dans une **communauté**, penser de manière singulière, s'approprier les textes ou les écrits des autres, les habiller avec son propre style pour les transformer. C'est développer à l'intérieur de cette communauté une **action** propre. Cette mise en place est lente à installer. Le texte purement factuel du début (les personnages *agissent*, éventuellement *disent*) s'épaissit de commentaires, d'évaluations. Il se charge peu à peu de valeurs, explicitement ou implicitement significatives.

Cette position énonciative plus élaborée du point de vue des significations qu'elle véhicule, se construit en même temps dans un dialogue silencieux avec des lecteurs potentiels, qu'il faut gagner, convaincre, séduire... La dimension *pragmatique* (la prise en compte de l'autre, du contexte, les actes de langage divers, les calculs et négociations communicationnels qu'elle nécessite) s'élabore en parallèle. Il y a visée pragmatique au sens où l'écriture engage le désir, le souci de convaincre l'autre, de le séduire, de l'aider à comprendre et nécessite de ce fait des stratégies d'écriture plus élaborées.

Enfin, à ce troisième niveau énonciatif plus complexe, apparaît une prise de distance par rapport à la tâche prescrite : l'élève décide ou non de s'y impliquer et de profiter du texte pour se construire ; prise de distance par rapport aux propos des autres qui vont être repris et reformulés ; prise de distance par rapport à sa propre expérience, à son propre imaginaire. L'élève devient actif face à la tâche, pour s'en emparer.

On observe alors un fort développement de toute une série de stratégies d'écriture qui montrent l'implication de l'élève dans son texte :

- la diversification des postures (voir plus haut chapitre NN) d'écriture : l'élève s'essaie à diverses stratégies ;
- le développement de la modalisation : adverbes, adjectifs évaluatifs, comparaisons, exemples...
- l'apparition de verbes de point de vue (*je pense que... je suis sûr de... je dis que...*) qui installent les actes de commentaire, d'explication, d'évaluation « en ligne » de l'auteur.

[Remarque: cette présence forte de l'auteur au plan énonciatif dans les textes intermédiaires disparaît ensuite progressivement au fur et à mesure que la force du propos s'affirme. On assiste ainsi souvent à la disparition des *je pense que*, *je crois que* dans les versions finales de textes à visée argumentative ou justificative forte, chez les élèves comme chez les adultes.]

- le développement et la diversification des actes de langage qui permettent la coopération avec le lecteur en anticipant ses réactions (d'où le développement de l'argumentation, des justifications).

La diversification et la pertinence des actes de langage montre l'entrée dans la dimension pragmatique écrite du langage, ils indiquent : a) Les visées de l'auteur sur l'objet du discours : l'explorer, le raconter, le résumer, le commenter, l'évaluer, l'expliquer, le mémoriser, l'illustrer... b) Ses visées sur le destinataire : questionner, informer, chercher à émouvoir, impliquer, provoquer, enjoindre, atténuer, etc.

*Exemple n° 4 : classe de CP*

Linda (fin de CP) est la seule de la classe à pouvoir énoncer et commenter à l'écrit son expérience y compris en la comparant à celle de son père :

Le 22 mai on m'a opérer des amydale et des végétation, on m'a couper les amydale et couper des chose dans le nez [*explications de mots !*]. mais quand on opère on ne sent rien du tout et on ne pe même pas faire pipi même si on n'a vraiment pipi et ses pareil pour le caca [*commentaire*]. et mon papa aussi on la opérer mais pas des amydale on la opérer du genou et quand s'était la fin de l'opération de mon papa mon papa a dit j'ai pipi et il voulu se levé mais le docter a dit "non vous ne pouvai pas" [*un exemple ici renforce l'argumentation*].

*Exemple n° 5 : retour sur les textes de Frédéric, Jamy, Lisa, classe de 6<sup>ème</sup>*

Les textes de Frédéric et Jamy pour rendre compte de la plante ou de l'animal qu'ils ont choisi de présenter abondent en modalisations : les adverbes, adjectifs, comparaisons, verbes de perception marquent un point de vue issu d'une **perception** : le fenouil *sent bon*: *je l'ai sent*, écrit Jamy, *c'est la plus grande plante de la plaine*. Le camouflage du lynx est *tout à fait remarquable, il est confortablement installé*, souligne Frédéric : les observations sont précises, très pertinentes, mais très dépendantes du contexte de l'expérience vécue.

L'énonciation semble ici difficile pour ces deux élèves qui n'arrivent pas à situer leur voix : doivent-ils exister comme sujet singulier ayant fait des observations à partir d'une expérience sensorielle (après tout, ils sont en visite) ou jouer à être auteur d'un savoir général sur l'animal ou la plante ? L'un comme l'autre **s'impliquent** pourtant fortement dans la tâche d'écriture et rendent compte de leur rencontre avec la nature. Ils ne situent pas leur voix sur la même visée. Ils suivent finalement à la lettre ce que le maître leur a dit de faire (posture scolaire).

Lise au contraire met en avant non son expérience et sa perception singulière, mais les savoirs qu'elle a pu construire au

travers non seulement de ce qu'elle a observé mais aussi de ce qu'elle a lu. Elle s'efface comme auteur et choisi la voix neutre du savoir qui s'énonce de lui même ! La composante pragmatique est forte : elle joue le jeu énonciatif du savoir qu'on présente pour un public potentiel par des actes de langage multiples visant

- à nommer (*famille des séquoias*)
- à expliquer (*ce sont des cônes*),
- à décrire (*le cyprès chauve, des racines de 20 cm qui font des bosses*),
- à structurer en mettant de l'ordre dans les connaissances présentée (forme, mode de vie, histoire).

Sa posture énonciative est homogène, son texte neutre, proche de la notice de jardin botanique, de manuel ou d'herbier.

Ces trois élèves n'adoptent pas le même point de vue sur l'objet, ils n'ont pas interprété la tâche de la même façon. Lise s'est située dans une posture en extériorité, Frédéric et Jamy ne savent pas bien quelle distance prendre avec leur expérience, leurs savoirs, l'objet décrit, avec le contexte scolaire, sont-ils en français ? en Biologie ? Ils n'arrivent pas non plus à se conformer aux modèles des fiches signalétiques rencontrés partout dans le parc, que peut-être ils n'ont pas voulu lire, plus intéressés à sentir, voir (Il faut effectivement être très attentif pour repérer le lynx dans le parc !).

## **2. La dimension sémantique et symbolique : contenus et enjeux**

### **2.1. Une question simple : de quoi parle le texte ?**

Certaines pratiques scolaires de l'écriture contribuent à sédimer 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, cela ne vient qu'en dernier lieu. Écrire, c'est d'abord **mettre au travail un contenu symbolique inséparable d'une forme langagière pour agir dans une situation**. 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. Enfin, c'est, au cœur du projet d'écriture, les *valeurs* qui le justifie aux yeux du scripteur lui-même : une réponse à la question des fins et des motifs : pourquoi, pour quoi écrire ?

Considérer la dimension symbolique de l'activité d'écriture, 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>10</sup>. Dans le co-développement de l'interaction, de la pensée et du langage, les contenus et les enjeux ne sont pas au second plan. Ce qui est dit et ce qui est en jeu est le moteur de l'engagement dans son propre écrit, et la condition du développement des compétences langagières. L'élève apprend à écrire parce qu'il a quelque chose à écrire, quelque chose qui ne peut prendre forme que dans l'écrit. Ce *quelque chose* n'est pas nécessairement clairement accessible au scripteur, à qui il suffirait de le dire. C'est l'écrire qui peut-être le révèle, encore que ce foyer central du sens échappe sans doute à tous indéfiniment : c'est précisément cela qu'on appelle le symbolique.

Mais l'implication de l'élève dépend aussi de la réception qu'il imagine pour ses écrits. D'où l'importance décisive, pour lui, d'être assuré d'une lecture exigeante mais bienveillante, d'une lecture attachée à l'esprit tout autant qu'à la lettre, d'une lecture de *lecteur* et non de *correcteur d'imprimerie*. Comme l'ont proposé les auteurs réunis par C. Fabre-Cols récemment, il faut « apprendre à les lire autrement, comme des textes à part entière »<sup>11</sup>.

« Il ne s'agit pas de restaurer les mirages du spontanéisme en écriture, ni d'exalter la créativité du texte d'enfant, et en

particulier celle de l'enfant en grande difficulté familiale et scolaire. Il s'agit d'une part de constater qu'il y a effectivement dans les productions les plus modestes des traces de savoirs [...]. L'inventaire, dans la classe, de ce que l'on sait faire ne permet pas seulement de 'changer le regard' sur les productions (de les 'réhabiliter'), il permet aussi de parler des productions écrites en terme de savoirs, ce qui ne va pas de soi. D'autre part, il s'agit de lire dans ces productions hasardeuses mais volontaires l'expression forte d'un désir de s'emparer de la langue écrite pour s'y inscrire, corps et voix. » (François Quet<sup>12</sup>).

Tout élève a donc le droit d'être écouté pour ce qui, dans ses écrits, fait de lui, toutes proportions et mesure gardées, un *auteur* (on dit aussi, formule qui se veut plus neutre, un *sujet écrivain*). Dès lors que l'on oriente son attention sur cette dimension, le moindre texte, le plus sommaire, le plus brouillon, est éclairé différemment. On peut ainsi faire la différence entre des écrits où les élèves tentent tant bien que mal de « produire un écrit », en se situant uniquement du côté de la forme linguistique — 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 symbolique ou conceptuel.

## 2.2. A la recherche des germes symboliques du texte à venir

On commencera par une *étude lexicale*<sup>13</sup>, pour observer comment le texte ébauche des ensembles progressivement organisés d'unités sémantiques, dont la nature varie en fonction du cadre discursif : concepts et relations dans un texte explicatif, actants, actions, objets

<sup>10</sup> H. Meschonnic : le texte « en tant que produit de l'homogénéité du dire et du vivre », *Pour la poésie I*, Paris : Gallimard, 1970, p. 176.

<sup>11</sup> C. Fabre-Cols (éd.), *Apprendre à lire les textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck-Duculot, 2000.

<sup>12</sup> F. Quet, « Vouloir dire et savoir écrire dans les textes qui paraissent rompre avec le 'contrat didactique' », *ibidem*, p. 255.

<sup>13</sup> Voir P. Cappeau, « S'appuyer sur le lexique pour lire les textes d'enfants », *ibidem*, p. 97-112.

et espace-temps dans la fiction, arguments et relations dans l'argumentatif, etc.

### Exemple n° 6 : retour dans la classe de CE 1

La première tâche demandée (*Vous allez écrire l'histoire de Petit Zèbre comme s'il était un enfant*) impose de trouver un équivalent du **noyau symbolique** de l'histoire de référence : le héros Petit Zèbre est exclu de son troupeau « parce qu'il a les rayures à l'envers » : tout le récit repose sur une différence honteuse.

Pas si facile, car c'est inviter d'emblée à en dégager le cœur sémantique et toutes ses implications ! La consigne a dérouté Zineb qui n'a pu écrire que ceci :

| les cheveux un pied parce qu'il n'a pas les cheveux

C'est une liste : même pas un texte ! Et pourtant, elle joue le rôle modeste d'un *outil mental* pour poser les premières idées, libérer la mémoire à court terme pour d'autres items, permettre ensuite sélection, addition, mise en ordre.

Dans la même classe, au cours de ses réécritures successives, Imane essaie ainsi, successivement, *plusieurs* Obstacles possibles :

### Extraits du cahier de travail d'Imane : texte n° 1 (12 septembre)

| cali ses bras sont ridicules parce qu'elle veut être comme les autres.

### Texte n° 2 (15 septembre, consigne : Écrivez, inventez la rencontre avec un personnage que vous choisissez)

| Cali rencontre une femme de ménage et la femme de ménage lui dit :

| « pourquoi es-tu si triste »

| et cali dit « mes bras sont ridicules »

| – « mais je te trouve très élégante comme ça »

### Texte n° 3 (24 septembre, consigne : Photo de Doisneau [deux enfants en larmes] : que s'est-il passé, que va-t-il arriver ?)

| parce qu'il n'est pas comme les autres et il est malheureux et personne ne joue avec lui. et il n'est pas habillé comme les autres et il s'appelle cali. et la femme de ménage a dit : mais pourquoi es-tu si triste « parce qu'ils m'ont tapé » dit cali.

### Texte n° 4 (5 octobre, consigne : Un jour tu as aidé quelqu'un : raconte)

| quand j'avais aidé zineb j'étais en forme.

| je lui avais expliqué qu'on fait comme ça

| j'étais comme une fille

### Texte n° 5 (6 octobre, consigne : Distribution de trois images : écrire sur le même synopsis que *Petit Zèbre*)

| Il avait des habits déchirés et les autres se moquent. Il savait pas que les autres se moquent de lui.

| et la maitresse le lui avait dit : « tu es très élégant comme ça » et l'enfant était fâché.

### Texte n° 6 (19 novembre, consigne : Écrivez l'histoire entière du petit enfant. Vous devez finir l'histoire)

| C'est une enfant qui s'appelle calia c'était une fille malheureuse parce qu'elle avait les bras à l'envers elle a 7 ans c'était la récréation et les autres enfants disent :

| Elle a les bras à l'envers !

| personne ne jouait avec elle. elle était triste et une fille dit :

| pourquoi es-tu triste ? calia dit :

| parce que mes bras sont à l'envers

| et la fille dit : je sais ce que tu vas faire tu vas te fâcher ! parce que je te trouve très élégante !

| calia dit :

| mais comment ?

| et la fille répond : « tu n'as qu'à crier !

| et c'était la récréation et on court les enfants se moquent d'elle et calia dit

| je ne suis pas ridicule !

| elle était originaire de France et tous les enfants jouent avec calia et la fille était magicienne.

| et calia dit :

merci !  
et les enfants disent  
qui a fabriqué tes bras ?  
et calia dit :  
c'est une longue histoire !  
je vous la raconte l'histoire  
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 ?  
mais comment il s'appelle le monsieur ? et calia dit :  
il s'appelle tom !  
maintenant on va jouer.  
oui. dit le garçon.

Dans la dernière version, l'héroïne explique comment un « monsieur » lui a mis les bras à l'envers par erreur, et elle imposera par cette explication son étrangeté au groupe : son assurance suffit à clore le récit : « qui a des questions ? alors on va jouer ». Tout se passe comme si l'élève devait, au cours des écritures successives, essayer de développer ces germes sémantiques et à en déplier le dynamisme symbolique par des essais successifs, en lire lui-même les effets dans le miroir du texte écrit.

Associer ces noyaux sémantiques premiers avec les 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 la caractérisation du héros comme fille et comme enfant s'est lentement construite :

- Texte 1 : *Cali*
- Texte 2 : *Cali*
- Texte 3 : *Et il s'appelle Cali*
- 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.*

Dans la même classe, on observera de près les écrits d'un élève très différent, Khamel :

**Extraits du cahier de travail de Khamel : Texte n° 1 (12 septembre, consigne : Vous allez écrire l'histoire de Petit Zèbre comme s'il était un enfant)**

il a trouvé un bon ami gentil stanley a dit : bonjour est-ce que tu peux jouer avec toi oh oui si on jouait à touche-touche d'accord et ils s'amuse bien et après ils ont joué à cache-cache

Le relevé lexical fournit un réseau double autour des sèmes /AMITIÉ/: *bon ami – gentil – d'accord – ils s'amuse bien et* /JEU/: *je peux jouer – si on jouait – s'amuse – ils ont joué.* Aucune péripiétie dans ce qui est le déroulement d'un script idéal. On est dans un « monde parfait »... mais ce n'est pas ce qu'on demande (*Vous allez écrire l'histoire de Petit Zèbre comme...*) !

**Texte n° 2 (15 septembre, consigne : Ecrivez, inventez la rencontre avec un personnage que vous choisissez)**

l'enfant rencontre un copain pour l'aider à faire un robot qui il est habillé de toute les couleurs et il sortait jamais dehors il s'appelle bob et il parle trop avec son ami et à l'école il parlait trop à l'école et

On remarque qu'on n'est toujours pas dans la consigne, mais observons que Khamel *poursuit l'élaboration du même monde narratif* commencé dans le texte 1 et toujours à l'état d'ébauche. Le premier énoncé inachevé reprend l'isotopie /JEU-AMITIÉ/. Texte-liste ici, où Khamel cherche clairement des Obstacles, c'est-à-dire le moteur même du narratif : successivement l'habit dépareillé, la solitude (un comble dans le monde de Khamel où la vie, c'est visiblement les potes !), le bavardage et donc le conflit scolaire...

**Texte n° 3 (24 septembre, consigne : Photo de Doineau [deux enfants en larmes] : que s'est-il passé, que va-t-il arriver ?)**

l'enfant pleure parce qu'il n'a pas d'ami il est triste à la cour de récréation

il y en avait un autre qui pleurait mais les deux enfants au couloir pleuraient encore mais quand ils sont entrés en classe la maitresse a dit : pourquoi vous pleurez vous deux parce qu'on n'a pas d'amis mais à la récré avec qui vous avez joué on n'est pas sorti dehors on est resté dans le couloir en train de pleurer bien vous sortirez jamais mais ils pleurent encore

Retour des mêmes valeurs symboliques par leur négation : *pleure, triste* (MALHEUR) car *pas d'ami*. Récit entièrement dominé par les larmes ; on retrouve l'absence de JEU et de récréation qui explique tout : *vous sortirez jamais*. L'Enfer c'est l'absence des autres, et définitivement...

**Texte n° 4 (5 octobre, consigne : Un jour tu as aidé quelqu'un : raconte)**

il y avait un enfant qui n'avait pas d'ami mais hier il y avait quelqu'un qui s'appelait Ibrahim il frappait tout le monde et il voulait plus partir à l'école il voulait rester à la maison et ce qu'il aimait le plus c'est les jeux vidéo de « street fighter » mais le mardi il voulait aller à l'école parce qu'il y avait un anniversaire de thomas.

Khamel est encore bien loin de la consigne, mais le monde raconté s'anime et s'organise temporellement : un cadre introductif à l'imparfait, une première rupture avortée, puisque visiblement la suite après *mais* est la caractérisation de *un enfant* et l'explication de sa solitude. Le deuxième *mais* ébauche un événement perturbateur possible (réintégrer le collectif lors de la fête).

**Texte n° 5 (6 octobre, consigne : Distribution de trois images : écrire sur le même synopsis que *Petit Zèbre*)**

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 maitre 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 attendez maitre oui mais comment je vais l'aider à faire le travail ah oui bonne question mais attention je vous préviens si vous l'aidez pas vous allez chez la directrice

d'accord promis aller maintenant vous avez fini le travail oui maintenant aidez le mais pourquoi vous l'avez promis.

Khamel n'a pas encore construit d'instance narrative : on passe rapidement à l'oral transcrit. Les personnages parlent, avec l'intervention de l'enseignant en Adjuvant et le retour de l'image des *vêtements étranges* qui est justifiée par l'origine étrangère. L'enseignant propose de l'intégrer par le *travail scolaire*, ce qui ne semble pas aller de soi.

**Texte n° 6 (19 novembre, consigne : Ecrivez l'histoire entière du petit enfant. Vous devez finir l'histoire)**

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 sait 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. c'était son copain. il vient et il dit : tirez-vous de là sinon je le dis à votre mère. mais en rentrant à la maison il voyait beaucoup de jouets et il dit merci.

Khamel reste toujours dans une cohésion minimale, mais le matériau symbolique de ses récits est déjà plus consistant et en configuration plus complexe : plus d'actants, plus d'actions, et une ébauche de résolution. Khamel réussit, au cours d'un parcours long, à épaissir le matériau symbolique qu'il brasse et rebrasse péniblement. Le texte final est significativement plus long que les premiers. Pour autant, on ne peut pas dire qu'il ait *réécrit* son premier jet, mais que d'une certaine manière, mobilisé par les tâches d'écriture offertes, il a continué à *écrire le même texte*, réemployant les mêmes noyaux symboliques significatifs pour lui, dans un même espace entre école et maison, dominé par le bonheur du jeu à plusieurs.

On voit ainsi de 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 **stéréotypes narratifs**<sup>14</sup>, des blocs d'imaginaire symbolique repris et librement assemblés et qu'elle *fait siens*. 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.

Toutefois, le parcours de Khamel, s'il est moins avancé par rapport aux formes attendues du récit scolaire, n'est pas pour autant négligeable. Lui ne réemploie pas les stéréotypes narratifs qui lui permettraient d'écrire autre chose que des dialogues, mais il étoffe l'univers de sa fiction et commence à raconter dans les normes une partie de son texte. On voit comment l'intervention didactique ici n'est pas encore de le faire travailler explicitement sur des *critères du récit*, mais tout simplement de lui donner l'occasion de **retravailler les mêmes germes symboliques dans des situations d'écritures coordonnées** (au fond, ces consignes sont convergentes) **mais renouvelées par une consigne toujours nouvelle**.

Exemple n° 7 : retour dans la classe de 6<sup>ème</sup>

#### Le compte rendu de Lise

Le cyprès chauve  
Les branches portent des fruits ronds et verts : ce sont des cônes.  
Le tronc est de grande taille. Les racines sortent du sol en forme de bosse.

<sup>14</sup> Dufays J.-L., Gemenne L. & Ledur D., *Pour une lecture littéraire 1 : Approches théoriques et pratiques*, Bruxelles : De Boeck, 1996.

Il s'appelle cyprès mais il est de la famille des séquoias. Il exige beaucoup d'humidité et de lumière. Il perd ses feuilles en hiver. Il fut introduit vers 1640 en Europe.

[ici une photo + légende : ]

racines qui sortent pour aller chercher de l'air. Elles mesurent entre 15 et 20 cms

Le plan de texte est apparent et marqué par des alinéas (cohésion/cohérence). Le thème est posé en titre, puis Lise énumère des caractérisations selon un parcours structuré de haut en bas : branches-fruits, tronc, racines. Puis elle rattache l'individu à une famille (séquoias). Lise situe ensuite l'espèce dans un milieu géographique et une histoire botanique.

Elle termine par une photo légendée sur une propriété remarquable des racines. Elle a repéré (et su copier) la forme textuelle et le mode de description du genre « notice botanique ». Elle s'est appuyée pour cela sur les documents fournis pour le travail mais a réussi à la reformuler et la réorganiser.

Les **unités sémantiques** sont ici des notions de botanique, dénotées par une terminologie propre (*cyprès chauve, cônes, séquoias, humidité, lumière...*). La **configuration** est à la fois codé par un parcours naturel (de loin, de près ; les détails caractérisants / l'environnement...) et par un genre social de référence, dont Lise sait qu'il faut qu'elle l'imite sans le copier. Que lui demander de plus ?

#### Le compte rendu de Frédéric

Le lynx

La tête du lynx ressemble à un chat les oreilles sont pointue et poilu il était confortablement couché, sa fourrure est tout à fait remarquable et son camoufla extraordinaire. quant on passe devant, il faut bien regarder pour le voir il a des patte de tigre la fourrure a une couleur blanche et marron il a des taches marron et noirs

Frédéric a bataillé pour arriver à ce résultat, qui est pour lui une réussite. La description « naturaliste » est remplacée par une vision très personnelle, presque un récit d'expérience. Si on

retrouve les composantes sémantiques de la notice zoologique (tête, oreilles, fourrure, camouflage, pattes), ils sont fortement marqués de subjectivité : *tout à fait remarquable, confortablement, extraordinaire* méritent commentaire : s'agit-il d'une indication donnée dans la documentation ? Ou bien de l'inscription d'un regard personnel, de cet étonnement vécu qui donne au mot *camouflage* un sens vécu ? Comme si toute la description se ramassait dans le compte rendu de cette impression qui prend le dessus sur toutes les autres : il l'exprime par une description détaillée des ocelles.

Mis à part les erreurs de langue et de ponctuation, on se demande que reprocher au travail fait. Apparemment il s'écarte d'un genre repérable que retrouve très bien Lise, à savoir la « notice naturaliste ». Mais cela interroge la **consigne elle-même** et le **modèle discursif implicite** défini par la consigne et attendu par l'enseignante : *ce modèle existe-t-il ?*

Remarque de l'enseignante : « Il n'y a pas eu de modèle donné, ou en tout cas, pas **un** seul modèle; c'est peut-être cela le plus difficile pour eux ? Ils ont eu des textes de type botanique, fournis par l'animateur de la réserve, mais qu'ils n'ont pas lus parce que trop difficiles, des fiches émanant des plaquettes du zoo, de type plutôt descriptif et informatif, des pages tirées de *La Hulotte*, qui font parler la plante, sur le mode ironique avec plusieurs narrateurs annexes. »

On serait plus proche d'une *description impressionniste*, qui a des modèles plus littéraires que scientifiques ou didactiques : Buffon, mais aussi les « bestiaires » à la Ponge ou à la Jules Renard. Une description qui cherche à concilier regard très subjectif et objectivité pittoresque... Genre difficile, car hétérogène et sans modèle disponible pour les élèves. Mesurée à cette aune, le texte de Frédéric paraît intéressant, bien que moins scolaire que celui de Lise.

### Le compte rendu de Jamy

Fenouil  
Cette plante sans bon, je l'ai senti, le fenouil était sec, de couleurs jaune. Elle a une grande tige.

Le fenouil à des feuilles divisées en fines lanières. Cet plante mesure au moins un mètre

[dessin]

On mange le bulbe en salade.

Les graines servent pour la cuisine. Le fenouil n'est pas un arbuste. C'est la plus haute plantes de la plaine.

Jamy commence par un récit d'expérience, comme Frédéric : *cette plante, je l'ai sentie*. Il emprunte ensuite divers éléments aux documents : mis à part la description des feuilles, il retient des informations sur sa taille (expérience visuelle : *je l'ai sentie*, je l'ai vue en place ?) et des informations sur ses emplois.

Remarque de l'enseignante : « Jamy utilise peu les textes mis à sa disposition, sauf « *Je suis une des plus hautes plantes de la plaine* » dans le texte de présentation, sous forme de devinette, du jeu de piste proposé par l'animateur de la Réserve. Les autres informations sont issues des échanges oraux entre élèves, pendant le déroulement du travail en classe (le bulbe, les graines). »

Il a vu deux fois cette plante: une première sortie en tout début d'année, aux étangs de Palavas: l'animateur leur a fait sentir la plante, et leur a demandé ensuite de la retrouver sur les bords du chemin. Ils ont été très actifs pour essayer de la retrouver à l'odeur. J. a ensuite retrouvé cette plante dans la première sortie dans la Réserve, et il l'a « re-connue », comme beaucoup d'autres élèves de la classe. Il a donc recours plutôt à du narratif (*je l'ai senti; le fenouil était sec; des feuilles divisé en fines lanières*).

C'est par le récit d'expérience que l'écrit s'ouvre. Jamy peut écrire parce qu'il a effectivement touché et senti cette plante (qu'il a retenu qu'elle était utile, qu'il a été impressionné par sa taille ?). Si c'était le cas, cela justifierait tout le projet organisé par l'enseignante : créer une expérience commune qui donne sens aux lectures et aux écrits.

### 3. La construction d'un rapport à la norme

L'évaluation la mieux connue et la plus souvent pratiquée est celle qui consiste à mesurer les écarts à la norme des textes d'élèves. Même si les procédures d'évaluation aujourd'hui utilisées sont plus réfléchies, les items institutionnels d'évaluation des normes ne permettent pas de vraies remédiations. Il est aisé de remarquer qu'il est toujours beaucoup plus facile d'évaluer l'orthographe et la syntaxe que des réalités plus fuyantes comme la cohésion ou la progression thématique. On peut même faire observer qu'évaluer des compétences en matière de *genre de discours* relève de l'injonction paradoxale tant la notion est problématique<sup>15</sup> : relève-t-elle d'une linguistique du texte (confusion entre type de *texte* et de *séquence*<sup>16</sup>) ? Relève-t-elle de la pragmatique (les discours dans ce cadre sont des actes de langages qui cherchent à provoquer des effets) ? Relève-t-elle d'une anthropologie de l'écriture où on cherche à identifier des grandes formes langagières socialement et historiquement construites<sup>17</sup> (ces grands genres sont alors les cellules souches à partir desquelles une multitude de sous-genres n'ont cessé de se différencier, dont les critères formels ne cessent de bouger) ? Et partant, il est difficile de pouvoir répondre à l'injonction de la remédiation différenciée, qui souhaiterait qu'on fasse travailler aux élèves tel ou tel compartiment de la compétence.

<sup>15</sup> André Séguy montre la difficulté didactique de la notion de genre et propose une autre classification ; on pourrait selon lui différencier les critères selon le statut des écrits (écrits d'interaction sociale, écrits littéraires, écrits outils de travail), donc selon les enjeux de l'écriture (« Écrire et réécrire en classe pour quoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture », *Repères* 10, 1994).

<sup>16</sup> Voir pour une critique de la notion de type de texte : J.M. Adam, *Les textes : types et prototypes*, Paris : Nathan, 1992.

<sup>17</sup> J.P. Bronckart, *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1996.

#### 3.1. Evaluer plutôt la construction d'une attitude par rapport à sa propre écriture : un rapport positif et volontaire à la norme

Pour notre part, nous souhaitons proposer une manière un peu différente de prendre en compte la contrainte linguistique dans les écrits intermédiaires. Au-delà de la seule mesure quantitative des écarts, nous proposons de lire dans les écrits *le rapport de l'élève à la norme et sa dynamique*. Bien sûr, nous attendons de l'élève qu'il respecte la norme du mieux possible en fonction de son âge et de ce qu'on entend par norme. Bien évidemment, il est plus simple d'objectiver ce qu'est la norme orthographique que de savoir ce qu'est la norme générique du récit, par exemple... Une mise aux normes est de ce point de vue indispensable pour les textes destinés à diffusion.

Toutefois, il nous semble que le respect des normes relève tout autant d'une *attitude* que d'une *compétence*, et plus exactement que celle-ci ne se développe que si celle-là le permet. Ce que l'on cherche à voir c'est finalement si l'élève construit un rapport positif, volontaire, conscient à la norme ou s'il la subit, la dénie. Accepter des normes c'est accepter d'appartenir à une communauté. C'est en cela que nous postulons que la construction d'un rapport au savoir est toujours socialement construite.

Dans les classes du cycle 3 d'une école ZEP de Perpignan<sup>18</sup>, les élèves constituent progressivement leur cahier de règles d'orthographe. La pratique est banale pourtant elle est créatrice d'un rapport positif à la norme. Les règles sont numérotées, datées. Ce sont les leurs, celles construites et négociées par la classe. Le cahier est dans le cartable, ils le sortent et le consultent fréquemment, à bon ou à mauvais escient. La règle consultée n'aide pas forcément à résoudre le problème. Ce qui importe ici c'est le geste commun de contrôle orthographique et en même temps l'outil individuel, que ne saurait remplacer un manuel de règles tout fait.

<sup>18</sup> Ecole Blaise Pascal, Perpignan.

Le respect des normes manifeste autant une intériorisation de celles-ci qu'un *rapport à l'écrit positif*, qui en est la condition. Écrire en s'efforçant de se conformer à un certain nombre de normes formelles, de bas ou de haut niveau nécessite certes des savoirs, certes des capacités de contrôle et de vigilance plus ou moins grandes selon la difficulté de la tâche et son avancée, mais beaucoup plus l'acceptation en profondeur d'un système de valeurs (que l'écriture rapide par mail est en train d'ailleurs de déstabiliser). Plus encore, ce rapport à l'écrit évolue grâce à la pratique de l'écriture, qui implique par elle-même que les savoirs sur la norme soient convoqués avec plus ou moins d'exigence en fonction de l'*implication du sujet dans l'écriture*.

Ce que nous cherchons, ce sont les traces de cette évolution dans la construction d'un rapport positif aux normes. Nous observons si l'acquisition et le contrôle des normes *évolue* ou non, dans quelles conditions ou circonstances il régresse. Prendre en compte le processus et non seulement le produit revient à s'intéresser aux **traces de correction**, par exemple les ratures<sup>19</sup>, mais aussi aux **conduites de correction** : comment se comporte l'élève dans les séances centrées sur cet objectif ? Comment collabore-t-il avec d'autres pour réviser le texte ? Quel usage fait-il des outils qui sont à sa disposition ?

S'intéresser aux attitudes du sujet écrivant, c'est du point de vue du geste d'évaluation repérer toutes les conduites de retour sur le texte, les rendre visibles, (bannir l'effaceur!) et en même temps les socialiser (banaliser, organiser le dialogue écrit ou oral avec le maître ou les pairs pour travailler et reprendre un texte). Construire un rapport de travail *dynamique* avec un texte, loin de la passivité des élèves en difficulté qui ont depuis longtemps perdu tout intérêt pour la relecture, dont la plupart du temps l'enseignant ou de meilleurs de

lui s'occupent quand le besoin s'en fait sentir (dans les projets d'écriture, en phase finale, par exemple...).

### 3.1. Le rapport aux codes élémentaires : les gestes graphiques, la grammaire de phrase

Une première série d'indicateurs très formels renvoie aux « gestes graphiques » s'appliquant aux codes élémentaires : mise en page, graphie, orthographe, syntaxe, segmentation du texte : quel en est le degré de contrôle ? Ces indicateurs sont évidemment à moduler selon le statut du texte, son degré d'achèvement

Les normes de l'écrit qui relèvent d'une grammaire de la phrase ou du texte font l'objet d'enseignements explicites, abondants, répétitifs et ceci dès les premiers pas dans l'écrit. Ces savoirs enseignés sont l'objet des évaluations en général les plus importantes à l'occasion de la production d'écrits. La manifestation la plus visible des difficultés d'écriture — y compris pour les élèves eux-mêmes — est le plus souvent le non respect de ces normes. Les corrections du maître ou des pairs les stigmatisent..

L'observation des réécritures des élèves montre pourtant constamment qu'une partie significative des « fautes » constatées dans un premier jet se corrigent sans intervention du maître dans un second. De multiples raisons expliquent ces écarts par rapport aux normes (méconnaissance, désintérêt, absence de sens, surcharge cognitive pour cause d'inventivité, absence de capacité à prendre de la distance avec sa propre production, absence de continuité de l'attention dans le contrôle de tâches complexes etc.).

Les textes d'Imane montrent par exemple que la ponctuation approximativement correcte de phrases comportant des dialogues n'apparaît que dans le dernier texte. Nous savons qu'entre temps le maître n'a pas fait de leçon de structuration sur ce point mais que les élèves ont constamment continué de lire des albums.

<sup>19</sup> C. Fabre-Cols, *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck, 2000.

### 3.2. L'épaississement du texte et la construction tâtonnante de normes complexes

Lorsque le travail de réécriture ne se réduit pas à un travail de révision, on assiste à l'**épaississement** du texte, qui est une transformation qualitative profonde<sup>20</sup>. On a montré plus haut comment sur le plan sémantique et énonciatif les textes se modifient, transformant profondément leurs noyaux sémantiques premiers.

Le texte d'Imane montre de manière spectaculaire comment thèmes, mondes, valeurs, relations entre les personnages, en se construisant progressivement, obligent à des usages linguistiques et la mise en oeuvre de normes phrastiques ou textuelles de plus en plus complexes.

L'augmentation de volume est le signe le plus frappant de l'épaississement, mais il ne signifie rien s'il est uniquement quantitatif. On observe aussi l'amélioration de la cohérence sémantique, de la continuité ; l'apparition d'ellipse et d'une manière générale un meilleur traitement des anaphores ; un meilleur traitement des articulations (connecteurs, mise en page)...

Ces déplacements énonciatifs, sémantiques, pragmatiques, font bouger l'ensemble des formes textuelles. Certains réglages (les modalisations, ajouts d'adjectifs, comparaisons...) ne posent pas de problèmes linguistiques majeurs, d'autres nécessitent de longs tâtonnements qui font produire des fautes transitoires. Ces **zones à risques** diffèrent aussi selon les genres de texte.

Pour les textes narratifs et fictionnels, le récit pose trois principaux problèmes : donner l'illusion du réel, du temps qui passe, des rapports entre les personnages. Trois problèmes d'écriture semblent ainsi particulièrement importants :

- Les reprises anaphoriques ;

<sup>20</sup> Sur la notion d'épaississement du texte, voir D. Bucheton, *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*, Berne : Peter Lang, 1995.

- Les manières de figurer le temps ;
- L'hétérogénéité discursive (faire que le personnage *pense, voit, entend, agit, parle*, tandis que le narrateur commente).

Les textes non fictionnels travaillent eux plus directement des notions et des prédications (des « idées »), et leur articulation en raisonnement, en description, en explication, etc. La segmentation du texte, sa mise en page, sa composition donc sont des lieux de difficulté majeure. Comment en effet sans tout bousculer, intégrer des données nouvelles, des digressions, des commentaires lorsque la pensée bouge à la suite d'un débat ou d'une lecture ou d'une nouvelle question posée ?

Mais il est difficile de dégager par ailleurs des traits communs pour la prise de notes, le compte rendu d'expérience, le résumé, etc. Il s'agit alors principalement de se demander si les élèves progressent dans l'adéquation linguistique au contexte et aux formes du travail intellectuel et communicatif qu'ils sont censés développer. Les choix lexicaux sont alors un indicateur fort des déplacements cognitifs effectués ainsi que la capacité à modifier ses formes d'argumentation, à expliciter par des exemples, des schémas, des légendes, à entrer progressivement dans les formes normées attendues.

#### Exemple n°8 des textes de Khamel et d'Imane

On peut l'observer de manière très directe dans les écrits successifs de Khamel et plus nettement encore dans les écrits d'Imane : Khamel dans son dernier texte commence à utiliser l'alinéa et la ponctuation du dialogue. Toutes les phases de l'écriture ne nécessitent pas les mêmes usages 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 d'auteur 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.

#### Exemple n° 9 : le texte de Jamy

L'absence de *plan de texte* signale qu'on attend qu'il ordonne les éléments de sa description-évocation, mais selon quel ordre ? Car que pourrait-on indiquer comme plan attendu ? Plusieurs solutions sont possibles, mais rien ne lui est indiqué : cela fait partie de l'implicite de la consigne mais aussi de notre propre évaluation.

### 3.3. Reprises et transformations d'éléments empruntés : citations, calques...

La **reformulation** est sans doute l'indicateur le plus significatif du travail du texte sur lui-même. La reprise et la modulation d'éléments selon des degrés divers de transformation qui vont de la copie pure et simple à l'assemblage original est en effet la forme concrète que prend l'apprentissage de la langue et de ses ressources par l'assimilation-incorporation des solutions existantes dans les discours disponibles. Observer comment les élèves reformulent est donc un

indicateur fort de la construction d'un rapport positif non seulement à la langue, mais au langage dans toutes ses dimensions, à commencer par la dimension sociale.

On observe en effet, dans les écrits repris, que les élèves cherchent à répondre à leur besoin de moyens langagiers en réutilisant ceux qui sont mis à leur disposition dans les textes qu'ils lisent ou dans les leçons qui leur sont données. Un autre indicateur important 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.

#### Exemple n° 10 : les écrits de Lise et de Frédéric

**Texte de Lise :** Alinéas, ponctuation, orthographe, respect de la norme. Elle connaît les règles caractéristiques du genre discursif correspondant à la demande de l'enseignante — ou bien elle a su aller chercher ce modèle dans les documents fournis.

**Texte de Frédéric :** Texte compact, pas d'alinéas ; utilisation de la ponctuation pour ponctuer les phases successives de la mise en texte de blocs sémantiques<sup>21</sup>. Sur le plan orthographique, là aussi se mêlent des indices de compétences (orthographe lexicale en particulier) et des zones de flottement (accords uniquement déterminants pluriel et noms en contact).

### 3.4. L'inventivité linguistique et la prise de risque

Une autre hypothèse forte est que c'est le mouvement de l'écriture qui amène l'élève à aller au-delà de ses compétences, et donc à prendre des risques : « on apprend à écrire en écrivant, si possible

<sup>21</sup> J.P. Jaffré, « Vers une linguistique génétique de la ponctuation », dans *À qui appartient la ponctuation*, Bruxelles : De Boeck & Larquier, 1998.

dans des situations problématiques, de sorte que le scripteur s'aventure hors de ce qu'il sait, pour aller plus loin »<sup>22</sup>.

Les performances orthographiques, et d'une manière générale toutes les opérations de normalisation *on line* sont fortement dépendantes de la charge cognitive sollicitée par le geste graphique<sup>23</sup>. C'est ainsi que l'effondrement soudain du respect des normes, dans un texte donné, peut-être moins le signe d'un relâchement de l'attention et du soin, qu'une brusque flambée d'intérêt pour le dire ou d'intensité créatrice. Il faudrait pouvoir faire cette distinction pour caractériser plus finement ce que signalent les erreurs et leur localisation.

attitude caractéristique des élèves qui gèrent eux-mêmes leurs apprentissages en anticipant.

#### *Exemple n° 11 : les textes de Jamy et de Frédéric*

On voit nettement que l'un est plus respectueux de la ponctuation. Mais celui de Frédéric, nous l'avons dit, est plus personnel, sans doute plus proche d'une évocation de l'expérience visuelle du camouflage ; tandis que celui de Jamy est composé de blocs sémantiques et sans doute formé de copier-coller à partir des documents disponibles. On a donc un texte plus intéressant parce qu'il est plus *impliqué*, mais moins normé.

L'élève qui s'implique dans un récit qui l'intéresse doit naturellement gérer un univers fictionnel trop complexe ou des problèmes énonciatifs difficiles... Il se trouve donc amené à produire des fautes qui ne sont pas toutes à classer avec les indices de la négligence ou du manque de maîtrise, mais parfois, en relation avec nos autres indicateurs, comme les marques locales de l'inventivité discursive et linguistique : un exemple le plus frappant sont ces innovations morphologiques d'élèves qui inventent des formes de passé simple, ou qui inventent des dérivés. Or, cette inventivité peut-être un indicateur de l'autonomie de l'élève, de sa capacité à interpréter les attentes du maître quand celles-ci ne sont pas explicites, et une

<sup>22</sup> M. Rispaïl, « Ecrire pour se rassurer : entre pratiques de l'oralité et appropriation du scriptural scolaire », dans *Apprendre à lire des textes d'enfants*, op. cit, p. 224-242.

<sup>23</sup> J.P. Jaffré, « Vers une linguistique génétique de la ponctuation », op. cit.