

## Les écrits intermédiaires *partagés*

Appel à contributions à un ouvrage de la collection « Recherches en didactique du français » de l'AIRDF  
Coordination : Séverine De Croix, Dominique Ledur, Christophe Ronveaux & Ophélie Tremblay

Sous l'impulsion des travaux novateurs de Schneuwly (1988) et de Garcia-Debanc (1990, 1995) sur la production écrite des élèves, de Fabre-Cols (Fabre-Cols, 1987/1990), de Boré (Lamothe-Boré, 1998), d'Alcorta (2001) sur les brouillons, de Chabanne et Bucheton sur les écrits « intermédiaires » (2000) et d'autres encore, il est couramment admis que l'observation et la production de ces formes non définitives suscitent des pratiques langagières réflexives et favorisent le développement du langage écrit. En son temps, Fabre-Cols (2004) formulait l'hypothèse que « le brouillon n'est pas la simple projection graphique de quelque chose qui est déjà là, « prêt dans la tête », mais que le brouillon participe de l'extérieur, à la construction de l'architecture mentale du scripteur ». Cette hypothèse mettait au premier plan le rôle des *instruments* dans les opérations langagières et le fonctionnement cognitivo-langagier qui président à l'écriture.

Les écrits intermédiaires des apprentis scripteurs font régulièrement l'objet de l'attention des chercheur.e.s en didactique du français (cf. les numéros de *Pratiques* de 1995, 2000, le numéro de *Lynx* de 2004) et plus récemment la dernière livraison de la *Revue hybride de l'éducation* (Tremblay, Turgeon & Gagnon, 2020). Boré (2000) montrait la part qu'avaient prise les notions d'*énonciation* et de *polyphonie énonciative* dans la clarification de l'activité de réécriture. Elle distinguait le brouillon comme *produit*, trop souvent considéré comme un passage forcé vers le texte *corrigé*, évaluable, du processus de régulation, provoqué par le partage entre camarades. Faire du brouillon un texte, c'est prendre le point de vue du scripteur pour qui son écrit est une « reformulation » sous le regard bienveillant de ses pairs.

Aujourd'hui, les ateliers d'écriture, les cercles d'auteur.e.s, les séquences structurées sur la production de texte, font florès. Tous ces dispositifs sont construits sur la même idée que la valorisation du processus d'écriture, et pas seulement le produit fini, est source de développement (Kervyn, Dreyfus et Brissaud, 2019). Apprendre à écrire, c'est planifier, bien sûr, mais aussi se relire, réviser, assurer une boucle de régulation en consultant son brouillon, en le complétant, en explorant une autre voie ou d'autres choix pour poursuivre : c'est une évidence. Enseigner à apprendre à écrire, c'est accompagner les apprentis scripteurs dans leur gestion, leur construction, leur contrôle, leur évaluation de leurs énoncés successifs.

Dans cet apprentissage, le collectif occupe une place centrale. Déjà en 1972, les rédacteurs du Plan Rouchette reconnaissent l'importance du camarade qui apporte un « regard neuf » dans le processus de révision (Boré, 2000). Plus récemment, Allal (2018) met en lumière l'intérêt d'envisager des situations d'écriture collaborative, dans la mesure où celles-ci génèrent des interactions au cours desquelles les apprenants négocient, expliquent et réfléchissent non seulement sur le contenu mais aussi sur la langue et tirent ainsi profit de leurs connaissances mutuelles. La régulation en interaction avec les pairs conduit les élèves à prendre en compte un nombre élargi de révisions. Et lorsque plusieurs élèves sont impliqués dans la réélaboration du texte, ils prennent en considération un nombre plus important d'aspects du texte que lorsqu'ils se contentent de se proposer l'un à l'autre des corrections (Allal, 2018). La collaboration avec l'enseignant.e joue également un rôle clé dans divers dispositifs didactiques d'accompagnement de l'écriture (par exemple, les entretiens menés avec les jeunes auteur.e.s formalisés par Calkins, Hartman & Ryder White, 2018) et permet d'adresser aux élèves des rétroactions spécifiques, propices au développement de la qualité des textes comme à celui des compétences du scripteur, de la scriptrice. Ainsi, l'activité écrite de l'élève serait placée sous l'influence conjointe de sources contextuelles de régulation (la structure de la situation

d'enseignement-apprentissage, les interventions de l'enseignant et les interactions de ce dernier avec la classe, les interactions entre pairs) et de sources d'autorégulation (cognitive, métacognitive et motivationnelle) (Allal, 2018).

Si chacun s'accorde aujourd'hui sur l'importance des interactions et de la collaboration, peu de recherches ont examiné les conditions de production et de reprise des écrits intermédiaires sous l'angle d'une *énonciation partagée*. L'observation fine des effets et déterminants du partage sur les opérations de distanciation progressive d'élèves en situation de classe pose en effet des questions méthodologiques et praxéologiques de taille. Nous voudrions examiner le rôle du collectif et des interactions (tant avec l'enseignant.e qu'avec les pairs) dans la production et les transformations des écrits intermédiaires, inventorier les dispositifs d'enseignement et de formation qui les favorisent dans les contextes collaboratifs actuels, comment cela s'étudie, etc.

Les contributions s'inscriront dans l'un des quatre axes suivants : l'axe des apprentissages, l'axe des dispositifs d'enseignement, l'axe des pratiques de formation et l'axe méthodologique. Il est bien sûr envisageable qu'une contribution s'inscrive dans plusieurs axes simultanément.

### **Axe des apprentissages**

- Comment l'apprenant s'implique-t-il dans les écrits intermédiaires selon les dispositifs didactiques considérés ? L'importance accordée à ce type d'écrit est-elle la même en situation d'écriture individuelle et en contexte d'écriture collaborative ? Les profils des scripteurs (scripteurs experts vs scripteurs en difficulté) correspondent-ils à des modes d'investissement et de traitement des écrits intermédiaires différents ?
- Que nous révèlent les traces que constituent les écrits intermédiaires ainsi que les interactions langagières qui les accompagnent sur les savoirs et savoir-faire en construction des apprenants ? Observe-t-on, par exemple, des rétroactions adressées par les apprenants à leurs pairs ? Quelles en sont les caractéristiques ?
- Quel est le rôle joué par les pairs dans la production, la réception et le travail de réécriture de ces écrits intermédiaires ? Quel sens et quelle fonction les élèves leur attribuent-ils ?
- Quelle progression attendue ou réelle du scripteur dans la production écrite et les écrits intermédiaires en particulier ?
- Les échanges et la collaboration entre pairs ont-ils une influence significative sur la production d'écrits intermédiaires (si on compare cette influence à celle exercée sur d'autres étapes ou aspects du processus d'écriture, par exemple) ?
- Favoriser les interactions et collaborations spontanées ou soutenir les apprentissages par un outillage précis qui accompagne des régulations précises : quelles différences en termes d'apprentissage ?

### **Axe des dispositifs d'enseignement**

- Quels dispositifs d'enseignement soutiennent les dynamiques d'articulation du collectif et de l'individuel favorisant la production et l'évolution des écrits intermédiaires ?
- Quelles formes d'écrits intermédiaires sont suscitées par ces dispositifs, avec quelles visées ? Quels types de démarches collaboratives sont déployés par les enseignant.e.s dans ces dispositifs (partage des premiers jets avec les pairs, comparaisons de productions et/ou de stratégies adoptées, réactions libres ou guidées par des critères à observer, réécriture individuelle ou à plusieurs mains...) ?
- À quoi servent les écrits intermédiaires ? Quel sens ont-ils pour les enseignant.e.s qui les exigent ou les font produire ?
- Écrire un brouillon à plusieurs mains vs écrire un brouillon et échanger avec ses pairs à son propos : quels enjeux ou spécificités pour l'enseignement ?

- De quelles manières les enseignant.e.s recourent-ils, elles aux écrits intermédiaires ? Comment programment-ils, elles les échanges entre pairs dans leurs séquences d'enseignement ? Quels obstacles rencontrent-ils, elles ?
- Comment comprendre la façon dont les enseignant.e.s pilotent ce travail autour des écrits intermédiaires et dont ils, elles prennent place dans les échanges autour de ces écrits ?
- Quelles formes spécifiques d'étayage s'observent à l'occasion du travail sur les écrits intermédiaires partagés ? En particulier, quelles rétroactions les enseignant.e.s adressent-ils, elles aux apprentis scripteurs, avec quelles intentions didactiques et quels effets ?

### **Axe des pratiques de formation**

- Quelle place occupent les écrits intermédiaires et les interactions à leur propos dans les formations initiale et continue des enseignant.e.s ?
- Quels dispositifs de formation portent sur l'articulation entre écrits intermédiaires et échanges autour des textes ? Sur quels principes reposent-ils ? Par quelles activités ou démarches se concrétisent-ils ?
- Comment apprendre à voir naître le sujet écrivant dans le texte qu'il écrit et dans les réactions qu'il produit à propos des textes des autres ou de son propre texte ?
- Comment ces contenus de formation et ces dispositifs sont-ils reçus par les enseignant.e.s ? Observe-t-on des traces d'appropriation de ces démarches dans les planifications didactiques ou dans les pratiques d'enseignement effectives ?

### **Axe méthodologique**

- Avec quels appareils notionnels et méthodologiques étudier la production et l'exploitation des écrits intermédiaires ?
- Comment saisir l'interaction entre les écrits intermédiaires et les échanges entre pairs ou avec l'enseignant ? Quels sont les dilemmes soulevés ?
- Comment analyser les écrits intermédiaires des apprenants, en fonction de leur niveau scolaire en relation avec les interactions et les échanges collaboratifs qui ont accompagné leur production ?
- Les savoir-être se manifestent-ils aussi dans ce type d'écrit ? Quels en sont les signes et comment les analyser ?

### **Calendrier**

- Réception des résumés (6500 signes espaces compris, hors bibliographie), précisant les principaux éléments de méthodologie de la recherche : 15 novembre 2021.
- Évaluation des résumés et retour aux auteurs, autrices : 15 janvier 2022.
- Réception de la première version des textes : 1<sup>er</sup> mai 2022.
- Retour des experts : 15 juillet 2022.
- Réception de la deuxième version des textes : 15 septembre 2022.
- Parution du volume aux Presses universitaires de Namur : décembre 2022.

Les résumés peuvent être adressés à : [de\\_croix.severine@uqam.ca](mailto:de_croix.severine@uqam.ca); [dominique.ledur@galilee.be](mailto:dominique.ledur@galilee.be) ; [christophe.ronvieux@unige.ch](mailto:christophe.ronvieux@unige.ch); [tremblay.ophelie@uqam.ca](mailto:tremblay.ophelie@uqam.ca).

Les normes éditoriales ainsi que les autres aspects pratiques seront communiqués au moment du retour sur les résumés.

## Bibliographie

- ALLAL, L. (2018). The co-regulation of writing activities in the classroom. *Journal of writing research*, 10 (1), 25-60.
- ALCORTA, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137, 95-103.
- BORÉ, C. (2000). Le brouillon, introuvable objet d'étude ?. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 105-106, 23-49.
- BORÉ, C. (2009). La textualisation d'un conte : un parcours interprétatif. In M. Butlen & V. Houdart-Mérot (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* (pp.269-289). Université Cergy-Pontoise, CRTF.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.
- CALKINS, L., HARTMAN, A. & RYDER WHITE, Z. (2018, adaptation française réalisée par Arpin, M.). *Les entretiens. L'art de converser avec de jeunes auteurs*. Sherbrooke, Canada : d'Eux.
- CHABANNE, J.-Ch. & BUCHETON, D. (2000). Les écrits « intermédiaires ». *La Lettre de l'AIRDF*, 26, 23-27.
- CHABANNE, J.-Ch. (2011). Les écrits « intermédiaires » au-delà du brouillon. *Recherches*, 55, 7-20.
- COLOGNESI, S. & LUCCHINI, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 514- 540.
- CRINON, J. (2018). Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ? Conférence de consensus du CNESEO, *Écrire et rédiger*, [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits\\_note\\_Crinon.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Crinon.pdf)
- DOLZ, J. & GAGNON, R. (dir.) (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- FABRE-COLS, Cl. (1987/1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : L'atelier du texte.
- FABRE-COLS, Cl. (dir.) (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck – Duculot.
- GARCIA-DEBANC, Cl. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- GARCIA-DEBANC, Cl. (1995). Le lire dans l'écrire. *Pratiques*, 86, 71-92.
- KERVYN, B., DREYFUS, M. & BRISSAUD, C. (2019). *L'écriture dès le début de l'école primaire : pratiques enseignantes et performances des élèves*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- LAMOTHE-BORÉ, C. (1998). *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires*. Thèse de doctorat de Sciences du langage, Université Stendhal-Grenoble 3.

LÉVESQUE, J.-Y., LAVOIE, N. & MARIN, J. (2011). Écrire à deux voix à six et sept ans. *Québec français*, 162, 72–73. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2011-n162-qf1809955/64304ac/>

*Linx*, 51 (2005).

MARIN, J. & LAVOIE, N. (2020). Interactions langagières d'élèves de 11-12 ans lors de la rédaction d'un récit en dyade et leur influence sur le texte. *Recherches en éducation* [En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 14 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/436> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.436>

*Pratiques*, 86 (1995).

*Pratiques*, 105-106 (2000).

SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production de textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

TREMBLAY, O., TURGEON, E. & GAGNON, BR. (2020). Éditorial. Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 2, 1-13.