



Une lecture critique de l'ouvrage : « Les écrits intermédiaires partagés »

Directeurs éditoriaux : Séverine De Croix, Érick Falardeau, Dominique Leur, Christophe Rondeaux

Presses universitaires de Namur 2024 | Recherches en didactique du français n° 15



Note de lecture de Dominique Bucheton, Professeure honoraire Université de Montpellier

Un nouvel ouvrage aux éditions des presses universitaires de Namur : « Les écrits intermédiaires partagés » a été récemment publié, proposé par l'AIRDF, association internationale pour la recherche en didactiques du français. L'ouvrage, coordonné par Séverine Decroix, Erick Falardeau, Dominique Ledur et Christophe Ronveaux, présente, après une longue introduction, une série d'articles de recherche dont la commande commune était d'analyser les médiations, interactions susceptibles de faire évoluer un premier texte écrit.

La lecture de cet opus est passionnante, difficile, et pose au lecteur de multiples questions. Les conceptions en matière de didactique de l'enseignement du français s'y révèlent assez cacophoniques chez des chercheurs qui appartiennent à des institutions et contextes universitaires et éducatifs divers : Québec, France, Suisse , Belgique. Les articles proposés diffèrent sur le plan épistémique, didactique, éducatif, institutionnel et idéologique. Pour des enseignants, des formateurs, qui suivre ? Quel est le rôle aujourd'hui des recherches en didactique de l'écriture, de la lecture, de l'oral à l'heure de la déferlante anglo-saxonne de la pédagogie de « l'explicitation modélisante » ? Comment préparer les élèves à l'arrivée brutale des nouvelles technologies informatiques, de l'IA, outil d'asservissement ou d'émancipation auquel il faut en urgence les préparer ? Autant de questions que la lecture de cet ouvrage soulève.

Les articles révèlent en effet des conceptions très différentes de l'enseignement de l'écriture, des finalités des « écrits intermédiaires », de la place et du rôle de l'enseignant, ses gestes didactiques spécifiques, du type de médiation apportée par les pairs dans leur manière de lire, comprendre le texte d'un autre, de le questionner, proposer des révisions.

Deux extraits dans l'introduction de l'ouvrage permettront de comprendre l'ampleur des désaccords.

1. Liège : M. André, G. Hauzeur, L. Laiños, P. Schilling : Liège.« p 169 : *la production d'écrit est une tâche complexe durant laquelle un scripteur doit articuler trois composantes en constante interaction : la composante graphomotrice qui consiste en la production des mouvements moteurs nécessaires à la réalisation*

d'une trace écrite ; la composante orthographique ; et la composante textuelle qui permet d'élaborer un texte par l'enchaînement des phrases et requiert la production normée des mots et des phrases et des marques de cohésion, puis de les réviser.....

2. M. Jaubert, M. Rebière, Bordeaux :p 25- 26

« A la suite de Goody(1979), nous considérons l'écrit comme un outil intellectuel puissant : il permet de se distancier de l'activité et de la réorienter ...

« la compétence scripturale est un ensemble de savoirs (linguistiques, sémantiques, et socio-pragmatiques)... Loin de se limiter à des aspects graphomoteurs ou linguistiques, l'apprentissage de l'écrit suppose de s'emparer d'une culture entière, dans un continuum, entre lecture et écriture ...

La classe peut être observée en chaque discipline comme une communauté discursive disciplinaire et scolaire... L'écriture, en tant qu'outil intellectuel et forme la plus élaborée du langage est ainsi à la fois objet de l'apprentissage et instrument de mise à distance du langage, vecteur d'apprentissage fondamental du lire écrire mais aussi des savoirs disciplinaires scolaires.

Des méthodologies diverses expliquent-elles ces contradictions ?

Impossible de comparer les articles à partir de leurs méthodologies. Elles sont diverses, s'appuient sur des données précises : soit des écrits d'élèves et l'analyse de leurs évolutions, la nature des médiations, les contextes disciplinaires qui les ont permis ou pas, soit parfois des entretiens avec les élèves ou avec les enseignants observés ou cobayes. Certains articles présentent des analyses qualitatives et quantitatives pour mesurer les effets de pratiques diverses sur les mêmes objectifs d'enseignement (ex. vocabulaire, calcul du destinataire, etc). Un article (Falardeau et al) avoue en conclusion, avec une grande honnêteté, ne pas pouvoir, malgré une solide méthodologie, qualitative et quantitative tirer des conclusions définitives sur la validité des démarches didactiques, institutionnellement proposées et interprétées par des enseignants dans le cadre des recommandations institutionnelles québécoises.

Commençons par la fin :

Deux articles en fin d'ouvrage, sont assez emblématiques des conceptions différentes de la didactique de l'écriture. Ils s'intéressent à la formation et aux représentations d'enseignants débutants, de ce que représentent pour eux les « écrits intermédiaires » Le premier article (M. Wyns, Roels) cherche à comprendre les effets de deux dispositifs de formation différents. L'un, très centré sur des apprentissages linguistiques, a pour effet d'amplifier chez les enseignants stagiaires une posture normative de « correcteur » : des rétroactions plutôt négatives sur les textes initiaux des élèves. Le second dispositif, produit des effets inverses . Après avoir fait écrire et discuter les étudiants entre eux sur un écrit à caractère personnel, on observe dans leur pratique d'évaluation une évolution de leurs rétroactions sur les textes des élèves. Ils développent une posture de lecteur, encourageante, à l'écoute de l'élève, de ce qu'il essaie de dire ou questionner.

La deuxième article (S. Decroix, D. Ledur) concernant la formation et ses effets sur les pratiques enseignantes analyse une vingtaine de planifications de séquences

didactiques d'écriture, élaborées pour leur stage par des d'enseignants débutants, en formation au Québec et en Belgique. Elles se révèlent globalement fort semblables, se conformant globalement au modèle proposé : une production de texte en trois temps : un texte initial, parfois collectif, considéré comme une étape de planification ; une étape de révision sous des formes diverses : des « chantiers », « ateliers », « cercles d'écriture » permettant des inter-lectures entre les élèves selon un « modelage explicite des stratégies d'écriture ou de révisions textuelles enseignées ; puis un texte final, « amélioré ». C'est le produit fini, dans ses dimensions formelles appliquées qui est objet d'évaluation.

La formation comme instrument de reproduction d'un modèle didactique imposé, fonctionne ! L'enseignement se standardise !

Deux conceptions opposées de la didactique de l'écriture : en quoi s'opposent-elles ?

Option 1 : L'enseignement de l'écriture conçue comme un simple voire double « modelage »

Les pratiques de classe, (dans le secondaire) analysées par les auteurs (Suisses, Belges, Québécois) pour faire écrire, réviser un texte ont pour visée scolaire centrale d'enseigner aux élèves les caractéristiques linguistiques essentielles de la communication et argumentation sociale. Ces pratiques sociales sont étudiées au travers de divers genres ou types de textes au programme (la demande, la lettre, le texte d'opinion, la suite de récit). L'attention des élèves est portée sur la structure du texte, sa cohérence, sa cohésion, la prise en compte du destinataire, la mise en œuvre d'effets recherchés sur le lecteur. Ces savoirs visés sont explicités clairement avant ou pendant la séquence. Ils font l'objet de « médiations » diverses appelées chez les auteurs belges et québécois des « modelages »¹ Les enseignants belges, à la différence des Suisses proposent une première étape de « modelage initial ». Une nécessaire explicitation des enjeux et stratégies devant être enseignées pour chaque type de texte, avant l'écriture du texte initial. Rien de bien nouveau ! On retrouve ici globalement la théorie des années 1980 des « processus rédactionnels », métalinguistiques avec leurs listes infinies de critères, demandant un temps long passé à en discuter et peu de temps consacré à l'écriture. On en connaît les limites et le peu d'effets sur les élèves soit en difficultés d'écriture soit peu intéressés par ces conceptualisations abstraites (ce qu'observent les auteurs suisses). Pas de texte intermédiaire dans ce modèle purement technique. La nouveauté didactique tient à un deuxième « modelage » collaboratif, pratiqué par les commentaires des pairs sur la base de « procédures de révision » explicitement enseignées et manipulées... (on inter-évalue les normes enseignées à l'exception de l'orthographe !). Cette technique procédurale de révision des textes, affirment les auteurs, devrait permettre aux élèves lecteurs-correcteurs de revenir aussi sur leur propre texte, et de transférer ces compétences de révision sur d'autres textes. À la limite, avec un tel cadre purement normatif, linguistique, technique, un bon manuel aide beaucoup, concluent d'ailleurs des auteurs! (page 188).

¹ Le terme est pour le moins idéologiquement choquant, on ne peut s'empêcher de penser au film Les temps modernes et à ce pauvre Charlot passant au rouleau compresseur !

Dans cette conception, la question du sens, de la pensée de l'élève, du contenu de ses idées importe peu dès lors qu'elle est cohérente et manie l'art de la persuasion. Ce n'est pas l'objectif visé. Elle ne semble pas l'objet d'une analyse critique par les pairs. Le sens, l'intérêt de la tâche, ou de la consigne, la culture ou l'expérience de l'élève ne sont pas supposés pertinents pour évaluer sa « performance ». Un propos raciste, bien argumenté selon les formes attendues sera-t-il évalué positivement ? N'y a-t-il pas là un problème de responsabilité éducative, éthique à interroger ?

Le rôle de l'enseignant ? Il est réduit. Dans cette conception l'enseignant enseigne, contrôle. Il apporte, démontre (ne fait pas construire) et explicite les savoirs : des normes textuelles à acquérir et évaluer dans le texte final. Pas de texte intermédiaire de l'élève. Pas d'intervention de l'enseignant sur le texte initial. Celle-ci est remplacée par une médiation par les pairs (beau gain de temps de travail : ouf !)

Option 2 : les écrits intermédiaires « de travail », un instrument réflexif essentiel, pour questionner, apprendre, communiquer, se construire comme sujet écrivain, pensant, singulier.

Une tout autre conception de l'enseignement de la didactique de l'écriture et du rôle des écrits intermédiaires se lit dans trois textes d'auteurs français. Il s'agit d'apprendre aux élèves à se servir de l'écriture sous toutes ses formes et usages scolaires ou sociaux.

L'un des articles porte sur les premiers écrits en sciences en CP (V. Magnant) un deuxième en sciences aussi en CM2 (11 ans), (Jaubert Rebière), le troisième sur des écrits littéraires en classe de 3^e collège : 14-15 ans (O.Lewi). Dans ces articles, la finalité de l'écriture est conçue comme instrument premier pour le développement de la pensée singulière de l'élève et ses apprentissages scolaires. Écrire permet de poser son expérience, sa pensée, sur le papier (notes, croquis, nuages de mots, paperolles, etc). Le mouvement de la pensée qui évolue au gré des tâches proposées, nécessite la mise en œuvre d'un lexique plus précis, de formes énonciatives diverses, une syntaxe plus élaborée pour associer, subordonner, soulever des contradictions, les réinterroger, essayer de les surmonter (le concept d'épaississement du texte). Ces trois articles montrent les interactions complexes mises en œuvre dans la boîte noire du cerveau de l'élève. Elles imbriquent, maçonnent des dimensions expérientielles, émotionnelles, culturelles, intellectuelles, linguistiques et communicationnelles, y compris chez les plus jeunes dès le CP.

La tâche de l'enseignant ? Elle est ici essentielle pour ainsi étayer, accompagner, expliciter, institutionnaliser « au bon moment » les savoirs et modes de pensée de la discipline. Elle est surtout de faire entremêler les interactions orales et écrites tant collectives que singulières. Elle est complexe, parfois imprévue, pour s'ajuster sur le collectif classe et la diversité d'élèves singuliers dont les écrits de travail sont observés pour préparer les séances suivantes... L'objectif de ces écrits intermédiaires « de travail » est d'apprendre aux élèves à s'approprier la grande diversité des usages de l'écrit : listes, schémas, dessins, surlignement, résumé, annotations, etc. pour questionner, classer, mémoriser, formuler des réponses dans les formes discursives attendues dans les différentes disciplines.

L'article proposé par O. Lewi concerne les écritures créatives d'adolescents de 3^e (14 15 ans). Objectif : créer les conditions pour que l'élève s'autorise (s'auteurise !) à développer une écriture d'ordre esthétique, à oser exprimer une vision, une émotion, un imaginaire propre qui le représente comme un *auteur*. L'article étudie les commentaires,

remarques écrites sur de petits paperolles, collés sur les textes des pairs au fur et à mesure de leurs inter-lectures. Il est demandé aux élèves de comprendre, interpréter le texte de l'autre, non de critiquer les erreurs ou manques formels, de s'intéresser au sens, voire faire des suggestions : une pratique de lecture-commentaire littéraire qu'ils ont l'habitude de pratiquer sur les textes d'auteurs étudiés.

L'auteur de l'article montre que ces commentaires sont révélateurs du type de posture de lecture critique qu'entretient l'élève avec un récit littéraire. Elles sont diverses. De la posture « première » d'empathie avec le héros ou l'auteur à la capacité d'interpréter le récit comme une « fable », d'en comprendre les significations implicites. Autrement dit le travail sur l'écriture créative n'est pas affaire seulement de normes, figures de style etc., mais d'un solide « nourrissage » par apport de culture, de rencontres, de discussions sur les multiples significations-interprétations d'un texte.

Dans cette conception, l'enseignant cherche à favoriser le développement de *sujets écrivants*, *parlants* mais aussi des *sujets lecteurs*. Le sens donné à l'écriture-réécriture et les discussions entre pairs est d'aider les élèves à comprendre ce qu'est une œuvre littéraire, et en même temps leur vie, leurs émotions. Les aider à penser, à se construire, grandir. Un sens qui n'est pas seulement scolaire, pour accéder à la classe supérieure. Des lors, les séances d'enseignement linguistique, esthétique, ou communicationnel, décrochées ou en parallèles, qui s'inscrivent dans un projet personnel ou commun d'écriture, deviennent nécessaires et prennent sens.

Écrire : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui se développe ou pas en silence ?

Il serait bien vain, naïf ou présomptueux d'imaginer qu'écrire y compris dans les toutes petites classes puisse être seulement la mise en œuvre, de manière régulée et béhavioriste de savoirs fragmentés, ordonnés, explicités. L'expérience des écritures, réécritures de textes d'adolescents (Bucheton 1995²) révèlent que des savoirs anciens, enseignés, scolairement répétés à l'envi et en apparence oubliés dans des premiers jets, remontent à la surface, simplement parce que le sujet écrivain en a besoin pour exprimer une pensée devenant plus complexe. Le langage écrit, ses normes sociales, scolaires, ne se construisent pas qu'à l'école. Elles ont été aussi absorbées dans les lectures, rencontres, expériences d'écoute ou d'écriture multiples qui les ont nourries, parfois de manière très inégale socialement. D'où l'intérêt d'observer surtout le processus de réécriture (Bucheton Chabanne (2002³) avant de porter jugement sur les compétences ?

Réécrire, ce n'est pas corriger, réviser, c'est penser plus loin.

Ce n'est pas améliorer la surface du texte, pour le rendre socialement voire scolairement recevable et lisible. C'est un vrai travail d'une pensée en mouvement, lent, déstabilisant, exigeant. Une pensée critique, avec elle-même, avec les écrits des autres, qui a besoin

² Bucheton D. (1995) *Écriture réécritures, récits d'adolescents*, Peter Lang. Une thèse de doctorat à l'origine des travaux de l'équipe de recherche de Montpellier en collaboration et complicité étroite avec JC Chabanne. Des travaux qui ont mis en évidence le rôle des écrits et oraux intermédiaires, discutés lors de deux colloques internationaux en 1997 à Montpellier et 1999 à Perpignan.

³ Bucheton D.Chabanne JC (2002) *Écrire en ZEP Un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave.

de se poser sur le papier pour s'entendre. La correction, mise aux normes des textes est nécessaire, indispensable, enseignable, mais au bon moment. Elle ne doit pas empêcher de penser.

D'où quelques questions pour finir et ouvrir le débat

Nos recherches en didactique et sciences humaines peuvent-elles accéder à des résultats « scientifiquement probants » dès lors qu'elles s'effectuent dans des contextes institutionnels, éducatifs, idéologiques, politiques spécifiques ? Il semble, hélas, que non, à la lecture de ces articles. Elles permettent au moins d'ouvrir le débat et quelques constats.

Ainsi celui du rôle des Instructions officielles, plus que du rôle de la recherche. En France, elles sont, pour l'instant, encore, didactiquement, idéologiquement très différentes de celles proposées dans les autres pays concernés. Elles permettent encore un espace de liberté pédagogique. Ce qui expliquerait les différences de pratiques et recherche analysées. Mais autre constat, ces instructions-injonctions peuvent produire, en chaîne et très rapidement sur les enseignants, les élèves, des effets possibles différents.

D'où la question : à quoi servent ces recherches ? Certes, elles peuvent tenter de faire un état des lieux de ce qui se fait dans les classes : ce que cette revue de travaux permet un peu d'objectiver. À ce titre la recherche pourrait servir à évaluer de manière quantitative les effets d'une politique éducative. Mais alors avec quels critères « objectifs » « probants » ? Ils sont dans les travaux présentés relativement limités. Le problème est que les objets d'études des recherches didactiques : apprendre à écrire, lire, parler, penser, interpréter, imaginer etc. ne sont pas vraiment des savoirs ni même des compétences mais des « pratiques, des usages singuliers » que la grande aventure humaine n'a cessé de modifier, réinventer, selon les besoins, les langues. Ce sont des pratiques sociales, scolaires, culturelles, des rencontres esthétiques, dont on sait combien elles construisent nos cerveaux de manières différentes et encore très mystérieuses (quoiqu'en promettent certains neuro scientifiques).

Deux inquiétudes fortes

Plusieurs des articles présentés, soulèvent deux inquiétudes fortes. La première est le développement international de la déferlante anglosaxonne des théories de l'explicitation et d'un « modelage » nécessaire de l'*infans* : un retour à une vieille conception de l'enfant, pâte molle, inculte dont on va formater l'expression et la pensée. Au secours ! Est-ce là un projet éducatif, politique défendable ?

La deuxième question est l'absence de recherche ou réflexion pour comprendre en quoi – si on n'y prend pas garde – l'Intelligence artificielle peut remplacer, rendre inutiles tous ces longs apprentissages textuels et normatifs. En quoi peut-elle prendre possession rapidement des cerveaux paresseux : tout décider et résoudre à notre place, faire une critique instantanée d'un texte et le corriger, en faire un résumé en moins d'une minute. Ne faut-il pas alors chercher à développer chez les élèves des usages de la lecture, écriture, du débat avec l'appui de logiciels conçus par des enseignants et chercheurs. Objectif : développer une puissance d'analyse critique, singulière et collective sans précédent. Pour des élèves « augmentés », des esprits non-« modelés » qui doutent, inventent, font des hypothèses nouvelles. Nombre de praticiens ont déjà mis en œuvre ces objectifs didactiques nouveaux. Allons les regarder, les accompagner. Ne laissons

pas les industries des nouvelles technologies prendre la main, modeler ces outils nouveaux pour standardiser, domestiquer un peu plus les esprits.

Pour conclure :

L'ouvrage présenté laisse entrevoir au final un état des lieux de la recherche, des pratiques enseignantes, des pratiques de formation pour la didactique de l'écriture dans quatre pays francophones. Cet état des lieux, assez inquiétant, montre des conflits autant scientifiques qu'idéologiques à l'heure de la déferlante de l'intelligence artificielle et sa capacité à écrire à notre place selon les « bons usages » attendus. Il est urgent d'ouvrir de nouveaux chantiers de recherche avec les praticiens et leurs formateurs.