

# UN AUTRE REGARD SUR LES ÉCRITS DES ÉLÈVES : ÉVALUER AUTREMENT

Dominique BUCHETON, Jean-Charles CHABANNE  
IUFM de Montpellier, Équipe LIRDEF

---

**Résumé** : Les outils d'évaluation de l'écrit les plus courants aujourd'hui sont conçus pour donner à l'élève le moyen de mesurer le degré de conformité ou de déviance de ses écrits par rapport à diverses normes graphiques, phrastiques, textuelles, discursives... Dans cette perspective, les points de repère sont fournis par les pratiques sociales de référence, qu'elles soient celles du monde extra-scolaire, ou celles de l'école elle-même. C'est un outil précis et efficace de révision et de normalisation des textes destinés à être mis en circulation.

Mais ce modèle ne peut être appliqué à ce que nous avons appelé des écrits intermédiaires et réflexifs. Ces formes d'écrit qui ne peuvent être reportées à un modèle social, ce sont avant tout des écrits de travail personnels, destinés à lancer, accompagner et stimuler l'activité réflexive au cours de tâches scolaires. Dans ce cas, le but de l'évaluation n'est donc pas de faire corriger le texte, mais bien de d'interpréter la dynamique de l'écriture pour la relancer.

Ce qui sera présenté est une proposition d'un modèle d'évaluation de ce type d'écrit, destiné à aider les enseignants à porter un regard différent sur ces écrits de travail. Nous retenons trois questions qui nous paraissent centrales :

- Comment se situe l'élève dans son écrit ?
- De quoi parle le texte et quels sont ses enjeux (ses valeurs) ?
- Comment apparait et évolue la prise en compte des normes ?

Nous proposons d'observer quelques indicateurs linguistiques dans les textes produits, non pas pour repérer le degré de maîtrise des codes et procédures d'écriture qu'elles traduisent mais pour repérer quels sont les obstacles qui bloquent le développement de l'écriture, obstacles que nous cherchons sur trois plans : cognitif, langagier et psycho-affectif (du côté des idées, du côté des formes d'expression, du côté des émotions). Se trouvent-ils du côté du rapport du sujet à l'écriture : son identité de sujet écrivain, 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 ? Nous cherchons comment agir avec les élèves qui sont en difficulté parce qu'ils ne s'autorisent pas à penser, à agir par eux-mêmes dans le contexte scolaire. Nous cherchons comment nous pouvons les aider à être actifs, inventifs, créateurs de solutions inédites, capables de mobiliser des ressources langagières plus élaborées.

---

On sait aujourd'hui évaluer avec assez de précision un certain nombre de manques ou de réussites par rapport à des normes linguistiques, qu'elles soient phrastiques, discursives, textuelles. C'est le rôle des évaluations institutionnelles, notamment de CE2 et 6<sup>e</sup>, que de faire le point par rapport à ces connaissances communes qu'il s'agit d'enseigner.

On sait beaucoup moins bien analyser en positif les réussites des élèves, la singularité de leurs textes, l'inventivité qu'ils manifestent, le développement cognitif, culturel qu'ils montrent, leur familiarité ou non avec l'écriture. En dehors des hypothèses macro sociologiques et sociolinguistiques (Bernstein<sup>1</sup>, Bourdieu, Lahire, Bautier<sup>2</sup>, Dabène<sup>3</sup>), qui ont cherché à élucider les causes de la différenciation, on connaît mal la manière dont un certain nombre d'élèves mettent en place des formes de refus ou de résistance aux savoirs scolaires enseignés. Cette analyse des processus psycho-sociolinguistiques par lesquels la différenciation s'installe progressivement, notamment dans les situations scolaires – où, pour l'essentiel, l'écriture s'enseigne et s'apprend – reste largement à faire. C'est ce chantier que nous avons ouvert dans le cadre d'un Groupe d'Étude et de Recherche de l'IUFM de Montpellier. La visée principale de notre travail étant au départ de construire un instrument d'observation pour rendre compte des difficultés d'écriture des élèves en ZEP – mais aussi des germes d'une éventuelle évolution.

L'évaluation de l'écriture que nous proposons n'est donc pas un instrument formatif pour l'élève mais un outil au service de l'enseignant pour l'aider à *observer l'activité de l'élève*, les formes de son implication, la manière dont il développe ou non des compétences dans les tâches d'écriture qui lui sont proposées. Il s'agit principalement de repérer *les lieux à risques* où le rapport à l'écriture se fige, le développement s'enlise.

Après une revue rapide des différents regards théoriques et didactiques portés sur les textes des élèves, nous présenterons trois ensembles d'indicateurs qui permettent d'observer les déplacements cognitif, culturel, langagier, psychoaffectif qu'opèrent les élèves confrontés sur un laps de temps assez long à des travaux d'écriture.

## 1. COMPRENDRE L'ORIGINE DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES

### Les principales hypothèses disponibles

Il n'existe pas d'évaluation neutre et universelle qui révélerait la nature des choses. La manière dont on envisage l'action à suivre conditionne souterrainement la manière dont on évalue. Une évaluation est liée à une représentation du

- 
1. Bernstein B., *Langages et classes sociales*, Minit, 1975 (1971).
  2. Bautier E., « Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquences de l'échec scolaire ? », *Langages*, 59, 1980.
  3. Dabène M., « Société et écriture : quels types de diversification ? », in Schneuwly (éd.) : *Diversifier l'enseignement du français*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé, 1990.

monde scolaire, de ses priorités ; elle est liée à l'action qu'on envisage d'y mener. Avant d'être une opération purement technique, l'évaluation est un choix de **valeurs** et la postulation implicite de **principes théoriques**.

S'agissant de l'écriture, ses modèles d'évaluation renvoient donc de manière explicite à une conception des textes, de la langue et de manière souvent plus tacite à une certaine conception du sujet élève, à ses difficultés pour apprendre. Formes d'évaluation, d'enseignement, de soutien ou de remédiation sont très liées.

Nous questionnerons brièvement les conceptions disponibles en matière d'évaluation de l'écriture avant de proposer une autre manière de faire.

### 1.1. L'hypothèse du déficit de savoir et de clarté cognitive

C'est l'hypothèse qui est sous-jacente aux modèles cognitifs et textuels de l'évaluation critériée (modèle de l'évaluation critériée de l'INRP dont s'inspire fortement le modèle institutionnel français des évaluations nationales actuelles CE2, 6<sup>e</sup>).

La non-maîtrise des formes normées y est évaluée en termes de **manques** : de vocabulaire, de modèles textuels, de connaissances grammaticales, bref de savoirs, de procédures, de clarté cognitive. Les remédiations proposées aux difficultés observées sont alors de « combler ces manques » : ré-enseigner tout ce qui n'a pas été assimilé, revenir aux fondamentaux, *faire corriger* avec des critères bien travaillés et objectivés par des leçons.

Ces manques sont souvent réels, mais les constater n'explique pas leur origine pour des élèves qui ont été confrontés aux mêmes enseignements que les autres. Cela n'explique pas non plus leur persistance malgré les aides proposées.

La critique de ces modèles d'évaluation et de remédiation n'est pas nouvelle (Bucheton 1995, Garcia-Debanc 1999). Nous prenons ici le temps de la rappeler tant le modèle est omniprésent dans toute l'institution au niveau du primaire.

1. L'objection centrale est que le modèle de l'évaluation critériée aboutit à focaliser l'attention sur les formes textuelles et rejette dans l'ombre l'activité du scripteur, ses effets sur le développement du sujet et ce qui lui fait obstacle.
2. Une limitation<sup>4</sup> est liée au principe de la « clarté cognitive » : le modèle de l'évaluation critériée est fondé sur le postulat que les règles régissant les processus rédactionnels peuvent être objectivées et formulées en termes de « règles verbales d'action » ou au moins de « principes d'actions verbalisables » D'où le travail de verbalisation

4. Plusieurs objections ont pu être faites, par les auteurs du modèle : voir Cl. Garcia-Debanc : « Que reste-t-il de nos critères ? » dans *Mélanges offerts à Maurice Mas : Formation d'enseignants et didactique de l'écrit*, IUFM Grenoble, 1999.

des connaissances et des habiletés nécessaires pour mener à bien la tâche, et la création d'outils récapitulatifs (ce que sont bien souvent les « listes de critères »). Or, les propriétés des types textuels utilisables en production ne sont pas toutes identifiées et même identifiables. L'explicitation des processus rédactionnels n'est pas toujours aisée, surtout qu'il est nécessaire de faire élaborer par les élèves eux-mêmes les outils de guidage : on perd parfois beaucoup de temps à dégager des « règles » qui ne sont pas toujours opérationnelles. Et qui plus est, lesdites « règles » ou « critères » ou « consignes » se révèlent souvent inutilisées par ceux qui en auraient le plus besoin<sup>5</sup>.

3. On peut aussi douter que toutes les acquisitions se fassent nécessairement par le passage à l'explicite. Dans ce qui est en jeu au moment d'apprendre à écrire, il n'est pas facile de dénouer « ce qui se développe, ce qui s'enseigne, ce qui s'apprend »<sup>6</sup>. Le savoir d'action est-il utilement explicitable, et la description rationnelle doit-elle toujours accompagner l'apprentissage ?
4. Le risque est de transformer la tâche d'écriture, aux yeux de l'élève, en un enchaînement d'« activités mécaniques et ponctuelles » ?<sup>7</sup>, d'enfermer les enfants dans des représentations inefficaces de la tâche.

Le modèle de l'évaluation critériée a constitué une avancée importante en imposant une grande diversification des types d'écrits proposés et des modes d'étayage. Mais on sait aujourd'hui que ce modèle, fortement techniciste et abstrait, n'apporte qu'assez peu d'aide aux élèves en difficulté, qu'il favorise les élèves en réussite<sup>8</sup> et donc, de ce fait, augmente encore la différenciation.

Auprès des élèves en difficulté notamment, l'obstacle majeur auquel se heurtent les enseignants qui cherchent à mettre en œuvre ce type d'évaluation critériée et de révision est redoutablement simple : c'est tout simplement **la difficulté à faire entrer les élèves dans les tâches d'écriture**, à faire en sorte qu'il s'y impliquent suffisamment pour accepter le travail pénible qu'impose un projet d'écriture et une série de révisions de leur texte initial. L'effort même de produire un premier jet consume à lui seul l'énergie disponible, et bien des enseignants constatent combien il est difficile de *faire réécrire*, et surtout ceux des élèves qui en auraient le plus besoin. Or, ce qui semble définir les élèves en difficulté, c'est qu'ils se situent *encore en deçà* du moment où ce travail de révision leur devient nécessaire. Ils en sont encore à construire le rapport au langage qui leur permettrait une appropriation de l'écriture pour penser, apprendre, grandir. En réalité, ces élèves ne sont pas seulement hors des normes, ils sont **hors de l'écrit** dans ses pratiques scolaires<sup>9</sup> : tout au plus acceptent-ils de *faire*

5. Devanne B., *Lire et écrire : des apprentissages culturels*, A. Colin, 1993, p. 76.
6. E. Bautier et D. Bucheton, « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà-là ? », *Le Français aujourd'hui* 111, 1995.
7. « Un élève qui rencontre des difficultés en écriture ne doit pas être cantonné dans des activités mécaniques et ponctuelles. », M.E.N., DP&D, Mission de l'évaluation, *Évaluation à l'entrée en 6<sup>e</sup>*, 2000, fascicule G, page 45.
8. D. Bucheton, *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*, Berne : Peter Lang, 1995.
9. B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon : P.U., 1993.

des exercices, mais ces tâches au fond ne les concernent pas. Ils n'y apprennent rien, sinon à conforter leur représentation de l'écriture comme une activité privée de sens *pour eux*. Sur ces élèves-là, les savoirs techniques, ceux qui sont visés par les modèles textuels, n'accrochent pas.

## 1.2. L'hypothèse psycho-socio-langagière : non des manques mais des résistances.

Dans cette hypothèse, ce qui explique certains comportements d'élèves « en difficulté », en français comme ailleurs, ce sont moins les manques que les **résistances** qu'ils opposent à l'activité d'écriture elle-même. Elles sont enracinées, **en amont même** des apprentissages techniques dans leurs attitudes conscientes / inconscientes envers l'écriture, leurs postures d'écriture, composantes de leur **rapport au langage**<sup>10</sup>. Les difficultés d'écriture résultent davantage de représentations et de valeurs socialement et scolairement construites qui empêchent les élèves d'utiliser le langage comme l'école le leur demande. Plusieurs phénomènes très imbriqués peuvent expliquer ces résistances.

### 1.2.1. Rapport au langage, développement identitaire et écriture scolaire

Les travaux sociologiques et sociolinguistiques ont depuis longtemps mis en évidence l'importance du langage dans le développement identitaire des sujets, la construction de rapports socialement marqués aux savoirs et à l'école. Quel rôle jouent dans ces processus les pratiques d'écriture scolaires ?

Le rapport au langage, comme le rapport au monde ou à autrui, n'est en effet pas extérieur au sujet, il en est consubstantiel. Il n'est pas simplement construit par le sujet, il construit en retour le sujet. De ce point de vue, la lecture et l'écriture ne peuvent pas être définies simplement comme des compétences-outils détachées de soi : elles sont le sujet (Bucheton)<sup>11</sup>. La construction des savoirs, y compris les plus élémentaires, est indissociable d'une *construction identitaire* qui implique l'*engagement* d'un sujet singulier.

Ce rapport au langage ne peut pas être directement objet d'un enseignement : *il se construit dans les pratiques langagières* (E. Bautier)<sup>12</sup> qui associent des conduites linguistiques écrites et orales et des formes d'*action* prises dans des *contextes* au sein desquels elles prennent sens. Ces pratiques langagières sont d'abord familiales (échanges avec les parents, la fratrie...) puis sociales (rue, commerce, cours de récréation...). Elles sont ensuite *scolaires*, et c'est à

10. B. Charlot, É. Bautier, J.-Y. Rocheix, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin, 1992.

11. Bucheton B., *Écriture, réécritures*, Peter Lang, 1995. Bucheton D., *Langage, savoirs et subjectivité* : note de synthèse pour L'HDR, Montpellier, Université P. Valéry, 2001.

12. La notion de *pratique langagière* a été théorisée par É. Bautier : *Pratiques langagières, pratiques sociales : De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris : L'Harmattan, 1995.

l'école qu'elles vont se diversifier et se complexifier, car l'école initie aux pratiques langagières les plus exigeantes, notamment lorsqu'elles sont écrites. Commenter une carte de géographie, rédiger le compte-rendu d'une expérience, ou d'un travail de groupe, définir ou expliquer une notion d'histoire que l'on vient d'étudier, écrire une aventure qui fait peur, demande des managements cognitivo-langagiers plus complexes que saluer, discuter, négocier... à l'oral avec la famille ou les copains.

Pour certains élèves, le rapport au langage déjà construit et les positionnements identitaires qui lui sont relatifs les empêchent de donner un sens pertinent aux tâches d'écriture scolaire proposées : ils n'en attendent pas de *bénéfices sinon dans la stricte sphère scolaire*. Restant en extériorité par rapport aux savoirs enseignés, ils ne les incorporent pas pour en faire des outils pour penser, apprendre et se construire. Les représentations de l'écrit, les pratiques d'écriture scolaires ou privées qu'ils ont mises en place font obstacles aux apprentissages. Les élèves ne pensent pas, ne s'impliquent pas, restent dépendant des consignes du maître... simplement parce qu'ils n'existent pas comme sujet singulier ou alors n'existent que trop mais alors comme sujets en échec, comme appartenant à la classe des nuls, stigmatisés par des indicateurs de classement qu'ils savent parfaitement décoder.

Or, si on analyse la spécificité du rapport au langage exigé par les pratiques scolaires, on constate qu'il est assez fréquemment à l'opposé des pratiques sociales ordinaires de l'écriture ou de certaines pratiques privées qui ont pu se développer. Ce qui peut expliquer pourquoi le passage à un usage scolaire de l'écrit peut se révéler difficiles pour certains élèves. Il pourrait être défini comme :

- la capacité à prendre le langage pour objet, à le manipuler artificiellement, comme dans les activités de grammaire, de commentaire littéraire ou de jeux d'écriture ;
- la capacité à utiliser la langue dans des situations sans relation directe à l'action ; à mettre en œuvre les *genres scolaires* de l'écrit distincts clairement des genres sociaux (la rédaction, le compte-rendu, la fiche technique, etc.) ;
- la capacité à accepter et à comprendre les normes sociales et scolaires de l'écriture (désir de les contrôler, sentiment de progresser...) ;
- la capacité à donner du sens à la tâche, à interpréter efficacement la consigne, à clarifier le contrat pédagogique y compris lorsque celui-ci est implicite ;
- la capacité à apprendre en écrivant, à intégrer dans et par l'écriture, des savoirs, de l'expérience, des formes langagières, des modèles de raisonnement, etc. ;
- la capacité à se servir du langage et de formes culturelles pour élaborer un texte *personnel* (qui donne à voir une signification nouvelle et singulière).

### **1.2.2. Un usage du langage plus ou moins flexible : la diversité des postures d'écriture**

Évaluer les élèves, notamment les plus en décrochage, c'est chercher à repérer où ils en sont de l'intégration de ce rapport au langage écrit nécessaire au travail intellectuel demandé par l'école. Les premières approches de la différenciation que nous avons menées nous ont conduit à décrire la manière dont les élèves s'impliquent dans l'écriture en termes de *postures*. Un certain nombre d'élèves en difficultés d'écriture vont ainsi par exemple se contenter de postures peu efficaces pour les tâches scolaires :

- ils déversent sur le papier, sans y revenir pour le penser à nouveau, ce qui vient d'émerger sur le plan cognitif (« brut de pensée ») ;
- ou alors ils reprennent des fragments de discours disponibles, sans les retravailler (penser-écrire avec les mots des autres) ;
- ils n'essaient pas d'inventer mais cherchent en priorité à se conformer à la lettre aux consignes, à la norme<sup>13</sup> alors que d'autres vont s'autoriser à détourner les consignes pour explorer des questions, pour réfléchir y compris sur leur propre écriture, pour jouer avec le langage.

Chacun d'entre nous possède ainsi un « répertoire » de conduites d'écriture (et de lecture) plus ou moins diversifié et ouvert, plus ou moins approprié à la variété des situations d'écriture à affronter. Ce sont ces configurations caractéristiques de routines cognitivo-langagières que nous avons appelées des *postures* (Bucheton, Bautier 1997<sup>14</sup>, Bucheton 1999<sup>15</sup>), une sorte de réservoir de stratégies adoptées pour résoudre les problèmes d'écriture. Ce répertoire *personnel* de solutions préconstruites manifeste le rapport singulier du sujet aux tâches d'écriture.

On constate : 1) que les élèves en difficulté n'utilisent qu'un nombre souvent réduit de postures, ce qui les distingue des élèves en réussite qui eux circulent dans une grande diversité de manières de dire et penser avec l'écriture ; 2) qu'on ne peut pas pour autant hiérarchiser ces postures : elles sont toutes utilisées par les scripteurs très experts selon l'avancée du travail d'écriture, ou selon les tâches ; 3) qu'à la différence de l'élève en difficulté d'écriture scolaire<sup>16</sup>, le scripteur très expert circule d'une posture à l'autre, ce qui lui permet d'utiliser pleinement l'écriture comme *outil cognitif*.

Il s'agit maintenant de repérer les lieux, les problèmes difficiles où se cristallisent certaines de ces positions peu souples ou inadéquates.

13. Dans les ateliers d'écriture avec des adultes on observe que certains quelles que soient les consignes reprennent inlassablement les mêmes thèmes, les mêmes schémas narratifs, les mêmes procédures énonciatives, dont ils semblent prisonniers mais qui leur permettent de *faire face* à la tâche. Il faut alors leur faire violence pour les en faire sortir.
14. Bucheton D. (dir.), *Conduites d'écriture au collège et L.P.* CRDP, Versailles, 1997.
15. Bucheton D., « Les postures du lecteur », in *Lecture privée et lecture scolaire*, P. Demougin et J.F. Massol (coord.), CRDP Grenoble, 1999.
16. Il peut par ailleurs développer une importante activité d'écriture privée.

## 2. ÉVALUER AUTREMENT : TROIS ENSEMBLES D'INDICATEURS DANS LES « TEXTES INTERMÉDIAIRES »

### L'hypothèse des « passages » difficiles où s'installe la différenciation

Nous avons exploré une autre hypothèse qui vient compléter et expliquer les deux premières, celle d'opérations cognitivo-langagières particulièrement complexes et plus particulièrement spécifiques pour le développement des compétences d'écriture. On considère dans cette perspective que tous les manques, tous les dysfonctionnements observés dans les conduites langagières n'ont pas le même pouvoir de blocage du développement des compétences car ils n'impliquent pas de la même façon le sujet écrivant. Nous avons cherché à identifier ces *lieux* charnières où peuvent s'observer des *mouvements* importants de la pensée et du langage et *l'implication* du sujet dans les tâches d'écriture proposées.

D'une manière générale on dira que pour certains enfants qui n'ont pas de difficulté à penser, communiquer, agir avec de l'oral, une des difficultés de l'écrit réside dans le fait qu'ils n'arrivent pas à articuler ensemble les différents domaines énonciatif et sémantique aux contextes pragmatiques spécifiques de l'écriture<sup>17</sup>. C'est le point d'articulation qui est problématique. À l'oral, l'enchâssement et l'organisation de ces divers domaines de signification utilise d'autres codes qui leur sont plus familiers : gestes et mimiques, reprises, ajustements du ton, du débit, silences, etc. Mais surtout à l'oral, la pensée évolue, se complexifie en prenant appui sur la parole et la présence de l'autre. Ce travail réflexif dans l'écriture est interne à l'écriture elle-même.

Pour observer l'activité linguistique et réflexive du sujet écrivant et ses blocages, nous avons procédé à des observations longitudinales de séries de textes « intermédiaires » : des consignes d'écriture successives autour d'une même thématique d'écriture. Nous les avons appelés *intermédiaires*<sup>18</sup>, au sens où ils jouent les uns pour les autres un rôle de *médiateurs linguistiques, cognitifs et affectifs*. Cette étude nous a permis d'identifier des ensembles d'indicateurs des traces de résolutions de problèmes d'écriture de plus en plus complexes. Ils relèvent de trois dimensions que nous avons isolées dans un souci didactique car elles sont en réalité étroitement imbriquées. Notre objectif étant de

17. On sait en effet qu'écrire est une tâche cognitive d'un haut degré de complexité par la multiplicité des codes mis en œuvre : codes linguistiques, énonciatifs, pragmatiques, culturels, la multiplicité des opérations sémantiques et cognitives en travail. Cette complexité ne s'élude pas. Entrer dans l'écrit c'est entrer dans ce niveau de complexité, c'est y construire des habiletés cognitives et langagières nouvelles. On n'apprend pas à écrire des mots, puis des phrases, puis des textes : l'enfant entre d'emblée, dès la maternelle par la dictée à l'adulte dans la complexité de ce que c'est que penser, communiquer avec de l'écrit et qui est bien différent de l'oral. Pourtant toutes ces opérations que demande l'écriture ne sont pas d'un même degré de difficulté, ne posent pas les mêmes obstacles.

18. Chabanne J.-C. et Bucheton D., « Les écrits "intermédiaires" », *La Lettre de l'Association DFLM* 26, 2000-2001, p. 23-27.

construire un outil *maniable* et concrètement utilisable dans les situations ordinaires d'évaluation pour gérer une classe au jour le jour, nous n'avons retenu dans ces trois domaines que les indicateurs qui nous paraissent les plus discriminants.

Nous présentons dans la page suivante un tableau succinct, résumant nos propositions d'évaluation. Nous les commenterons ensuite plus longuement à 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

Dimensions évaluées	Indicateurs possibles
<b>1. La dimension énonciative et pragmatique</b>	<b>L'énonciation</b>
1.1. Le choix d'une voix	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 voix des autres : installer la polyphonie du texte	De l'oral brut transcrit à la différenciation des « discours » (narrateur, dialogue...). Évolution de l'usage de la ponctuation, des alinéas...
1.3. L'implication de l'élève par le développement d'un point de vue 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>Les contenus et les enjeux</b>
2.1. La question essentielle à laquelle on cherche à répondre est : de quoi parle le texte, 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 « matériaux » travaillés : les thèmes, les univers, les concepts, les figures symboliques ou non, les valeurs, problèmes humains abordés ?
2.2. Comment l'auteur convoque des formes de structuration 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>Les indicateurs de contrôle et de réinvestissement</b>
3.1. La construction d'un rapport aux normes élémentaires	- Graphie, mise en page, segmentation du texte, degré de contrôle orthographique
3.2. L'épaississement du texte et la construction tâtonnante de normes complexes	- Reprises anaphoriques - Manières de figurer le temps - Complexification des phrases
3.3. Les emprunts et leurs transformations	Traitement des stéréotypes, des citations, des reprises d'éléments apportés par le groupe, le maître, les lectures...

Dimensions évaluées	Indicateurs possibles
3.4. La prise de risque, 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...

**Nous présenterons cet outil à travers des exemples d'écrits d'élèves. Nous ne détaillerons pas tous les indicateurs retenus : une présentation exhaustive étant disponible dans l'ouvrage « *Écrire en ZEP, un nouvel outil d'évaluation* » publication CRDP de Versailles/Delagrave à paraître.**

### **2.1. Comment se positionne l'élève dans son écrit : la dimension énonciative et pragmatique**

L'écriture, avant d'être un produit, est 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. Dès lors toute une série de problèmes se posent. Où se situe l'auteur dans l'écrit : sous forme d'un Je, d'un Nous, d'un Il ? Est-il plus ou moins distingué d'autres voix, celles 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 est-il nécessaire d'adopter (quelle position par rapport à la consigne) ?

#### **2.1.1. Le choix d'une voix et des multiples ajustements linguistiques nécessaires**

Il s'agit de situer l'origine de la voix qui va conduire le texte (ce qu'on appelle *instance narrative* pour le récit). La difficulté apparaît dès les premiers écrits et se repose pour chaque genre de texte nouveau.

*En fin de CP Noémie écrit :*

*Lara et Marion vien cher moi demin matin.et maman veus bien mais à une condition que je neïtoi 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*

*En classe de 6ème<sup>19</sup>*

Dans le cadre d'un projet Français-Biologie, les élèves ont visité une 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.**

*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**

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. On constate alors que 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 ce qui perturbe leurs choix énonciatifs. Lise s'est située dans une posture en extériorité, Frédéric et Jamy ne savent pas

19. Elisabeth Michenot, collègue Les Escholiers, ZEP de La Paillade, Montpellier.

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.

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

La polyphonie énonciative est, on le sait, constitutive du discours. 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. Dans le cas du récit il faut non seulement faire discuter les personnages mais aussi les faire penser ; 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 classe de CE 1<sup>20</sup>*

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*

Texte n° 2 (15 septembre, consigne : **Écrivez, 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*

Texte n° 3 (24 septembre, consigne : Photo de Doisneau [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*

20. Alain Decron, école primaire Blaise Pascal, Perpignan.

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'appelaït 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.*

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 du maitre en Adjuvant et le retour de l'image des vêtements étranges qui est justifiée par l'origine étrangère. Le maitre propose de l'intégrer par le travail scolaire, ce qui ne semble pas aller de soi.

Texte n° 6 (19 novembre, consigne : **Écrivez 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.*

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. Le narrateur est totalement effacé. En réalité on est encore pour l'essentiel 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.

À l'écrit, et c'est là un de ces obstacles difficiles à franchir, les différents discours qui se tissent dans l'énonciation spontanée se séparent, se hiérarchisent et prennent les formes linguistiques conventionnelles. Pour le récit écrit, le problème à résoudre est de différencier les voix des personnages, celle du narrateur, lui-même éventuellement dédoublé en commentateur, évaluateur, etc. Dans le discours argumentatif, de distinguer le niveau du questionnement, celui de l'assertion en réponse, les différentes voix des contradicteurs, etc. L'orchestration de ces voix et points de vue divers est un de ces « passages », particulièrement sensible, du développement.

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

Écrire, 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 signifiées.

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 d'écriture : l'élève s'essaie à diverses stratégies ;
- le développement de la modalisation : adverbess, adjectifs évaluatifs, comparaisons, exemples...
- l'apparition temporaire 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 et qui disparaissent ensuite dans les textes plus élaborés.

- 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.

## 2.2. Les contenus et les enjeux symboliques

Écrire c'est bien plus que « faire des phrases sans faire de fautes », 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 justifient aux yeux du scripteur lui-même : une réponse à la question des fins et des motifs : pourquoi, pour quoi écrire ?

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 avant l'écriture. 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. Ce qui est dit et ce qui est en jeu est le moteur de l'engagement dans son propre écrit, la condition du développement des compétences langagières. D'où l'importance décisive, pour son implication d'être assuré d'une lecture exigeante mais bienveillante. Il faut apprendre à lire les textes comme des textes à part entière<sup>21</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* : un sujet dans l'écriture.

### 2.2.1. Les indicateurs clés

- Un premier indicateur simple est donné par la **richesse thématique** : de quoi parle le texte ? On se contente ici d'observer le choix, la pertinence, la quantité, la variété des *matériaux sémantiques et symboliques* travaillés : nombre de thèmes évoqués, problèmes anthropologiques posés, richesse et originalité des mondes fictifs reconstitués, etc. [À noter qu'il ne s'agit pas d'évaluer la richesse lexicale, l'étendue du vocabulaire employé, mais bien ce que le texte constitue en référent quels que soient ses moyens].

---

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

- Un autre indicateur est le **degré d'organisation** de ces matériaux : de la simple juxtaposition à diverses formes de structuration : isotopies, répétitions, gradations, parallèles et oppositions, échos internes, hiérarchisation, etc. Que fait le texte des structures qui sont socialement construites (types, schèmes, scripts, stéréotypes...) ?
- Un autre indicateur peut-être le nombre et la pertinence des **opérations sémantico-cognitives** que le texte effectue ou représente : il nomme, catégorise, classe, analyse, hiérarchise, synthétise, conceptualise, met en relation, nuance, déduit, induit, etc. en particulier, on peut être attentif à l'existence d'une **clôture sémantique**, qui referme le texte comme un tout orienté : Le lecteur peut-il résumer le texte ? en dégager des significations paraphrasables ou symboliques ?

*Textes pris comme exemples pour l'analyse :*

Ils proviennent de la même classe de 6° ZEP et ont été produits en début et fin d'année. Dans le premier cas ils s'agissait d'écrire un conte, dans le deuxième d'écrire une légende qui se passerait dans une réserve que la classe avait à plusieurs reprises visitée, un certain nombre de mots étant imposés ainsi que l'énonciation en « je ».

Jamy  
**Récit 1**

*Il était une fois un homme qui s'appelait Freddy le tueur. Cet homme habitait dans une forêt qui se situait à Montpellier dans la garrigue. Autrefois personne ne savait fabriquer des armes pour le tuer. Cet homme n'avait peur de personne. Il était très fort, il aimait tuer les gens.*

*Il habitait dans une cabane faite en paille à côté d'un petit lac en haut d'un arbre recouvert de feuille personne ne savait où se trouver sa cabane. Freddy le tueur allait là où habitaient tous les gens du village et celui où celle qu'il attrapait il les tuaient. Mes les gens quand il le voyaient, ils s'enfermaient chez eux.*

*C'est la que un ours arriva et lui dit : « Tu na pas honte de tataquer aux plus petits que toi. Freddy le tueur lui dit : « j'attaque rien que cela qui crois que je suis méchant et aussi cequi fabrique des armes popur me tuer ». L'ours lui dit : « tu as raison » l'ours prit son chemin et partit. Freddy le tueur avait rien que peur de l'ours. Or un jour, tous les gens du village avaient fabriqué des armes pour le tuer alors ces là que Freddy le tueur prit peur, il appela l'ours pour l'aidait. L'ours gentil comme tous parlait avec les gens du village, les gens du village ne voulait rien savoir, ils voulaient le faire partir. Freddy le tueur partit tout triste, deux où trois jours après Freddy le tueur revnut tous les gens armés voulaient le tuer. Ils s'approchèrent un peu d'eux, et lui dit en pleurant, je m'exuse d'avoir fait tous ces dégats au village est-ce que je peus revenir au village je rese-rais gentils. Les gens du village eurent peine et lmuui accordèrent à une condition, À peine tu fait du mal à quelqu'un ont te tuent Freddy le tueur dit oui. Quelque temps après c'était le*

*meilleur amis de tous le monde ils l'appelaient Freddy tous court sans tueur.  
Voilà que Freddy eut de bon amis et le village vivaient heureux.*

## Récit 2

*Voilà trois jours qu'il pleut à la réserve de Lunaret à la Valette. Moi élèves de 6ème Athènes Me trouve à la réserve inondée depuis 3 jours. Les rivières débordés, le moulin écrasé par terre, les falaises tombais. Comme la réserve est inondée j'ai pris une grosse pierre je l'ai jettais sur un arbre ; l'arbre est tombait je suis monté dessus. Je m'endormis, le lendemain matin, je me réveille je me retrouve dans une grotte. Tout étonnait je marche, je ne vois rien. Je continue à marcher sans manger ni boire Je continue à marcher. pendant 1 jours entier dans manger ni boire. 1 jours de plus en trin de marcher je vois de la lumière, je m'approche encore un petit plus je vois une sortie tous content je sors je ne vois personne le tempête s'arrêta. Tous les arbres arrachés tout en bordel je partis chez moi rejoindre mes parents et mes sœurs...*

Lise

## Récit 1

*Il y avait autrefois, près de la mer méditerranée, un pêcheur appelé Clad. Il vivait avec sa femme et ses 2 enfants. Depuis des décénies sa famille était une famille de pêcheurs. Il n'avait peur de rien, il était très courageux, il savait parfois des enfants en danger. Tous les soirs il revenait avec son filet rempli de poissons à la main. Sa femme l'attendait dans la chaumière en préparant le dîner. Clad n'était pas très riche mais n'hésitait pas à aider ses amis dans le besoin.*

*Un jour en allant pêcher il découvrit sur la place, une bouteille en verre qui bougeait Comme il n'était pas peureux il prit la bouteille et essaya de trouver un endroit pour s'asseoir. Il ouvrit la bouteille et vit une étrange fumée blanche en sortir. Il vit une tête sortir de la fumée blanche. Il compris alors que c'était un génie.*

*Le génie sortie entièrement de la fumée et dit au pêcheur.*

- *Bonjour, je suis le génie de la méditerranée. C'est toi qui m'a réveillé*
- *Oui, réussit à articuler Clad*
- *Si c'est toi qui m'a réveillé c'est donc toi qui a la bouteille en verre. Montre - la - moi !*
- *Tiens, la voilà, répondit le pêcheur*
- *Ca va, si c'est toi qui a la bouteille, c'est donc à toi que je dois obéir.*
- *Comment ça ?*
- *Ben, je dois exaucer un de tes vœux »*

*N'en revenant pas, Clad resta toute la journée sur la plage. Revenant chez lui bredouille, il fit part de sa trouvaille à personne. Le lendemain, dès que le soleil se leva, il prit la bouteille et partit sur la plage et dit au génie :*

- *Une guerre va éclater et je voudrais qu'elle n'est pas lieu*
- *Le génie surprit, eut ensuite un large sourire*

- *Je ne m'attendais pas du tout à ce vœu mais je suis content que tu n'est pas comme tous les autres.*
- *Je suis content que tu m'apprécies mais tu dois te dépêcher*
- *Mais pourquoi veut-tu vraiment que j'empêche cette guerre ?*
- *Si la guerre éclate la mer sera un lieu de pêche, réservé aux riches Il faudra payer pour pêcher alors que moi je pêche pour me nourrir.*
- *Je comprends. Comme tu ne m'a pas demandé la richesse absolue, je vais exaucer ton vœu et je vais permettre à toi et à ta famille de vivre pendant deux cents ans sans être malade...*

*C'est ainsi que Clad et sa famille vivèrent plus de 200 ans heureux grâce à un génie « le génie de la Méditerranée ». Le génie surveillait en secret la famille de Clad qui continuait à être une famille de pêcheurs.*

## Récit 2

*C'est en 1999. Je suis seule depuis une semaine dans la réserve. Je me nourris de quelques plantes que produisent les arbres de la réserve. Tout cela aurait pu continuer longtemps mais il pleuvait beaucoup depuis hier. Ce n'était pas une pluie ordinaire. C'est une averse. Elle a commencé comme ça sans prévenir personne. La rivière commençait à inonder la plaine. Seul une chose blanche dépassait. Je voulais aller voir ce que c'était, mais il faisait déjà nuit alors je suis allée dormir dans une grotte Le lendemain je décide d'aller voir la plaine. L'eau avait presque tout recouvert. Seul une bosse blanche avec quelque chose d'écrit dessus dépassait :*

*« Voici le champignon de la mort. Sautez dessus, cela vous sauvera ».*

*Ca était difficile parce que l'eau m'arrive aux genoux. Mais j'y arrive quand même. Je saute et soudain il y a eu un tremblement et le champignon a grossit, grossit, grossit tellement que je dépassai les nuages. Soudain je m'évanouis. Je me réveille. Je vois une personne en blanc qui s'occupe de moi. Elle s'approche et me dit :*

- *Il est temps de retourner chez toi maintenant que le déluge est fini. La dernière chose que je me suis souvenue c'est d'être à l'hôpital avec mes parents.*

### 2.2.2. Récits 1 : Thèmes, mondes, valeurs

En termes de quantité des matériaux travaillés, on constate que le récit de Lise entrelace de **nombreux thèmes** : la richesse, la pauvreté, l'entraide, la guerre, la mer, la famille, le travail, le courage. Ces thèmes dessinent **divers mondes fictifs et réels** : celui des pauvres pêcheurs qui vivent entre eux, celui des conflits guerriers et économiques qu'il faut empêcher, des catastrophes écologiques qu'ils provoquent, mais aussi le monde imaginaire des contes où tout est possible.

Ces thèmes sont organisés autour d'un système de valeurs elles-mêmes mises en scène dans les relations entre les personnages. Le héros Clad est courageux, travailleur, généreux, modeste et raisonnable dans ses vœux. Il mérite de vivre heureux.

Le conte merveilleux sert de modèle narratif sommaire, réduit au Don de l'Objet Magique (la bouteille lui est remise « gratuitement »). Il n'y a pas d'Opposant, sinon la modestie de Clad qui ne prend qu'une décision mûrement réfléchie. L'obstacle n'est pas conventionnel, car le pêcheur veut empêcher la guerre (lien avec un univers plutôt réaliste et politique !). Les dialogues prennent de la place : on pense et discute beaucoup, pour le bien de tous !

Chez Jamy, le monde est celui de la violence et de la peur ; la thématique est organisée par des oppositions binaires fortes : tuer / (sur)vivre, méchant / gentil, heureux / triste, faire peur / avoir peur, menacer / être menacé. La valeur reconnue est la loi du plus fort. Les personnages sont des gentils ou des méchants et ils ont entre eux des contrats simples mais violents. Monde sans répit qui n'est sans doute pas sans rapport avec sa propre vie, son milieu, et les *histoires* (faits divers, films...) qui y circulent. Ce que révèle ce texte de Jamy, c'est ici son système réduit et enfermante de valeurs, de références, de figures du sens socialement construites et disponibles. C'est sa vision du monde et de la société qui a besoin d'être questionnée. C'est lui qui a le plus besoin d'apports de lectures, d'histoires fictionnelles ou réelles pour peupler son imaginaire. La priorité pour lui, c'est la *médiation culturelle*. Mais elle ne se fait pas en dehors du travail d'écriture, qui impose un vrai travail symbolique, en particulier en convoquant les fragments narratifs (lieux, événements, personnages, attitudes, conduites...) dont l'assimilation est la forme concrète de cette médiation.

C'est ce qu'on a cherché à observer dans les récits de fin d'année...

### **2.2.3. Récits 2 : ou comment lectures, expériences, subjectivité, écriture prennent forme et sens**

La consigne implique les élèves (*Écris une légende qui se passerait dans la réserve*) : elle leur demande de raconter comment un héros « je » placé devant un très grave problème (un déluge) s'en sort tout seul. On s'intéresse alors à la manière dont les élèves réutilisent les apports culturels de l'année, leur vécu, leurs compétences d'écriture déjà là, pour écrire un texte radicalement singulier qui dessine pour le lecteur un univers symbolique de significations organisées.

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. **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, est donc un élément important de l'évaluation

Lise dessine une sorte de cataclysme cosmique dont par miracle l'héroïne réchappe en prenant des risques. Elle cherche à retrouver sa famille, une société protectrice (l'hôpital). Là encore, elle se montre talentueuse pour mettre en scène une diversité de mondes et de thèmes qu'elle croise ici de manière sans doute moins efficace que dans son premier récit. Elle récupère la culture travaillée en classe et l'organise avec son propre imaginaire et ses propres références culturelles. Le thème de l'eau est lexicalement très travaillé : **il pleuvait beaucoup, pas une pluie ordinaire, une averse, la rivière inondait, l'eau, l'eau m'arrive au genou, le déluge**. Le monde initial, relativement réaliste, glisse progressivement vers le fantastique : une menace sourde (**ce n'est pas une pluie ordinaire**) puis la montée lente des eaux : **commençait à inonder... presque tout recouvert...** L'organisation du texte est très dramatisée : dégradation progressive de la situation du héros, prise de risque et renversement pour un coup de théâtre.

Chez Jamy le héros subit la tempête, il résiste et avance en aveugle. Au bout du tunnel il retrouve le monde « en bordel » et sa famille. Chez lui, les mondes évoqués sont beaucoup plus proches de l'expérience vécue. Il nomme les lieux qu'il connaît maintenant. Il cite le moulin, la grotte, la falaise et même la longue marche (les élèves ont beaucoup marché et peiné dans la réserve, les arbres **tout en bordel** renvoient fortement à des images télévisées). La métaphore de la longue marche dans la grotte comme celui du jeûne, est un stéréotype culturel que Jamy retrouve, sans doute de manière inconsciente.

Les élèves ont beaucoup à dire. Ils ont de toute évidence des « matériaux » : une multitude de germes sémantiques déposés et construits lors des visites à la réserve du Lunaret, au travers des lectures faites (les thèmes bibliques travaillés sont présents). Ils peuvent les organiser pour construire des significations et des mondes fictifs **singuliers**. Le travail sur le long terme du projet autour de la Réserve est visible : les lieux peuvent servir de matrices imaginaires (moulin, falaise, grotte, arbres...), les sensations visuelles et même corporelles nourrissent les récits : **j'ai marché, marché...**

### 3. LA CONSTRUCTION D'UN RAPPORT À LA NORME

Ce troisième domaine a été particulièrement travaillé dans les modèles institutionnel et EVA. Nous proposons de le concevoir différemment. Nous partons de l'hypothèse 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, dynamique et conscient à la norme ou s'il la subit, la dénie. Accepter des normes c'est accepter d'appartenir à une communauté, à ses valeurs. C'est en cela que nous postulons que la construction d'un rapport au savoir est toujours socialement construite. Il importe alors de chercher les

traces de cette évolution dans la construction d'un rapport positif aux normes, et dans quelles conditions ou circonstances il régresse. Prendre en compte le processus et non seulement le produit (le texte final) revient donc à s'intéresser en priorité aux **conduites de correction**, par exemple à la *dynamique* des ratures et des repentirs<sup>22</sup> : comment se comporte l'élève quand il révise son texte spontanément ? Quand il y est invité, quand il le met au propre pour édition ? Comment collabore-t-il avec d'autres dans ces phases-là ? Quel usage fait-il des outils qui sont à sa disposition ? On s'intéressera donc tout autant aux comportements qu'à la statistique des erreurs mesurée sur le texte produit.

### 3.1. Les indicateurs clés choisis

- Comment sont traitées les contraintes des normes grammaticales « de base », à savoir : mise en page du texte, ponctuation et majuscule, syntaxe élémentaire de la phrase, orthographe lexicale, morphologie nominale et verbale ? Les erreurs montrent-elles un souci de la norme ou au contraire un contrôle aléatoire ? Cette première série d'indicateurs très formels renvoient au contrôle du « geste », de l'espace et des codes élémentaires.
- Comment « l'épaississement du texte » par la réécriture, peut amener soit des perturbations soit des procédés d'écriture complexes mais à risques.
- Comment sont traitées les contraintes des normes discursives « de base » ? On s'attachera particulièrement aux phénomènes caractéristiques des genres convoqués. Par exemple pour les narrations, trois lieux discursifs sont périlleux et assez significatifs du développement : le traitement des anaphores et les relations entre les personnages qu'elles structurent ; les manières de figurer le temps ; l'hétérogénéité discursive.

Nous développerons peu ici les premiers indicateurs. Ils sont très familiers aux enseignants et facilement repérables. Nous nous contenterons de quelques remarques à partir des textes de 6<sup>e</sup> déjà présentés.

### 3.2. Un développement inégal, chaotique, dans les différents domaines observés

L'élève en difficulté a du mal à contrôler les normes de base lorsqu'il est en train de travailler à un plus haut degré de complexité sémantique et symbolique, lorsqu'il s'y implique fortement.

Si on tient compte de la répartition entre formes correctes et formes fautives, l'ensemble des textes 1 et 2 montre un niveau très satisfaisant pour Lise. Par contre le contrôle de la ponctuation, de l'orthographe se dégradent chez Jamy dans son deuxième texte où il n'arrive ni à régler le point de vue énonciatif ni l'abondance des contenus sémantiques et symboliques. On constate ainsi chez cet élève une nette détérioration des procédures de contrôle lorsque d'autres domaines de signification sont en mouvement. Tous les deux cherchent

22. C. Fabre-Cols, *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck, 2000.

dans le deuxième texte à produire des effets de dramatisation par la description : choix précis du lexique et répétitions chez Lisa (**le champignon, grossit, grossit, grossit**), rythme ternaire très littéraire chez Jamy (**les rivières débordées, le moulin écrasé par terre, les falaises tombées**). mais la créativité chez Jamy a ses ratés nécessaires : passer au stade des procédés d'écriture<sup>23</sup> ne se fait pas sans casse.

### 3.3. Le rendu du temps : des procédés d'écriture jamais évalués

Donner l'illusion du temps qui passe est un des enjeux du récit de fiction, un autre de ces « passages » particulièrement délicats, qui révèle l'entrée dans les conduites narratives écrites. Les deux élèves observés ont-ils développé des compétences nouvelles ?

Dans son premier texte déjà, outre le repérage temporel par les temps de verbes, Lisa utilise une grande diversité de procédés pour indiquer la chronologie, la simultanéité, la durée, le passé lointain, le futur proche, la dimension ponctuelle, le début, la fin, ainsi que le vécu par les personnages du temps : **autrefois... depuis des décennies... un jour... sa femme l'attendait... alors... il resta toute la journée... le lendemain... dès que le soleil de leva... une guerre va éclater... plus de 200 ans... Clad continuait à...** Dans son deuxième texte, chaque phrase donne une indication de temps de manière encore plus modalisée et recherchée : **Tout cela aurait pu continuer longtemps**. Elle sait aussi manier le récit d'actions simplement juxtaposées pour accélérer le rythme.

Jamy lui aussi progresse de manière sensible : dans son premier texte il se contentait simplement de marquer la chronologie, dans le deuxième, pour dramatiser l'épisode, il réussit à rendre le début, la durée, la succession puis l'achèvement : **voilà trois jours... depuis trois jours... je continue de marcher... pendant 1 jour entier... un jour de plus... encore... la tempête s'arrêta... je partis rejoindre mes parents**

### 3.4. 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>24</sup> qui oblige à des usages linguistiques et la mise en œuvre de normes phrastiques ou textuelles de plus en plus complexes. Si on revient sur le texte 6 de Khamel, on ne peut que constater cet épaississement : allongement du temps qui passe, personnages plus nombreux, relations entre les personnages mieux précisées, thèmes, valeurs plus explicites. Tout cela ne va pas sans difficultés linguistiques. D'une manière générale on constate que si certains réglages (les modalisations, ajouts d'adjectifs, comparaisons...) ne posent pas

23. Bonnet C., Corblin C., Élalouf M.L., *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*, IUFM Versailles/CVRP Lausanne, 1998.

24. Sur la notion d'épaississement du texte, voir D. Bucheton, *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*, Berne : Peter Lang, 1995.

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.

On voit aussi pourquoi une analyse des erreurs s'impose, pour travailler autant que possible dans la bonne direction et sur les bons objets. Dans certains cas, un travail de correction classique s'impose (exercices de structuration, guide de relecture...). Dans d'autres cas, il faut d'abord laisser à la fiction le temps de se déployer dans les réécritures avant d'aborder un travail directement centré sur des compétences techniques (par exemple, la ponctuation, les connecteurs, les substituts...).

## CONCLUSION

L'évaluation que nous proposons est centrée non sur les compétences manifestées dans des textes achevés mais sur des indicateurs du développement de l'élève comme sujet singulier, écrivain, apprenant. Elle permet d'avoir un peu accès à ce qui s'enseigne comme à ce qui s'acquiert et ce au travers d'une multitude de facteurs.

Une telle évaluation conduit à se poser autrement la question du retour sur le texte produit : comment donner suite à un premier travail, quels détours prendre pour remettre l'élève et son texte en travail ? Elle nécessite des ruptures importantes et difficiles avec un certain nombre de gestes professionnels enracinés dans la doxa didactique et la déontologie professionnelle.

1. Faut-il tout corriger ? Ne rien corriger ? Ou simplement lire le texte de l'élève pour repérer comment il gère ces passages difficiles et à partir de là inventer une nouvelle consigne d'écriture qui le fera se déplacer, qui l'amènera à changer de posture, à modifier son engagement dans la tâche, qui lui fera résoudre des problèmes d'écriture d'un plus haut degré de complexité ? Faut-il lire pour simplement écouter ce qu'il est en train de dire ? Lire pour trouver quels apports culturels nouveaux, quelles autres expériences introduire pour faire bouger son texte ?

Peut-on abandonner un texte ? le considérer comme un simple texte de travail servant de matrice pour les suivants : un texte qui « pose » les noyaux durs, les questions ou thèmes clés autour desquels la culture apportée, les rencontres, les textes des autres viendront s'arrimer ? L'urgence est alors de faire produire les élèves, non de faire corriger. L'observation des cahiers regroupant les textes écrits quotidiennement par les élèves (« cahier d'écrivain », cahiers d'essais, etc.) montre chez beaucoup d'élèves une évolution significative du rapport aux normes, indépendamment de la progression des notions traitées en « grammaire »<sup>25</sup>.

25. Voir le travail sur les cahiers d'écrivain réalisés dans l'équipe de Perpignan : Seweryn B. et Bucheton D. : « Le cahier d'écrivain : d'un grand nombre d'écrits vint la créativité ! », *Le Français aujourd'hui* 127, septembre, p. 73-81, 1999.

**2.** Faut-il faire réviser, faire corriger pour faire s'approprier des normes formelles ou travailler à faire se développer la singularité, la créativité ? Dans le premier cas on se centre sur les savoirs, les modèles ; dans l'autre on s'intéresse plutôt à la dynamique du sens pour un sujet qu'on aide à devenir auteur. Comment alors articuler ces deux enjeux conflictuels : l'apprentissage et le respect de normes socialement et historiquement élaborées et en même temps l'appropriation singulière de ces savoirs et pratiques : le développement culturel du sujet. Dans le premier cas on travaille à éliminer les écarts par rapport aux normes, dans le deuxième on considère comme productifs des savoirs approximatifs ou en émergence : problèmes énonciatifs ou temporels non encore résolus par exemple.

D'où un dilemme : à quel moment imposer les normes ?

Une chose est sûre : le langage ne se développe que s'il est en travail, en confrontation avec des idées, un imaginaire, des connaissances, des interlocuteurs, en dialogue avec lui même (la phrase qui résiste, qui n'avance plus ou qui file trop vite et qu'il faut reprendre). Mais en même temps la réflexivité et la créativité langagière nécessitent pour se développer on le sait une certaine routinisation des procédures de contrôle (thèse de la surcharge cognitive).

**3.** Autre dilemme : comment dissocier le travail du langage du développement du sujet ? de sa pensée, de ses affects, alors que tout bouge en même temps ?

Les textes étudiés montrent clairement que le développement des significations pour le sujet se construit en inter dépendance étroite – positive ou négative d'ailleurs – avec son rapport aux normes et son degré d'implication subjective et pragmatique dans la situation. L'ensemble ne se développe de manière ni linéaire ni prévisible ! Par quel fil dérouler l'écheveau ?

Dissocier ces domaines ou problèmes comme c'est le cas dans les démarches classiques ne porte vraiment ses fruits que chez les bons élèves capables de les recomposer et de les incorporer ensuite d'eux-mêmes dans les situations d'écriture ultérieures. Autrement dit, le paradoxe didactique auquel on se heurte est qu'il faut, pour l'évaluation, dissocier les divers niveaux de réflexivité auquel le langage participe<sup>26</sup> et ne pas perdre de vue que pour qu'ils se développent on ne peut les faire travailler séparément. Au contraire, pour les remettre en travail, mieux vaut les reconfigurer habilement en les déplaçant par des séries de consignes successives.

Enfin, pour ne pas rester sur de simples questions, nous avons cherché avec les enseignants des classes ZEP où nous avons travaillé quelques prin-

26. Sur cette notion de réflexivité langagière, voir Chabanne J.C., Bucheton D. : introduction de l'ouvrage : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, p. 1-23, PUF 2002.

cipes didactiques simples (et pas toujours originaux) mais qui se sont avérés efficaces :

1. Premier principe : l'élève ne progresse que s'il est invité à se dépasser, dans un travail nouveau, non répétitif d'un haut niveau d'exigence et de complexité. Il n'avance que s'il a de la matière à travailler.
2. Deuxième principe qui demande beaucoup d'inventivité chez l'enseignant : celui de *reprise – déplacement*, non de fuite en avant vers d'autres tâches, d'autres sujets toujours différents. Il faut du temps, de la continuité, un espace de paroles partagées pour qu'il y ait du développement.
3. Troisième principe : l'apport copieux de culture et de savoirs pour renouveler et nourrir l'intelligence, l'émotion, l'imaginaire, l'implication cognitive et psycho-affective de l'élève – et leur donner des ressources langagières et culturelles à réemployer. C'est la fonction des débats, des sorties, l'apport incessant de lectures, de leçons.
4. Enfin, quatrième principe, amener l'élève à un jeu permanent d'implication / désimplication pour construire un rapport distancié et objectif aux objets travaillés, à leurs contextes, aux divers langages et savoirs de l'école.

## BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN B.(1975 /1971) : *Langages et classes sociales*. Minuit.
- BAUTIER E. et BUCHETON D. (1995) : « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà-là ? » *Le Français aujourd'hui* 111, 1995.
- BAUTIER E (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales : De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER. E. (1980) : « Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquences de l'échec scolaire ? » *Langages*, 59.
- BONNET C., CORBLIN C., ÉLALOUF M.L. (1998) : *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*, IUFM Versailles/CVRP Lausanne.
- BUCHETON B. (1995) : *Écriture, réécritures*. Peter Lang.
- BUCHETON D. (2001) : *Langage, savoirs et subjectivité*. Note de synthèse pour l'HDR, Montpellier, Université P. Valéry.
- BUCHETON D. (dir.) (1997) : *Conduites d'écriture au collège et L.P.* CRDP, Versailles.
- BUCHETON D. (1999) : « Les postures du lecteur ». In *Lecture privée et lecture scolaire*, P. Demougin et J.F. Massol (coord.), CRDP Grenoble.
- BUCHETON D. (1995) : *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*. Berne : Peter Lang.
- CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (2000) : « Les écrits "intermédiaires" ». *La Lettre de l'Association DFLM* 26, p. 23-27.

- CHABANNE J.C. et BUCHETON D. (2002) : Introduction de l'ouvrage : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris, PUF.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEIX J-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin.
- DABÈNE M. (1990) : « Société et écriture : quels types de diversification ? ». In Schneuwly (ed) : *Diversifier l'enseignement du français*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.
- DEVANNE B. (1993) : *Lire et écrire : des apprentissages culturels*. A. Colin.
- FABRE-COLS C. (éd.) (2000) : *Apprendre à lire les textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- GARCIA-DEBANC C. (1999) : « Que reste-t-il de nos critères ? ». Dans *Mélanges offerts à Maurice Mas : Formation d'enseignants et didactique de l'écrit*. IUFM Grenoble, 1999.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : P.U.
- SEWERYN B. et BUCHETON D. (1999) : « Le cahier d'écrivain : d'un grand nombre d'écrits vint la créativité ! », *Le Français aujourd'hui* 127.