

## CHAPITRE 7 LA CONCEPTION VYGOTSKIENNE DU LANGAGE ECRIT

Vygotski voit la construction du langage écrit comme une transformation profonde du rapport du sujet à son propre processus de production langagière. Ceci concerne aussi bien l'action langagière globale (but, destinataire, situation de production) que le processus de planification et l'utilisation des unités langagières. D'un point de vue historique et ontogénétique, le langage écrit, forme particulière de monologue, est conçu comme une fonction psychique supérieure, dont la construction suppose de puissants moyens de médiation sémiotique. Ce rôle est assumé par des formes particulières de langage intérieur et par des systèmes d'unités linguistiques qui ont comme objet privilégié d'autres unités linguistiques.

Vygotski est sans doute l'un des auteurs les plus cités dans les travaux sur le langage écrit. Les passages les plus en vue sont ceux du 6<sup>e</sup> chapitre de *Pensée et langage* (p. 259s). Vygotski y rejette d'emblée la position qui dit que, pour l'acquisition du langage écrit, l'élève passe par les mêmes stades que pour le langage oral : « Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière [...] (il est) l'algèbre du langage [...] (il) permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral » (Vygotski, 1934/1985a<sup>69</sup>, p. 260s).

Ce chapitre développe cette thèse vygotkienne en quatre parties : nous présenterons d'abord la définition du langage écrit comme fonction psychique particulière ; puis nous aborderons le caractère historique du langage écrit ; l'exposé, dans la troisième partie, du modèle vygotkien de production langagière me permettra finalement, dans la quatrième partie, de développer l'idée de médiation sémiotique qui est à la base de toute construction de nouvelles fonctions psychiques, donc aussi du langage écrit.

<sup>69</sup> Dans la suite de ce chapitre, les pages sans autre indication se réfèrent à l'ouvrage *Pensée et langage*.

### Qu'est-ce que le langage écrit ?

Vygotski ne donne pas une définition explicite du langage écrit, mais ses nombreuses remarques permettent de reconstruire une conception très nuancée. Dans un premier temps, il met surtout en évidence les particularités suivantes.

L'enfant doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage, le son. Cette expression un peu maladroite – l'écriture n'est-elle pas aussi sensible sur un autre registre, la vision – peut être explicitée comme suit : l'acquisition du langage écrit passant par l'élaboration de représentations de phonèmes, suppose – du moins dans le système alphabétique – l'établissement d'un système complexe de correspondances entre phonèmes et graphèmes. Apprendre à écrire signifie « passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations des mots », à la « symbolisation des symboles sonores, c'est-à-dire (à la) symbolisation au second degré » (1935/1983, p.260). Il faut souligner que Vygotski parle ici de l'apprentissage du langage écrit. Il mentionne ailleurs que l'automatisation de celui-ci, sa maîtrise véritable, permet un accès direct au sens, sans passer par la mise en correspondance oral-écrit (p. 289).

Le deuxième aspect mis en avant par Vygotski est l'absence d'un interlocuteur. Le langage écrit est par conséquent « un discours-monologue [...] avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré ».

Cette particularité prend toute son importance quand on la met en rapport avec celle de la motivation de l'écrit. A l'oral, dans le dialogue, « chaque phrase, chaque conversation est précédée de l'apparition d'un motif, c'est-à-dire pour quelle raison je parle, à quelle source d'impulsions et de besoins affectifs s'alimente cette activité. La situation impliquée par le langage oral crée à tout instant la motivation qui détermine le tour nouveau que prend le discours. [...] Le besoin de quelque chose et la demande, la question et la réponse, l'énoncé et la réplique; l'incompréhension et l'explication et une multitude d'autres rapports analogues entre le motif et le discours déterminent entièrement la situation propre au langage effectivement sonore. Dans le cas du langage oral il n'y a pas à créer de motivation. C'est la situation dynamique qui en règle le cours » (p. 261). Ailleurs il dira: « Le dialogue [...] est une chaîne de réactions » (p. 364). Par contre, « pour le langage écrit nous sommes contraints de créer nous-mêmes la situation, plus exactement de nous la représenter par la pensée. En un certain sens l'utilisation du langage écrit suppose un rapport avec la situation fondamentalement différent de celui qui existe dans le cas du langage oral, elle requiert un rapport plus indépendant, plus volontaire, plus libre » (p. 261).

On peut paraphraser ce que Vygotski décrit dans ces quelques lignes en disant que la construction du langage écrit passe par une intériorisation du contrôle global de l'activité langagière. Si, dans le langage oral dialogique

de l'enfant, on se trouve face à une régulation de l'activité qui se fait, comme le dit Vygotski, par le déroulement même de l'activité, par les besoins qui naissent de l'effet même produit par la parole, dans le langage écrit le contrôle est essentiellement intérieur : aussi bien en ce qui concerne la représentation du destinataire que celle des buts langagiers.

Vygotski subsume les observations faites sur le fonctionnement du langage écrit sous deux étiquettes qui résument l'essentiel des différences entre langage oral et écrit : le premier est « non conscient et involontaire », l'autre est « conscient et volontaire » (p. 265), et ce à plusieurs niveaux. Nous venons de voir le rapport de l'énonciateur à la situation de production ; mais Vygotski parle aussi d'une construction volontaire des phrases, d'une re-création volontaire et intentionnelle du mot sonore à partir de lettres isolées, d'« un travail volontaire sur les significations des mots et leur disposition dans un certain ordre de succession » (p. 262). On peut donc parler d'un rapport conscient aussi bien en ce qui concerne les processus psychiques (représentation de la situation, du but, de l'interlocuteur ; processus de planification) qu'en ce qui concerne les unités linguistiques. Il s'agit là du cœur même de la conception vygotkienne du langage écrit : ce qui change lors du passage du langage oral au langage écrit est le rapport même du sujet à son propre processus de production. Nous retrouvons pour le langage écrit ce qui est un leitmotiv dans toute l'œuvre vygotkienne : « Dans le comportement de l'homme, nous rencontrons une série d'adaptations artificielles qui visent à contrôler les processus psychiques » (1930/1985, p. 39).

Vygotski revient dans un autre contexte – celui de la définition du langage intérieur – sur le langage écrit en introduisant une perspective qui paraît fondamentale pour bien situer celui-ci dans l'ensemble du système psychique de production langagière. Son point de départ ici est différent. Vygotski y souligne l'importance de la diversité fonctionnelle du langage : « Les formes du langage diffèrent par la fonction qui leur est assignée ont chacune leur propre lexique, leur grammaire, leur syntaxe [...] la distinction fondamentale entre la forme du dialogue et la forme du monologue prend une signification primordiale » (p. 361).

L'entrée en matière ne se fait donc pas par la distinction oral *versus* écrit, mais par la situation de production et la fonction. Elle permet de relativiser la dichotomie oral/écrit et de situer dialogue et monologue d'un point de vue psychologique comme processus de niveaux différents : « Le dialogue, qui est sans aucun doute un phénomène de culture, est en même temps un phénomène de nature dans une plus grande mesure que le monologue. Pour la recherche psychologique, il ne fait pas de doute que le monologue représente une forme de langage supérieure, plus complexe, qui historiquement s'est développée plus tard que le dialogue » (p. 363). Autrement dit et pour utiliser la terminologie vygotkienne : le monologue est une fonction psychique supérieure qui se construit par la transformation

d'une fonction déjà existante, le dialogue, par un meilleur contrôle du processus psychique.

Ces derniers passages permettent de nuancer la position vygotkienne à propos du langage écrit : celui-ci apparaît comme une forme particulière de monologue. Le monologue, construction relativement tardive du point de vue historique et ontogénétique, nécessite une transformation importante du fonctionnement langagier : le processus de planification s'intériorise ; la représentation de la situation de communication, et notamment du destinataire, s'élabore indépendamment de la situation matérielle de production ; le motif de l'activité langagière ne découle pas du déroulement même de l'activité, mais est construit. Le langage écrit ajoute des dimensions importantes : la lenteur de l'acte accentue l'aspect volontaire comparé à la chaîne de réactions du dialogue ; le langage écrit constitue un second système de symbolisation par rapport à l'oral. L'essentiel pour Vygotski semble être le changement du rapport du sujet à son propre langage et à la situation de production, avec, comme vecteurs, les dimensions « volontaires et conscientes », aussi bien pour les processus psychiques impliqués que pour les unités linguistiques, résultat de ce processus. Les « signes » sont utilisés de manière de plus en plus indépendante du contexte social et matériel de leur utilisation. Notons qu'il s'agit là à la fois d'un présupposé et d'un effet de la construction du langage écrit : on peut véritablement parler d'une nouvelle fonction psychique.

## Histoire et préhistoire du langage écrit

Vygotski aime à citer la phrase de Blonskij : « Le comportement peut être compris uniquement comme histoire du comportement » (Vygotski, 1930/1985, p. 44). Le contexte donne à cette citation un sens précis : toute fonction psychique supérieure est un produit social et a donc une histoire qu'il faut reconstruire d'un point de vue psychologique ; chacune a aussi une genèse que la psychologie se doit de reconstituer. Vygotski a posé quelques jalons pour l'analyse du langage écrit sous cette double perspective.

Le travail sur l'histoire sociale du langage écrit, publié en collaboration avec Luria, n'est malheureusement accessible qu'en russe (Vygotski & Luria, 1930). Rissom (1985) en résume les principaux aspects : « Vygotski présente le développement de l'écriture comme le passage progressif de signes eidétiques, qui médiatisent la fonction mnésique, aux pictogrammes, idéogrammes et hiéroglyphes vers des systèmes d'écritures plus développées » (p. 335\*).

L'analyse des grandes étapes du développement de l'écriture n'est pas suffisante pour comprendre l'historicité de la fonction psychique qu'est le langage écrit. En se limitant à une telle analyse, on pourrait croire qu'à un système d'écriture donné, par exemple alphabétique, correspond une

fonction psychique homogène. On sait aujourd'hui qu'il n'en est rien. La place et le statut de l'écrit changent fondamentalement d'une formation sociale à une autre, et le statut du langage écrit dans le système psychique en est profondément affecté. Quelle est la place de l'écriture à l'intérieur d'une formation sociale donnée et quels sont les comportements langagiers que développe une société ? Ce n'est pas le lieu ici de répondre à ces questions. Quelques faits suffiront pour esquisser des pistes de travail.

Dans leur étude, Cole et Scribner (1981) comparent, du point du fonctionnement cognitif général, les Vai, peuple africain alphabétisé en dehors de toute structure scolaire, dans des pratiques fortement liées à la religion, à des personnes vivant dans d'autres formations sociales où l'école joue un rôle important. La capacité d'écriture n'a pas du tout les mêmes effets dans les deux cas. On peut sans doute attribuer la différence aux pratiques spécifiques auxquelles est liée l'écriture. Même à l'intérieur de la brève histoire du système scolaire d'alphabétisation il est possible de constater des changements de pratiques dont on peut supposer qu'elles donnent lieu à des rapports différents à l'écrit, voire à des « langages écrits » différents, c'est-à-dire des systèmes psychiques différents de production langagière à l'écrit (Schneuwly, 1988). Les différents moyens technologiques finalement (imprimerie, machine à écrire, ordinateurs) médiatisent, et façonnent par là même, l'accès et le rapport du sujet à l'écriture (Bridwell-Bowels, Johnson & Brehe, 1987)<sup>70</sup>.

L'essentiel à retenir est ce qui suit : une approche vygotkienne du langage écrit ne peut pas aborder celui-ci comme une donnée purement cognitive, un appareil ou un système psychique propre à un individu, appareil qui serait neutre par rapport au contexte social qui le rend possible et nécessaire. Au contraire, le contexte forme et façonne le système ; poser ainsi le problème correspond à une approche historico-culturelle, terme que Vygotski utilisait pour caractériser son approche psychologique.

Vygotski a décrit les difficultés que l'élève doit surmonter pour construire le langage écrit, mais il n'a pas analysé à proprement parler ce développement. Par contre, il a écrit un texte programmatique sur la préhistoire du langage écrit, ce terme se référant ici à l'histoire individuelle.

Dans trois domaines, les enfants construisent les présupposés leur permettant à un certain moment d'accéder à l'écriture : jeu de rôle, dessin et formes primitives, non conventionnelles, d'écriture. Dans ces trois activités, les enfants découvrent, à des niveaux très différents, un même aspect : la possibilité d'un symbolisme de deuxième degré, c'est-à-dire la découverte qu'un objet, ou un dessin, représente un autre objet et qu'il n'est pas simplement un objet avec des caractéristiques similaires. Pour l'écriture, l'enfant prend conscience à un certain moment qu'elle ne dénote pas

<sup>70</sup> Cette question du contexte historico-culturel des pratiques d'écriture est développée dans le prochain chapitre.

directement des objets, mais représente le langage parlé. Ces différentes lignes de développement, apparemment tout à fait disjointes, contribuent toutes à la construction des premières formes du langage écrit.

Une telle vision du développement de l'écrit, et plus particulièrement de sa préhistoire, a des implications pratiques directes que Vygotski formule explicitement : il faut apprendre plus tôt à écrire, avant d'aller à l'école ; il faut apprendre dans des contextes qui ont un sens, qui font apparaître la nécessité de l'écriture ; il faut apprendre « naturellement », c'est-à-dire : enseigner non pas des lettres, mais un langage, le langage écrit.

Parler de préhistoire suppose qu'il y a aussi une histoire au niveau de l'individu. Nous avons vu quels en étaient les vecteurs principaux : rapport conscient et volontaire au langage, à la situation, aux produits du processus de production. Cette histoire de l'écrit n'a pas été abordée par Vygotski. Nous allons essayer de poser quelques jalons sur la base des vecteurs définis par Vygotski en nous concentrant sur les outils à disposition des apprenants dans leur processus d'apprentissage ; autrement dit, en abordant le problème de la médiation sémiotique de la fonction psychique qu'est le langage écrit. Mais avant d'entrer en matière sur les processus à modifier, il est utile d'esquisser, de manière générale, un modèle de production langagière pour mieux déterminer les points d'impact essentiels liés à la construction du langage écrit.

## Un modèle de production langagière

Dans le dernier chapitre de son livre *Pensée et langage*, Vygotski se donne comme tâche de décrire le processus complexe qui va « de la naissance d'une pensée jusqu'à sa réalisation définitive dans une formulation verbale » (p. 382), autrement dit de construire un modèle psychologique de production langagière. Ce modèle, peu connu en psychologie occidentale contrairement à l'URSS (voir par exemple, Akhutina, 1978 ; Luria, 1976a), peut schématiquement être résumé comme suit (Schneuwly, 1987).

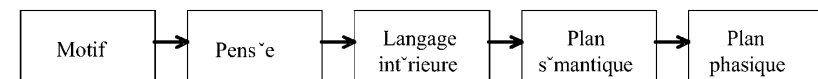


Figure 1 : Les phases du modèle vygotkien de production langagière

Toute activité langagière prend naissance dans les besoins, émotions, intérêts du sujet, dans la sphère motivante de la conscience. A maintes reprises Vygotski souligne l'importance de ce fait. Il voit dans l'absence de compréhension du motif de l'écriture l'une des difficultés de l'apprentissage de l'écrit. Ailleurs (Vygotski 1930/1972, p. 98), il souligne la nécessité de mettre l'enfant qui apprend à écrire dans des situations où ils comprennent le

but de l'écriture, où « l'écriture devient à leurs yeux une occupation sensée et indispensable ».

Le terme de pensée, seconde phase du modèle, est peu défini par Vygotski dans le contexte qui nous intéresse ici. Il marque essentiellement la nécessité de postuler une phase sans que celle-ci soit définie dans le détail. Une lecture attentive permet néanmoins de donner un sens plus précis au terme. On peut distinguer au moins trois aspects importants : a) il s'agit d'une étape prélangagière ; le passage de la « pensée » au langage peut d'ailleurs échouer ; b) la représentation du contenu à ce niveau est globale, non différenciée. Comme le dit Vygotski « je ne vois pas séparément le garçon, sa blouse, la couleur bleue de celle-ci, l'absence de chaussures, le fait qu'il court. Je vois tout cela ensemble en un seul acte de pensée » (p. 379) ; c) toute pensée « résout un problème » (p. 329), intervient dans une situation pour la transformer, définit un but.

Comment passer du non langagier au langagier ? Pour assumer cette transition, il postule l'existence d'une phase intermédiaire, médiatrice qui est le « langage intérieur ». Celui-ci a les caractéristiques suivantes : il est prédicatif, c'est-à-dire qu'il ne contient que l'information nouvelle, que ce qu'on dit à propos de quelque chose (et non pas cette chose elle-même). Le sens, à savoir « l'ensemble de tous les faits psychologiques que (un) mot fait apparaître dans notre conscience » (p. 372), domine par rapport à la signification. Les mots peuvent être agglutinés, instillés de sens divers pour exprimer des concepts ou représentations complexes. Le langage intérieur est donc un véritable langage pour soi.

Ces caractéristiques mêmes du langage intérieur en font l'outil idéal permettant de donner corps, au sens matériel le plus strict, à la pensée et de passer du non langagier au langagier. Mais il s'agit d'un langage privé, plein d'idiotismes, incompréhensible pour d'autres. Une transformation profonde est nécessaire pour faire dominer la signification, pour passer à la phase sémantique, à la syntaxe de significations. Cette transformation nécessite d'une part une expansion et un découpage du sens par des procédures de séquentialisation (Schneuwly & Dolz, 1988), d'autre part l'existence de « programmes d'énoncé » (Luria) qui stabilisent les significations à un niveau donné (Vygotski parle de « grammaire psychologique » ou « des significations ») et qui mènent à la phase sémantique.

La phase sémantique est toujours intérieure. L'extériorisation présuppose une dernière transformation que désigne bien le terme « phasique » utilisé par Vygotski : la nécessité de mettre les éléments en une succession temporelle (Rissom, 1985, p.339). Il s'agit, en d'autres termes, du processus de linéarisation dans lequel on peut distinguer deux aspects (voir aussi Levelt, 1984) : lexicalisation et syntagmatisation d'une part ; textualisation de l'autre (pour une explicitation de ce terme, voir Bronckart, Bain, Schneuwly, Pasquier & Davaud, 1985 ; Bronckart, 1997).

## Médiation sémiotique et langage écrit

Revenons-en maintenant aux transformations subies par le système, dues à la construction du langage écrit et aux moyens sémiotiques à disposition pour opérer cette transformation.

Le concept de médiation est emprunté à Hegel et Marx (comme le montre Rissom, 1985) qui l'utilisent notamment pour analyser le rapport de l'homme à la nature par le biais des instruments de travail. Nous l'avons vu à plusieurs reprises : Vygotski transpose ce concept au niveau psychique. Ici, il signifie que « dans l'acte instrumental (qui utilise un moyen, un médium, un médiateur), l'homme se contrôle lui-même de l'extérieur, à l'aide d'instruments psychologiques » (1930/1985, p. 44). Comment dès lors contrôler son propre processus d'activité langagière ? Quels sont les moyens qui permettent de passer d'un fonctionnement langagier immédiat, le dialogue, à un fonctionnement médiatisé, le monologue ?

Pour comprendre ce qui se passe, il est utile de bien distinguer deux concepts : d'une part, l'écriture, non pas au sens étroit du code (l'alphabet), mais comme système de signes présentant une certaine matérialité dont découlent des propriétés permettant une transformation radicale du rapport à la langue et au langage (notons qu'il ne s'agit pas nécessairement de la seule manière de transformer ce rapport) : lenteur, permanence, indépendance du lieu de production, rapport de transcription par rapport à l'oral ; d'autre part, le langage écrit que nous définissons, en nous inspirant librement de de Saussure, comme la faculté d'utiliser l'écriture ou la langue écrite (dans la mesure où l'on peut utiliser ce terme comme distinct de langue orale) et qui est – nous l'avons vu plus haut – une fonction psychique, tout comme la mémoire ou la volonté. C'est donc l'écriture comme nouveau système de signes complexe, acquis dans une institution particulière, qui permet la transformation du langage, la construction d'une nouvelle fonction psychique, qu'est le langage écrit. L'écriture est le support matériel, au sens large du terme, permettant la transformation du propre système de production langagière.

On peut distinguer trois niveaux auxquels des rapports de médiation complexes doivent intervenir pour transformer le rapport du sujet à ses propres processus : le niveau de l'action langagière en général (motif, but), celui de la gestion globale de la production textuelle et celui de la textualisation ou de la linéarisation.

Dans d'intéressantes études, Vygotski a montré comment le langage acquiert à un certain moment une fonction particulière, à savoir celle de contrôle du propre comportement, notamment dans des situations de résolution de problèmes complexes. Cette fonction devient, par intériorisation, langage intérieur. Il n'y a pas de raison pour que cette fonction langagière ne s'applique pas aussi au comportement particulier qu'est l'activité langagière. Le langage se dédouble en quelque sorte et

devient son propre objet. L'action langagière apparaît comme situation à problème et les outils habituels de résolution de problème sont mis en œuvre par le sujet pour y faire face. Mais bien entendu, des situations d'enseignement/apprentissage spécifiques doivent intervenir pour arriver à une analyse précise d'une situation, des analyseurs spécifiques doivent être proposés dans des situations d'interactions spécifiques ; c'est en cela qu'on peut parler d'une origine interpsychique du langage écrit.

Les processus de planification langagière sont eux aussi soumis à des changements importants. Vygotski dit à ce propos : « La forme écrite aide au déroulement d'un langage relevant de l'activité complexe. C'est là justement ce qui fonde le recours au brouillon. Le cheminement du 'au brouillon' au 'mis au net' est précisément une activité complexe. Mais, même si l'on ne fait pas réellement de brouillon, l'élément de réflexion est très important dans le langage écrit ; très souvent nous nous disons d'abord pour nous-mêmes ce que nous allons écrire ; il s'agit là d'un brouillon mental. Ce brouillon mental du langage écrit est aussi [...] un langage intérieur » (p. 363).

La dernière forme de médiation est constituée par des systèmes d'unités linguistiques, particulièrement développés par l'écriture, qui préfigurent par leur fonctionnement même un rapport au texte, qui prend celui-ci comme objet. La langue comme système social contient en elle-même des outils de construction que l'apprenant peut s'approprier dans des situations d'enseignement / apprentissage. Le meilleur exemple en est la possibilité de se référer, par divers moyens linguistiques à un contexte linguistiquement créé (Hickmann, 1980) : reprises anaphoriques diverses, ponctuation, organisateurs du texte, etc.

Plusieurs recherches en psycholinguistique développementale ont abordé le problème de rapports intratextuels entre unités linguistiques : à travers l'analyse des reprises anaphoriques (Karmiloff-Smith, 1981 ; Hickmann, 1985), des connecteurs (Schneuwly & Rosat, 1986), des temps du verbe (Fayol, 1985), des reformulations paraphrastiques (Charolles & Coltier, 1986). Les chercheurs sont unanimes à constater que la capacité d'utiliser des unités linguistiques comme références intratextuelles apparaît relativement tardivement (autour de 10 ans, pour donner un seuil très approximatif). Et encore s'agit-il là des formes les plus simples. Nous avons pu montrer dans une recherche portant sur deux types de textes (argumentatifs et informatifs ; Schneuwly, 1988) que des formes plus complexes, impliquant un retour en arrière sur des phrases, voire des paragraphes entiers, apparaissent bien plus tardivement encore. En s'inspirant d'une conception vygotkienne, il est possible de concevoir ces unités linguistiques comme des outils préfigurant, par leur fonctionnement même, un rapport de distanciation au texte. Elles nécessitent et rendent possible ce que Vygotski appelle une attitude « volontaire et consciente » au langage qui fonderait la fonction psychique « langage écrit ».

Prenons comme exemple l'utilisation des formes démonstratives dans un texte informatif (explication du jeu de cache-cache). Tout texte avance et se développe par la reprise continuelle d'éléments précédents. Deux procédés, parmi d'autres, assurent cette tâche : le procédé anaphorique permet de maintenir le foyer d'attention une fois celui-ci établi dans le texte ; le procédé déictique dirige l'attention du lecteur sur des éléments spécifiques de l'espace linguistique commun (le texte). Ce deuxième procédé semble résulter d'une attitude textuelle spécifique, nécessaire dans certaines situations : quand il s'agit d'expliquer quelque chose, d'argumenter à propos d'un fait, de commenter, etc. La comparaison de textes écrits par des élèves de 10, 12 et 14 ans et des adultes montre une fréquence beaucoup plus petite de références déictiques intratextuelles chez les élèves plus jeunes (Schneuwly, 1988). Les élèves de 14 ans et surtout les adultes par contre utilisent régulièrement des expressions du type « ce joueur, cette personne » ou des formes comme « cela », « c' » se rapportant à des contenus qui viennent d'être énoncés et qui sont ainsi commentés dans le texte.

Deux raisons interdépendantes peuvent expliquer ces faits : a) la prise en charge du contenu du texte d'un point de vue explicatif est beaucoup moins développée chez les élèves plus jeunes et donc la nécessité de montrer précisément les éléments du texte moins grande ; b) la possibilité de « montrer » dans le texte n'est pas encore acquise ; cela se comprend, lorsqu'on analyse l'opération complexe qu'elle présuppose : utiliser un démonstratif implique de revenir en arrière, de prendre le texte ou le bout de texte qu'on vient d'écrire comme objet d'une opération. Les formes démonstratives semblent être ainsi la trace d'opérations complexes sur un co-texte linguistiquement créé. Leur appropriation transforme le rapport de l'énonciateur à son texte : c'est dans ce sens qu'on peut le considérer comme médiateur, comme outil qui permet la construction d'une nouvelle capacité psychique. On peut dire, en résumé, que la permanence de l'écriture rend possible un travail plus systématique, plus long, plus complexe sur les relations intratextuelles. En même temps, il les rend nécessaires dans la mesure où des facteurs contextuels désambigüisent moins, que la prosodie n'aide pas l'interprétation, et que, comme le dit Olson (1977), le « meaning », la signification, est essentiellement dans le texte.

Les trois types de médiation mentionnés sont en rapport très étroit les uns avec les autres. C'est la transformation simultanée de tous les aspects : représentation consciente des paramètres de la situation ; modèles textuels à utiliser pour élaborer un brouillon mental ; analyse des procédés de mise en texte qui permet l'intériorisation du contrôle global de l'activité langagière dont nous parlions plus haut. Ce processus d'intériorisation passe par plusieurs stades qu'on peut grossièrement décrire comme suit (Schneuwly, 1988 ; Schneuwly & Rosat, 1986 ; voir aussi Bereiter & Scardamalia, 1982 ; Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984). Dans un premier temps, la production dont le contrôle interne n'est pas encore assuré, s'effectue « pas à

pas », par le biais d'une gestion locale, fortement basée sur le produit immédiat, extérieur de l'activité (ce qui vient d'être écrit). On aboutit ainsi à des énoncés juxtaposés entretenant, par couples, des relations uniquement associatives assimilables aux « tours de paroles » des dialogues. La trace de cette forme de planification est entre autre la fréquence élevée de la ponctuation obstinée ou au contraire absente, des reprises anaphoriques par noms propres ou par répétition de « il ». Au cours d'une seconde phase, il existe bien une planification globale, mais qui concerne le seul contenu ou les « unités de pensée ». Il y a émergence de connecteurs organisant le texte sur le plan du contenu et une moindre fréquence des éléments de répétition obstinée. Dans une troisième étape, les sujets deviennent capables de planification tenant compte et des contenus et du contexte. Le texte se trouve désormais articulé précisément au contexte. Le contrôle de l'activité langagière se fait à partir d'un plan communicatif. On trouve par conséquent une structuration générale du texte par des connecteurs ; des reprises anaphoriques différenciées selon les phases du plan du texte ; des métadiscours et d'autres interventions de l'énonciateur dans son propre texte.

## Écriture, outils et enseignement

La perspective vygotkienne a l'avantage d'intégrer dans un cadre cohérent des interrogations très diverses concernant aussi bien l'historicité du langage écrit comme fonction psychique, la nature du langage écrit par rapport au langage oral que les moyens sociaux nécessaires à la construction du langage écrit. Elle permet d'éviter la réduction du langage écrit à une donnée purement cognitive et de le concevoir comme construction sociale. C'est peut-être cela l'essence de la conception vygotkienne.

Cette esquisse de la conception est bien sûr insuffisante. Elle constitue une sorte de squelette qu'il s'agit maintenant de développer dans plusieurs directions. La première est celle de l'analyse des outils nécessaires à l'écriture : pour écrire en tant qu'activité langagière et pour construire les capacités psychiques qui fondent la maîtrise de cette activité. La deuxième est la mise en perspective de cette conception avec d'autres, notamment celles qui tentent de développer des démarches pour enseigner l'écriture ; autrement dit, il s'agit de faire le lien avec d'une part la conception instrumentale de l'écriture comme activité langagière et celle de l'école comme lieu de production de capacités psychiques nouvelles. Les chapitres qui suivent donnent des éléments allant dans ces deux directions. On pourrait également définir une troisième direction que nous n'allons pas explorer dans le présent ouvrage : les conclusions qu'on peut tirer de la conception vygotkienne pour élaborer des démarches didactiques d'enseignement de

l'écrit. A notre sens, les propositions élaborées par Dolz, Schneuwly et Novveraz (2001) sont une manière possible d'en tirer.