

## **LES ÉCRITS « INTERMÉDIAIRES » AU-DELÀ DU BROUILLON**

Jean-Charles Chabanne  
Université Montpellier 2  
LIRDEF (ÉA 3749)

*En hommage à Dominique Bucheton*

Le terme « écrits intermédiaires » est apparu dans des travaux (Bucheton et Chabanne 2000 et 2002) qui cherchaient à donner un statut à des formes d'écrits scolaires jusque là peu visibles, et à mettre en valeur ce qui était en jeu non plus seulement dans le seul apprentissage de l'écrit et de ses normes, mais dans l'acte même de travailler avec l'écrit. L'intérêt se déportait ainsi du produit fini pour se tourner vers le processus lui-même, et ses effets en retour sur le scripteur, mais aussi sur les gestes professionnels de l'enseignant en charge d'accompagner l'utilisation de ces écrits (Bucheton *dir.* 2008). Dans le même temps, l'écrit et l'écriture étaient observés et utilisés bien au-delà du seul domaine de la maîtrise de la langue : l'écriture comme processus est en effet un outil puissant pour tous les apprentissages.

Cette réflexion sur les écrits intermédiaires est nourrie des recherches sur les fonctions de l'écrit comme outil sémiotique et de l'écriture comme activité humaine qui ont été conduites dans de très nombreux champs des sciences humaines :

contribuent ainsi à cette réflexion sur l'écriture-outil des disciplines comme l'anthropologie, la psychologie cognitive, l'ergonomie, la sémiotique, la sociologie, et évidemment les didactiques<sup>1</sup>...

Ce qui est mis en évidence dans ces approches, c'est le fait que l'écrit n'est pas considéré uniquement comme un produit, mais d'abord comme le motif et le support d'une activité, l'écriture ; s'intéresser aux écrits « intermédiaires », c'est s'intéresser à tout ce qui précède, justement, l'élaboration de produits finis, à tout ce qui permet cette élaboration. S'intéresser à des écrits qui seraient « intermédiaires », c'est s'intéresser aux premières notes, aux premières listes, aux premiers schémas, aux premières prises d'appui sur de l'écrit, même très brouillonnantes et confuses, par lesquelles passent tous ceux, même experts, qui se lancent dans des travaux écrits. Cela va plus loin : alors qu'on se représente souvent l'activité d'écriture comme solitaire et isolée, l'observation des écrits « intermédiaires » prend en compte des actions et des interactions autour de ces formes émergentes, toute une activité sociale dont le rôle est décisif dans leur déploiement.

Enfin, s'intéresser aux écrits intermédiaires, c'est s'intéresser à ce que l'écriture *met en mouvement et met en jeu* dans l'acte même de produire des signes écrits. On n'écrit pas seulement pour *transcrire* et *transmettre* de la pensée, mais aussi pour *penser*, pour *apprendre*, et même pour *se construire* comme sujet. Les écrits intermédiaires sont ainsi des lieux d'observation fine de ces transformations, des difficultés des sujets, des obstacles rencontrés, qui ne relèvent pas tous de la seule « maîtrise de la langue<sup>2</sup> ».

Dans l'intérêt pour les écrits « intermédiaires », il n'y a pas nécessairement de l'innovation radicale. Les écrits « intermédiaires » sont déjà présents dans les classes, mais passent inaperçus ou sont justement confondus avec d'autres usages du *brouillon*. On verra aussi que les écrits intermédiaires ont trouvé place dans les programmes ou dans les propositions didactiques actuellement bien diffusées. Il s'agit simplement de rendre plus visibles ces usages de l'écrit, et de leur donner un statut bien identifié par les élèves et par les enseignants.

## **MODIFIER LES REPRÉSENTATIONS DES ÉCRITS DE TRAVAIL**

Une des représentations les plus couramment répandues est que l'écriture relève du don plus que du travail, et que le scripteur expert écrit au fur et à mesure, déposant linéairement sa pensée en la traduisant en écrit, mot à mot, ligne à ligne.

Avant donc que d'écrire, apprenez à penser [...]
Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément. (Boileau, *Art poétique*, Chant I)

Dans le même temps d'ailleurs, l'expert aurait une syntaxe et une orthographe naturelles qui rendraient inutiles ou excessivement rapides les gestes de correction.

- 
1. Le pluriel se justifie par le fait que le rôle de l'écriture dans les processus d'apprentissage a été pris en compte dans des disciplines différentes : par exemple sciences (*Repères* 12 1995, *Aster* 6 1988), arts visuels (Chabanne et Dufays 2011), mathématiques (Vergnaud 1986), etc.
  2. Pour une approche critique de cette notion, voir Nonnon (2008).

L'important n'est pas alors l'écrit lui-même, mais la pensée dont il est une expression. Si les débutants ont des difficultés pour écrire, il leur faut apprendre d'abord à penser de manière organisée, à nourrir leur vocabulaire, à apprendre des plans types, à se nourrir par imprégnation de formes stylistiques, de trucs et de techniques qui, heureusement mobilisées au moment de la rédaction, l'aideront à poser sur le papier ce qu'il a en tête, et qu'il a préalablement élaboré en « cherchant des idées » et en « faisant un plan ». Dans ces conceptions, l'écrit est perçu comme un outil de communication, un simple medium, ce qui se traduit assez bien dans les termes des programmes scolaires : on parle de *rédaction*, d'*expression écrite*. L'intérêt est centré sur le produit fini, et le geste de l'élève, patiemment enseigné, est principalement un geste de correction. L'attention des élèves comme de l'enseignant est orientée vers le produit fini et les normes – ce qui est parfaitement légitime, mais conduit à oublier certains usages possibles de l'écriture-outil.

## **CE QUE NOUS RÉVÈLENT LES APPROCHES SOCIOLOGIQUES ET POÏÉTIQUES**

L'observation de nombreuses pratiques où l'écrit a sa place, dans différents contextes sociaux, fait apparaître des formes d'écrit qui ne relèvent pas uniquement du souci de produire des formes « finies ». Ainsi, si l'on observe par exemple l'activité d'un chercheur, on se rend compte qu'il produit une grande variété d'écrits de nature différente : des notes, des carnets, des courriels, des brouillons, des listes, des schémas sommaires, etc. La rédaction d'un article scientifique ne se fait généralement pas en un seul jet triomphant, mais au cours d'étapes multiples, qui n'obéissent pas à la logique cartésienne supposée : idées / plan / rédaction / correction. Si l'on observe le travail d'un plasticien, on trouvera aussi des esquisses, de petits textes heuristiques, des croquis, et tout un jeu de traces dispersées, parfois sur des supports de fortune, le plus souvent recueillis méticuleusement dans de précieux carnets. Peut-on retrouver, dans les pratiques scolaires, l'équivalent de ces usages de l'écrit ? Peut-on en faire un emploi judicieux ?

Ce qui distingue ces formes d'écrits de l'usage habituel du *brouillon*, c'est qu'ils sont en général archivés pour être utilisés ultérieurement : carnet de notes, cahier d'expérimentation, carnet d'esquisses, etc. C'est cette *réutilisation* qui nous intéresse. Par ailleurs, ces pratiques de l'écrit intermédiaire font apparaître que, contrairement aux idées reçues, l'écriture se révèle être une *activité collective*. Ces écrits sont l'objet d'échanges et de transactions : échanges de courriels, discussion sur le chantier, annotations croisées, etc. Ainsi, l'écrit y apparaît comme un *médiateur central* à l'élaboration d'une pensée au sein d'un collectif ; les interactions qu'il rend possible prennent le pas sur l'écrit lui-même, qui devient un truchement et non plus un but en soi.

On peut aussi aller chercher des enseignements du côté des pratiques expertes de l'écriture de fiction. La critique dite « génétique » (Grésillon 1994) travaille sur les écrits préparatoires, en faisant apparaître des couches successives d'écrits qui vont du carnet de travail à l'épaississement progressif des manuscrits, par ajout, suppression et condensation. De manière plus surprenante, la critique génétique fait apparaître des pratiques qui contredisent l'idée qu'un texte est toujours le résultat

d'une série de révisions du même matériau initial : parfois, la progression vers la version finale résulte de *refontes massives* voire de *réorientations radicales*, comme si les premiers écrits ne pouvaient être améliorés qu'en étant remplacés par des réécritures massives, ou carrément par le renouvellement complet du matériau de départ. Ainsi la notion de *réécriture* ne doit pas être confondue avec celle de *révision*<sup>3</sup>. C'est une des thèses soutenues par D. Bucheton que le fait de relancer, à quelques jours de distance, la même tâche d'écriture, produit un *épaississement* du texte qui ne s'explique pas par des transformations méthodiques du texte de départ, mais par une maturation du matériau intellectuel ou imaginaire dont il n'est qu'une expression (Bucheton 1995, 1996, Bucheton *et al.* 2000, Decron 1999). Un exemple ? Voici deux versions d'un texte écrit par un élève de CM2, à une semaine de distance, la seconde ayant été produite sans utiliser la première, ayant simplement donné lieu à une lecture devant la classe appelant des commentaires sur le fond :

VERSION 1 : Le chien qui veut monter dans le ciel voir la lune

Il était une fois un petit chien qui s'appelait Milou, il voulait monter dans le ciel mais il ne savait pas comment faire. En premier, il monta dans un arbre mais il ne touchait même pas le milieu d'une montagne. Puis il eut l'idée de monter dans la montagne mais il ne touchait même pas le milieu de la Tour Eiffel. Puis il monta à la Tour Eiffel. Ensuite, il vit une échelle qui faisait cinq fois la Tour Eiffel, six fois le Castillet, sept fois la montagne et puis huit fois l'arbre. Enfin, il monta à l'échelle et se retrouva sur la lune pour lui dire qu'il voulait se transformer en humain. Tout à coup l'échelle ne fut plus là. Ensuite il vit une fusée qui se dirigea vers le sol, ensuite il sauta dans la fusée et se retrouva sur le sol transformé en adulte.

VERSION 2 : Milou le peureux qui voulait monter sur la lune

Il était une fois un petit chien qui avait peur de tout, il s'appelait Milou et avait dix ans et demi. À chaque fois il faisait des cauchemars : une lune le jetait dans une soupe brûlante. Un jour, il voulut monter voir la lune pour qu'elle le transforme en adulte. En premier, il monta dans un arbre mais il ne touchait même pas le milieu du Castillet puis une branche de l'arbre se cassa et il tomba sur un rat horrible : il était plein de sang. Ensuite, il monta sur le Castillet mais il ne touchait même pas le bout de la tour. Pendant ce temps, une brique avec une tête de mort et une cigarette dessinée dessus se détacha. Alors Milou monta dans la tour et vit soudain une vis avec une flèche se détacher. Puis, il tomba. Le pauvre Milou était tout en morceaux. Finalement, il vit une échelle : il ne voyait même pas où elle se terminait ! Quand il monta à l'échelle, il faisait un tel noir d'encre qu'il crut voir des fantômes. Il frissonna de peur quand il vit la lune. Il lui dit :

« Toi, lune, si forte, si puissante, transforme-moi en adulte ! »

Puis la lune le transforma en adulte. Tout à coup, il vit que l'échelle n'était plus là ! Ainsi il voyait une fusée qui se dirigeait vers le sol, elle était en forme de requin mais elle était obligée [inachevé]

3. Voir sur ce point essentiel la notion d'*épaississement* telle que la présente D. Bucheton (1996).

D'autres parallèles enrichissants peuvent être faits avec des processus de création ou de production qui ne relèvent pas des arts du langage. Le peintre ou le plasticien a besoin d'un long travail d'élaboration, qui passe par des *traces plastiques* aux statuts très variés : schémas et esquisses préparatoires, carnet « d'entraînement », pratique du détail anatomique... De même, le travail par séries et par variations sont autant d'occasion de multiplier les réécritures, les essais successifs ; ce principe fonde la didactique des arts plastiques (Lagoutte 2002). Paradoxalement, c'est le produit qui informe l'intention.

La muséographie moderne comme l'histoire des arts ou la théorie de la création (la poïétique, Passeron 1996) a donné à ces états intermédiaires de la production d'œuvre un statut. Si les dossiers préparatoires ont longtemps été considérés comme sans valeur, parfois détruits par les créateurs, ils sont l'objet de recherche voire considérés eux-mêmes comme des œuvres à part entière, et conservés comme tels. Là encore, on peut tirer des enseignements pour une pratique des écrits intermédiaires dans la classe, en s'interrogeant sur le devenir des productions intermédiaires : quel usage en est fait ? Vaut-il la peine de les conserver, sous quelle forme, pour quel usage ?

## **CE QUE NOUS RÉVÈLE L'ANTHROPOLOGIE DE L'ÉCRITURE**

Les anthropologues de l'écriture (Goody 1977, Bruner 1990, Olson 1998) peuvent nous permettre de comprendre, cette fois-ci par un vaste détour historique, en quoi l'écrit a accompagné et peut-être permis le développement des formes de société et de pratiques rendues possibles par l'existence des écritures. Les premières écritures sont inventées pour résoudre les problèmes posés par la gestion des grands nombres, des généalogies, des calculs, de la mise en mémoire des textes sacrés. Ainsi le développement de certaines formes d'activité humaine est-il lié aux possibilités nouvelles que permettent l'usage de signes graphiques, qui, en quelque sorte matérialisant la pensée, permettent sur elle des opérations impossibles à faire à partir de l'oral seul. Certains chercheurs postulent même que l'instrumentalisation par l'écrit a des effets neurophysiologiques et comportementaux (De Kerkhove & Lumsden, 1988) :

Les moyens de communication [...] ont une action réciproque sur le système nerveux et sur les sens. Ils [...] entraînent des priorités cognitives et sensorielles dans le comportement et dans les formes culturelles. [...] Le cerveau littéré [...] a tendance à privilégier les analyses, les découpages, les fragmentations [...], les classifications, etc. (De Kerkhove 1992, p. 204-205).

## **CE QUE NOUS RÉVÈLENT LES APPROCHES PSYCHOCOGNITIVES**

Les approches psychocognitives de l'écriture éclairent de leur côté le lien entre la production et la manipulation de signes et l'activité de pensée, symbolisation, mémoire, planification, raisonnement, calcul... C'est une thèse largement diffusée par les commentateurs de Vygotski (1934/1997, p. 431) : « en se transformant en

langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot ».

L'écrit, dans un sens large (voir plus loin), est abordé par elles comme un outil sémiotique qui permet des opérations cognitives. Ainsi, ce serait le fait de tracer des signes qui permettrait à la pensée de s'élaborer, exactement comme un bricoleur peut ressentir le besoin de tracer quelques schémas, de noter des mesures, de faire des listes... au moment où il doit se représenter un problème technique à résoudre. L'écriture permet ainsi une activité réflexive : la pensée s'y trouve déposée dans une forme provisoire qui permet de la ressaisir, de la manipuler, de la réordonner par des opérations manuelles qui laissent des traces qu'étudient les spécialistes du brouillon (Fabre-Cols *et al.* 2000, Fabre-Cols 2002). Mettre en valeur les écrits intermédiaires est ainsi moins valoriser les écrits eux-mêmes que les opérations matérielles qu'ils rendent possibles : effacement, insertion, déplacement, substitution..., elles-mêmes traces d'opérations cognitives de remise en ordre, de catégorisation, de raisonnement, etc.<sup>4</sup> Ces opérations, si familières aux experts, peuvent être explicitement enseignées (Chevalier 1993). Elles sont à la base d'opérations bien plus complexes, comme la reformulation, la glose, etc. qui expliquent que des exercices comme le résumé ou la synthèse ne soient pas seulement des tâches de contrôle mais des *dispositifs d'aide à l'appropriation*.

Ainsi faut-il reconsidérer le dualisme spontané par lequel nous opposons ce qu'on appelle la pensée et les signes par lesquels elle s'exprime. L'activité psychique élaborée apparaît ainsi dépendante d'une activité sémiotique, au point que certains épistémologues parlent de *registres sémiotiques* dont l'articulation est propre à certaines disciplines. Par exemple, les mathématiques articulent en permanence un registre symbolique pour lequel elle a créé une série de symboles et de règles de calcul, un registre graphique et le registre de la langue naturelle (Duval 1995). Ces observations sont décisives en matière didactique : comprendre en mathématiques, c'est savoir articuler des registres sémiotiques qui s'épaulent l'un l'autre pour permettre aux élèves de se représenter et de manipuler les concepts. À l'inverse, certains élèves ne parviennent pas à se dégager des registres plus naturels comme le registre graphique ou la langue naturelle pour accéder au calcul symbolique pur, comme l'algèbre ou le calcul logique<sup>5</sup>.

Il est ainsi intéressant de faire la distinction entre les phases d'appropriation, manifestée par la production tâtonnante d'écrits intermédiaires, avec la phase de communication normée, qui remet en ordre conventionnellement le raisonnement et efface les traces de l'échafaudage qui a permis d'y arriver. S'intéresser aux écrits intermédiaires, c'est ainsi faire reconnaître l'importance des étapes rendues invisibles : cela s'apprend, d'une part, mais ces traces sont des sources importantes d'information pour l'enseignant, parce qu'elles sont les traces mêmes de l'apprentissage, de ses avancées et aussi de ses dévoiements<sup>6</sup>.

---

4. Exemples dans l'ouvrage dirigé par C. Fabre-Cols (2000), et dans Decron, 1999.

5. Un bon exemple est donné par le concept d'*implication* ou celui du *ou inclusif/exclusif*.

6. Pour rester dans le domaine de la didactique des mathématiques, on renverra au dispositif des *narrations de recherche* : « l'exposé détaillé, écrit par l'élève lui-même de la suite des activités qu'il

Cette relation profonde entre activité de pensée et production de signes s'exprime dans la notion de cognition distribuée (Flor & Hutchins 1991) : la pensée d'un individu n'est pas seulement dans sa tête, elle est aussi dans tous les signes dont il fait usage, dans son environnement immédiat ou même à très grande distance : la pensée de quelqu'un est autant dans sa tête que dans sa bibliothèque, ses carnets, son ordinateur, etc.

Ces résultats de recherche peuvent avoir des applications didactiques. Ils permettent en particulier de s'interroger sur la conception habituelle de la *trace écrite*, qui la situe en général en fin de séquence, et parfois comme un travail collectif, quand elle n'est pas remplacée par une sorte de dictée. Insérer dans une séquence des temps d'écriture, dès le début, faire précéder des phases orales par un court temps de prise de notes, libres ou guidées par des consignes précises, c'est laisser le temps d'une réappropriation de la tâche et des notions, imposer un travail individuel, et surtout donner à l'enseignant la possibilité de différencier ses observations, de repérer les écarts et les malentendus. L'alternance des phases écrites et des phases orales est une variante didactique clef, dès lors qu'on laisse une place à des formes d'écrits intermédiaires.

On a pu ainsi parler d'écriture *réflexive*, dans un double sens : l'activité sémiotique est par elle-même un travail sur les contenus de pensée qu'on cherche à exprimer (y compris dans une dimension épilinguistique<sup>7</sup>) ; mais simultanément, l'écriture permet de *voir la pensée*, d'observer le travail même de la pensée.

## **LES APPORTS DE LA SÉMIOLOGIE : ÉLARGIR CE QU'ON ENTEND PAR ÉCRITURE**

S'intéresser aux écrits intermédiaires implique que l'on s'interroge sur la définition même d'« écrit ». Dès lors qu'on s'intéresse non plus à la mise en forme finale des écrits, mais à leurs formes émergentes, il faut prendre en compte des types d'écrits plus informels : un des chapitres de l'ouvrage sur les écrits « réflexifs » est ainsi consacré aux usages scolaires de la *liste*, qui constitue un des types d'écrits les plus anciennement attestés. On peut aussi s'intéresser aux formes spontanées ou dirigées de la *prise de notes*, ainsi qu'au travail fait à partir de ces premières traces : distribution spatiale, regroupements, réorganisation dynamique, etc.

De même, l'observation des écrits de travail fait apparaître leur caractère sémiotiquement hybride : aux éléments verbaux s'ajoutent généralement toutes sortes d'éléments graphiques : mise en page, encadrements, soulignements, fléchages, accolades... C'est ainsi qu'il est nécessaire d'élargir la définition usuelle de l'écrit, qu'on pense souvent comme un énoncé réduit au code verbographique, alors qu'au moment de son émergence il prend des formes beaucoup plus

---

met en œuvre lors de la recherche des solutions d'un problème », [http://cii.sesamath.net/mathadoc/narration/el\\_theoriques.PDF](http://cii.sesamath.net/mathadoc/narration/el_theoriques.PDF).

7. Ce terme désigne selon Culioli une capacité métalinguistique non consciente (Culioli 1999, p. 18), qui s'observe par exemple par les microcorrections effectués « en ligne » dans le geste même d'écriture.

hétérogènes, utilisant par exemple des éléments de schématisation, qui jouent eux aussi un rôle heuristique (cartes mentales, mind mapping : Buzan 2003).

En poursuivant dans cette redéfinition, on peut considérer comme des écrits intermédiaires les annotations portées sur un écrit : soulignements, surlignements, encadrements, parenthésages, prélèvements, intertitrages, etc. Toutes ces micro-techniques paraissent triviales, mais en réalité elles relèvent de compétences rarement enseignées ou mises en évidence explicitement. De la même façon, les transcodages qui permettent par exemple de créer de l'écrit à partir d'une image, ou un schéma à partir d'un texte, sont aussi des pratiques d'écriture « intermédiaires » intéressantes à solliciter et à entraîner, tout autant que les activités d'appropriation graphique de signes graphiques (par exemple quand on dégage un schéma d'une photographie, ou quand avec un calque on dégage les éléments clefs d'une image complexe, etc.).

Plus largement, l'écrit intermédiaire s'inscrit dans la réflexion sur les *instruments* et les *artefacts* qui participent pleinement du travail intellectuel (Rabardel 1995, 1999). Le travail scolaire, en particulier, fait abondamment usage de situations sémiotiquement complexes (Rabatel 2010), à commencer par le travail même de l'enseignant, qui jongle souvent entre ce qu'il distribue aux élèves, ce qu'il affiche sur les murs, ce qu'il écrit au tableau, ce qu'il projette, etc. (Schneuwly 2000). Les manuels scolaires, on l'a souvent observé, présentent des systèmes sémiotiques bien plus complexes que ceux qui sont explicitement travaillés en cours de français (Laparra 1991, voir aussi Jacobi 1987).

## **LES APPORTS DES APPROCHES CLINIQUES : LA DIMENSION AFFECTIVE ET SUBJECTIVE DE L'ÉCRITURE**

Les approches cliniques (Cifali 1996) interrogent ce qui, dans l'activité d'écriture, met en jeu des affects, des émotions, de l'image de soi, et des résistances souvent profondes qui font de l'acte même d'écrire une mise en danger, une prise de risque qui explique bien souvent les réticences, voire les angoisses que déclenche toute situation de passage à l'écrit (aussi bien chez les débutants et les plus jeunes que chez les experts, ou supposés tels !). Cette dimension souterraine ne concerne pas seulement les écrits de fiction.

La mise aux normes des écrits constitue d'une certaine manière l'effacement ou l'inhibition de cette implication psychoaffective dans l'écrit. Dans les écrits « privés », cette implication peut être dominante, comme dans les journaux intimes, la correspondance, etc. Mais si l'école laisse souvent dans l'ombre cette dimension, elle ne manque pas de resurgir, composante inévitable de ce qu'on appelle les « difficultés en écriture ».

On comprend alors les tensions générées par les *interventions de correction*, l'effet des premières annotations, ratures et appréciations portées dans le texte et dans ses marges. La correction est bien souvent perçue, involontairement, comme une forme d'intrusion et de rappel décourageant des manques. La réflexion sur le caractère intermédiaire des textes s'ouvre ainsi vers une réflexion sur les *gestes d'accompagnement des premiers pas dans l'écriture*. Que doit faire l'enseignant de ces premiers écrits ? On voit bien toute la différence qu'il y a à distinguer les formes



traditionnelles de correction, qui mesurent la distance avec les normes, avec des formes qui portent sur les éléments positifs contenus dans des textes encore bien maladroits : ce n'est pas la même chose d'annoter un texte sur ces éléments positifs, quitte à demander un développement, une reformulation, une réorganisation... que d'en souligner seulement les fautes.

De même, donner un statut aux écrits intermédiaires, c'est donner de la valeur à ces premiers essais, en différenciant les exigences suivant les élèves. C'est cette différence de statut qui distingue les écrits intermédiaires des formes ordinaires du *brouillon*. Il semble qu'il y ait là une ligne de partage : que faire de ces écrits provisoires ? Une des différences que nous retenons, c'est le souci d'en garder la mémoire. D'une part, recueillir ces écrits dans des carnets, un cahier spécial, un dossier folioté... c'est leur donner une *valeur*, c'est montrer que ce travail a une place et un *enjeu*. D'autre part, et c'est là le plus important, c'est permettre à l'élève de constater de visu ses propres évolutions, en rendant concret le travail accumulé. D'où l'intérêt d'installer ces écrits dans un temps long, d'en juger l'évolution et non l'état saisi à un moment donné.

## LA DIMENSION SOCIALE DE L'ÉCRITURE

Évoquer les problématiques de l'annotation et de la correction nous amène à la prise en compte de la dimension paradoxalement *sociale* d'une activité usuellement perçue comme *solitaire*. Pas plus que le lecteur (Leenhardt & Jozsa 1982), le scripteur n'accomplit sa tâche dans un parfait isolement (sauf en situation d'évaluation classique). Hors l'école, les écrits sont intermédiaires dans ce sens : ils servent de *médiateurs* entre des sujets, permettant un travail collectif sur une pensée devenue trace manipulable.

Attention, nous ne parlons pas ici d'écriture *collaborative*, mais de l'alternance entre des phases d'écriture individuelle et les échanges qui les suivent. Qui sont les lecteurs et les annotateurs des textes produits dans la classe ? Quelle tâche se donnent-ils spontanément (si on veut les observer) ou leur est-elle définie par une consigne ? Dans un écrit intermédiaire, ce qui est plus intéressant n'est pas l'écrit lui-même (dans un premier temps), mais les interactions qu'il appelle, les discussions, les annotations, etc. Cette activité collective autour des écrits est largement attestée dans de nombreuses pratiques sociales, depuis le « salon » où l'écrivain expérimente son texte, jusqu'au comité scientifique qui relit, selon plusieurs angles, un article en phase d'évaluation. Mais on trouvera aussi de beaux exemples de collaboration dans les pratiques « ordinaires » d'écriture, dans l'espace privé ou sur les lieux de travail (on peut ici reprendre les échanges d'un groupe d'ouvriers autour d'un schéma provisoire, dessiné sur un mur de chantier).

## INSTITUTIONNALISATION DES ÉCRITS INTERMÉDIAIRES

Les travaux sur les écrits intermédiaires et sur les brouillons se sont progressivement diffusés dans les modèles didactiques en formation et dans les textes officiels. Un bel exemple est classiquement donné par la suggestion faite, en

didactique des sciences, par les initiateurs de la Main à la pâte, qui invitaient les élèves à tenir un « cahier d'expérimentation » (Larcher *et al.* 2009). D'autres initiatives ont été aussi proposées : le journal de lecture (Terwagne *et al.* 2007), le cahier « d'écrivain » (Chabanne & Dunas 2001, Bucheton & Seweryn 1999), etc.

Ces initiatives doivent être saluées, mais elles ne dispensent pas d'une réflexion à poursuivre sur ces pratiques à la fois innovantes et historiques (Freinet...). Par exemple, quels usages réels peut-on observer d'un objet comme le « cahier d'expérimentation » ? Qu'en pensent les enseignants qui l'ont expérimenté ? Comment l'ont-ils défini, comment l'utilisent-ils ? Quels problèmes ou quelles impasses peut-on identifier ? Le cahier d'expérimentation (les termes eux-mêmes sont flottants : cahier/carnet... d'expérience/d'expérimentation...) hésite entre le carnet d'expérimentation (la main courante du laboratoire), l'écrit personnel, l'écrit de travail du groupe, et enfin le cahier de sciences, avec ses « leçons » mises en forme. Des désaccords apparaissent sur l'*institutionnalisation* de ces écrits intermédiaires : faut-il garder trace de tout ? Tenir un « cahier de traces » de même statut qu'un cahier de classe ?

Ce qui doit guider les réponses est assez simple à indiquer : quelles décisions sont de nature à produire les meilleurs effets auprès de ces élèves-là, de cet élève-là ? Il faut clarifier le « contrat » et distinguer le sens des tâches par des supports distincts. Conserver, c'est signifier qu'on est attentif à ce travail, que ces tâtonnements sont un travail, et qu'en gardant la mémoire de ces écrits on peut montrer qu'ils se déplacent, s'allongent, s'affirment, s'améliorent. Des confusions apparaissent-elles ? On y perd du temps ? Alors il faut passer à un usage plus léger et transitoire, se contenter de lire ces textes avant de passer à autre chose.

## QUELLE PLACE POUR LA NORME ?

Une des questions qui revient le plus dans les groupes de travail qui ont expérimenté l'écrit intermédiaire, c'est la place à donner aux exigences de mise aux normes : faut-il corriger les écrits produits ? Ces écrits peuvent-ils sortir de la classe, et que faire alors s'ils ne sont pas aux normes, par exemple aux yeux des parents ? N'y a-t-il pas un risque à autoriser que soient produits, même dans un cadre circonscrit, des écrits qui ne sont pas corrigés ?

Une première observation est que lorsque les élèves sont impliqués dans un écrit, l'exigence normative est presque toujours présente : ce sont eux qui demandent des aides, ou qui utilisent les outils à leur disposition. C'est un des premiers indices d'une implication réussie dans la tâche que ces demandes se fassent jour. Une première solution consiste à fournir ces outils (glossaires, textes de référence...), à répondre à cette demande, à trouver un moyen terme entre l'écrit autonome et la dictée à l'adulte (voir sur ce point les propositions d'André Ouzoulias, 2004, qui fait partie de ceux qui exigent qu'aucune forme non normée ne soit produite, au final, par les élèves). Une phase de relecture doit suivre immédiatement, même si, faute de temps, elle reste partielle ; ce « geste correctif immédiat », on le voit, est lui-même à mettre en valeur et à *ritualiser* – surtout quand il est encore mal assuré.

Mais encore une fois, c'est l'activité de l'élève et sa finalité qui sert de repère. Dans la logique de l'écrit intermédiaire, il s'agit d'abord de *penser avec l'écrit*, de se

l'approprier comme outil. Si le souci de la norme prend le pas sur la dynamique de la réflexion, occupe l'attention des élèves, ralentit les productions, raccourcit et simplifie les écrits produits, on a substitué un objectif à un autre. C'est ici que s'engage un débat sur la *tolérance aux erreurs*. Si l'on fait écrire « beaucoup » des élèves en déplaçant leur attention de la norme vers l'activité de pensée par l'écrit, on est amené à faire produire des textes qui comporteront, chez certains, une part d'erreurs, en orthographe lexicale et grammaticale, en syntaxe, en ponctuation, en morphologie. Peut-on craindre que cela ne « fige » dans les mémoires et les gestes d'écriture des négligences et des formes fautives ?

Des travaux quantitativement significatifs manquent pour répondre à cette question. Ce que nos études de cas montrent toutefois, c'est que le rapport à la norme évolue très vite dès lors que le rapport à l'écriture change, que l'implication des élèves dans ces tâches d'écriture réflexive se clarifie. La graphie même, l'orthographe, les accords, la ponctuation, le découpage en alinéas... nos expérimentations montrent que tous ces éléments bougent d'un texte à l'autre, au fur et à mesure du déplacement de l'élève (Bucheton 1995, 1996). Évidemment, il est très différent de considérer que l'élève fait *moins de fautes qu'avant* et de considérer qu'il fait *encore trop* d'erreurs... Mais une phase d'écriture intermédiaire n'est pas une leçon d'orthographe. Tout l'enjeu d'une réflexion sur cette phase « intermédiaire » est précisément de créer les conditions pour que la contrainte normative soit acceptée puis intériorisée. Elle doit être ajustée selon les élèves, les moments, les intentions, les effets observés.

## **UNE DÉMARCHE PARMIS D'AUTRES, NON UNE PANACÉE**

Ces pratiques ont-elles les effets attendus sur la levée des inhibitions, l'acquisition d'une familiarité avec les formes intermédiaires de l'écrit, et le développement progressif des formes normées ? Comme toutes les propositions didactiques, les écrits intermédiaires sont une composante du répertoire disponible, que les enseignants doivent articuler avec d'autres ressources, comme les modèles de la révision de texte (modèle EVA [groupe EVA 1996], modèle suisse [Bain & Schneuwly 1987]), ou l'écriture assistée (Ouzoulias 2004). Sans doute, s'il faut privilégier l'écriture de textes intermédiaires, il faut accepter que tous les textes ne soient pas revus *intégralement* au sens scolaire classique. Car ce qu'on cherche à mettre en place, c'est à la fois pour l'élève une initiation à des usages de l'écrit *pour travailler, pour réfléchir*, et pour l'enseignant un *observatoire individuel des élèves au travail*. Donc ces écrits doivent avoir une place bien définie entre le brouillon et les recueils d'écrits normés. Ces choix, nécessaires, ces équilibres, ne vont pas de soi. Ces questions restent ouvertes, rendant encore plus criant le besoin de défendre et de développer les recherches sur l'innovation, étroitement articulée entre le « terrain » et la formation.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aster n° 6 (1988). *Les élèves et l'écriture en sciences*. Paris : INRP.
- Bain, D. & Schneuwly, B. (1987). Vers une pédagogie du texte. *Le Français d'aujourd'hui* 79, p. 12-23. Paris : AFEF.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (dir.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J. (1990). Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris : Eshel.
- Bucheton, D. (1995). *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*. Berne : Peter Lang.
- Bucheton, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. Dans J. David et S. Plane, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, p. 159-184. Paris : PUF.
- Bucheton D., Chabanne, J.-C., Decron, A., Seweryn, B. (2000). *Réécrire ou penser à nouveau son texte ? Pratiques* 105-106, juin 2000.
- Bucheton D. & Chabanne J.-C. (dir.) (2001). *Écrire en ZEP : un autre regard sur les difficultés des élèves*, Versailles : CRDP/ Paris : Delagrave.
- Bucheton D. & Chabanne J.-C. (dir.) (2002). *Parler et écrire pour parler, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. & Seweryn, B. (1999). Le cahier d'écrivain : d'un grand nombre d'écrits vient la créativité ! *Le Français aujourd'hui* 127, septembre, pp. 73-81. Paris : AFEF.
- Bucheton, D. (dir.) (2008). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Buzan, T. (2003). *Mind Map – Dessine-moi l'intelligence*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2000). Les écrits « intermédiaires ». *La Lettre de l'Association DFLM*, n° 26, 2000-1, p. 23-27.
- Chabanne J.-C. & Bucheton D., « Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement "scolaires" », *X.Y.ZEP, Bulletin du Centre Alain Savary* 12, oct. 2001, p. 3-6.
- Chabanne, J.-C. & Dufays, J.-L. (dir.) (2011). Parler et écrire sur les œuvres : une problématique inter-didactique pour les enseignements artistiques et culturels. Coordination du numéro 43 de *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. Lyon : Institut Français de l'Éducation.
- Chabanne, J.-C. & Dunas, A. (2003). Cahiers d'écolier, cahier d'écrivain. Élève auteur d'écritures (cycle 3,8-10 ans). *Littératures et langages* 1, coord. par C. Leenhardt & F. Savine (p. 14-22). Versailles : CRDP de l'académie de Versailles.
- Chevallier, B. (1993). *Méthodes pour apprendre à l'école, au collège*. Paris : Nathan.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (éds), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Tome 2 : La formalisation en linguistique*. Paris : Ophrys.
- De Kerckhove, D. & Lumsden, C. (1988). *The Alphabet and the Brain*. Berlin/New York : Springer Verlag.

- De Kerckhove, D. (1992). L'homme littéraire : interactions entre écriture et culture. In *Les Entretiens Nathan, Actes II : Lecture et écriture*, sous la dir. d'A. Bentolila, Nathan (p. 199-217). Paris : Nathan.
- Decron, A. (1999). Construire son point de vue sur le monde grâce au langage. Dans *Supplément au Français aujourd'hui* 124, févr. 1999, p. 11-14.
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine : Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne : Peter Lang.
- Fabre-Cols, C. (dir.) (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Flor, N., & Hutchins, E. (1991). Analysing distributed cognition in software teams: a case study of team programming during perfective software maintenance. In J. Koenemann-Belliveau *et al.* (Eds), *Proceedings of the fourth annual workshop on empirical studies of programmers*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing, p. 36-59.
- Garcia-Debanc, C. (1990). Didactique du français et didactique des disciplines scientifiques : convergences, spécificité. Dans *Perspectives didactiques en français*, colloque de Cerisy. Metz : CAS de l'Univ. de Metz.
- Goody, J. (1977). *La Raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique*. Paris : PUF.
- Groupe EVA (INRP) (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette.
- Groupe Géométrie de l'IREM de Montpellier (2002) : *Narrations de Recherche de l'école primaire au lycée*. Montpellier : Université Montpellier 2. IREM de Montpellier <http://www.irem.univmontp2.fr/publications/popup7.htm>.
- Jacobi, D. (1987). *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Berne : Peter Lang.
- Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. 1<sup>e</sup> éd. 1991. Paris : Hachette.
- Laparra, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture de textes historiques à visée didactique. *Pratiques* 69, p. 97-124.
- Larcher, C., Renée, L. & Vergne, F. (dir.) (2009). *Réflexions sur l'usage du cahier d'expérience*. Lyon : INRP.
- Latour, B. *et al.* (1991). *La sciences telle qu'elle se fait*. Paris : La Découverte.
- Nonnon, É (2008). La maîtrise de la langue : comment définir un « minimum commun » ? Dans Dubois-Marcoïn & Tauveron (dir.), *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Lyon : INRP.
- Olson, D. R. (1998). L'univers de l'écrit : Comment la culture écrite donne forme à la pensée. Paris : Retz.
- Ouzoulias, A. (2004). La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier. Dans Toupiol, G. (dir) : *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*. Paris : Retz.
- Passeron, R. (1996). *La Naissance d'Icare : éléments de poïétique générale*. Marly-le-Roy : Ae2cq éd.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approches cognitives des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotski*, p. 241-266.
- Rabatel, A. (dir.) (2010). *Les Reformulations plurisémiotiques en contexte de formation*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Repères* n° 12 (1995). *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques*. Paris : INRP.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères* 22, 19-38.
- Seweryn, B. & Bucheton D. (1999). Le cahier d'écrivain : d'un grand nombre d'écrits vint la créativité ! *Le Français aujourd'hui* 127, septembre 1999, p. 73-81.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2007). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck. 3e édition.
- Vergnaud, G. (1986). Mathématiques et français. *Le Français aujourd'hui* 74, juin 1986, p. 47-49. Paris : AFEF.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. 1<sup>re</sup> éd. Éditions sociales, 1985. Rééd. revue. Trad. de F. Sève. Paris : La Dispute.