

PRÉFACE

DAVID DIOP

MAITRE DE CONFERENCES HDR EN LITTERATURE DU XVIII^E SIECLE A L'UPPA.

Le « cahier » issu du catalogue de la Bibliothèque nationale de France rendant compte d'une exposition consacrée aux « Brouillons d'écrivains » en 2001, s'ouvre sur une intéressante proposition d'étymologie du mot « brouillon »¹. « Brouillon » viendrait du mot germanique « *brod* » signifiant, « brouet » ou « bouillon ». Du bouillon au brouillon, mot apparu seulement dans le sens qui nous connaissons en 1551, il n'y aurait qu'une lettre. Le brouillon, que ce soit celui de l'écrivain en chef ou celui de l'apprenti littérateur, serait bien le lieu d'une cuisine interne qui aurait vocation à rester cachée : le résultat final, moment de la dégustation de l'objet culinaire et/ou littéraire, vouant nécessairement à l'oubli, voire à leur destruction, les secrets de sa fabrication. La littérature, censée former le goût des élèves pour le bien penser et le bien-écrire, a longtemps préféré se présenter à l'école débarrassée de ses hésitations, de ses ratures, de ses préparatifs. Son propos étant d'être imitée, il était inopportun que les élèves la surprennent dans son plus simple appareil. La voir en préparation, au cours de sa « fabrique », ne pouvait ouvrir leur appétit intellectuel. Sans ce décorum, sans l'appareil final de sa perfection, la littérature ne leur serait-elle pas apparue indigeste ? Fallait-il apparier le travail de l'écrivain à celui d'un laborieux gâte-sauce, incertain de sa recette et hésitant indéfiniment sur les proportions de sel et de poivre ?

L'enseignement du français s'étant progressivement détaché de l'imitation des modèles de discours, de fables, de narrations, etc., puisés chez les auteurs classiques, la révérence scolaire pour le chef-d'œuvre littéraire a pris d'autres formes. Si, comme le rappelle Gérard Genette, « les grands textes de la littérature grecque, latine et française n'étaient [...] pas seulement [dans les programmes scolaires du dernier XIX^e siècle en France] des objets d'étude, mais aussi [...] des *modèles à imiter*² », la mise en scène du geste créateur de l'écrivain, à travers l'observation de ses brouillons, a paru pouvoir servir à son tour de modèle d'écriture aux élèves de ce début du XXI^e siècle. Un nouveau phénomène d'exploitation du travail de l'écrivain, selon les méthodes de la critique génétique, a vu le jour dans les classes de français, favorisé par une considération accrue pour les « documents pré-rédactionnels » : c'est-à-dire les brouillons d'écrivains, mais aussi leurs « plans, scénarios ou projets » et leurs « notes de documentation³ ».

Voici énoncé l'un des dénominateurs communs des cinq articles rassemblés par Bérengère Moricheau-Airaud et Vanessa Loubet-Poëtte – issus de communications prononcées lors d'une journée d'étude intitulée « Le brouillon à l'ordre, pratiques et support de l'*inventio* en cours de français » tenue le 4 mai 2016 à l'UPPA : la reconnaissance des bienfaits désinhibants du travail d'imitation des brouillons des grands écrivains dans les pratiques d'écriture inventive au collège et au lycée.

Les articles de ce quatrième numéro des *Cahiers de Didactique des Lettres* ne manquent pas ainsi de se référer souvent aux travaux de l'OZER (Observatoire Zolien des Écritures Réflexives), groupe de travail fondé en 2013 dont le propos est de promouvoir l'exploitation des documents pré-rédactionnels de l'œuvre littéraire d'Émile Zola chez l'élève lorsqu'il a à « inventer » un écrit. C'est le cas notamment de Lucile Carrère qui dans son article, « Les avant-textes naturalistes, un double modèle de réception et de création », propose « une séquence virtuelle de travail pour la classe de seconde » [...] l'objectif de cette séquence [étant] de passer du brouillon de l'écrivain à celui de l'élève » pour aider ce dernier à comprendre l'importance des préparatifs nécessaires à tout acte d'écriture. En s'appuyant sur les « avants-textes », selon la terminologie de Jean Bellemin-Noël, de certaines œuvres de Zola et des frères Goncourt, chefs de file du « naturalisme », mouvement littéraire qui requerrait par principe la constitution d'une documentation pré-rédactionnelle importante, Lucile Carrère exploite, dans sa classe de seconde, autant la présentation « des dossiers et carnets zoliens » ou « le carnet des Goncourt », que l'étude des manuscrits ; son objectif étant d'initier les élèves aux quatre opérations à l'œuvre dans la rédaction du brouillon d'un dialogue « réaliste » : « l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement ».

Or l'établissement d'un brouillon n'est pas l'activité du monde la plus appréciée des élèves de collège et de lycée. Loin de percevoir l'intérêt de rédiger un brouillon pour progresser dans leur réflexion quand il s'agit d'inventer un texte, les élèves le trouvent inutile, voire contraignant. Comment donc les faire progresser dans l'usage du brouillon ?

Avant de répondre à cette question encore fallait-il définir une typologie des brouillons d'écrivains. C'est ce à quoi s'attache Vanessa Loubet-Poëtte dans son article intitulé « Anatomie du brouillon » qui opère une distinction essentielle entre « les écrivains « à programme » [qui] ont recours à des graphiques, des schémas, des tableaux », comme Zola, et « les écrivains “à processus” [qui], eux, rédigent et modifient [leur texte] dans un processus continu », comme Proust. Partant de l'idée que le brouillon doit apparaître aux élèves comme un espace de liberté – aussi respectable dans « sa singularité », malgré ses ratures et ses ratés, qu'un corps humain défini par ses « traits » et ses « cicatrices », pour ne pas dire ses imperfections –, Vanessa Loubet-Poëtte propose de valoriser sa « réception esthétique » auprès des élèves. La progression de l'élève dans tout exercice de rédaction serait d'autant plus efficace qu'il ne craindrait plus de casser les limites imposées par le support normé de la feuille de brouillon : « Pour que l'écrit y soit modifiable et malléable, le brouillon a intérêt à être conçu comme une surface à investir » écrit-elle. Sensible à la matérialité du brouillon, Vanessa Loubet-Poëtte propose de montrer aux élèves des brouillons d'écrivain investissant librement l'espace de la feuille, associant des dessins à des bouts de texte comme par exemple le montre une page du manuscrit de *La Vie, mode d'emploi* de George Perec : le but recherché étant de stimuler la créativité des élèves par contamination. Il s'agirait donc de se servir de modèles de brouillons d'écrivain associant « la pratique

programmatisque à celle de processus » pour « (re)faire du brouillon un lieu de liberté » chez l'élève. Mais très lucidement Vanessa Loubet-Poëtte se demande en dernière analyse si, à l'heure du tout numérique, le brouillon a encore de l'avenir dans les classes de lycée et de collège. Peut-on inciter à une pratique du brouillon des élèves adeptes de l'instantanéité des SMS ? Certains enseignants peuvent avoir recours à « des logiciels d'écriture collaborative » qui permettent également la mise en œuvre de processus d'écriture prolongés supposant des ajouts, des suppressions, ou des déplacements comme dans un brouillon papier. Une autre méthode dite du « caviardage », consistant à transmuter artistiquement en brouillon la page d'un livre ou d'une bande-dessinée peut également favoriser la désacralisation de l'écrit « fixé pour toujours » chez l'élève.

La mise en œuvre d'une stratégie visant à promouvoir l'établissement systématique de brouillons en classe de français lorsqu'il s'agit pour les élèves de produire un texte est donc complexe. Alina Iuliana Nastase Gonzales, dans son article intitulé « Le brouillon au service de l'écriture d'un discours en classe de seconde. Mutations et enjeux d'envergure dans la conception d'une séquence pédagogique avec une carte heuristique » s'intéresse quant à elle au brouillon du professeur de français engagé dans cette stratégie. L'originalité de la démarche d'Alina Iuliana Nastase Gonzales est qu'elle préconise que le professeur partage avec ses élèves l'élaboration tâtonnante de la carte heuristique de la séquence qu'il leur propose. « Cet espace numérique de travail qui n'est autre, en définitive, que le brouillon de l'enseignant » co-construit par le professeur en fonction des errements de l'écriture collective d'un « projet d'écriture longue », serait un moyen de modéliser l'usage de la « posture critique de relecture » nécessairement à l'œuvre dans le brouillon. Alina Iuliana Nastase Gonzales prône donc le « renouvellement des gestes professionnels de l'enseignant du XXI^e siècle » incité à « renoncer à une posture de contrôle en faveur d'une posture d'accompagnateur » de l'élève. Oscillant entre théorie et pratique, l'article d'Alina Iuliana Nastase Gonzales propose ainsi de construire une séquence d'écriture longue autour « d'un sujet qui "parle" à l'élève, puisé dans la sphère proximale de [ses] passions » : en l'occurrence un discours de dix minutes sur la justice qu'il devra prononcer au micro devant un public choisi. Reconnaisant que la modification continuelle de sa carte heuristique en fonction des « écrits titubants » de ses élèves a pu lui sembler « complexe et lourde », Alina Iuliana Nastase Gonzales assure cependant que ce qui a fait « la force d'action de cette expérience pédagogique » se situe dans « le dialogue régulier avec l'enseignant [...] qui crée l'impression [chez l'élève] d'avoir écrit pour être écouté, d'avoir été constamment pris en compte ».

A contrario, dans son article intitulé « Du brouillon au texte final : accompagner les élèves du secondaire pour une amélioration de la pratique scripturale en FLE », Souad Bennabes semble déplorer le peu de crédit accordé par les enseignants de français au brouillon des élèves et ceci malgré les pétitions de principe des concepteurs des programmes de français destinés à la troisième année secondaire en Algérie. Mais Souad Bennabes semble trouver des circonstances atténuantes à ces

enseignants qui ne trouvent dans ces manuels ni « sujets », ni « consignes en corrélation avec les nouvelles recommandations qui font du brouillon une pratique nécessaire ». Afin de prouver l'importance de la confection d'un brouillon par les élèves pour une plus grande maîtrise de l'écriture inventive dans une langue étrangère, Souad Bennabes a donc mené une expérience comparative entre deux groupes d'élèves invités à améliorer les brouillons de leurs textes argumentatifs en fonction, soit de rétroactions circonstanciées émanant de leurs enseignants de français, soit de grilles de lecture générales auto-évaluatives. Sa conclusion est qu'indépendamment des corrections de langue de rigueur dans un enseignement de FLE, les copies les plus abouties provenaient des élèves ayant bénéficié des révisions de leur professeur de français. Ce constat la conduit à inviter les enseignants algériens à manifester plus d'intérêt pour « la rétroaction écrite des travaux intermédiaires » afin de « mettre en œuvre une nouvelle organisation de l'enseignement de la production écrite. » Ainsi, selon Souad Bennabes citant Marie-Claude Penloup, il s'agit en l'occurrence d'enseigner aux élèves mais aussi peut-être à leurs professeurs de français, « [...] que les ratures ne sont pas des ratés⁴. »

L'idée que « les ratés et les ratures » du brouillon favorisent l'acquisition de compétences d'écriture chez des élèves assurés que leur texte final sera valorisé lors d'une joute oratoire en public, est très présente dans l'article de Germain Teilleche intitulé « De l'exercice de l'inuentio cicéronienne en classe de troisième : les tours et les détours des reprises rhétoriques ». S'appuyant sur le « cas de procès [d'un homme injustement accusé de meurtre] réellement imaginé par Cicéron pour la formation des futurs avocats [...] extrait de son œuvre *De inuentione* », Germain Teilleche divise sa classe de latinistes en deux groupes chargés de construire deux discours antithétiques : l'un de la partie civile, l'autre de la défense. Préparés collectivement selon un modèle d'opposition frontale⁵ pour être prononcés devant un jury trois semaines plus tard, ces discours présentent l'intérêt de promouvoir l'usage du brouillon chez les élèves, car comme l'écrit Germain Teilleche, « le travail de la rhétorique est lié au développement d'une pensée qui prend le temps de se relire, de se perfectionner, de se corriger. » Structurés par un plan emprunté à la classique *dispositio* cicéronienne, « l'Exorde, la Narration, la Division, la Confirmation, la Réfutation et la Péroraison », l'élaboration de ces deux discours en six points a eu la vertu, selon Germain Teilleche, de développer la capacité des élèves à trouver les arguments les plus efficaces pour remporter l'adhésion de leur public. Autrement dit, la contrainte de la *dispositio* cicéronienne a contribué à les aider à affiner, approfondir, polir leur recherche argumentaire ce qui est lisible dans les brouillons des élèves dont Germain Teilleche note parfois « la poésie ». Ainsi, l'auteur de cet article n'a pas grande difficulté à convaincre que les « procédures de pensée [cicéroniennes] restent éminemment actuelles dans la démarche d'apprentissage du brouillon et de la structuration de l'écrit ».

Longtemps l'histoire littéraire à destination de l'école a mésestimé le brouillon. De même qu'un brouillon n'est pas supposé être présenté à la table d'un restaurant

gastronomique, le brouillon n'a pas toujours été convié par l'école à la grande table des chefs-d'œuvre de la littérature. L'un des mérites de ce numéro des *Cahiers de Didactique des Lettres* « Le brouillon à l'ordre, pratiques et support de l'inventio en cours de français » est de témoigner de la réhabilitation du brouillon par l'institution scolaire. Le brouillon d'écrivain, malgré, ou grâce à ses « imperfections », son caractère inachevé, ses ratures, peut aussi désormais en toute légitimité servir de modèle d'inspiration féconde à des élèves en mal d'amour pour l'écriture.

¹ Marie-Odile Germain et Danièle Thibault, Le « cahier » *Brouillons d'écrivains*, Paris, Bibliothèque nationale de France, mars 2001, p. 1.

² Gérard Genette, « Rhétorique et enseignement », *Figure II*, Paris, éditions du Seuil, 1969, p. 23-42. Citation, p. 26.

³ Marie-Odile Germain et Danièle Thibault, Le « cahier » *Brouillons d'écrivains*, *op.cit.*, p. 1.

⁴ Marie-Claude Penloup, *La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*, Rouen, MAFPEN, 1994, p. 31.

⁵ Exercice que l'on retrouve également dans l'exercice de la *disputatio* pratiqué dans les collèges jésuites aux XVII^e et XVIII^e siècles en France.

DU BROUILLON AU TEXTE FINAL : ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE POUR UNE AMÉLIORATION DE LA PRATIQUE SCRIPTURALE EN FLE

SOUAD BENABBES

UNIVERSITÉ BATNA 2

DOCTORANTE SOUS LA CO-DIRECTION DE MOHAMED EL KAMEL METATHA
(UNIVERSITÉ BATNA 2) ET FRANÇOISE BOCH (UNIVERSITÉ STENDHAL
GRENOBLE 3)

UNIVERSITÉ LARBI BEN M'HIDI

ENSEIGNANTE FLE

Résumé : Cette recherche a pour objectif d'étudier en profondeur les fonctions et l'efficacité de l'annotation de brouillons scolaires en classe de FLE, objet encore marginal en didactique de l'écrit. Cet article rend compte d'une analyse de 60 textes argumentatifs rédigés en deux versions (brouillon et texte final) par des élèves de troisième année secondaire. Nous avons pu conclure de cette étude que les rétroactions écrites de l'enseignant et les pratiques auto-évaluatives des apprenants sur les écrits intermédiaires semblent avoir un effet positif sur l'amélioration des écrits définitifs de ces élèves, sans que le brouillon en soit dénaturé. Toutefois, les résultats montrent que le processus de réécriture semble occulté par une préoccupation majeure centrée sur la qualité de la langue, bien qu'elle soit légitime. Ces éléments conduisent à de nouveaux questionnements en termes de didactique et de formation.

Mots-clés : Brouillon scolaire, rétroaction écrite, réécriture, auto-évaluation

Chacun de nous a déjà écrit un brouillon dans sa vie scolaire qui, une fois le texte final produit, a été déposé dans une corbeille. La vie éphémère du brouillon est liée à son statut d'écrit préliminaire qui s'efface devant la version finale de l'écrit réalisé. Ce sont précisément ces écrits destinés à ne pas être lus par l'enseignant qui peuvent être source d'un aménagement didactique susceptible de faciliter et d'améliorer l'écriture des jeunes scripteurs. En focalisant l'attention sur les brouillons des élèves, on s'intéresse à une phase transitoire de la production écrite qui se manifeste à travers les hésitations et les tâtonnements de l'écriture¹. Cette étape semble d'autant

plus intéressante à analyser qu'elle est souvent cachée, négligée et perçue comme inutile. Or, elle constitue une étape préparatoire à la diffusion d'un texte, nécessaire à la production d'un écrit de qualité.

En effet, « [...] écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaît lorsque le scripteur, par lecture-révision, perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit². » C'est pourquoi le pré-rédactionnel et la réécriture sont des éléments constitutifs de l'activité d'écriture et de son apprentissage dont les enseignants doivent tenir compte. De plus en plus, on mesure les limites d'un travail correctif sur le produit final pour accorder toute son importance au processus rédactionnel.

À l'école algérienne, les élèves sont souvent confrontés à la rédaction de différents types de texte, pour laquelle ils doivent mobiliser et développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, en alternant travaux individuels et travaux en groupes de pairs. Les concepteurs des guides pédagogiques du manuel de troisième année secondaire, destinés aux enseignants du français, insistent sur la mise en œuvre d'ateliers d'écriture où le travail effectué du brouillon au texte final ne s'accomplit pas d'un seul mouvement, mais en séances successives ou interrompues par des pauses d'écriture et des retours sur le « déjà-écrit », faisant ainsi du premier jet un objet mobile, évaluable, qui prépare au texte final. Le scripteur ne peut donc pas aboutir au produit final sans passer par la transformation, le réaménagement de son texte. Selon les concepteurs du guide dont l'extrait ci-dessous est issu, la « mise en chantier du projet d'écriture » doit passer par les étapes suivantes :

- rédaction du premier jet : chaque apprenant individuellement ou en groupes restreints, rédige une première version ;
- mise en texte : il s'agit maintenant de socialiser ses premiers écrits et les soumettre à ses pairs dont les remarques et observations aideront à prendre conscience des effets de lecture produits par chaque texte ;
- évaluation du premier jet : elle revêt la forme d'une confrontation du texte à la liste des critères pour guider l'amélioration du premier jet ;
- finalisation : elle se caractérise sous la forme d'une réécriture ou de plusieurs réécritures successives, avec retour au premier jet, avant la rédaction finale³.

Pourtant, malgré ces préconisations, nombreux sont les élèves qui arrivent au lycée sans vraiment savoir faire un brouillon, sans même en voir l'utilité. Pour eux, faire un brouillon, c'est gaspiller du temps. Selon Yves Reuter, les apprenants considèrent le brouillon comme un signe d'incompétence : ils ont tendance à l'associer à quelque chose de sale, d'illisible, empli de taches et de ratures⁴. Une des raisons évoquées par Reuter à cette représentation négative est liée au fait que les élèves sont habitués à lire et à analyser des textes dans leur version définitive, propres et exempts de toute trace de leur fabrication. Le peu de cas souvent accordé au brouillon par les élèves explique sans doute l'effet provoqué par leurs écrits qui, à première vue, peuvent donner l'impression de ne pas être achevés, de n'être qu'un premier jet raturé et désorganisé qui nécessiterait de multiples corrections. Cela dit,

si le brouillon est souvent déprécié du scripteur, il est également peu considéré par les enseignants.

Notre expérience, appuyée par des échanges informels avec de nombreux collègues, nous a permis de faire l'hypothèse que les enseignants algériens n'attirent pas souvent l'attention de leurs élèves sur la nécessité de faire un brouillon ; faute de temps, ils les amènent parfois à se précipiter dans leur texte. La volonté de l'enseignant, que l'on observe parfois, de faire rédiger ses élèves le plus vite possible au « propre » peut cacher une volonté de fuir le brouillon, voire même l'activité d'écriture. Lors de l'évaluation des écrits scolaires, les brouillons ne sont pas pris en considération par de nombreux enseignants. Pour l'institution scolaire, le brouillon n'est pas un objet destiné à être corrigé ; seul le produit final est mis en valeur et devrait être évalué par les enseignants. Cette représentation réductrice du brouillon peut constituer un obstacle à la construction d'une conception de l'écriture comme travail en plusieurs jets, nécessitant des tâches de réécriture.

Selon Dominique Bucheton, les enseignants doivent porter un nouveau regard sur l'enseignement de l'écriture, sur les représentations du processus d'écriture et de réécriture, sur le rôle de l'écriture comme vecteur d'apprentissage et de développement et sur l'évaluation des écrits scolaires, en vue de passer d'une posture de contrôle à une posture d'accompagnement⁵. Cet accompagnement constitue en effet un levier essentiel pour refonder l'enseignement de l'écriture et amener les enseignants à adopter de nouveaux gestes professionnels afin de faire progresser tous les élèves, des premiers apprentissages à l'entrée à l'université. L'enseignant/accompagnateur doit « considérer les élèves comme des personnes et non comme des entités abstraites, des sujets épistémiques que l'on juge, classe, oriente selon les critères, les besoins du système⁶ ».

Il est donc nécessaire de promouvoir l'utilité du brouillon dans le processus d'écriture en classe en vue d'amener les apprenants à écrire plusieurs versions permettant d'aboutir à un texte définitif de qualité. Le brouillon devrait aider les scripteurs à amoindrir la charge cognitive impliquée par l'activité d'écriture, comme l'explique Marie-Claire Penloup : « Faire un brouillon permet de ne pas affronter toutes les difficultés à la fois en hiérarchisant les tâches, en négligeant délibérément, dans un premier temps, les problèmes de surface⁷ ». On voit ainsi l'utilité de légitimer la place et l'intérêt de l'activité de réécriture au regard de nos apprenants par l'utilisation judicieuse du brouillon comme outil incontournable dans le cursus d'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Notre questionnement de recherche est double : comment peut-on accompagner les élèves de troisième année secondaire pour retravailler efficacement leurs brouillons ? Dans quelle mesure la phase pré-rédactionnelle est-elle prise en compte dans les pratiques évaluatives des enseignants ?

1. QUELLES REPRÉSENTATIONS DU BROUILLON ?

1.1. Un type d'écrit particulier

À l'école, les brouillons sont souvent considérés comme des objets discrets, éphémères et substituables : « Ce sont des feuilles volantes, parfois des cahiers aux feuilles plus ou moins arrachées, des cahiers où l'élève mélange toutes les disciplines⁸ ». Même si les pratiques des jeunes scripteurs nient l'utilité du brouillon, il n'en demeure pas moins que son exigence reste légitime. Pour les lycéens et les étudiants, son intérêt est paradoxalement mieux perçu pour le travail rédactionnel, comme l'explique Latifa Kadi : « l'utilité du brouillon semble faire l'unanimité chez les étudiants interrogés qui n'hésitent pas dans leurs réponses à une question ouverte et à l'association de mots à attribuer à l'objet toutes les vertus, toutes les fonctions⁹ ». Il est un objet valorisé et « tient une place importante dans la genèse du travail¹⁰ ». Le brouillon est considéré comme une étape transitoire, un lieu où s'ébauchent la pensée et les idées, un espace où se fabrique progressivement un texte, où le scripteur travaille et soigne son écrit. Les scripteurs interrogés considèrent le brouillon comme « un lieu d'élaboration de la pensée et d'opérations mentales [...] un espace de travail sur et avec la langue [...] un espace/temps de réflexion qui assure au scripteur le recul nécessaire avant la "copie" au "propre"¹¹ ».

La majorité des scripteurs se représente le brouillon comme un écrit à cacher. Il est écrit par soi et à destination de soi au point d'être une propriété privée : « mon monde à moi [...] un lieu de rencontre avec soi-même¹² ». Son utilité pour la production écrite se renforce d'une perception de cet écrit comme terrain intime, comme espace de liberté où l'on peut tout faire en opposition aux contraintes et aux exigences de l'écrit définitif ; « [p]arce qu'il est la première forme de ce qui est voué à être recopié, le brouillon n'est certes pas destiné à être lu par une autre personne que son propre auteur à moins que ce dernier ne le propose à la lecture de tiers¹³ ».

Si le scripteur divulgue son brouillon, il lui arrive de livrer une partie de lui-même, ce dont témoignent les propos de cet étudiant : « Je ne préfère pas remettre mon brouillon, il m'appartient [...] le brouillon est personnel et l'enseignant a le droit de corriger le propre et non pas de voir mon brouillon¹⁴ ». Dans un brouillon, toute trace est tolérée, le scripteur peut s'exprimer dans une autre langue, raturer, dessiner, abrégé les mots, ne pas respecter la linéarité de l'écriture. Toutefois, ces traces sont moins l'indice d'une incompétence que celui de lenteur et de la réflexivité de l'acte d'écrire comme l'explique Marie-Claire Penloup¹⁵. D'ailleurs, la distinction des deux supports aboutit même à deux sortes d'écrits, car, d'après Jean-Louis Lebrave : « [b]eaucoup constatent en effet que lorsque leur production textuelle passe de l'état de brouillon manuscrit à celui de copie dactylographiée, elle change de statut¹⁶ ».

1.2. L'énonciation dans le brouillon : dialogue interne « scripteur-lecteur »

Didactiser un brouillon signifie exploiter pédagogiquement cet objet traditionnellement négligé à l'école en vue de travailler l'écrit, y compris en l'évaluant. Cette didactisation dans les programmes d'enseignement a introduit de nombreuses problématiques, parmi lesquelles l'énonciation et la présence du scripteur-lecteur dans son texte. En effet, toujours selon Jean-Louis Lebrave, l'écriture est un processus interactif, centré sur un échange entre deux entités différentes qui se

fondent dans le même sujet-écrivain qui assume simultanément le rôle de producteur et de récepteur d'un énoncé¹⁷.

Le brouillon ne se conçoit pas en tant qu'écrit social, davantage destiné au scripteur lui-même qu'à la diffusion puisque supprimé dès le passage à la mise en forme. Le scripteur y compile des informations, des notes auxquelles il peut se référer pour rédiger, organiser et modifier sa rédaction. Dans ses nombreuses relectures volontaires, il effectue une auto-évaluation de sa production en ayant la posture d'un futur lecteur. Cette idée est reprise par Almuth Grésillon qui explique que « l'avant-texte est comme une sorte de méditation à haute voix sur la possible "mise en œuvre", un jeu d'hypothèses, d'alternatives, de questions-réponses, d'auto-injonctions et d'évaluations autoréflexives à propos d'un projet d'écriture, une parole de soi à soi¹⁸ ».

En considérant les brouillons comme des actes de communication interactive, on valorise la posture du scripteur comme producteur et lecteur de son texte, on sollicite son regard critique et on l'incite à mieux prendre en compte son futur lecteur. Le scripteur en est à la fois le producteur et le lecteur : il occupe la posture de destinataire et tente d'adopter, à travers la relecture critique de ses écrits, à la fois un statut de critique de sa production tout comme la prise en compte de son futur lecteur.

Toutefois, en jetant un regard sur les brouillons, on y trouve un nombre important de ratures, dessins, flèches, signes, mots en langue maternelle, expressions d'émotions hors sujet dont parfois seul l'auteur peut en déchiffrer le sens. Selon Almuth Grésillon, il s'en dégage « [u]ne impression particulière de quelque chose de décousu, de composite, de non-fini : phrases inachevées, phrases sans verbe, mélange de registre énonciatifs différents¹⁹ ». Ces marques d'intervention et de corrections indiquent que le scripteur prend de la distance avec son texte, hésite entre des expressions, s'arrête pour relire et commenter son texte. Intervenir sur les brouillons scolaires permet donc de vérifier toutes les traces et postures qu'un scripteur pourrait manifester. D'où la nécessité d'un état des lieux des usages du brouillon répandus dans les programmes et les manuels.

1.3. Le brouillon en FLE : quelle place lui accordent les concepteurs des programmes et des manuels en Algérie ?

Tout d'abord, l'examen des programmes officiels et des nouveaux documents d'accompagnement à destination des enseignants du secondaire aide à mesurer l'importance accordée à la rédaction du premier jet et aux activités de révision et de réécriture. Ainsi, les concepteurs des programmes de première année secondaire en Algérie avancent qu' :

Au moment de rentrer dans un apprentissage le professeur, lors de l'évaluation diagnostique, donnera un sujet aux apprenants qui produiront un premier jet ; ce dernier permettra au professeur d'avoir une connaissance du savoir des apprenants à exploiter et des insuffisances sur lesquelles il devra davantage focaliser son travail. Ce premier jet sera constamment

retravaillé par les apprenants, corrigé en fonction de l'intégration de nouveaux savoirs et savoir-faire jusqu'à la production finale²⁰.

Les nouveaux programmes de français en Algérie accordent une place non négligeable à l'usage du brouillon dans les pratiques scripturales des élèves. Ce premier jet doit constituer le lieu d'un véritable travail de réécriture, via la mise en place d'un chantier qui conduit les jeunes scripteurs à développer des stratégies de planification, de révision et de réécriture. La planification, nécessaire dans l'élaboration d'un écrit de qualité, s'exécute en suivant en suivant plusieurs pistes : activation des connaissances, choix et collecte des idées, ajustement de la présentation des informations, notamment. L'amélioration de la production écrite est visée grâce à l'utilisation de grilles d'auto-évaluation ou l'optimisation des stratégies de correction et de réécriture, comme la suppression, l'addition, la substitution ou le déplacement. Pour vérifier s'il y a une harmonisation entre les recommandations des concepteurs des programmes et les pratiques du brouillon en classe, nous avons jugé judicieux de procéder à l'analyse du manuel de troisième année secondaire²¹, ce qui a mis en évidence une absence totale d'activités pour la rédaction au brouillon, d'un premier jet ou plan en vue de l'écrit à venir. Toutes les situations d'écriture invitent les élèves à compléter ou à insérer des parties dans un texte. Les concepteurs du manuel visent la planification d'un écrit comme compétence, mais ne guident pas les enseignants et leurs élèves vers de réelles activités ou pratiques pédagogiques. Les documents mis à la disposition des enseignants évoquent le travail au brouillon comme premier jet qui sera constamment revisité, relu et retravaillé par les apprenants et bien sûr corrigé en fonction de l'intégration de nouveaux savoirs et savoir-faire jusqu'à la production finale. Toutefois, comme aucun exemple n'y est proposé, nous avons observé les usages du manuel supposé suivre les directives des décideurs des programmes.

Nous y remarquons l'absence totale des sujets ou des consignes en corrélation avec les nouvelles recommandations qui font du brouillon une pratique nécessaire. Face à des consignes telles que « Rédigez, écrivez, réfutez...etc. » (cf. Images 1, 2 et 3), nous pouvons imaginer l'élève incapable de décrocher du sens de la consigne pour mettre en œuvre des pratiques des écrits intermédiaires. C'est pourquoi il importe de dédramatiser les difficultés rencontrées à l'écrit par les apprenants, qui ne savent pas ce qu'ils doivent écrire ou comment procéder, en leur offrant des moyens pour se lancer dans une écriture planifiée.

Faire le point

Dans un débat, dans une discussion, le discours doit être adapté au destinataire. L'explication et les exemples sont des moyens qui permettent de mieux convaincre son interlocuteur.

Expression écrite

Qu'est-ce que le civisme ?

Dans deux textes d'une quinzaine de lignes chacun, expliquez cette notion à :

- un adolescent de votre quartier pour le convaincre de l'obligation d'un comportement respectueux des valeurs sociales.
- votre petite sœur, écolière, pour lui apprendre à bien se comporter et respecter les autres.

Vous adapterez les exemples et le registre de langue à l'âge et au niveau culturel de chacun de vos interlocuteurs.

Expression orale

Deux ou trois élèves prépareront une intervention orale sur la violence à l'école (comment se manifeste-t-elle? est-elle justifiée? quels remèdes pourrait-on lui opposer?).

Ecoutez leur exposé tout en prenant des notes et organisez un débat sur ce phénomène.

Image 1 – Manuel de français de troisième année secondaire, 2009, p. 89

Faire le point

Concéder, c'est admettre que les arguments de l'interlocuteur sont recevables pour mieux leur opposer des arguments contraires.

Expression écrite

Voici quelques arguments qu'un interlocuteur vous avance lors d'un débat sur le travail des enfants :

- Ils pourront aider leurs parents.
- En les employant, je leur évite les mauvaises fréquentations.
- En les rémunérant, je leur donne les moyens de s'affranchir.

Rédigez une dizaine de lignes pour vous opposer à votre interlocuteur. Vous commencez par admettre certains de ses arguments pour introduire les vôtres, d'une plus forte valeur.

Expression orale

Vos parents vous reprochent de passer trop de temps avec vos amis.

Préparez une argumentation pour rejeter ce reproche. Chacun de vous lira son texte. Vous prendrez des notes pour présenter, oralement, le compte-rendu de ces lectures.

Image 2 – Manuel de français de troisième année secondaire, 2009, p. 103

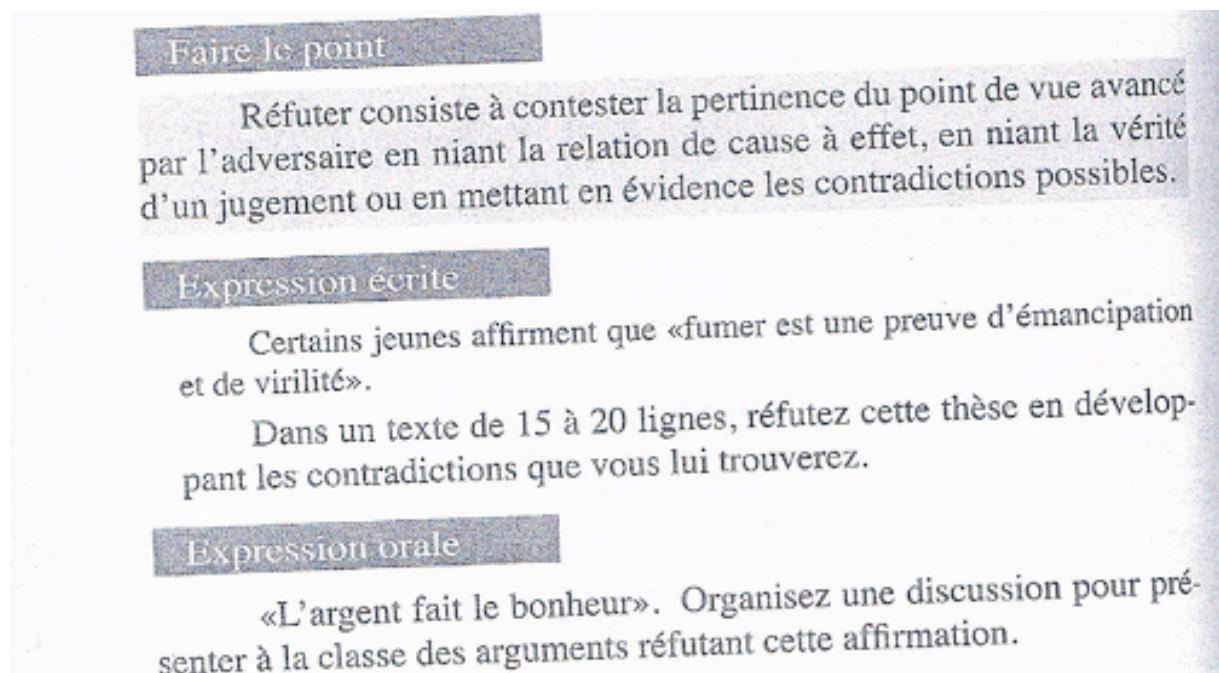


Image 3 – *Manuel de français de troisième année secondaire*, 2009, p. 106

Menée antérieurement auprès d'enseignants du secondaire dans le cadre du Magister²², notre enquête a permis de constater que la majorité des enseignants interrogés (68,75 %) trouve que l'enseignement de la réécriture via l'atelier d'écriture n'est pas encore pris en compte en raison de multiples contraintes : manque de formation et d'expériences liées à la reconstitution du programme officiel et absence totale des modèles d'enseignement de la production écrite dans le manuel scolaire. Or, il est évident que les nouveaux programmes apportent des éléments pour la planification de la révision et de la réécriture, même si aucune consigne explicite n'est là pour offrir à l'enseignant des modèles concrets d'une pratique régulière de ces activités.

En revanche, si les élèves disposent de consignes qui leur dictent un processus pour construire leur production, ils seront conscients que le premier jet écrit n'est qu'un texte provisoire. Cette pratique évolutive de l'écrit allège la tâche et oblige les élèves à se focaliser plus sur le sens et la qualité. La mise en œuvre d'un tel projet rédactionnel d'ampleur nécessiterait donc une mobilisation de plusieurs efforts de la part des concepteurs de manuels et de toutes les instances en charge de l'éducation. En effet, l'enseignant du secondaire a besoin de reconstruire certains savoirs conformes aux programmes en ayant à sa disposition un manuel de base avec des activités d'écriture conformes aux programmes officiels pour mettre en œuvre et avec succès les nouveaux objets de la réforme du secondaire.

2. OBSERVATION DES PRATIQUES

2.1. Méthodologie

Pour pallier ces difficultés, constatées lors de nos recherches en doctorat²³, nous avons mesuré tout d'abord à quel point les représentations des élèves et leurs

pratiques du brouillon et de réécriture sont influencées par la mise en place d'un travail de pré-écriture, ainsi que par les pratiques évaluatives. Nous avons procédé par la suite à une comparaison du degré d'amélioration des productions écrites de ces élèves pour répondre à la question suivante : quel groupe de scripteurs va apporter plus de réécritures à son brouillon : les réviseurs des textes à partir des annotations de leurs enseignantes (groupe A) ou les réviseurs des brouillons accompagnés de grille de relecture (groupe B) ? Enfin, nous avons analysé les différentes formes d'annotations des enseignants sur la qualité des écrits exigés et apprécié la place occupée par la correction de la langue, la clarté et la mise en forme dans leurs annotations.

Nous avons repéré qu'un des premiers aspects de la compétence scripturale des élèves au brouillon concerne plus précisément les composantes linguistique, textuelle et formelle (langue, clarté, mise en forme). Ensuite, nous avons analysé les corrections des enseignants et celle des élèves auto-évaluateurs, d'une part pour connaître leurs exigences respectives en matière d'écriture et, d'autre part, pour identifier la pratique d'évaluation et d'auto-évaluation de la compétence scripturale. Enfin, nous avons étudié les commentaires sur les textes d'élèves afin d'en déduire les principales préoccupations des enseignants pour l'évaluation des écrits.

2.2. Résultats

Nous avons interrogé les participants à la recherche, enseignants et élèves, sur la place accordée aux séances d'auto-évaluation pour vérifier si les apprenants estiment avoir été déjà familiarisés avec ce mode d'évaluation. L'analyse témoigne de certaines distorsions entre les déclarations des deux catégories. En effet, quasiment la moitié des enseignants déclare impliquer leurs élèves dans des séances d'auto-évaluation ; les deux enseignantes interviewées se sont montrées favorables à l'utilisation de cette technique et disent qu'elles mettent souvent en place des activités d'écriture pour que les élèves se relisent et s'auto-évaluent. Mais une très forte majorité d'entre eux répond au contraire qu'ils ne s'auto-évaluent que parfois ou même jamais à l'écrit. On peut, dès lors, s'interroger sur la maîtrise de cette stratégie chez bon nombre de scripteurs en FLE, dont le niveau en langue étrangère rend difficile une auto-évaluation sans les retours de l'enseignant. Interrogés sur la correction du brouillon, la plupart des enseignants enquêtés, y compris les deux enseignantes interviewées, adhèrent à l'idée que cet objet n'est pas destiné à être lu ou évalué par l'enseignant. Pour les apprenants, le brouillon est un objet personnel, un monde à soi, un support désorganisé qui n'est pas non plus censé être corrigé. Pour les deux enseignantes, le brouillon ne s'évalue pas : il a un seul rôle, celui de préparer un écrit mieux présenté qui, lui, sera soumis à évaluation.

Au vu de ces résultats, nous pouvons dire que le brouillon semble encore fort peu didactisé à l'école algérienne. C'est pourquoi notre recherche a pour but ultime d'aider les enseignants à optimiser les écrits intermédiaires. Afin de concevoir les brouillons comme des outils didactiques concrets pour améliorer les écrits, nos propositions veulent développer le regard réflexif sur la pratique d'écriture en tant

que processus et non plus seulement en tant que produit. Rappelons que notre principale hypothèse suppose que les rétroactions écrites des enseignants qui guident et accompagnent l'élève dans la réécriture sont plus efficaces que l'activité de révision/correction menée par l'élève lui-même via l'utilisation d'une grille d'auto-évaluation.

Nos observations ont montré un faible intérêt accordé aux écrits préparatoires. Ces derniers, on l'a dit, n'étaient pas explicitement recommandés par les deux enseignantes. De même, nous avons pu remarquer que peu d'apprenants le faisaient spontanément. Pour mieux comprendre cette situation, nous avons jugé nécessaire de soumettre les brouillons des élèves à deux variables différentes d'évaluation. La première porte sur l'annotation de l'enseignante et la seconde concerne l'auto-évaluation des élèves. Lors d'un travail d'écriture, les élèves ont eu à répondre à cette question : « À l'ère des nouvelles technologies, certains pensent qu'Internet va remplacer les livres et les bibliothèques. Qu'en pensez-vous ? », mais un détail supplémentaire a été ajouté pour signaler que les brouillons seront relevés et relus : « Votre brouillon sera ramassé et annoté par l'enseignant. Faites alors votre possible pour que texte soit lisible, organisé et convaincant en illustrant vos arguments par des exemples pertinents ». Il importe de préciser que, destiné à l'enseignant, le brouillon à rendre dans ce cas se situe à mi-chemin entre le véritable brouillon et la première version d'un écrit final, il doit être lisible, organisé et convaincant pour autrui, ce qui n'est pas à proprement parler la visée du brouillon, outil plus ou moins désorganisé, texte pour soi. Nous voulons ainsi examiner si le fait de soumettre le brouillon à la correction de l'enseignante lui fait perdre ses traits saillants et change son image initiale. Notons que la réécriture des brouillons a été effectuée trois jours après leur première rédaction pour éviter une longue rupture chez leurs auteurs.

Les résultats obtenus nous permettent d'affirmer que l'évaluation des brouillons par l'enseignante a eu un effet positif sur le développement des compétences scripturales des élèves. À l'inverse, la comparaison entre les versions initiales et finales des écrits des deux groupes de la classe testés a montré que la réécriture a été moins fructueuse et efficace chez les apprenants du groupe B qui avaient comme outil une grille d'auto-évaluation pour relire et corriger leur brouillon. Manifestement, le regard réflexif n'est pas assez développé chez ces scripteurs qui jugent leurs écrits satisfaisants et conformes aux exigences rédactionnelles. Plus précisément, les sujets du groupe B n'ont pas su réviser et gérer de façon concomitante les niveaux global et local du texte. L'absence de révision proprement dite qui nécessite des retours en arrière et des relectures suggère que la démarche adoptée dans l'enseignement de la rédaction des enseignants algériens ne prend pas suffisamment en compte le processus rédactionnel tel qu'il a été mis en lumière par Linda Hayes et John R. Flower²⁴. Autrement dit, l'acte d'écrire est présenté, exploité et évalué dans son résultat final, sans que les différentes étapes du processus ne soient réellement investies pour et par la classe. De ce point de vue, le fait d'exclure la révision du processus d'écriture devient une omission fondamentale au regard du modèle d'écriture cognitiviste.

Par ailleurs, notre analyse des copies révèle que les rétroactions écrites des deux enseignantes se présentent de manière similaire sur les copies des élèves : elles annotent les brouillons de leurs élèves successivement avec des corrections directes (« il représente un moyen d'information et d'apprentissage » pour « il représente un moyen d'information et d'aprantissage » ; « au niveau de cette technologie » pour « au niveau de technologie »), des soulignements (« donc en utilise premièrement » ; « elle est plus riche par contre au livre et bibliothèque ») et des commentaires (« à reformuler », « mal dit »). Les scripteurs du groupe A ont tiré profit des annotations générales portant pour un tiers sur l'aspect grammatical ; leur prise en compte a été particulièrement améliorante. Nous avons pu remarquer également que les brouillons destinés à être évalués par les enseignantes ont été soigneusement présentés par la plupart des élèves. En effet, lorsque nous avons interrogé les élèves sur l'effort qu'ils fournissent pour des écrits non évalués, les résultats font émerger que 78 % d'entre eux déclarent ne pas en faire de particulier. L'application est donc tributaire d'une forme d'évaluation. Dès lors, l'évaluation des avant-textes a manifestement été une source de motivation extrinsèque : dans leur brouillon, les élèves ont dûment appliqué la consigne, présenté leur plan, leurs idées, et qui ont parfois usé de ratures malgré la présence initiale d'une indication dans la consigne qui invite les scripteurs du groupe A à soigner leur premier jet destiné à être lu et évalué par l'enseignant. Toutefois, nous pouvons noter que la majorité des brouillons a été linéaire, ne présentant pas une grande différence avec les textes définitifs sur le plan des idées. Au moment de la réécriture, l'attention des élèves a porté avant tout sur les corrections linguistiques.

3. PROPOSITIONS

Il importe que les enseignants considèrent avec plus d'intérêt la rétroaction écrite des travaux intermédiaires pour mettre en œuvre une nouvelle organisation de l'enseignement de la production écrite. De notre point de vue, il s'agit là d'un moyen clé pour que la production écrite en particulier et à l'enseignement de l'écriture en général fasse peau neuve. On l'a dit à plusieurs reprises : le sentiment que les élèves ne possèdent pas de compétences rédactionnelles suffisantes est largement partagé – selon nous, avec raison – dans les établissements secondaires en Algérie. Même s'ils estiment maîtriser les typologies textuelles abordées en classe terminale, ils ont d'énormes difficultés pour exprimer leurs idées en français, en raison d'un vocabulaire pauvre, d'une grammaire rudimentaire et d'incompétences énonciatives.

L'enseignant de FLE devrait organiser son enseignement de façon à impliquer les élèves dans des conditions d'écriture qui favorisent la mobilisation des processus, c'est-à-dire qui s'appuient sur les opérations impliquées dans tout travail d'écriture : planification, mise en texte, révision et réécriture. Il faut montrer aux élèves le rôle de la récursivité des différentes composantes du processus et les amener à comprendre le va-et-vient que cela exige pour s'y familiariser. Nos observations ont révélé que dans les classes de troisième année secondaire, certaines consignes des enseignants se

limitent à l'écriture de façon générale ou au simple passage du brouillon au propre. Les élèves ne reçoivent pas de rétroactions sur leurs premières ébauches. La correction semble conçue d'abord comme une tâche de l'enseignant qui consiste en un relevé des principales erreurs.

L'enseignant devrait également amener l'élève à faire régulièrement un brouillon, à pratiquer la révision en évitant d'en donner une vision linéaire. Il peut en outre lui demander de relire son texte et d'en évaluer l'intérêt en tenant compte de la situation de communication, de vérifier la pertinence, la précision et l'organisation des éléments, ainsi que le point de vue exprimé. Il peut l'aider à corriger son texte en recourant à des méthodes d'auto-correction (utilisation de logiciel correcteur) et à consulter au besoin les ressources didactiques disponibles pour l'améliorer. Le travail d'écriture peut se terminer par une évaluation de la démarche par les élèves afin de dégager leurs réussites et leurs échecs dans l'écriture. Avec un tel processus, l'élève devrait pouvoir trouver de mieux en mieux lui-même les causes de ses difficultés à écrire et les solutions appropriées.

Ainsi, le brouillon est à revaloriser comme pratique de classe essentielle : il s'agit d'un écrit intermédiaire, entre un premier écrit et le suivant, entre un élève et les autres, entre un oral, une lecture et un nouvel écrit, entre une expérience et sa mise à distance. Laissons une dernière fois la parole à Dominique Bucheton qui explique que « [r]éécrire, ce n'est pas corriger, ni améliorer son texte, c'est penser à nouveau²⁵ ». De telles évolutions demandent une grande inventivité professionnelle : renouveler et partager les outils d'évaluation des écrits des élèves, construire une culture commune des enseignants sur les langages et l'écriture, sur un projet éducatif et des valeurs.

Au terme de notre recherche, il convient d'en rappeler les traits essentiels. La démarche de réécriture des brouillons, accompagnée par la rétroaction écrite des enseignants ou l'auto-évaluation, nous a donné des résultats probants : amélioration sensible des productions écrites lues et annotées par les enseignantes correctrices et une prise de conscience (même faible) de l'auto-évaluation chez les apprenants. La démarche de réécriture guidée n'est pas une recette-miracle. Elle n'est certainement pas la seule action efficace dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture. Elle met toutefois en cohérence dans un tout complexe plusieurs acquis de la recherche en éducation : il n'existe pas de stratégie simple, linéaire ou parcellaire pour développer la compétence scripturale ; il faut agir sur l'ensemble des paramètres de l'acte d'écrire et outiller l'apprenant pour qu'il soit de plus en plus autonome dans son écriture. Ce travail passe, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, par une action réflexive consciente, étayée par des connaissances scientifiques, et par une auto-évaluation régulière, fondée sur des critères rationnels.

Généralement, on l'a vu, les enseignants ne focalisent pas leur observation sur les procédures de travail des élèves, qui sont pourtant très utiles pour pouvoir comprendre leurs difficultés rencontrées à l'écrit. La mission de l'enseignant est alors

de favoriser la mise en place de situations de production de textes ayant du sens pour ses apprenants : en transformant les modes d'apprentissage, nous arriverons sans doute à modifier leur rapport à l'écriture. Ainsi, il importe de promouvoir la place du brouillon, de dédramatiser l'erreur au regard des apprenants. En somme, il s'agit de leur enseigner « explicitement que les ratures ne sont pas des ratés et que les hésitations repérables sur un brouillon sont le signe d'une compétence²⁶ », comme l'affirme Marie Claude Penloup, et de renforcer les pratiques d'ateliers d'écriture grâce à des objectifs pluriels en prenant en compte la fonction cognitive de l'écriture comme « ressaisie structurante des situations, des expériences, de soi²⁷ ». Il convient également de proposer de nouvelles modalités d'écriture qui amènent les scripteurs à écrire efficacement et à développer leur plaisir d'écrire : écriture d'invention, écriture collaborative, préécriture, réécriture guidée, écriture extra-scolaire dotée d'un vrai lecteur. Bref, on espère que tout enseignant de langue puisse changer de posture et devienne pour l'élève-scripteur un « accompagnateur-critique-éveilleur », qui lui permette de comprendre le processus rédactionnel tout en commentant son texte, plutôt qu'en le corrigeant.

¹ Souad Benabbes, « Le brouillon en FLE : quelle place lui accordent les enseignants du secondaire en Algérie ? », *Lidil*, n°53, 2016, p. 185-205. Disponible en ligne, URL : <<https://lidil.revues.org/4003>> (consulté en juillet 2017).

² Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Paris, CIE international, 2003, p. 112.

³ Ministère de l'Éducation Nationale Algérienne, *Document d'accompagnement du programme de troisième année secondaire*, 2006, p. 31-32.

⁴ Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 2002, p. 56.

⁵ Dominique Bucheton, *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz, 2014, p. 14.

⁶ *Ibid.*, p. 10.

⁷ Marie-Claude Penloup, *La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*, Rouen, MAFPEN, 1994, p. 30.

⁸ *Ibid.*, p. 75.

⁹ Latifa Kadi, « Le brouillon scolaire, ce "saliscrit" », *Synergies Algérie*, n°2, 2008, p. 129

¹⁰ Marie-Claude Penloup, *op. cit.*, p. 41.

¹¹ *Ibid.*, p. 129.

¹² *Ibid.*, p. 130.

¹³ *Ibid.*, p. 129-130.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*, p. 30.

¹⁶ Jean Lebrave, « Lecture et analyse des brouillons », *Langages*, n°69, 1989, p. 18.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Almuth Grésillon, « Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée », *Langages*, Vol. 36, n°147, 2002 p. 21.

¹⁹ *Ibid.*, p. 19.

²⁰ Ministère de l'Éducation Nationale Algérienne, *Document d'accompagnement du programme de troisième année secondaire*, 2005, p. 20.

²¹ Anissa Bezaoucha, Sadjia Mazouzi-Guesmi et Mina M'Hamsadji-Tounsi, *Manuel de français de troisième année secondaire*, ONPS, 2009.

²² Souad Benabbes, *La prise en compte de l'appartenance socioculturelle du destinataire d'un lecteur dans la phase de révision d'un écrit en FLE*. Mémoire de Magister, Université de Batna 2, 2008, p. 149.

²³ Souad Benabbes, *Accompagner les élèves de troisième année secondaire pour une amélioration de la pratique scripturale en FLE*, Thèse en cours de publication, Université de Batna 2, 2017.

²⁴ Linda Flower et John R. Hayes, « Identifying the organization of writing processes », Lee W. Gregg & Ervin R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, Erlbaum, p. 31-50.

²⁵ Dominique Bucheton, *op. cit.*, p. 43.

²⁶ Marie-Claude Penloup, *op. cit.*, p. 31.

²⁷ Jacques Bernardin, « L'entrée dans le monde de l'écrit », *Le Français aujourd'hui*, n°174, 2011, p. 27-38.

LES AVANT-TEXTES NATURALISTES, UN DOUBLE MODÈLE DE RÉCEPTION ET DE CRÉATION

Lucile CARRERE

**Doctorante Université de Pau et des Pays de l'Adour et
enseignante au collège du Bois d'Amour de Billère**

Il s'agit dans un premier temps de bien délimiter la notion d'« avant-texte » et de ne pas la réduire aux simples réécritures et modifications du texte avant qu'il n'atteigne sa forme définitive. L'avant-texte doit donc être saisi dans son acception la plus vaste possible. Pour ce faire, nous pouvons évoquer la définition que Jean Bellemin-Noël nous livre dans son ouvrage, *Le Texte et l'avant-texte* : « l'avant-texte est l'ensemble constitué par les brouillons, les manuscrits, les épreuves, les “variantes” vus sous l'angle de ce qui précède matériellement l'ouvrage quand celui-ci est traité comme un texte¹. » Selon lui, le brouillon, qui est une sous-catégorie de l'avant-texte, est indissociable de l'œuvre finale et sa prise en compte ne saurait être négligée. Il définit, toujours dans la même œuvre, le brouillon comme « l'ensemble des écrits rédigés “en vue de” l'ouvrage publié et qui conduisent à lui ; la forme achevée en est le manuscrit². » Il ajoute que « la forme “en vue de” doit ses guillemets au fait qu'elle ne prend sens que rétroactivement : à chaque instant de la rédaction, il y a déjà, pour celui qui rédige, œuvre et non pas préparation à l'œuvre³. » Ainsi, quelle que soit la forme de l'avant-texte, qu'il s'agisse de « projets, schémas, scénarios, fragments, esquisses et autres ébauches » Jean Bellemin-Noël considère qu'ils « permettent avant tout de saisir l'intention de l'artiste⁴. » Aussi ne faut-il négliger l'importance du brouillon ni dans sa relation à la lecture puisqu'il est vecteur du sens ni dans sa relation à l'écriture. Son intérêt est donc double pour les élèves qui se trouvent alternativement dans la posture de lecteurs et d'écrivains.

Nous sommes partis du constat que ceux-ci sous-estimant considérablement le rôle du brouillon dans le travail de l'écrivain, l'éclairage significatif apporté par la lecture de ces avant-textes était pour eux inenvisageable. Nous avons soumis un questionnaire à une classe d'élèves de troisième et nous avons constaté à quel point était ancrée la représentation de l'écrivain qui rédigerait son œuvre sans rature, ni brouillon, guidé seulement par son génie et son inspiration. Il convenait dès lors d'ébranler cette conception de l'artiste qui construit son œuvre *ex-nihilo*, sans la moindre note préalable.

Afin d'insister sur l'importance du travail préparatoire de l'écrivain, il restait à trouver le corpus le plus représentatif de cette incapacité à écrire spontanément sur tel ou tel sujet dont il n'est pas nécessairement familier. Or, quel est le courant littéraire qui rend le plus hommage au travail préparatoire de l'écrivain, à ses minutieux réajustements, à ses recherches visant une parfaite vraisemblance ? C'est bien le naturalisme qui est caractérisé notamment par la précision de ses descriptions et de ses dialogues qui se doivent de retranscrire au mieux le réel. Nous avons choisi les auteurs notables du mouvement naturaliste que sont les frères Goncourt et Zola afin de montrer aux élèves que de grands écrivains ne se dispensaient pas de recourir aux avant-textes. En effet, ces auteurs ont en commun de constituer des carnets ou chemises préparatoires dont le volume textuel fort conséquent confirme le caractère indispensable.

L'enjeu est ainsi double pour les élèves puisqu'il s'agit, en plus de l'étude d'un mouvement littéraire, de les décomplexer quant à l'usage du brouillon en leur proposant à l'issue de la séquence une expression écrite rendant indispensable le recours à cette étape préparatoire. Il leur apparaîtra ainsi que le brouillon n'est pas le lieu de l'échec, puisque même les plus grands s'y aventurent.

Notre travail présente une séquence virtuelle de travail pour la classe de seconde conformément au thème du programme « Le Roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme ». Le BO incitant à « faire apparaître les caractéristiques du genre narratif⁵ », le passage des informations non rédigées du carnet à la narration

romanesque peut s'avérer éclairant à cet égard. Les instructions officielles encouragent également à « montrer comment le roman s'inscrit dans le mouvement du réalisme ou du naturalisme⁶ » ; or les notes informatives prises par les Goncourt dans les carnets et leur *Journal* influencent la fiction romanesque.

SÉANCE 1 : RÉFLEXION SUR LES ENJEUX RÉALISTES DE CES ÉTAPES PRÉPARATOIRES

OBJECTIF : DISTINGUER LES SUPPORTS ET MÉTHODES DE ZOLA ET DES GONCOURT

L'observation des avant-textes de Zola ou des Goncourt montre que ces derniers appartiennent à la catégorie des écrivains à programme : commençant par faire des listes de noms, d'objets, de lieux, réalisant des schémas d'ensemble et effectuant des enquêtes documentaires.

Dans un premier temps, nous avons choisi d'étudier des incipit de romans naturalistes. En effet les premières pages d'un roman sont fort éclairantes quant à sa genèse puisqu'elles font tout particulièrement le lien, d'un point de vue chronologique, entre le travail des avant-textes et la rédaction définitive du roman. Il s'agit dès lors de considérer les différentes catégories d'avant-textes et leurs méthodes respectives selon les auteurs. Pour ce faire, nous distribuerions à chaque élève un montage réunissant plusieurs textes des diverses sources critiques évoquées ci-après, réunies sous forme de dossier de presse. Nous les lirions en classe afin de découvrir à l'oral les spécificités de la méthode de création naturaliste.

1.1. Les dossiers et carnets zoliens

En ce qui concerne l'auteur des Rougon-Macquart, ses sources d'informations sont multiples : il écoute les histoires racontées autour de lui, observe. Il les exploite

ensuite différemment : en prenant des notes, récoltant un maximum d'informations sur le sujet choisi et réalisant ainsi un relevé désorganisé. Il peut aussi réaliser un véritable travail de réflexion et de construction, les insérant d'emblée dans des plans, des ébauches multiples d'intrigues, ou ne serait-ce que dans la présentation des personnages. Le travail de documentation sur les personnages est essentiel. En effet, il arrive souvent à Zola de partir de son personnage principal : « [j]e m'occupe seulement de lui, je médite sur son tempérament, sur la famille où il est né, sur ses premières impressions⁷ ». Il s'agit donc d'« étudier les gens avec qui ce personnage aura affaire, les lieux où il devra vivre, l'air qu'il devra respirer, sa profession, ses habitudes⁸ ».

La démarche d'écriture des romans zoliens est également très codifiée et organisée en ce qui concerne les modalités de la rédaction-même. « J'écris chaque jour un peu, trois pages d'impression, pas une ligne de plus, et le matin seulement⁹. » De Amicis, journaliste et écrivain italien, se rappelle également que, lors de son entretien avec Zola, ce dernier lui a montré le dossier de *L'Assommoir* qui témoigne de l'importance de l'esquisse préalable des personnages, des données sur la personne, le tempérament, le caractère. Il se souvient « l'esquisse de Lantier, qui était une liste d'adjectifs, lesquels formaient une gradation croissante d'injures [...] Tout cela était écrit avec ordre, d'une écriture grosse et claire. Puis les croquis des lieux [lui] passèrent sous les yeux¹⁰ ».

Colette Becker dans *La Fabrique de Germinal*¹¹ rapporte que la méthode d'écriture pour cette œuvre est différente. Zola ne réalise pas de dossier préparatoire comme à son ordinaire. Il a pour habitude, dans l'ébauche, de choisir son personnage et son milieu, ainsi que l'idée majeure qui traverse le roman. Il y noue les premiers faits, élabore l'état civil de ses personnages, prend des notes sur le quartier où se déroule l'action et s'occupe du plan. Or, il en va autrement de *Germinal* comme le note Colette Becker :

Les premiers mots de l'ébauche ne sont pas le point de départ du dossier préparatoire. Les premières lignes de l'ébauche révèlent son idée de la mine : lectures

de journaux qui n'apparaissent pas dans l'ébauche mais qui ont une grande influence¹².

Quoi qu'il en soit, cet exemple semble confirmer la règle selon laquelle le travail de recherches préparatoire apparaît le plus souvent dans l'ébauche. À l'issue de cette séquence, l'élève confronté au devoir d'invention, est donc vivement encouragé à noter, lors d'une étape préalable, le fruit de ses recherches. La méthode de l'écrivain peut lui être tout à fait profitable afin de mémoriser ces informations mais aussi de structurer le travail à venir. Cet usage de la fiche lui est aussi familier que bénéfique. Dans le cadre d'un exercice d'écriture, l'identification de l'élève à l'auteur est très positive car elle lui fait prendre conscience que l'usage du brouillon n'est pas preuve d'incompétence mais au contraire gage de qualité et de réussite. Henri Mitterand dans *Carnets d'enquête* rapporte que :

on a souvent raillé Zola pour sa manie de la « fiche ». On trouve en effet des fiches au sens moderne du terme, dans ses dossiers : résumés de livres ou d'articles, extraits de textes, témoignages envoyés par des correspondants, familiers ou inconnus¹³.

Selon lui, il faut distinguer les notes d'enquête des fiches de lecture. Les premières sont un texte suivi. Ce sont des témoignages immédiats, saisis « sur le vif des êtres et des choses – à la différence des fiches de lecture ; des recueils comparables aux « Carnets » de croquis des peintres : d'où le titre que [Henri Mitterand leur a] donné, *Carnets d'enquêtes*¹⁴ ». Sans doute, la fiche de lecture est-elle plus accessible à l'élève, encore que...

L'incipit est un autre élément de la genèse de l'œuvre. Il est un moment privilégié qui permet d'établir un lien avant l'avant-texte. Il n'est donc pas surprenant d'apprendre avec Henri Mitterand qu'en ce qui concerne *Germinal* le premier objet d'enquête de Zola dans ses carnets est également le motif dominant dans la première page du roman¹⁵. Il s'agit de l'espace du pays minier. Henri Mitterand constate que les notes semblent prises au fur et à mesure d'une promenade le long de routes interminables dans un paysage plat et vaste. Or, l'incipit de *Germinal* est tout à fait conforme à l'avant-texte :

Dans la plaine rase, sous la nuit sans étoiles, d'une obscurité et d'une épaisseur d'encre, un homme suivait seul la grande route de Marchiennes à Montsou, dix kilomètres de pavés coupant tout droit, à travers les champs de betteraves. Devant lui, il ne voyait pas le sol noir et il n'avait la sensation de l'immense horizon plat que par les souffles du vent de mars, des rafales larges comme sur une mer, glacées d'avoir balayé des lieues de marais et de terres nues¹⁶.

Il est donc essentiel que les élèves comprennent la démarche de l'écrivain naturaliste, le mouvement qui va de l'observation du réel vers l'écriture. Il en va de même avec les frères Goncourt. Il conviendrait de citer l'exemple évoqué par François Fosca¹⁷ qui rapporte qu'un jour, Édouard Lefebvre de Béhaine les emmena visiter la maison centrale de Clermont, la prison des femmes. L'idée du roman *La Fille Élisa*¹⁸ en découla et ils lurent beaucoup d'ouvrages sur la question. Dans ce cas, si l'origine de la fiction est la découverte réelle de la prison, l'usage de fiches de lecture précède la rédaction de l'œuvre. Mais qu'il s'agisse de carnets d'enquête ou de fiches de lectures, dans tous les cas le point de départ de l'écriture demeure l'observation du réel.

1.2. Le Carnet des Goncourt

Robert Ricatte rapporte dans *La Genèse de La fille Élisa*¹⁹ que le roman a été préparé par les deux frères mais construit par Edmond seul. En observant le carnet de *La Fille Élisa*, publié par Ricatte et qui constitue la deuxième partie de l'ouvrage cité, nous pouvons noter plusieurs caractéristiques formelles en ce qui concerne la rédaction. Il s'agirait de procéder à une lecture individuelle et de demander aux élèves de noter les différences de rédaction entre ce carnet et la forme aboutie du roman. S'en suivrait une mise en commun à l'oral.

Tout d'abord, il faudrait constater que les phrases ne sont pas rédigées, qu'il y a de nombreux verbes à l'infinitif tels qu'on pourrait les rencontrer dans une recette de cuisine ou un mode d'emploi : « mettre l'ennui, le vide à la longue de ces femmes romaines²⁰ », « voir catalogues de librairies religieuses²¹ », « peindre l'Abesse,

caractère monastique de Madame²² », « commencer par acte de naissance, finir par acte de décès²³ ».

On pourrait remarquer la récurrence de phrases nominales, notamment en ce qui concerne les descriptions très précises : « femme en noir avec liseré vert ; manchon, sur la chaise, la caractéristique de la basse prostitution²⁴ », « l'homme, homme très maigre et très nerveux, air de vieux militaire et de vieux diplomate. Teint rouvant et brique²⁵ ».

Dans un autre temps, nous soumettrions aux élèves les extraits du roman, projetés au vidéo-projecteur, correspondants au carnet. Un va-et-vient permanent entre l'étude du texte projeté et sa place définitive dans l'œuvre rendrait l'étude plus dynamique. Apparaîtrait alors que le carnet est un ensemble de notes décousues qui ne respecte pas encore l'ordre chronologique du roman final. Pour preuve, le roman commence par la phrase suivante : « La femme allait-elle être condamnée à mort ? ». S'ensuit le récit du procès de la jeune femme au terme duquel on retrouve la première phrase et l'on découvre qu'il s'agit en fait de la question que se pose l'assistance : « Chacun, en sa pensée trouble, sondait le drame obscur de ce soldat de ligne tué par cette femme et chacun se répétait : la femme allait-elle être condamnée à mort ? ». Cette phrase au discours indirect libre confirme la tendance des Goncourt à commencer leurs romans par du dialogue. Dans le roman, suite à cette prolepse, a lieu le récit de l'enfance d'Élisa. Or, le carnet aborde ce point dès les premières lignes : « La fille de Maria, élevée jusqu'à douze ans par une vieille nourrice à la Villette, quatre ans chez les dames de Saint-Ouen²⁶ ». On retrouve une phrase similaire « Plus tard, quand Élisa fut mise trois ans chez les dames de Saint-Ouen » beaucoup plus tard dans le roman, au chapitre 4. Ainsi les carnets ne sont pas un support chronologique pour les Goncourt, leur apport concerne la forme à travers le travail du fond de l'œuvre à venir.

SÉANCE 2 : ÉTUDE DES MANUSCRITS LIMINAIRES

OBJECTIF : SAISIR LES SPÉCIFICITÉS D'UN AVANT-TEXTE : LE MANUSCRIT

Nous étudierons le manuscrit de *Madame Gervaisais*²⁷ des Goncourt et serons particulièrement attentifs aux éventuelles ratures. Les étapes préparatoires simplifient-elles à l'auteur la mise en forme finale et réduisent-elles la tendance à raturer ?

Avant de leur soumettre le manuscrit des premiers chapitres de *Madame Gervaisais* des Goncourt, une leçon permettrait de familiariser les élèves avec les gestes de la réécriture lors de l'étape du brouillon, en leur donnant les définitions²⁸ suivantes.

2.1. L'ajout

Cette insertion d'un nouvel élément dans le texte a lieu dans l'interligne, en marge ou dans le corps du texte. Quand les ajouts sont conséquents, l'auteur trouve un système de renvoi qui lui permettra de garder en mémoire les emplacements auxquels viennent s'insérer les ajouts.

2.2. La suppression

Elle peut avoir plusieurs motivations : la correction orthographique – nous parlions justement de décomplexer l'élève ! –, un début de phrase rayé : l'auteur peut sembler avoir envisagé une piste aussitôt abandonnée.

2.3. Le remplacement

Il présente deux étapes : la biffure puis la modification. Il ne doit pas être confondu avec la suppression car on substitue un autre élément au premier. Il ne s'agit donc pas, dans ce cas, de la disparition pure d'un élément.

2.4. Le déplacement

Une expression peut être supprimée pour être reprise quelques lignes plus bas.

Activité : Nous pourrions demander aux élèves suite à ces définitions de tracer un tableau à quatre colonnes afin d'illustrer chacune d'entre elles par des exemples issus du manuscrit de *Madame Gervaisais* des Goncourt²⁹. Or, se pose le problème de reproduire des signes graphiques difficiles à retranscrire dans leur écriture. Nous

leur proposerions d'adopter le code graphique d'éditeurs tel Guy Connelly après leur avoir distribué un document³⁰ indiquant la façon de retranscrire certaines formules manuscrites. La correction de l'exercice se ferait en deux temps. Tout d'abord la photographie du texte du manuscrit serait projetée sur le TBI et des élèves viendraient souligner les divers éléments. Puis dans un second temps, nous utiliserions le code graphique de l'éditeur afin de reporter chaque élément de réponse dans la colonne adéquate.

Lors de la correction de la copie de l'élève, à savoir l'évaluation finale que constituera l'expression écrite, nous pourrions utiliser ce même code graphique afin de réinvestir ce savoir-faire.

Ce travail d'observation du texte et de ses ratures leur permettrait de ne plus considérer le brouillon comme quelque chose de honteux, qui traduit un échec et qu'il convient de cacher mais au contraire comme une manière de découvrir des techniques afin d'améliorer leurs productions écrites.

SÉANCE 3 : L'EMPLOI DU DIALOGUE ET SON RÔLE DANS LA GENÈSE

OBJECTIF : DÉCELER DES CONSTANTES DANS L'USAGE DE CES AVANT-TEXTES CHEZ LES GONCOURT ET CHEZ ZOLA

3.1. Le dialogue chez les Goncourt

La prégnance du dialogue dans les romans naturalistes semble somme toute très logique puisqu'à travers le parler vrai les écrivains parviennent à recréer l'illusion de réalité en saisissant les particularités langagières du milieu qui est dépeint : qu'il s'agisse du patois normand ou du registre de langue familier propre à certains personnages populaires.

Mais le dialogue ne se réduit pas à sa caution réaliste car il est aussi point de départ du projet d'écriture. Son rôle dans la genèse de l'œuvre est donc indispensable car le *Journal* des Goncourt regorge de bribes de dialogues entendues à un coin de rue et

dont le sens n'apparaît pas dès lors clairement. Ces conversations saisies sur le vif et aussitôt notées dans l'avant-texte que constitue leur journal rappellent tout à fait les incipit de leurs romans. Le rôle du dialogue dans la genèse de l'œuvre est donc double car les premiers éléments de l'œuvre présents dans les avant-textes sont des bribes de conversations et plus concrètement, les premières lignes des romans des Goncourt contiennent souvent du dialogue.

C'est le cas dans *Madame Gervaisais* dont les premières lignes sont :

Quarante scudi ?

- Oui, signora.

- Cela fait, n'est-ce pas en monnaie de France, deux cent francs ?

- Deux cent francs ? fit la Romaine qui montrait l'appartement à l'étrangère : elle parut chercher, compter dans sa tête. – Oui, oui...deux cent francs. Mais la signora n'a pas bien vu.

Silvia Disegni, considère, au début de *Renée Mauperin*³¹, le dialogue comme une énigme qui participe de la *captatio benevolentiae* du lecteur. La lecture apparaît comme un jeu puisqu'il s'agit de :

chercher les informations habituelles dans les implicites et les sous-entendus du dialogue [...] comme il le ferait dans la rue ou dans l'omnibus au moment où il capte une conversation en cours. [...] Cette présentation rappelle celle des bribes de dialogues qui constellent le *Journal*, entendues au hasard des rues et « sans queue ni tête »³².

Si l'on considère le *Journal* des Goncourt comme un avant-texte, en certaines de ses parties, l'on peut remarquer que plusieurs pages sont constituées suivant les mêmes modalités, par la transposition de dialogues écoutés avidement dans les omnibus, les rues ou les salons de la capitale, sans qu'on ne connaisse la source de l'énonciation, comme si la matière qui intéressait ces auteurs était le dialogue en soi. Or, en ce qui concerne des romans rédigés par Edmond, comme *La Faustin*³³ ou *Chérie*³⁴, on constate que l'aîné des deux frères vient puiser des réserves mimétiques dans le

Journal écrit antérieurement à deux. Les dialogues, saisis sur le vif et ainsi répertoriés, constituent donc un point de départ efficient dans la démarche d'écriture comme dans le déroulement textuel.

3.2. Les dialogues chez Zola

La notion d'incipit étant centrale dans cette séance, il conviendrait, dès le départ, de faire un état des lieux des connaissances des élèves en ce qui concerne l'incipit, le début *in medias res*, l'horizon d'attente ainsi que l'équivalent théâtral qu'est la scène d'exposition. Si ces pré-requis ne sont pas assez solides, ces définitions feraient l'objet d'une trace écrite.

Silvia Disegni souligne la mise en abyme de la notion de genèse puisque le début de l'œuvre est le lieu privilégié de l'origine du texte ; il est donc, à un autre niveau, un avant-texte :

les *incipits* ne sont-ils pas les lieux privilégiés de la genèse, intratextuelle, cette fois ? Or, il nous semble qu'ils miment souvent, en certains points, la genèse du texte lui-même [...] en les mettant en scène, à l'intérieur du texte définitif, en son début. Dans ses ébauches, parfois, dans ses plans surtout, Zola aime à écrire qu'il faut commencer des parties par une conversation³⁵.

Il semble mettre en pratique cette théorie puisqu'il déclare au sujet de *Nana* : « j'ai appris le langage qui s'y parle, j'ai en tête une quantité de types, de scènes, de fragments, de dialogues, d'épisodes, d'évènements qui forment comme un roman confus de mille morceaux détachés et informes, etc.³⁶ ». Le dialogue est ainsi essentiel dans les romans naturalistes car il constitue l'un des ressorts les plus efficaces de cette recreation du réel. Silvia Disegni rapporte que Jean-Michel Adam et Sylvie Durrer signalent la présence de dialogues au début de roman ou de nouvelles appartenant à la fin du XIX^e siècle, et citent à ce propos des auteurs tels que Zola, Villiers de L'Isle d'Adam, Maupassant³⁷.

Pourtant, Silvia Disegni met en garde contre la confusion que peut susciter l'expression « début de l'œuvre ». Il convient, selon elle, de distinguer le début *in medias res* au sens strict et les premiers chapitres au sens large. Zola a tendance à utiliser le dialogue dans les premières pages et non pas dans les premières lignes de ses romans. En ce sens, la forme achevée de l'œuvre n'est représentative ni du travail préparatoire ni de l'importance qu'il accorde à la charge vraisemblable et pittoresque de la parole. Mais selon Silvia Disegni, le dialogue, même s'il n'est pas autonome, apparaît essentiel dans sa complémentarité grâce au

côté esquissé et non fini de ce dialogue intermédiaire, fait souvent de courtes répliques minimales révélant l'urgence de l'écriture et chargé de dire (suggérer) à lui seul (grâce à ses sous-entendus ou ses présupposés) ce que le commentatif et le narratif l'aideront à dire dans le texte définitif³⁸.

Il s'agit de montrer aux élèves que l'étude des avant-textes est déterminante pour saisir les spécificités du mouvement naturaliste : l'importance précoce et indéniable accordée aux dialogues, en raison de leur effet mimétique, témoigne de cette volonté de saisir le réel dans sa spontanéité et son authenticité afin de le mettre en texte.

SÉANCE 4 : ÉTUDE DU MANUSCRIT DE L'ADAPTATION DE *MANETTE SALOMON*

OBJECTIF : MONTRER QUE LE MOUVEMENT NATURALISTE S'EST EXPRIMÉ À TRAVERS LES AUTRES ARTS

Cette importance naturaliste accordée au dialogue dans les romans préfigure la tendance de ces auteurs à les adapter au théâtre. C'est le cas de *Germinie Lacerteux* et de *Manette Salomon* des Goncourt. L'évocation du théâtre naturaliste permet aux élèves d'aborder l'un des enjeux du programme de seconde souligné par le BO en montrant « comment l'esthétique réaliste concerne plusieurs formes d'expression artistique³⁹ ».

Nous pouvons proposer aux élèves plusieurs extraits du manuscrit de l'adaptation théâtrale de *Manette Salomon* écrite en 1896⁴⁰. L'accès des élèves au manuscrit se ferait à nouveau par le double moyen de la projection au TBI ainsi que par la distribution de photocopies. Ce double support permettant de pallier, tant bien que mal, le problème de lisibilité de ces manuscrits. Notre attention se portera sur les scènes d'exposition, puisque nous avons décidé de nous consacrer majoritairement aux textes liminaires des œuvres.

Les élèves pourront tirer plusieurs constats de cette observation guidée par des questions orales. Celles-ci seraient articulées en deux temps : quelles sont les particularités du texte manuscrit théâtral par rapport au roman ? Comment se présentent les hésitations de l'écrivain ?

Les didascalies sont soulignées par l'auteur afin de les distinguer des répliques des personnages. Les modifications du texte peuvent être apportées de différentes manières. Dans le premier cas de figure, le terme est rayé et modifié au dessus, ce qui prouve que la correction a lieu plus tard, sans doute lors de la relecture. Par exemple, les auteurs ont rayé à la fin de la scène 2 le verbe « se sauve » pour inscrire au dessus « sort » ou encore au début de la scène 3, ils barrent l'adjectif « amusant » qu'ils corrigent en « intéressant » juste au-dessus.

Dans le second cas de figure, le terme est rayé et modifié à côté, sur la même ligne, ce qui prouve que la correction a lieu aussitôt, en suivant la première version. C'est le cas au début de la scène 3, lorsqu'ils barrent le verbe « devait » qu'ils remplacent par le présent « doit ». Cette faute de concordance saute aux yeux de l'auteur assez rapidement, ce qui explique qu'il n'ait pas eu besoin de relecture ultérieure pour y remédier. Cette sorte de correction concernant l'emploi d'un temps est tout à fait familière aux élèves et peut donc leur permettre de s'identifier aux auteurs dont le texte n'est pas parfait dès le premier jet.

Il est toutefois important de signaler que *Manette Salomon* est l'adaptation théâtrale du roman du même nom des Goncourt. Aussi, il semble logique que les

modifications et hésitations des auteurs concernent des points formels somme toute assez anecdotiques. L'intrigue est en effet assez similaire à celle du roman et de plus, au stade du manuscrit, la question diégétique est tranchée puisque les hésitations ne concernent plus le cours de l'histoire. Cette précision sera apportée aux élèves en introduction à l'étude de la pièce *Manette Salomon*. Il s'agira d'insister sur cette particularité assez rare du mouvement naturaliste qui consiste pour un auteur à adapter lui-même son roman à la scène.

Ainsi, l'observation de ses manuscrits présente un double enjeu pour les élèves : elle leur montre que le naturalisme ne s'est pas illustré que dans le roman tout en les décomplexant et en leur rendant familière la pratique du brouillon.

Afin de réaliser un bilan des connaissances théoriques acquises, nous demanderions aux élèves par binôme de proposer une courte trace écrite sur ce qu'ils ont appris sur le naturalisme. Après une mise en commun orale, nous élaborerions ensemble la trace écrite finale.

SÉANCE 5 : PROPOSITION DE TRAVAIL D'ÉCRITURE, TÂCHE FINALE

OBJECTIFS : VÉRIFIER L'ACQUISITION DE LA MÉTHODE ET DES CONNAISSANCES THÉORIQUES

Il y a donc un double enjeu dans ce travail d'écriture. Non seulement, l'élève saisit l'intérêt personnel du brouillon en ce qui concerne l'*inventio* et la *dispositio* mais de plus il acquiert une meilleure connaissance de la démarche d'écriture naturaliste qui repose sur des notes et recherches préalables. Ainsi les deux étapes du travail⁴¹ seront relevées. La première, l'avant-texte qui utilise la forme du carnet, aura fait l'objet de recherches et sera réalisée au CDI en une demi-heure. La deuxième étape est le manuscrit qui développe l'étape préalable et sur lequel apparaîtront les modifications effectuées en classe l'heure suivante, à partir du premier support uniquement informatif.

Consigne d'écriture n°1 :

Réalisez une courte recherche sur une profession qui nécessite le recours à un vocabulaire très spécifique ou technique, notez la définition de plusieurs de ces termes.

Consigne d'écriture n°2 :

Rédigez un dialogue entre deux ou plusieurs personnages à la manière des *incipit* naturalistes. Le registre de langue ou le lexique spécifique doivent être caractéristiques du milieu ou de la catégorie socio-professionnelle représentés.

Rédigez-le en ménageant des marges et des interlignes qui vous permettront de le faire évoluer.

Consigne d'écriture n°3 :

Ajoutez (dans les interlignes ou en marge selon leur importance, en utilisant le système de renvoi clair et cohérent des éditeurs) des éléments de description des deux personnages, un épisode antérieur à la rencontre, un personnage supplémentaire, un élément de décor.

Consigne d'écriture n°4 :

Supprimez ce qui semble se contredire ou que vous ne souhaitez pas conserver.

Consigne d'écriture n°5 :

Remplacez au choix un lieu, un moment, un épisode ou un personnage, et éventuellement un terme imprécis par un terme plus pertinent.

Consigne d'écriture n°6 :

Déplacez au choix une indication de lieu, de temps, d'épisode ou de personnage.

Consigne d'écriture n°7

Relisez une dernière fois le texte produit en étant particulièrement vigilant à l'orthographe, à la construction des phrases et à la concordance des temps.

Les critères d'évaluation reposeront donc tout autant sur le respect des consignes intermédiaires et la présentation d'un texte en mouvement, qui évolue, que sur la qualité littéraire du texte final modifié.

Conclusion

Zola déclare : « J'écris presque sans ratures, parce qu'il y a des mois que je rumine tout, et dès que j'ai écrit, je mets les pages de côté et je ne les revois plus qu'imprimées⁴² ». Le travail préparatoire que constitue l'avant-texte permet de rendre la phase rédactionnelle beaucoup plus fluide et spontanée. Il y a donc un véritable bénéfice pour l'élève qui peut considérer le passage à l'écriture comme moins impressionnant puisque celui-ci a été préparé en amont.

Il y a un décalage, somme toute logique, entre le temps consacré aux premiers avant-textes – carnets, journal, dossiers etc. – et la rapidité de rédaction puisqu'une importante partie du travail a été réalisée.

Au-delà du confort dont s'accompagne le passage à la rédaction, il s'agit également pour l'élève d'améliorer la qualité de son texte. En découvrant la démarche naturaliste, il prend conscience de l'importance de la relecture et acquiert la volonté de perfectionner son texte en le lisant avec un regard neuf. La modification du texte de départ apparaît donc comme gage de qualité et non pas d'hésitation puisque les évolutions successives du texte sont valorisées.

Cette séquence vise donc non seulement à développer la culture de l'élève à travers un mouvement littéraire précis mais surtout à approfondir de façon empirique son rapport à la littérature. À l'issue de ce travail, il aura saisi la réversibilité de la lecture et de l'écriture ô combien indissociables !

Corpus

Jules et Edmond de Goncourt, *Madame Gervaisais*, 1869.

Edmond de Goncourt, *La Fille Élisa*, 1877.

Edmond de Goncourt, *Manette Salomon, pièce en neuf tableaux*, 1896.

Emile Zola, *L'Assommoir*, 1877.

Emile Zola, *Germinal*, 1885.

Bibliographie

BELLEMIN-NOËL Jean, *Le Texte et l'avant-texte*, Paris, Larousse, 1971.

DISEGNI Silvia, « Les Dialogues dans les incipits des Goncourt » in *Du Dialogue au polylogue*, Actes du 3^{ème} colloque international de l'Université de Rome, 24-25 octobre 1997, textes réunis par Francesca Cabasino, Roma, CISU, 1998. p. 199-210.

DISEGNI Silvia, « Les Dialogues dans les avant-textes de Zola », in *Zola Genèse de l'œuvre*, Jean-Pierre Leduc-Adine (dir.), Paris, CNRS Éditions, 2002, p. 123-140.

FOSCA François, *Edmond et Jules de Goncourt*, Paris, Albin Michel, 1941.

ORIOLE-BOYER Claudette, *Lire-écrire avec des enfants*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, Bertrand Lacoste, 2002.

ORIOLE-BOYER Claudette (dir.), *Critique génétique et didactique de la réécriture : travailler avec les brouillons d'écrivains*, Toulouse, SCÉRÉN-CRDP Midi-Pyrénées, Bertrand-Lacoste, 2003.

RICATTE Robert, *La genèse de "La fille Elisa" d'après des notes inédites d'Edmond et Jules de Goncourt*, Paris, Presses Universitaires de France, 1960.

SIMONET-TENANT Françoise, « Jean-Louis Cabanès – Le Journal des Goncourt », *Genesis*, 32, 2011, p. 127-131.

ZOLA Émile, *La fabrique de Germinal*, dossier préparatoire de l'œuvre, texte établi, présenté et annoté par Colette Becker, Paris, SEDES, 1986.

ZOLA Émile, *Carnets d'enquêtes : une ethnographie inédite de la France*, textes établis et présentés par Henri Mitterand, Paris, Presses Pocket, 1991.

Résumé

Les avant-textes naturalistes de Zola et des Goncourt témoignent de l'importance de l'étape fondatrice qu'est le brouillon tant au niveau de l'*inventio* que de la *dispositio*. En effet, ces auteurs avaient en commun la rédaction de carnets préparatoires où apparaissaient l'intrigue, la structure de l'œuvre, la présentation des personnages, des lieux, les notes de lectures. Aussi la précision de ce travail préparatoire influence-t-elle nécessairement la propension de l'auteur à raturer.

Au vu du peu d'importance accordée au brouillon par les élèves, il peut sembler opportun d'infirmer leur représentation des écrivains, ces génies qui rédigeaient leurs œuvres *ex nihilo*, au fil de l'inspiration et pour ce faire, de les initier à la génétique des textes.

Notre travail consiste en la présentation d'une séquence de travail pour la classe de seconde. Après une étude des manuscrits des Goncourt de *Madame Gervaisais* et de l'adaptation théâtrale de *Manette Salomon*, il s'agit de mener une réflexion sur les enjeux réalistes de ces étapes préparatoires.

L'objectif de cette séquence est de passer du brouillon de l'écrivain à celui de l'élève en lui proposant un travail d'écriture. L'expression écrite comporte deux étapes relevées : l'avant-texte qui utilise la forme du carnet étudié en classe et la rédaction de la narration qui développe l'étape préalable. L'élève doit donc, à son tour, mettre en pratique la démarche d'écriture naturaliste.

Ainsi, cette séquence présente un double objectif : méthodologique tout d'abord, afin de souligner l'intérêt du brouillon puis théorique afin de comprendre d'une part la démarche d'écriture naturaliste qui repose sur des notes et recherches préalables et d'autre part les enjeux fort éclairants de la génétique des textes.

Mots-Clés : Naturalisme, carnets de notes, prérequis, réinvestissement.

¹ Jean Bellemin-Noël, *Le Texte et l'avant-texte*, Paris, Larousse, 1971, p. 13.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, URL : <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html> (consulté en octobre 2016).

⁶ *Ibid.*

⁷ Edmondo De Amicis, *Souvenirs de Paris et de Londres*, Paris, Librairie Hachette, 1880, p. 192.

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Emile Zola, *La fabrique de Germinal*, dossier préparatoire de l'œuvre, texte établi, présenté et annoté par Colette Becker, Paris, SEDES, 1986.

¹² *Ibid.*, p. 22.

¹³ *Carnets d'enquête, une ethnographie inédite de la France*, textes établis et présentés par Henri Mitterand, Paris, Presses Pocket, 1991, p. 10.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*, p. 449.

¹⁶ Émile Zola, *Germinal*, Paris, Gallimard, Folio, [1885], 1999, p. 7.

¹⁷ François Fosca, *Edmond et Jules de Goncourt*, Paris, Albin Michel, 1941, p. 294.

¹⁸ Edmond de Goncourt, *La Fille Elisa*. Paris, G. Charpentier, 1877.

¹⁹ Robert Ricatte, *La Genèse de La Fille Elisa*. Paris, Presses universitaires de France, 1960.

²⁰ *Ibid.*, p. 168.

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*, p. 171.

²³ *Ibid.*, p. 175.

²⁴ *Ibid.*, p. 185.

²⁵ *Ibid.*, p. 183.

²⁶ *Ibid.*, p. 169.

²⁷ Edmond et Jules de Goncourt. *Madame Gervaisais*, XIX^e s, Bibliothèque nationale de France, Département des manuscrits, Côte : NAF 19745

²⁸ Cette terminologie est empruntée à Claudine Fabre-Cols et à son ouvrage *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Issy-les-Moulineaux : ESF éd., 2002.

²⁹ Nous avons consulté ces documents à la BnF Richelieu, service des manuscrits après avoir fait une demande 48 heures au préalable. Nous avons photographié les passages sur lesquels nous envisagions de travailler en détail lors de l'utilisation en classe. L'exception pédagogique autorise cet usage ponctuel de reproduction. Si nous ne pouvons au contraire faire figurer ces images ici, nous précisons les références utiles à leur consultation. Image 1 : *Madame Gervaisais*, Goncourt, Incipit 1 ; image 2 : *Madame Gervaisais*, Goncourt, Incipit 2. Références : Edmond et Jules de Goncourt. *Madame Gervaisais*. XIX^e s. Bibliothèque nationale de France. Département des manuscrits. Côte : NAF 19745

³⁰ URL : <http://servicesdedition.com/fr/langue/conseils/signes_corr.html> (consulté en octobre 2015).

³¹ Edmond de Goncourt, *Renée Mauperin*, Paris : G. Charpentier, 1878.

³² Silvia Disegni, « Les Dialogues dans les incipit des Goncourt » in *Du Dialogue au polylogue*, Actes du 3^e colloque international de l'Université de Rome, 24-25 octobre 1997, textes réunis par Francesca Cabasino, Rome, CISU, 1998, p. 199-210., p. 204.

³³ Edmond de Goncourt, *La Faustin*, Paris, G. Charpentier, 1882.

³⁴ Edmond de Goncourt, *Chérie*, Paris, G. Charpentier, 1884.

³⁵ Silvia Disegni, « Les Dialogues dans les avant-textes de Zola », in *Zola, Genèse de l'œuvre*, Jean-Pierre Leduc-Adine (dir.), Paris, CNRS Éditions, 2002, p. 123-140, p. 124.

³⁶ Edmondo De Amicis, *op. cit.*, p. 192. De Amicis fait ici parler Zola lui-même.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, *op. cit.*

⁴⁰ Image 3 : *Manette Salomon*, Goncourt, 1^{er} tableau, scène 1 ; image 4 : *Manette Salomon*, Goncourt, 1^{er} tableau, scènes 2 et 3. Références : Edmond de Goncourt. *Manette Salomon*. XIX^e s. Bibliothèque nationale de France. Département des manuscrits. Cote : NAF 14553.

⁴¹ Exercice inspiré de celui que Claudette Oriol-Boyer propose dans *Critique génétique et didactique de la réécriture*, travailler avec les brouillons d'écrivains / Anne Bergeret, Marie Bernanoce, Roger Brunot et al., sous la dir. de Claudette Oriol-Boyer Toulouse : SCÉRÉN-CRDP Midi-Pyrénées, Paris, Bertrand-Lacoste, 2003, p. 34-35.

⁴² Colette Becker, *Zola : le saut dans les étoiles*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 2002, p. 277.

ANATOMIE DU BROUILLON

VANESSA LOUBET-POËTTE

PROFESSEURE DE LETTRES MODERNES

DOCTEURE EN LINGUISTIQUE FRANÇAISE

CRPHLL, UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

Laissant volontairement de côté la question méthodologique développée dans d'autres textes de ce volume, cet article porte sur la matérialité du brouillon, pour en valoriser la réception esthétique et inviter à le regarder plus qu'à le lire. Ce regard plastique, qui repère les traces de gestes graphiques plus encore que scripturaux, n'est en rien paradoxal quand on sait que des manuscrits et brouillons d'artistes se vendent dans les mêmes conditions et au même prix que les œuvres d'art. Dans une véritable course aux enchères qui ne manque jamais de faire les grands titres, les brouillons atteignent des sommes faramineuses, légitimées par : la qualité littéraire du texte – les paperoles de Proust sont aussi estimées que sa correspondance ou ses photographies privées¹ –, la rareté de l'objet – réapparu après plus d'un demi-siècle, le manuscrit du *Voyage au bout de la nuit* de Céline s'est vendu à 1,67 M€² –, ou sa singularité – le manuscrit du *Médailillon toujours fermé* d'Apollinaire a été rédigé sur du papier journal dans les tranchées³ ; le *volumen* de 36 m de long de *On the Road* de Kerouac est exposé dans les musées⁴. Ces documents précieux et fragiles sont souvent mis à disposition du public, grâce à une numérisation – c'est le cas des brouillons de Proust ou de Flaubert⁵ – ou une édition – parfois luxueuse et limitée comme celles des Saints Pères⁶. Ces feuilles du passé valent donc autant comme témoignage d'une pratique d'écriture que comme bien authentique d'un artiste. Elles peuvent ainsi figurer au côté des textes imprimés dont elles sont la genèse ou au côté du matériel d'écriture (plumes, encre, machines à écrire, bureau) dont elles sont le produit. Celui qui les lit apprécie dans la figure de l'esquisse l'expression d'un style, celui qui les contemple admire la sensibilité du geste pictural ; dans les deux cas, il en émane une force hétérogène, mouvante, polyphonique⁷.

C'est sur le premier effet que nous souhaitons insister, en nous retenant de la tentation de lire les mots, de pénétrer le sens du texte, de chercher le texte en devenir, pour saisir la valeur esthétique des brouillons, leur forme et leur instantanéité, disons même leur « corps ». Décliné successivement, ce terme conduit à observer les aspects, les mouvements et les transferts caractéristiques des avant-textes, et, moins comme un médecin légiste que comme un regardeur face à une œuvre d'art, à en proposer une anatomie, une analyse méthodique⁸.

1. ANATOMIE D'UN CORPS

1.1. Le corps du texte

Le lien entre « corps » et « texte » est d'emblée justifié par la technique typographique, qui définit le corps d'un caractère d'imprimerie, comme la taille de cette lettre, l'« épaisseur mesurée verticalement, de la tige de plomb qui supporte toute la lettre, hampe et jambage compris, exprimée en points typographiques⁹ ». Par extension, dans le domaine de l'écrit, le corps du texte désigne le texte pour l'essentiel, déduit des mentions paratextuelles (appareil de notes, annexes, couvertures, préface, index, tables, etc.) conçues lors de la phase d'édition du livre et qui sont souvent le fait d'une autre instance d'énonciation que l'auteur. Employé dans l'analyse de texte, le terme « corps » désigne donc un bloc, encadré par des blancs, des marges et distincts des indications annexes.

1.2. Un texte qui a du corps

Cette idée d'un texte « qui se tient » est confirmée par les volumes imprimés (si l'on met de côté des œuvres poétiques ou des livres d'artistes qui peuvent s'affranchir des conventions typographiques communes) mais elle n'est pas si évidente dans le cas des brouillons d'auteurs. Certains écrivains abordent la page d'écriture manuscrite comme projection du texte imprimé. Aragon, pourtant intéressé par les études génétiques et par l'analyse rétrospective du processus créatif dans un ouvrage comme *Je n'ai jamais appris à écrire ou Les Incipit*¹⁰, remplit la surface totale de la feuille blanche d'une écriture lisible et régulière, outre quelques ratures (voir Image 1).

I

Dans une petite ville française, ^{une rivière se perd de haut} ~~un ruisseau coule au bas~~ d'un boulevard, où vers le soir des hommes jouent aux boules, et le cochonnet valse aux coups habiles d'un conscrit ~~qui~~ ^{portant sa casquette} le diplôme illustré, plus ou moins, que venant à la porte de la maison des forains bruns et autoritaires.

Dans une petite ville française où règne un souverain ventru, qui fait collection de plaques de foyer, noirs et jaunes de tous les siècles, avec sa femme et ses ^{trois} ~~quatre~~ filles, des anges de beauté dit-on, masqués de la fabrique de chocolat paternelle, dont les ouvriers ne manquent jamais lors de la sortie d'une nouvelle tablette-régale, ou d'un ~~nouveau~~ goûter au lait d'une forme moderne de venir offrir à ces demoiselles les fleurs vigareuses de la montagne, histoire de la coossier ~~l'histoire~~ à l'espoir qu'ils fondent en la destinée d'un produit sortant de leurs mains frustes pour lequel déjà les murs de la capitale se couvrent de petites écolières aux ~~yeux bleus~~ ^{yeux verts} sous la serrant très court. - Dans une petite ville française, le savoir bleu de la boîte bonillonne au fond d'une cour où plane une jeune femme et rit un homme entre deux âges, à la montèche forte comme son haleine, aliacé, et plane de la politique radicale des hauts quartiers.

Un petit ruisseau serpente entre les pavés ronds comme des galets qui descendent la rue étroite où crie au vent d'été l'enseigne ancienne d'un marchand ferrant. Il est parti pour le Mexique, le marchand ferrant, parce qu'il se sentait mal à son aise sur le coteau de la cité, plein de bœuf, d'arbres, de souvenirs des grandeurs de jadis, quand les rois de France ~~se bécotaient~~ ^{se bécotaient} une fois dans leur règne s'arrêtaient pour fêter un jour avec les seigneurs et les officiers de la garde dans la ville vieille où le soleil trouve difficilement à se glisser entre les toits vers le ~~sol corail~~ ^{sol corail}.

Mais vers la gare, dans la plaine, s'échelonnent les ~~maisons~~ ^{maisons} et les restaurants, pleins d'hommes pourvoyeurs, qui regardant avallant à la hâte une soupe grasse et des ragouts ~~portalgins~~ ^{portalgins}.

Image 1

Louis Aragon, Aurélien, Manuscrit autographe, 27x21 cm, BNF, Manuscrits¹¹

Saint-Simon, lui, ménage une marge latérale, mais n'insère aucun signe d'interruption dans ses *Mémoires*, si ce n'est une série de signes graphiques – une

ligne de larmes –, apposés au moment de la mort de sa femme, seul événement pouvant perturber la marche assurée de l'écriture (voir Image 2).

Image 2

Louis de Rouvroy, duc de Saint-Simon, *Mémoires*, Manuscrit autographe, 1739-1749, BNF Manuscrits¹²

Comme l'expliquent Françoise Gomez et Olivier Lumbroso pour le groupe OZER¹³, cette disposition est commune aussi chez les élèves, qui écrivent et réécrivent en ajoutant des lignes et obtiennent comme « rédaction définitive [un] reflet du brouillon recopié à l'identique et effectivement inutile¹⁴ ».

À l'inverse, d'autres feuilles de brouillon semblent tellement hétérogènes que l'on hésite à les qualifier de « texte », tant leur corps est mis à mal par des traces graphiques. Désignant sa pratique par la métaphore d'une longue chevauchée, Flaubert est probablement l'écrivain le plus connu pour sa méthode « brouillonnante » (voir Image 3). La proportion du raturé l'emporte sur celle du texte intact, le mouvement est interrompu à de nombreuses reprises, mettant en péril toute harmonie graphique. Mais ne nous y méprenons pas : malgré les apparences, il s'agit moins d'une entreprise systématique de destruction que d'un maelström de création, avec pour preuve la préoccupation de l'écrivain pour ces « œuvres », précieuses compagnes sur les chemins tortueux de l'art :

Pourvu que mes manuscrits durent autant que moi, c'est tout ce que je veux. C'est dommage qu'il me faudrait un trop grand tombeau ; je les ferai enterrer avec moi, comme un sauvage fait de son cheval. – Ce sont ces pages-là, en effet, qui m'ont aidé à traverser la longue plaine¹⁵.

Image 3

Gustave Flaubert, *L'Éducation sentimentale*, 1864-1869, 36x28 cm, BNF¹⁶

D'une autre manière, la nature composite des brouillons de Valéry interpelle ; en effet, l'alliance du texte et du dessin remet en question la posture de réception : faut-il lire, faut-il regarder, par quoi faut-il commencer ? Le brouillon composé pour le poème « Été » du recueil *Album de vers anciens* en 1920¹⁷ est à ce titre éloquent (voir Image 4). Alors que le texte lisible dans la partie supérieure de la page diffère assez largement du résultat final, les dessins de la partie inférieure représentent une ligne d'horizon et un soleil cyclopéen qui illustrent la fournaise de la Nature évoquée dans le poème. De même, la perspective, l'arche, la « VIA » et la position d'observateurs de deux personnages – l'un debout et l'autre allongé à sa droite – suggèrent la mise en scène d'un spectacle tel celui de la lutte des forces de vie et de mort dans le poème. Au crayon rouge, une silhouette de profil tête baissée opère comme un mouvement de repli sur l'ensemble, en parallèle à la signature légère, apposée en bas de la page, telles des marques d'une instance supérieure, spectrale mais bien présente.

la densité de l'ouvrage, avant le fil de trame, ce second fil guidé par le mouvement de la navette, qui passe successivement, fait tenir l'ensemble et dessine le motif définitif, et que l'on identifierait comme le travail de retouche, d'amélioration et de cohésion.

1.3. Le corps intime

Le terme « corps » questionne également la portée intime du brouillon. C'est d'ailleurs là l'enjeu de différentes tendances de la critique génétique, qui se donne pour objectifs d'accéder au processus de création de l'œuvre, d'infiltrer les mécanismes linguistiques et littéraires activés¹⁹. Les spécialistes du texte autobiographique reconnaissent eux aussi l'utilité du texte préliminaire, réceptacle des indices de la véracité et de la réflexivité de l'écriture de l'intime. Citons Philippe Lejeune, qui rappelle que

l'auteur d'un texte autobiographique promet, lui, de dire la vérité sur son histoire. Or l'histoire de son texte fait partie de son histoire : à preuve le nombre de textes autobiographiques qui mettent en scène, plus ou moins explicitement, leur propre genèse. D'autre part, l'engagement de vérité suppose la possibilité, et l'acceptation, d'une vérification. Le dossier génétique est le lieu le plus accessible, et peut-être le plus instructif, pour une telle enquête. Il donne à voir, au second degré, le mouvement de construction, et de présentation, de la personnalité. Sa connaissance satisfait la curiosité du lecteur d'autobiographie²⁰.

Aussi précieux pour le chercheur que pour le lecteur curieux, le brouillon révèle un peu de la personnalité de l'auteur, voire de l'homme derrière lui. Plus poussée encore que des considérations génériques et énonciatives relatives à l'éthos, la textanalyse de Jean Bellemin-Noël trouve dans le brouillon de précieuses manifestations de l'inconscient, entre psychanalyse et analyse littéraire.

Trouver dans l'avant-texte des pièces supplémentaires permettant de rendre moins flou ce puzzle de l'inconscient qui ne sera jamais achevé, c'est un encouragement [...], la promesse de nouvelles trouvailles en même temps que la justification de chercher d'autres façons de travailler en face des textes²¹.

Une nuance toutefois : si ces approches sont valables pour les travaux d'écrivains, elles ne conviennent pas nécessairement pour ceux des écrivains, catégorie définie par Barthes dans laquelle on peut inclure les élèves. Répondant à un « projet de communication [...] naïf [l'écrivain] n'admet pas que son message se retourne et se ferme sur lui-même, et qu'on puisse y lire, d'une façon diacritique, autre chose que ce qu'il veut dire²² ». Soumis à la consigne d'écriture et aux attentes institutionnelles, comment l'élève, comme tout écrivain, « supporterait que l'on psychanalyse son écriture²³ ? » Sans même supposer un tel degré d'intrusion dans le psychisme du scripteur, nombre d'élèves font preuve d'une pudeur face à leur brouillon, quand il

faut le montrer (à l'enseignant, aux autres) ou même quand il faut l'utiliser comme un espace de création libre. Potentiellement, cet entre-deux, entre l'ébauche de l'idée et le résultat final, dirait *plus* ou *autre chose* que ce que le scripteur veut ou peut assumer.

Considérer que le brouillon est un « corps » revient à affirmer sa matérialité et son existence (ce qui ne va pas toujours de soi pour des élèves qui ont coutume de faire disparaître toute trace du travail transitoire), mais aussi à le considérer dans sa singularité, comme toujours reconnaissable (un brouillon n'est pas un texte définitif) et toujours différent (un brouillon n'appartient qu'à son auteur), tel le corps, générique pour tous les hommes, mais singulier parce qu'il porte les traits et les cicatrices de chacun.

2. SILHOUETTES ET MOUVEMENTS

Une telle anatomie des brouillons permet donc de les apprécier non comme des textes par défaut, des négatifs (au sens photographique) de leur version définitive, mais bien comme des écrits en mutation, conservant les traces de leur gestation, qu'il convient de regarder de plus près.

2.1. Silhouettes

Si certains brouillons ont des allures plus monstrueuses que d'autres, tous portent la marque de corrections et de relectures. En observant une page du *Visible et l'invisible* de Merleau-Ponty, on repère des caractéristiques assez communes de la pratique du brouillon (voir Image 5). Ce manuscrit de 1959, interrompu par la mort de l'auteur, conserve les traces de la genèse difficile d'une pensée avançant par tâtonnements. L'écriture est rapide et presque illisible ; la mise en page, plus ou moins rigoureuse, est assez régulière, bien que non rectiligne faute de lignage ; le corps du texte est cerné d'annotations marginales (plutôt à gauche) ; le document présente des tâches résultant d'une écriture à la main ; le propos est rectifié par divers types de biffures (des traits horizontaux simples ou multiples, des vagues) ; les insertions se font dans les interlignes ; plusieurs couleurs sont utilisées.

Image 5

Maurice Merleau-Ponty, *Le Visible et l'invisible*, Manuscrit autographe, BNF, Manuscrits²⁴

D'autres usages, tels ceux identifiés sur le manuscrit de *La Vie, mode d'emploi* de Perec, consistent en l'ajout d'informations annexes (listes, index, plans) ; des croquis plus ou moins élaborés ; des gribouillis plus ou moins signifiants ; des éléments peut-être sans lien avec le texte à écrire (numéro de téléphone, opération mathématique, etc.) (voir Image 6).

Quiconque a déjà rédigé un brouillon a eu recours à ces codes, naturellement liés à l'écriture manuscrite, dans laquelle l'enfant entre en disciplinant son geste (par le tracé de courbes, de lignes, de spirales, de points, etc.) et en maîtrisant ses outils et l'occupation de l'espace disponible (travail dans différents interlignes)²⁶.

Apprécier formellement le brouillon impose aussi de prendre en considération deux éléments assez peu enseignés dans le cadre scolaire, alors qu'ils sont moins « instinctifs » que le geste de la rature : les supports et les outils. Comme le peintre choisit le format et la matière de son support, l'écrivain utilise les fournitures adéquates. Teinté, ligné, plié ou non, de plus ou moins fort grammage, le papier convient à différentes sensibilités et utilisations, comme les inventorie Marie-Laure Prévost²⁷. Les outils de l'écriture font souvent l'objet d'une ritualisation, voire d'une fétichisation, tels les stylos Parker pour Philippe Sollers dont « le logo [...] rappelle que les mots sont comme des flèches²⁸ » ou le crayon élu par Jean d'Ormesson, qui confie que « [c]haque roman a d'ailleurs son crayon et, [s'il] le perd, c'est un drame. Il faut [qu'il] le retrouve. C'est une petite névrose²⁹. » Parfois, les choix sont dictés par les circonstances, comme le papier journal utilisé par Apollinaire dans les tranchées, ou le papier à en-tête sur lequel Saint-Exupéry rédige des chapitres de *Pilote de guerre*, quand il le peut, dans l'urgence, à l'hôtel par exemple³⁰. Dans le cadre scolaire, les élèves n'ont en général une latitude de choix que très relative, et nous avançons l'idée que ces habitudes perpétuées par la tradition scolaire peuvent au final réprimer l'appropriation du brouillon. Que faut-il conseiller aux plus jeunes élèves du collège qui sont encore dans la découverte de cet outil, ou aux plus âgés qui sont conviés à plus d'autonomie ?

- des feuilles libres ou un cahier ? Les premières ont à la fois l'avantage et l'inconvénient d'être indépendantes et volantes (et donc susceptibles d'être mélangées ou perdues), quand le second nécessite de fonctionner dans la successivité et l'accumulation. Dans la liste des fournitures classiques, l'élève est tenu d'avoir un « cahier de brouillon », de format 17x22 cm, à l'épaisseur souvent moindre (48 pages le plus souvent), au papier d'une qualité inférieure. Il est parfois nommé « cahier d'essais » ou « cahier d'exercices », sans que ces changements de terminologie ne spécifient plus que la multiplicité des tâches et le caractère préparatoire des travaux.

- quel format de papier ? Cette question a trait à la maîtrise de l'espace disponible pour l'écrit, compétence travaillée dès l'entrée dans l'écrit au cycle 1. Si elle pose a priori moins de problèmes aux élèves des cycles du secondaire, elle peut néanmoins s'avérer cruciale dans le cas de tâches différenciées. Des exercices nécessitant planification ou schématisation s'étaleront ainsi plus aisément sur une feuille A4 au format paysage. Dans la perspective des épreuves du diplôme national du brevet ou du baccalauréat, il conviendra d'entraîner les élèves à utiliser des brouillons – comme des copies d'ailleurs – conformes à ceux qu'impose l'administration.

- une feuille lignée ou non ? En liaison avec le point précédent, il est nécessaire d'habituer progressivement les élèves à écrire droit et lisiblement sur des feuilles non lignées, et ces compétences de graphisme ne sont d'ailleurs pas toujours maîtrisées au cycle 3. La réglure Seyès est la plus courante pour les copies et les cahiers, mais

elle calibre la calligraphie et délimite des interlignes assez serrés, dans lesquels il n'est pas si aisé d'ajouter ou de corriger du texte. Les petits carreaux accentuent encore ce problème.

- des marges existantes ou non ? Si, pour faciliter l'insertion de leurs annotations, certains enseignants demandent à leurs élèves de borner leurs copies de marges complémentaires à la marge à gauche de la réglure Seyès, on peut aller plus loin et faire de la page de brouillon, quel que soit son format, un support ménageant des espaces multiples et vacants autour de et dans l'écrit en vue des relectures. Force est de constater qu'instinctivement les élèves respectent la forme tracée d'origine – et n'hésitent pas à écrire tout à gauche sans aucune marge sur les feuilles à petits carreaux. Pour que l'écrit y soit modifiable et malléable, le brouillon a intérêt à être conçu comme une surface à investir plus qu'à combler. Et si les formats traditionnels ne sauraient convenir, citons d'autres tracés possibles : le lignage simple, type papier à lettres, ou encore les carreaux 10x10 cm.

Les outils de l'écriture et de correction sont tout aussi variés. Les élèves doivent-ils utiliser le crayon, effaçable à souhait, mais qui ne peut a priori être utilisé pour le texte définitif ? Doivent-ils lui préférer la plume ou le stylo à bille, dont l'effacement est limité, mais qui servent au texte définitif ? Effacer l'erreur ou l'idée rejetée conduit à l'enterrer ; la biffer peut la mettre en relief ; si le brouillon fait l'objet de relectures, l'un ou l'autre des deux choix est tout sauf anodin, selon que l'élève voudra « cacher » ou non la tentative. Il faut penser aussi dans cet inventaire à l'usage de plusieurs types de stylos ou de plusieurs couleurs, pour marquer les temps successifs de relecture. On repèrera mieux les strates du texte polygraphique, à l'opposé de la version olographe finale.

Il nous apparaît primordial de valoriser des choix personnels, quels qu'ils soient, d'encourager la variété des supports et des outils, si elle permet aux élèves de s'appropriier l'espace et le temps du brouillon. Naturellement, l'enseignant peut recommander des pratiques et prodiguer des conseils, mais il peut également faire tester différentes configurations. Loin d'être anodines et strictement matérielles, elles conditionnent le geste calligraphique et ne sont pas sans conséquence d'un point de vue cognitif pour la maîtrise des savoirs, puisque le texte en chantier ou revu au brouillon conserve les marques de reprises et de remédiations qui participent de la coconstruction des connaissances. Par défaut, nier la trivialité du brouillon, c'est abolir ou du moins minimiser son statut de champ d'expérimentation.

Aguerris à l'exercice et ayant résolu ces questions pratiques, les auteurs l'ont bien compris, eux qui se distinguent en deux catégories, selon Françoise Gomez et Olivier Lumbroso³¹. Les écrivains « à programme » ont recours à des graphiques, des schémas, des tableaux : Zola, chantre de la méthode naturaliste, dessine la coupe d'un puits pour les besoins d'une description dans *Germinal* (voir Image 7) ; Perec, pris par le protocole oulipien et par le désir d'épuiser le monde, rédige les listes préalables à la rédaction des chapitres de *La Vie mode d'emploi* (voir Image 6).

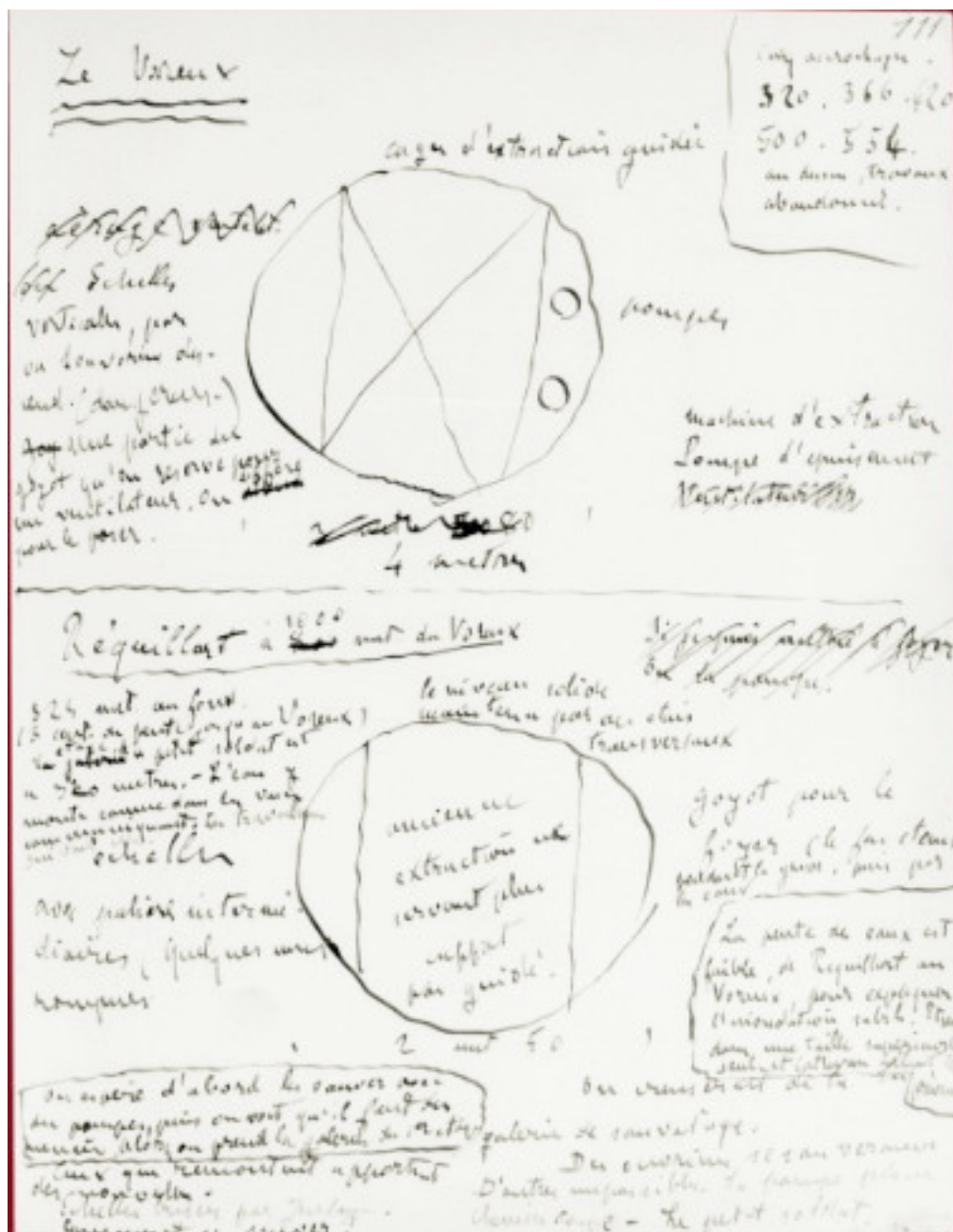


Image 7

Émile Zola, « Dossier préparatoire de *Germinal* : coupe de puits de mine et notes de la main de Zola », Manuscrit autographe, BNF, Manuscrits³²

Les écrivains « à processus », eux, rédigent et modifient dans un processus continu : Proust use de collages pour gonfler le texte « de l'intérieur » ; Stendhal, dont le cas est mentionné par Jacques Neef, aboutit à un véritable dialogue des postures énonciatives du scripteur et du relecteur, grâce à une habile architecture de la page³³. Le manuscrit de *Lucien Leuwen* illustre ce mouvement continu, dans lequel le « bruissement des marges est indissociable de la pulsion graphique, de la construction et de l'invention narratives, comme une relance permanente faite d'un dialogisme extraordinairement actif³⁴ » (voir Image 8).



Image 8

Stendhal, *Lucien Leuwen*, Manuscrit autographe, Bibliothèque municipale de Grenoble³⁵

Pour comparaison, nous avons puisé quelques exemples dans un corpus de brouillon d'élèves d'âges variés, qui ont répondu à la requête de nous « donner des brouillons de préférence de Français, qui n'ont ni besoin d'être lisibles ni d'être gages de la réussite de l'exercice ». Dans trois cas de niveaux distincts, CE1, troisième et première, on repère immédiatement des usages codifiés et institutionnalisés du brouillon ; mieux, la pratique ne semble pas très différente entre les trois élèves. L'élève de CE1 gère son cahier de brouillon de façon linéaire au gré des exercices à faire (voir Image 9) ; l'élève de troisième combine pratique programmatique (dans le repérage des éléments du schéma narratif) et pratique du processus (aux moments où l'écriture engendre des modifications), mais produit un texte sans véritables

différences entre le premier jet au crayon et le second au stylo (voir Image 10) ; l'élève de première manifeste des réflexes méthodologiques pour la lecture analytique qui relèvent du programmatique, mais propose une rédaction analogue à celle rendue à l'enseignant, sans aucune trace de relecture (voir Image 11).

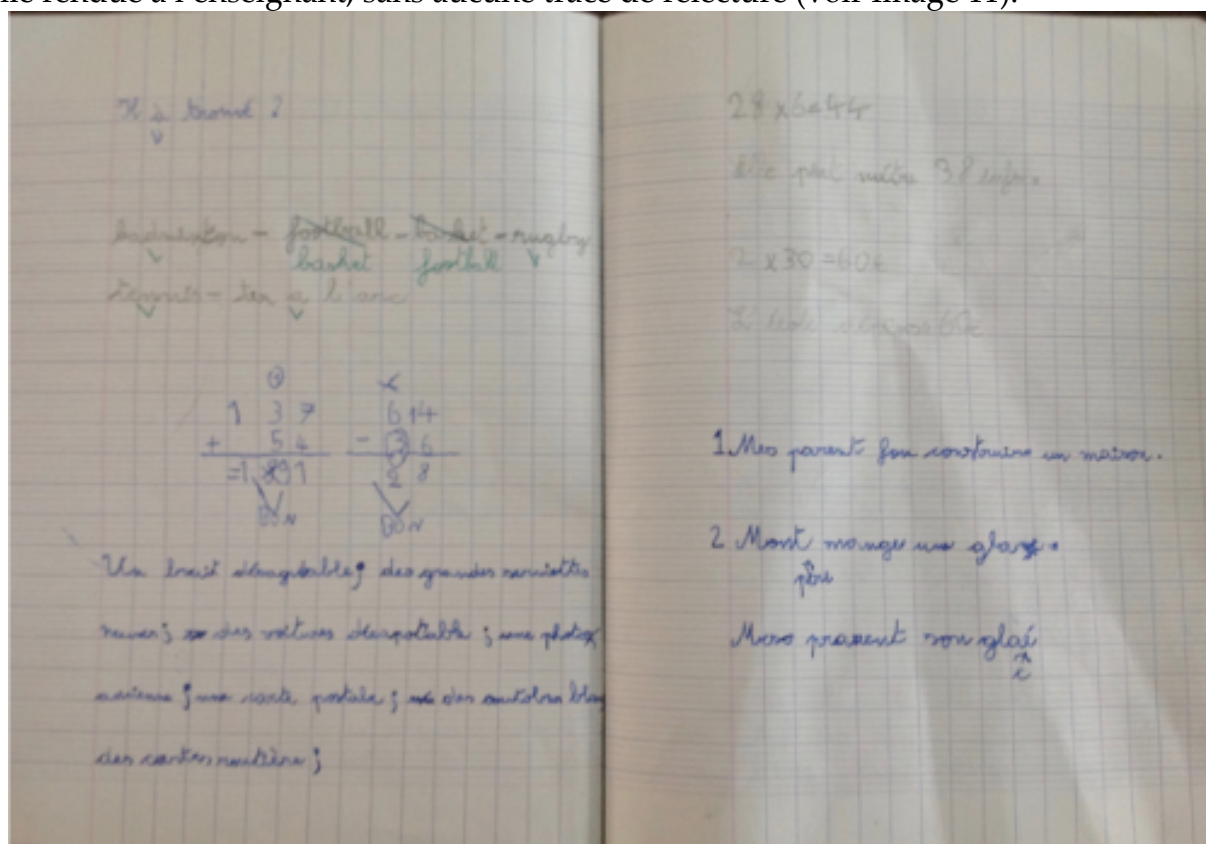
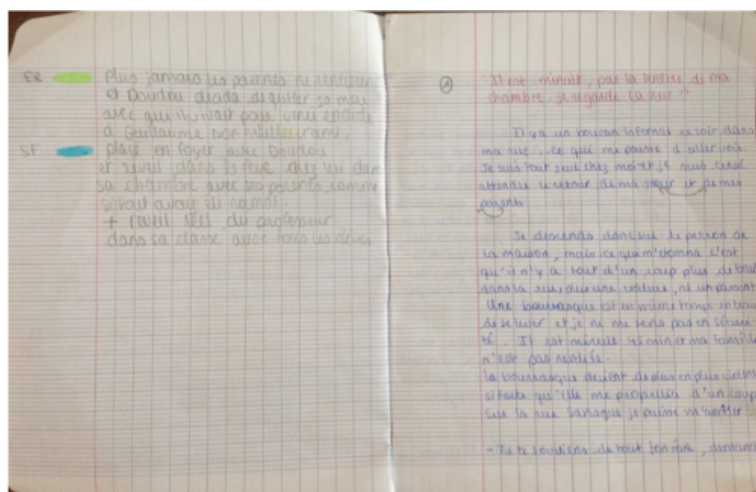


Image 9
Cahier d'élève, classe de CE1



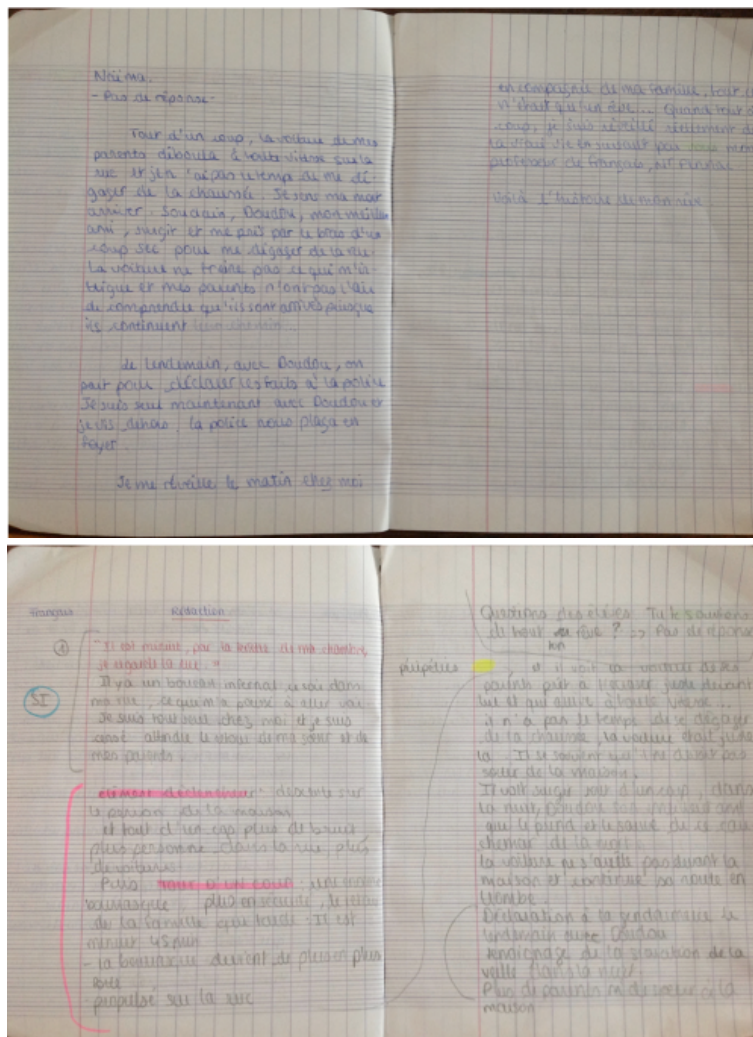


Image 10
Cahier d'élève, classe de troisième

Frampeur

Albert Camus: 1913-1960. Étude de la philosophie, le théâtre et le journalisme. Il montre l'homme face à l'absurdité de son existence dans son essai *Le mythe de Sisyphe* (1942) et son roman *L'étranger* (1942). Résistant et collaborateur journalistique. Combat. Après la guerre: théâtre → *Caligula* (1945) et roman *La peste* (1947). 1957 → prix Nobel + accident de voiture.

Lecture analytique

Albert Camus est un romancier du 20^{ème} siècle. Il construit sa pensée à travers l'étude de la philosophie, le théâtre et le journalisme. Dans son roman *L'étranger*, rédigé en 1942, il montre l'homme face à son absurdité. Dans l'extrait du roman que nous allons étudier, le narrateur est au tribunal, et assiste au réquisitoire de l'avocat général. Nous nous demanderons comment le réquisitoire agit au genre du discours judiciaire ainsi nous étudierons dans un premier temps les différentes étapes du réquisitoire fait à l'encontre du meurtrier et dans un deuxième temps nous verrons l'impact qu'il a sur lui.

I - Les différentes étapes du réquisitoire fait à l'encontre du meurtrier.

L'exorde • l. 21 à 23. Accuse du meurtre + thèse
• exymose l. 23 " adouage sombre"
→ meurtre ; meurtre de la mort quoi qu'il

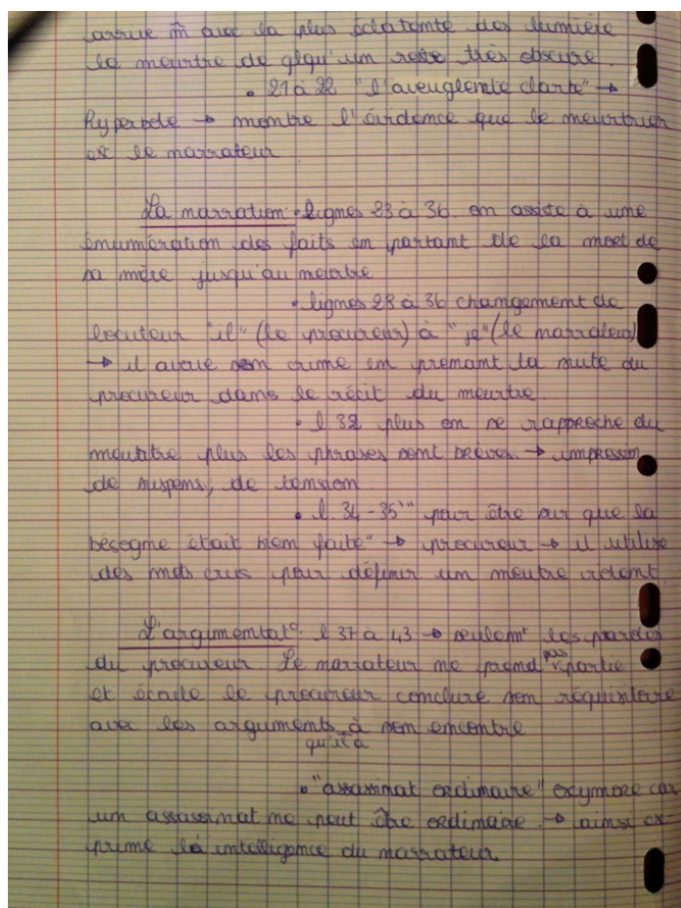


Image 11

Feuilles de brouillon d'élève, classe de première

Déclarant que « le cahier de brouillon, c'est pas comme celui d'exercices, c'est le cahier qu'on corrige pas ! » – bien que cette affirmation ne se vérifie pas exactement sur la double page choisie –, l'élève de CE1 ne fait que confirmer la croyance commune que le brouillon est avant tout un « travail », qui, même préalable, doit présenter une pensée déjà ordonnée et des savoirs déjà maîtrisés. Face à ces brouillons d'une netteté presque déconcertante (au titre desquels on pourrait aussi citer les cartes heuristiques que les élèves dessinent à la règle), on repère un soin bien légitime, guidé par une consigne, par une visée qui contraint autant, voire plus, la technique que la créativité. Pour les élèves, le brouillon est moins un lieu d'errements que de clarification des idées.

Les chercheurs du groupe OZER déplorent justement que les pratiques scolaires n'envisagent pas plus massivement les différentes possibilités du brouillon et n'exploitent pas plus efficacement l'articulation de la pratique programmatique à celle de processus³⁶. Habituellement répartis en temps et en activités distinctes, ces deux enjeux séparent le travail synthétique pour la mise en œuvre du projet (squelette du texte, schéma narratif, stratégie argumentative, attentes typologiques, etc.) du travail d'amplification de la pensée (écriture, réécriture, révision, style, etc.). Isoler ces deux types d'objectifs finit par scinder trop hermétiquement le temps méthodologique de la programmation du temps de l'écriture à proprement parler du

travail de la langue (quand il ne s'agit pas de le réduire à l'exclusive correction de celle-ci). Une meilleure liaison de ces activités aboutirait en somme à une réconciliation féconde du fond et de la forme, qui pourrait transparaître dans le brouillon même, devenu un espace investi par plusieurs postures de réception. Pour ce faire, il faut amener les élèves vers des pratiques graphiques et picturales relevant plus du dessin que de l'écriture linéaire : « le *croquis* des lieux d'une histoire, la *spatialisation* d'une argumentation, le *réseau* d'une description [...], la carte qui rend compte de la topographie d'une fiction³⁷ » sont autant des stratégies de résolution que des vecteurs stylistiques. On pourrait également convoquer plus fréquemment d'autres types d'écrits que l'écriture filée, plus propices à faire intervenir un éclatement énonciatif. Le scénario de film, qui réduit volontairement le développement descriptif au profit d'une langue centrée sur les actes, constitue un bon moyen de promouvoir une écriture des dialogues efficace et précise. Le texte théâtral pour sa scission dialogues / didascalies oblige à superposer les points de vue et à caractériser les intentions du discours. Le texte poétique implique de composer par images, par associations d'idées ou jeux des formes. Voici quelques propositions :

- au lieu de plonger directement dans une description linéaire, pourquoi ne pas d'abord écrire la scène comme une page de scénario de film, dans lequel le regard (des personnages mais aussi de la caméra, « transfuge » du narrateur) devient central ?

- au lieu de plonger directement dans l'écriture d'un dialogue, pourquoi ne pas d'abord composer le texte des didascalies qui l'accompagnerait (ou les indications d'un metteur en scène) pour mieux saisir les intentions des locuteurs, les rapports de force et la dynamique de l'échange ?

- au lieu de plonger directement dans la rédaction méthodologique d'un écrit argumenté ou de son plan, pourquoi ne pas formuler les idées essentielles en travaillant plus particulièrement leur formulation (leur forme autant que leur sens), en cherchant la plus frappante, comme nécessite de le faire le texte poétique ?

Sans viser dans un premier temps la longueur du texte à produire (qui est toujours la hantise ou la fierté des élèves), ces protocoles textuels peuvent être proposés pour un premier jet au brouillon. Ils ne viseraient pas non plus la maîtrise absolue de ces types de textes – moins « aisés » que le texte narratif, ils doivent faire l'objet d'apprentissages méthodologiques spécifiques –, bien au contraire, leur usage partiel et imparfait impose aux élèves d'en rester à un statut de texte en chantier, et à ainsi réhabiliter l'étape préliminaire du brouillon, dans laquelle ils auront déjà identifié les enjeux pragmatiques du texte à produire, expérimenté le style et sélectionné un lexique.

Profiter de cette variété des traitements pour un travail d'écriture, dont la finalisation peut être un temps retardée, c'est prendre conscience que l'écriture est un parcours, un itinéraire dans le temps autant que dans l'espace, comme le savent bien les écrivains. Précisons toutefois que ces détours peuvent être laborieux voire dissuasifs pour les élèves, plutôt enclins à s'acquitter le plus rapidement possible de leurs tâches ; chronophages, ils peuvent aussi être difficiles à gérer pour l'enseignant.

2.2. Mouvements

Cette hétérogénéité des formes liée à différents enjeux didactiques convoque l'idée convenue que le brouillon est un accès à l'affirmation d'un style, qui, selon Anne Herschberg Pierrot, est « un processus de transformation de l'œuvre, qui peut s'ouvrir à sa genèse et s'accomplit dans ses lectures³⁸ ». Précieux dans le cas de l'analyse littéraire des grands auteurs ou dans l'apprentissage des élèves, le brouillon donne accès à la trace d'un mouvement, trésor paradoxal d'un élément qui demeure (l'empreinte) pour dire l'évolution et l'émotion, notamment figuré dans le geste et le résultat de la rature. Inhérente à l'art même de la « litté-rature » selon la célèbre formule de Barthes³⁹, la rature est bien évidemment un élément essentiel de la critique génétique pour apprécier les changements opérés par l'auteur.

Le terme « rature » vient de la « radoire », un instrument ancien servant à « rader », c'est-à-dire à racler la surface d'une mesure de grain pour en enlever le trop plein. De ce sens premier vient l'idée que dans l'écrit la rature est outil de correction. Mais il faut garder en tête que la rature à l'écrit ajoute un élément graphique, contrairement à la radoire qui prélève et purge. La rature n'est pas le gommage et, en classe de Français, elle est un indice précieux des étapes de l'apprentissage, parce qu'elle signale les erreurs, les indécisions ou les conflits cognitifs.

La critique génétique définit cinq fonctions possibles de la rature⁴⁰ : pour éliminer (la biffure), pour remplacer (un trait et un autre texte de substitution), pour déplacer, pour marquer une expansion possible, une prévision et pour cocher l'accompli (les idées sont barrées au fur et à mesure qu'elles sont exploitées), les trois derniers cas supposant la conscience de ce que le texte va ou peut devenir. Cependant, en règle générale, si l'on enseigne aux enfants comment tracer les signes graphiques de l'alphabet, on ne prend pas véritablement le temps de leur apprendre à raturer, le geste étant considéré comme instinctif ; à défaut de les former au graphisme de la rature, on mesurera tout l'intérêt de les éduquer à ses différentes fonctions possibles, et pourquoi pas, de leur attribuer des formes différentes. Le trait simple, le trait double, la vague, les hachures, les flèches, les accolades, le soulignement sont des variations multiples utiles aux tâches de relecture sur le brouillon. Par leur emploi combiné, elles pallieraient tout d'abord l'opinion erronée que la rature est un geste anodin et naturel, pour révéler que « [p]ar un effet quasiment magique, [elle] irradie le texte⁴¹ », comme le démontre dans une pertinente déclinaison phonétique et sémantique Almuth Grésillon. De plus, elles éloigneraient un temps l'exigence de netteté du travail écrit, cet impératif de la copie « propre » à rendre à l'enseignant qui conduit les élèves à circonscrire leurs élans graphiques dès la première étape au brouillon.

Ces marques du mouvement de l'écrit et de la pensée, plurielles et signifiantes, contribueraient ainsi à (re)faire du brouillon un lieu de liberté et de tentatives, d'autant plus précieux à l'heure où le traitement de texte numérique préserve la page modèle toujours unifiée et immaculée.

3. DU CORPS À L'AUTRE

Jusque là latente, la question de la destination du brouillon mérite d'être abordée. Offert à la lecture ou au regard d'un destinataire, sorti de l'ombre et du secret de fabrique intime, que devient le texte préliminaire ? Pour la critique génétique, celui d'auteur est sans conteste une « œuvre » comme une autre, inventoriée, lue, analysée. Remis à l'enseignant ou prêté à un camarade, le brouillon scolaire devient un « travail » comme un autre, contraint et parfois évalué. Dans les deux cas, le brouillon est donc un « corps » social, naviguant entre scripteur et (re)lecteur.

3.1. Rendre le brouillon présentable ?

Facile à concevoir dans l'absolu, cette circulation est pour sûr moins immédiate en pratique, puisque le brouillon, pour pouvoir être lu, suppose d'être... lisible !

Les chercheurs en critique génétique établissent des codes et des méthodes pour rendre accessibles les écrits raturés des auteurs. Ainsi, en plus de leur reproduction à l'identique, les brouillons d'écrivains font l'objet de transpositions typographiques facilitant leur déchiffrement. Sans avoir le charme de l'écriture manuscrite, ces adaptations ne gommant pas les traces de correction. Elles transcrivent de différentes manières les étapes de l'écriture, de façon « diplomatique », « linéarisée » ou « diachronique linéarisée » (voir Image 12)⁴².

Folio 411 v° (BNP « Manuscrits » n.a.fr. 23 663-1) brouillons de *La Légende de Saint Julien* de G. Flaubert (premières lignes du folio)

Jamais, il n'y eut de meilleurs parents que le père & la mère du petit Julien. Ils habitaient un château, au milieu des bois, sur la pente d'une colline.

Transcription diplomatique (petits caractères : ajouts en marge et en interligne, abc = barré)

	Jamais, il n'y eut de meilleurs parents que le père & la mère du petit	
Le père & la mère	Julien.	gds
du petit Julien.	Le père & la mère de Julien	gds
	Ils habitaient un château, au milieu des bois, sur la pente d'une colline.	

Transcription linéarisée (abc = barré, <abc> petits caractères = ajouté en interligne, << abc >> petits caractères = ajouté en marge)

Jamais il n'y eut de meilleurs parents que la père & la mère du petit Julien. Ils <<Le père & la mère du petit Julien>> <Le père & la mère de Julien> habitaient un château, au milieu des <gds> <gds> bois, sur la pente d'une colline

Transcription diachronique linéarisée (avec simulation des versions successives) non codé

version 1 : Jamais il n'y eut de meilleurs parents que le père & la mère du petit Julien. Ils habitaient un château, au milieu des bois, sur la pente d'une colline.

version 2 : Le père & la mère du petit Julien habitaient un château, au milieu des bois, sur la pente d'une colline.

version 3 : Le père & la mère de Julien habitaient un château, au milieu des gds bois, sur la pente d'une colline.

Image 12

Exemples de transcriptions typographiques de brouillons⁴³

Le groupe de recherche ITEM (Institut des Textes et Manuscrits Modernes) consacré à l'étude et à la valorisation des manuscrits d'écrivains a élaboré un logiciel (MEDITE), grâce auquel on peut accéder simultanément à plusieurs états d'un texte tapuscrit (le texte initial, le texte final et les commentaires) s'affichant dans plusieurs fenêtres modulables (voir image 13)⁴⁴. En mettant à profit les capacités de mémoire, de sélection et de transformation de l'outil numérique, l'expérience génétique passe plus aisément du détail à l'ensemble et dépasse un écueil majeur, comme l'expliquent Irène Fenoglio, Jean-Louis Lebrave et Jean-Gabriel Ganascia :

En effet, jusque là centrée sur le calibrage qualitatif et plutôt exemplaire, faute de possibilité de relevés exhaustifs des données, faire la genèse d'un texte était se priver soit de l'examen d'un dossier complet si celui-ci était trop long, soit de la vision d'ensemble de la genèse et, de toute façon, de « preuves » fondées sur l'aspect quantitatif⁴⁵.

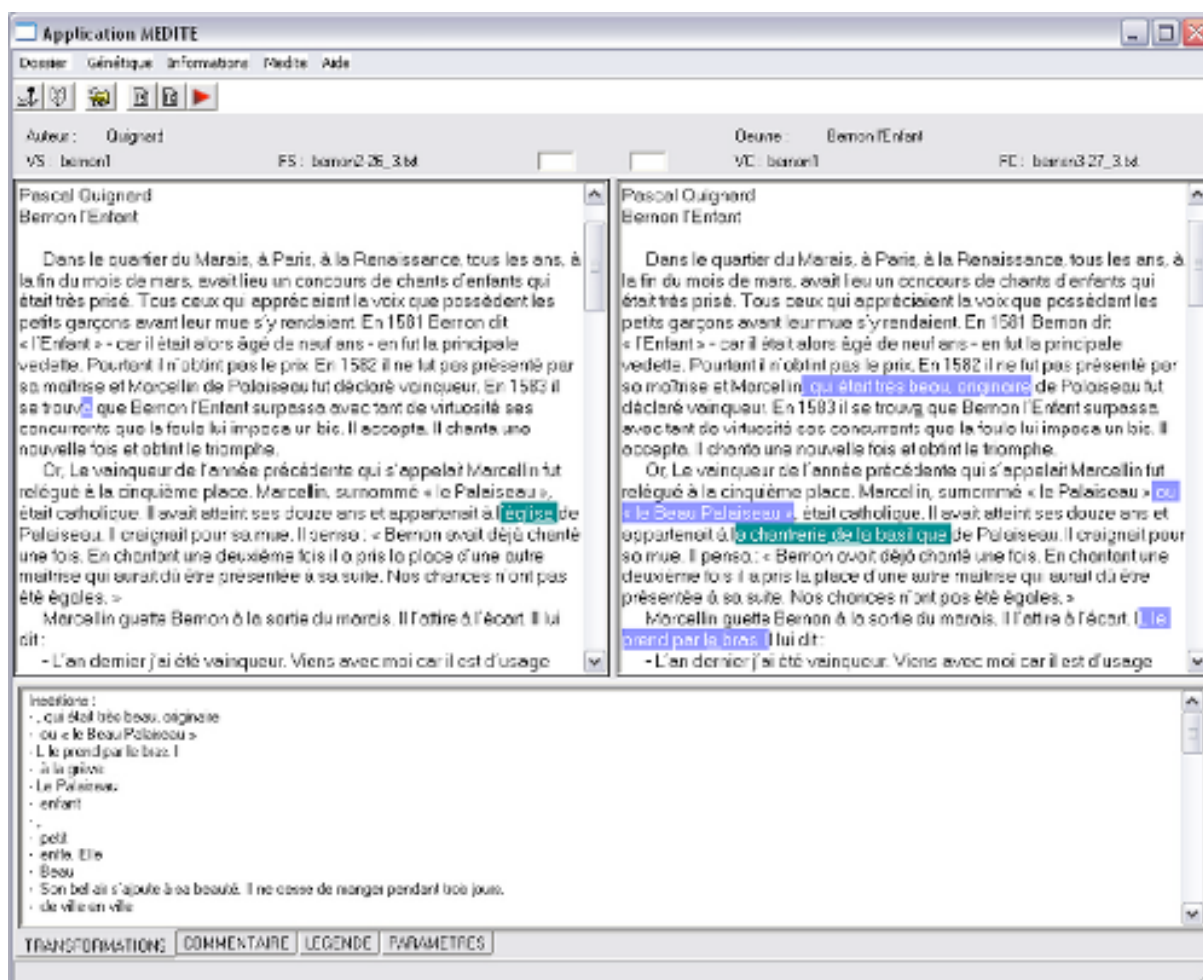


Image 13

Capture d'écran du logiciel MEDITE⁴⁶

Pour les élèves, l'après-brouillon passe justement par une mise au net, par un toilettage du texte pour gommer toute trace de son évolution. S'il veut en faire un enjeu de l'apprentissage, l'enseignant a au contraire tout intérêt à valoriser les travaux intermédiaires, surtout s'ils ont bénéficié de principes méthodologiques comme ceux décrits dans la deuxième partie. L'usage d'un code graphique commun, le recours à plusieurs types de stylos ou à plusieurs couleurs ou encore la constitution d'un « dossier » génétique en agrafant ensemble les différentes pages faciliteront la reconnaissance des étapes de la rédaction et les modifications successives. Si un logiciel comme MEDITE est probablement trop scientifique, songeons aux possibilités du Tableau Blanc Interactif et de logiciels comme Smart Notebook, grâce auxquels on peut afficher le texte manuscrit ou tapuscrit pour tous et effectuer des corrections collectives grâce à différents outils calligraphiques et/ou typographiques. En enregistrant chaque stade de la production, on compile les strates successives, qui restent toujours consultables. Assez répandue dans les classes pour la mise en commun des travaux, cette pratique peut être transposée dans le travail individuel, notamment grâce à l'utilisation de tablettes numériques et d'autres logiciels tel Adobe Acrobat Reader.

La valeur esthétique accordée à la « belle écriture » est une tradition importante de l'école française – et peut-être une réminiscence de générations « traumatisées » par la maîtrise de la plume, souvent capricieuse. Par comparaison, nous avons souvent remarqué que les travaux rendus par des étudiants Erasmus, venant notamment de pays anglo-saxons, ont plus l'allure de brouillons, avec une mise en page peu soignée et des ratures préférées à l'effacement. Sans tomber dans l'un de ces deux « excès », il faut viser un entre-deux propice à l'exercice des compétences cognitives. Ce n'est pas nier l'effort calligraphique que de s'intéresser aux brouillons et d'en souligner les qualités plastiques. Conscients du danger qu'il y aurait à perdre le geste d'écriture – dans ce qu'il peut avoir de plus laborieux aussi –, plusieurs linguistes et penseurs ont vivement réagi à la décision de retirer l'apprentissage de l'écriture cursive des programmes de l'enseignement de la langue aux États-Unis. Selon Danièle Dumont, spécialiste de l'enseignement de l'écriture, le geste manuscrit favorise l'accès à la lecture⁴⁷ ; Francis Ribano, inventeur de la méthode d'apprentissage de l'écriture « Facilécriture », insiste sur l'intérêt du geste et de la mémoire kinesthésique pour la maîtrise de l'orthographe⁴⁸ ; le linguiste Alain Bentolila rappelle lui la nécessité de valoriser « l'effort, la gratification, la conscience de l'autre que seule permet l'écriture graphique⁴⁹ ».

Les bienfaits de la médiation de l'écriture manuscrite sont multiples, ceux de la médiation du brouillon aussi, notamment dans le processus de prise de conscience du scripteur. À cet égard, le témoignage autobiographique de Sartre est éloquent : avant d'en venir à l'écriture « inspirée », l'enfant joue d'abord les copistes à partir d'une histoire déjà lue, parce que ce « plagiat délibéré [le] délivrait de [ses] premières inquiétudes : tout était vrai puisqu'[il] n'inventai[t] rien⁵⁰... » Mais se tenant pour « un auteur original », il effectue de « légères altérations [qui l']autorisent à confondre la mémoire et l'imagination⁵¹ », c'est-à-dire qu'il intervient sur le texte dans une posture de relecteur et de correcteur, intrinsèque à celle de l'écrivain, qui n'écrit jamais *ex nihilo*. Alliant créativité et méthode (ici copie), la rédaction écrite ne peut s'aliéner de ce mouvement réflexif, qu'un usage raisonné du brouillon ritualise, dans le temps et dans l'espace. Mieux, ce processus est inhérent à celui qui fait entrer en littérature⁵².

3.2. Du manuscrit au numérique : l'impossible brouillon ?

3.2.1. De nouvelles pratiques d'écriture

L'homogénéisation des messages écrits due au développement des nouvelles technologies d'écriture n'est probablement pas étrangère à la désaffection du brouillon par les élèves. L'écriture numérique constitue une alternative souvent fatale au brouillon scriptural et graphique. Pris dans l'exigence d'une instantanéité, l'essentiel des textes écrits au quotidien accèdent sans délai au statut de textes définitifs, sitôt écrits, sitôt partagés. À qui viendrait-il à l'idée de rédiger un brouillon manuscrit pour un SMS, un courriel ou un message sur un forum ? Gommant ses éventuelles corrections, le message diffusé sur n'importe quel réseau social ne relève le plus souvent de l'écrit que par sa trace, alors qu'il équivaut finalement à un énoncé

oral, adressé dans la spontanéité de la parole. Mais plutôt que de déprécier l'intérêt de l'écrit préalable, ces pratiques aujourd'hui répandues sont propices à questionner justement la coexistence de différents stades du message écrit. Selon les chercheurs du groupe OZER, dans le cadre didactique, cette ouverture à l'écriture numérique est une excellente occasion de s'interroger sur le « parcours » d'un texte écrit, que ce soit pour sa diffusion (souvent instantanée, on peut citer à cet égard les initiatives d'enseignants qui testent avec leurs élèves la rapidité de diffusion d'un message posté sur un réseau social) mais aussi pour son élaboration⁵³. Il y a tout intérêt à faire percevoir aux élèves que cet écrit « définitif » qu'ils rédigent ou lisent naturellement peut devenir un préalable pour quelque chose d'autre, pour un texte ultérieur, qu'il devienne discours citant, qu'il soit corrigé, plus élaboré, synthétique, analytique, etc. D'apparence monolithique, cette « production écrite achevée, publiée, appartenant au monde du *post-rédactionnel*, peut à tout moment, être versée dans l'univers du *pré-rédactionnel*, en tant que ressource liminaire inscrite dans le processus de création⁵⁴ ». Grâce à cette remise en route du texte dans le parcours des idées, on exerce les qualités et le jugement critique du scripteur autant de celle du lecteur.

3.2.2. Un texte qui transite : encore un texte ?

Grâce au traitement de texte, le(s) scripteur(s) superpose(nt) différentes versions et laisse(nt) les marques de corrections visibles ou non. Très fréquente dans les échanges entre chercheurs ou enseignants pour la composition ou l'édition de travaux universitaires, cette pratique fait se succéder les différentes relectures, l'ajout de commentaires formant une sorte de dialogue à distance, en deçà du texte (voir Image 14).

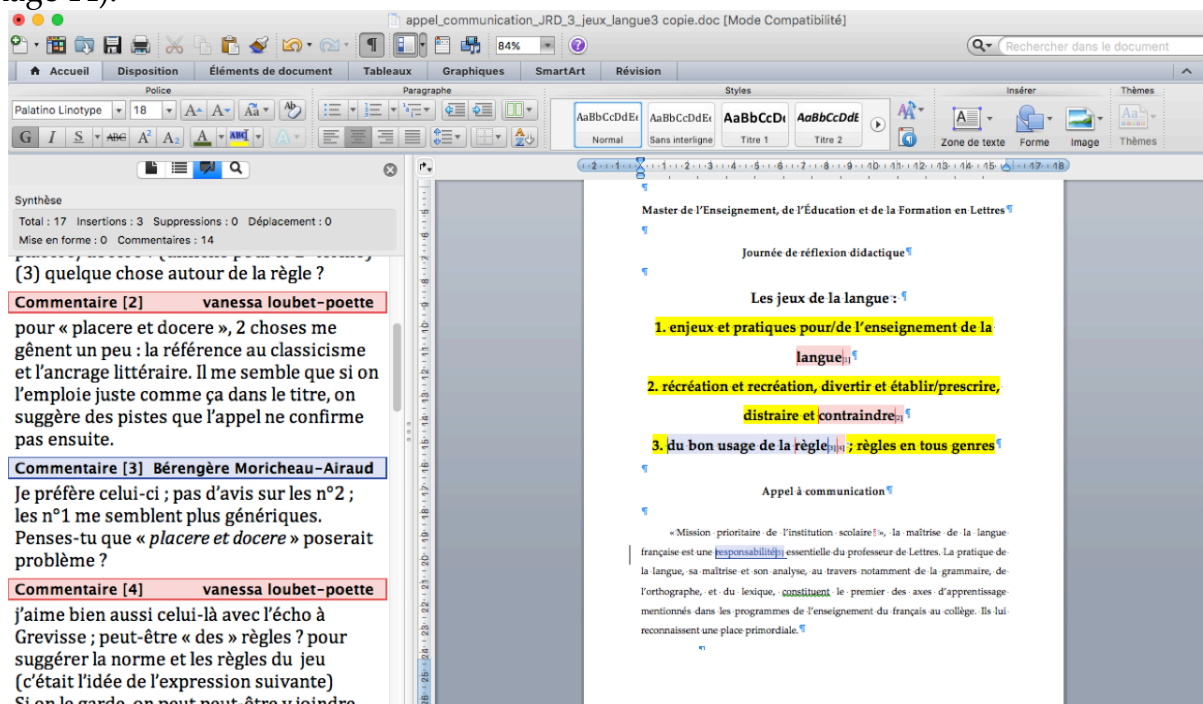


Image 14

Rédaction d'un document collectif sous Word⁵⁵

Ici, la posture critique et réflexive ne diffère pas de celle qui aurait cours avec un document manuscrit, mais la manipulation gagne sur deux points cruciaux : l'espace marginal est clos, distinct du texte auquel il se raccroche toutefois par un lien permanent et, si ce ne sont les surlignements de repérage somme toute discrets, le texte demeure intact. Cette scission des deux espaces de texte, plus difficile à instaurer que sur le document manuscrit, est garante des deux types de discours coexistants. Toutefois, cette extension illimitée des marges n'est pas non plus sans poser problème : à l'usage, on peut vite être débordé par la masse des annotations. La clôture et la pertinence du texte, devenu hybride, peuvent alors être mises en danger.

3.2.3. Le texte collaboratif en classe

On peut cependant proposer ce type de collaboration aux élèves, lors de rédactions collectives avec plusieurs scripteurs et relecteurs. Pour ce faire, dans une classe disposant de postes informatiques ou de tablettes en réseau, l'enseignant a recours à un logiciel d'écriture collaborative⁵⁶, qui délimite, selon les versions et les modalités, plusieurs champs : celui du texte en commun et en devenir, ceux des outils de modification, celui de la trace des modifications, celui du dialogue à distance des participants, etc. On perçoit l'avantage de ces modules pour la conduite d'un débat interprétatif à l'écrit ; il semble qu'il y ait d'ailleurs autant d'intérêt à user de ces configurations pour activer une réflexion commune, pour travailler les compétences analytiques, pour favoriser la maîtrise d'un vocabulaire métalinguistique ou pour étayer un point de vue, que pour accomplir la tâche d'écriture. Ce type d'activités requiert chez l'enseignant des compétences numériques ainsi qu'une gestion de différentes modalités d'écriture ; on recommandera pour sa réussite peut-être plutôt la visée de compétences spécifiques (thème, typologie, destination, etc.) qu'une écriture libre⁵⁷.

3.2.4. Quand l'autre est aussi... la machine

Mais dans ce processus collaboratif, l'altérité n'est pas seulement l'autre lecteur/scripteur ; l'outil numérique pose entre l'écrivain et son texte un filtre résultant d'un codage informatique, qui diffère largement de la relation spontanée et tactile entre la main, l'encre et le papier. C'est une des raisons qui justifient les prix de vente de certains brouillons, comme dit plus haut : il y a moins d'émotions à tenir entre les mains des épreuves dactylographiées que manuscrites ; gage d'authenticité, la trace écrite est singulière, elle serait même, selon l'analyse graphologique, révélatrice de la personnalité du scripteur. Le texte tapuscrit peut aussi faire l'objet d'un investissement créatif pour la mise en page, mais cela requiert quelques compétences et outils techniques spécifiques ; il n'apparaît donc le plus souvent que sous une forme extrêmement calibrée et rigoureuse.

Pour mesurer pleinement le rôle de la machine dans cette médiation entre le texte et son scripteur, on peut apprécier le travail de quelques auteurs, pour lesquels il y a

là plus qu'un simple outil. Songeons à Jacques Roubaud, qui, dans « Brouillons 2000⁵⁸ », témoigne d'une surprenante découverte. À la (dé)faveur d'une erreur de son logiciel de traitement de texte, un état de son texte est sauvegardé par la machine « contre son gré ». C'est un accès inespéré à

la transcription strictement chronologique de tous les signes que j'ai fait apparaître par mes doigts sur le clavier ; l'histoire en somme de sa composition. [...] Tout y est : fautes d'orthographe corrigées, mots changés pour d'autres, bouts de phrase supprimés, etc. Tout cela s'apparente au brouillon traditionnel. Mais ce qui me sembla le plus intéressant dans cette expérience, c'est qu'elle montrait autre chose, de plus fondamental : que la grande liberté de déplacement dans le texte que me donnait la technique du « traitement de texte » me permettait des allers et retours d'avant en arrière, proches et à distance, avec une aisance que je n'aurais jamais pu atteindre avec mes manières antérieures d'écrire, ni avec la main sur le papier, ni avec la machine à écrire. Et j'avais usé avec ardeur de cette liberté⁵⁹.

L'expérience d'écriture se mue en expérience de lecture et, par une sorte de vertige, il ne s'agit plus de se lire soi, mais de lire un « autre », puisque ce texte découvert est inédit et n'a pas pu être lu par le scripteur en train d'écrire. Face à ce « prodige » d'une plongée dans le mystère de sa propre création, l'oulipien conclut que grâce l'usage raisonné des possibilités du numérique « l'avenir du brouillon serait ainsi assuré⁶⁰ ». Pensons aussi à François Bon, « écrivain numérique » spécialiste de la littérature en ligne, qui, dans « De l'art de ne pas conserver ses ébauches », analyse toutes les possibilités offertes par la mémoire numérique et interroge finalement la réelle utilité de la sauvegarde.

On ne gagne rien, on ne perd rien, on déplace. On ne change rien à la décision de l'auteur de conserver ou de supprimer le chemin qui mène à l'œuvre (Mémoires d'Outre-Tombe [sic] comme premier exemple de cette volonté exprimée comme telle ?). On complexifie certainement l'espace esthétique de la construction comme participant de l'œuvre elle-même : c'est sans doute ce qui définit globalement l'art plastique du XX^e siècle [...] ⁶¹.

Au moment où la conservation en est la plus aisée par l'extension de la mémoire des ordinateurs et par la dématérialisation des documents, n'est-ce pas finalement un geste créateur que de se libérer de ses ébauches, d'abandonner dans le secret des machines les errements préalables ?

S'il est difficile d'engager les élèves dans de telles pratiques extrêmes avec leurs propres écrits, il est toutefois intéressant de réfléchir avec eux, grâce aux textes cités, à la question du statut des avant-textes comme « filtres » de la création et à la place de la figure de l'inachevé dans les productions esthétiques contemporaines. Dans tous les cas, il sera opportun de faire converger ces idées vers la nature dialogique de l'écriture littéraire.

3.3. Le brouillon comme œuvre

Finalement, un dernier pas peut être franchi si, au-delà de cette idée du brouillon comme vecteur et lieu d'un échange, on le considère comme une œuvre à part entière, comme autre chose qu'ébauche du texte en devenir ou fabrique de l'œuvre. Nous en revenons à la valeur plastique de ces documents et de nombreux ponts peuvent alors être jetés entre la littérature et les arts graphiques, qui intéresseront les élèves selon le niveau ou les éléments des programmes. Proposons ici deux pistes.

La première rend compte de l'usage du brouillon par Simon comme support au dessin. Une page comme « Main écrivant » montre le recours au croquis à côté de l'ébauche du texte (d'autres exemples montrent des cartes topographiques, des croquis de personnages ou d'animaux⁶²), mais elle accède au statut d'œuvre esthétique parce qu'elle est l'affirmation poétique d'un acte individuel et de l'instant d'énonciation, qui unit le dessinateur au scripteur (puisque un texte est lié au dessin⁶³) et le spectateur au spectateur. En dessinant à sa table d'écriture l'acte de rédaction, Simon opère un double processus : il cristallise et suspend le temps de l'écriture et il prolonge celui du dessin par le tracé de la phrase en déroulement. Il y a donc à la fois une mise à distance et une mise en présence et en marche de l'acte de création. Outre son analyse, que l'on pourra au lycée mettre en relation plus largement avec les caractéristiques esthétiques du Nouveau roman, on peut imaginer qu'un exercice semblable serait, pour tous les niveaux, un excellent moyen de mettre les élèves en contact avec l'acte graphique et scripturaire, comme une mise en condition, un échauffement du geste et de l'imagination.

La seconde piste concerne le caviardage : d'abord acte de censure, il devient parfois geste créatif pour, à la frontière des arts plastiques et de la littérature, s'approprier le texte – et non plus seulement le corriger – et pour faire naître le sens des biffes. Une partie du travail de l'artiste Pierre Buraglio porte sur la matière imprimée qui se fait surface sur laquelle se découvrent des motifs. Le visible l'emporte sur le lisible, « [l]e mot devenu non-dit renvoie ainsi à certaines impressions ou sensations visuelles et retourne au monde de l'image⁶⁴ », les techniques du collage ou de la superposition instaurent un dialogue entre des fragments hétérogènes. Plus proche de la posture d'un correcteur, Lucien Suel choisit lui de faire surgir de pages de romans à l'eau des *Poèmes express*⁶⁵ ou même un autre roman⁶⁶, en « démasquant » le message (voir Image 15). Par l'usage du marqueur et des tampons encreurs pour apposer le titre, le numéro de la série ou son nom, l'artiste atteste de sa présence et de sa posture de relecteur et confère au texte original une nouvelle matérialité, une nouvelle visée, un nouveau sens.

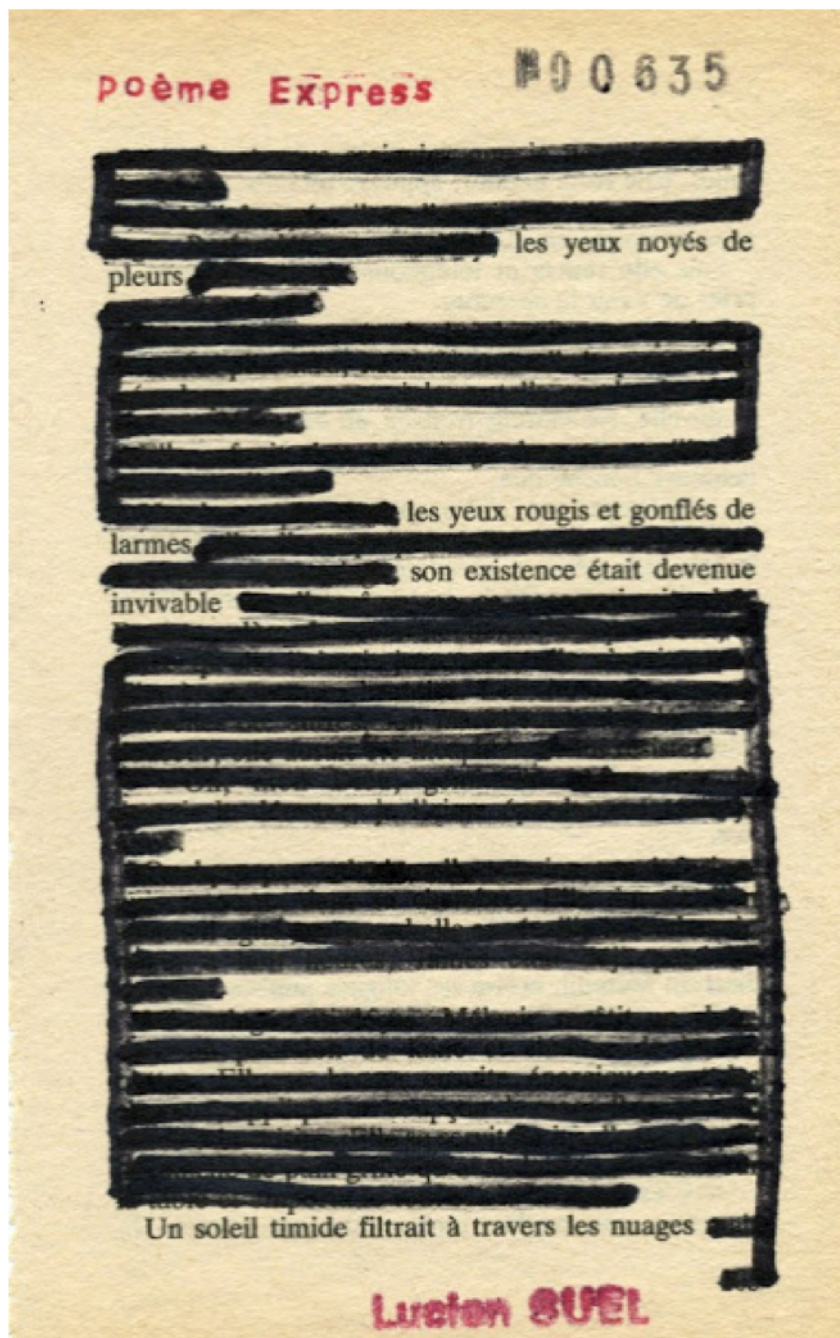


Image 15

Lucien Suel, « Poème express, n°635 », avril 2016⁶⁷

À sa manière aussi, Jochen Gerden invite le lecteur à une nouvelle lecture d'une œuvre originale, l'album *Tintin en Amérique* de Hergé, dont il noircit les pages, en ne conservant que quelques mots des bulles, qu'il associe à des dessins de son propre trait (voir Image 16).

scriptural, réflexe de plus en plus automatique. L'estimation esthétique de la forme et des contenus des avants-textes est alors propice à mettre en lumière tout autant ces deux états de l'écrit, le définitif et le transitoire, bien plus complémentaires et fructueux que les qualificatifs prosaïques de « propre » et de « sale » souvent employés ne le laissent entendre. Il est donc opportun de ne pas limiter les activités autour du brouillon à la correction pour laisser la possibilité aux élèves, même les plus âgés, de trouver, avec leur geste d'écriture, leur style. À l'heure du numérique, il importe d'autant plus de faire du papier un support et une aide à la pensée en construction, et pas seulement une manière de la fixer pour toujours. Entre l'intention et la réalisation, le brouillon est le témoin privilégié des étapes intermédiaires et des indécisions plus ou moins volontaires grâce auxquelles le texte final s'avère un corps plus vivant.

¹ URL : <<http://www.sothebys.com/fr/auctions/ecatalogue/2014/bibliotheque-r-bl-pf1453/lot.152.html>> (consulté en juillet 2017).

² URL : <<http://louisferdinandceline.free.fr/indexthe/voyage/vente.htm>> (consulté en juillet 2017).

³ URL : <<http://www.sothebys.com/fr/auctions/ecatalogue/2014/bibliotheque-r-bl-pf1453/lot.11.html>> (consulté en juillet 2017).

⁴ URL : <<https://www.actualitte.com/article/culture-arts-lettres/jack-kerouac-le-rouleau-de-sur-la-route-expose/36106>> (consulté en juillet 2017).

⁵ URL : <http://www.bovary.fr/dossiers/presentation/presentation_numerisation.htm> (consulté en juillet 2017).

⁶ URL : <<https://www.lesaintsperes.fr/manuscrits/fr/3-manuscrits>> (consulté en juillet 2017).

⁷ Anne Herschberg Pierrot, *Le Style en mouvement, Littérature et art*, Paris, Belin, 2005. Voir plus particulièrement le chapitre « Esquisse et inachevé », p. 113-140.

⁸ Citons dans une même intention les propos de Josette Rey-Debove, qui valide une approche plastique des brouillons : « Les textes corrigés, à les lire et à les décrire dans leur entièreté raturée, ne forment évidemment pas un discours, un énoncé tel que le définit le linguiste, puisque des phénomènes spécifiques de l'énonciation qui sont par définition hors énoncé viennent parasiter l'énoncé, et que l'axe paradigmatique des simultanités se projette dans l'axe syntagmatique des successivités. Ce discours est inacceptable, non comme un discours ordinaire lorsqu'il l'est, mais statutairement, par confusion, des distinctions théoriques fondamentales. Cela correspondrait, dans les systèmes sémiotiques dont le message n'est pas linéaire, comme la peinture, à décrire le tableau achevé par la suite des coups de pinceau qui se recouvrent (comme dans le film de Clouzot *Le mystère Picasso*). Il ne faut pas oublier, dans un cas comme dans l'autre, que c'est l'observateur qui force la rature du producteur pour exploiter la zone mystérieuse qui sépare l'intention de la réalisation (le mystère est pour nous, non pour le producteur). » Josette Rey-Debove, « Pour une lecture de la rature », *La Genèse du texte : les modèles linguistiques*, Paris, Éditions du CNRS, 1982, p. 113.

⁹ Définition du *Trésor de la Langue Française informatisé*, URL : <<http://www.cnrtl.fr/definition/corps>> (consulté le 10 janvier 2017).

¹⁰ Louis Aragon, *Je n'ai jamais appris à écrire ou Les Incipit*, Paris, Skira, 1969.

¹¹ Source : Marie-Odile Germain et Danièle Thibault (dir.), *Brouillons d'écrivains*, Paris, Bibliothèque Nationale de France, 2001, p. 159.

¹² *Ibid.*, p. 167.

¹³ Observatoire Zolien des Écritures Réflexives, URL : <<http://yaelboublil.wixsite.com/ozer>> (consulté en juillet 2017).

¹⁴ Françoise Gomez, « Une nouvelle didactique de l'écriture imaginée par le groupe OZER », *L'École des lettres / Actualités*, 16 janvier 2015. URL : <http://actualites.ecoledeslettres.fr/litteratures/le-groupe-ozet-a-lecole-des-lettres/-_ftnref1> (consulté en juillet 2017).

¹⁵ Gustave Flaubert, « Lettre à Louise Collet du 3 avril 1852 », citée dans Marie-Odile Germain et Danièle Thibault (dir.), *op. cit.*, p. 68.

¹⁶ *Ibid.*, p. 75.

¹⁷ Paul Valéry, *Œuvres I*, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1957. p. 85-86.

¹⁸ Source : URL : <<http://www.christies.com/lotfinder/Lot/valery-paul-1871-1945-ete-manuscrit-autographe-de-5632166-details.aspx>> (consulté en juillet 2017).

¹⁹ Pierre-Marc de Biasi, *Génétique des textes*, Paris, CNRS éditions, 2011, p. 179-218. On peut également consulter Daniel Ferrer, *Logiques du brouillon. Modèles pour une critique génétique*, Paris, Éditions du Seuil, 2011.

²⁰ Philippe Lejeune et Catherine Viollet, *Genèses du « je », manuscrits et autobiographie*, Paris, CNRS éditions, 2000, p. 7.

²¹ Jean Bellemin-Noël, *Avant-texte, texte, après-texte*, Paris, CNRS éditions, 1982, p. 165.

²² Roland Barthes, *Essais critiques*, Paris, Éditions du Seuil, (1964) 1991, p. 121.

²³ *Ibid.*

²⁴ Source : Marie-Odile Germain et Danièle Thibault (dir.), *op. cit.*, p. 117.

²⁵ Source : *Ibid.*, p. 99.

²⁶ Sur cette question, on peut notamment consulter ce document d'accompagnement à destination des enseignants de maternelle, « Ressources maternelle graphisme et écriture, L'écriture à l'école maternelle », septembre 2015. URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/7/Ress_c1_Ecriture_ecriture_456437.pdf> (consulté en juillet 2017).

²⁷ Marie-Laure Prévost, « Écrit sur une page blanche, Les écrivains et leurs papiers », Pierre-Marc de Biasi et Marc Guillaume (dir.), *Pouvoirs du papier, Cahiers de médiologie*, n°4, Paris, Gallimard, 1997, p. 171-180.

²⁸ Philippe Sollers, Propos recueillis par Jérôme Badie, *M Le magazine du Monde*, 4 janvier 2014. URL : <<http://www.philippesollers.net/le-stylo-de-philippe-sollers.html>> (consulté en juillet 2017).

²⁹ « Le crayon de Jean d'Ormesson », propos recueillis par Jérôme Badie, *M Le magazine du Monde*, 13 janvier 2016. URL : <http://www.lemonde.fr/m-design-deco-le-gout-de-m/article/2016/01/13/le-crayon-de-jean-d-ormesson_4601524_4497740.html - 2rPSgJTksqcVHEOL.99> (consulté en juillet 2017).

³⁰ URL : <<http://www.artcurial.com/fr/asp/fullCatalogue.asp?salelot=1677+++++265+&refno=10307821>> (consulté en juillet 2017).

³¹ *Ibid.*

³² Source : URL : <<http://expositions.bnf.fr/zola/grand/z560.htm>> (consulté en juillet 2017).

³³ Jacques Neefs, « L'Énonciation graphique (l'écriture des manuscrits) », *Item*, 2007. URL : <<http://www.item.ens.fr/index.php?id=172935>> (consulté en juillet 2017).

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Françoise Gomez, *op. cit.*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Anne Herschberg Pierrot, *op. cit.*, p. 3.

³⁹ Roland Barthes, *Œuvres complètes, tome 3*, Paris, Éditions du Seuil, 1995, p. 743.

⁴⁰ Pierre-Marc de Biasi, « Qu'est-ce qu'une rature ? » *Ratures et repentirs. Actes du cinquième colloque du CICADA*, Bertrand Rougé (dir.), Pau, Presses universitaires de Pau, 1996, p. 17-48. Disponible sur [pierre-marc-debiasi.com](http://www.pierre-marc-debiasi.com), 2016, URL : <http://www.pierre-marc-debiasi.com/textes_pdf/2016.pdf> (consulté en juillet 2017).

⁴¹ Almuth Grésillon, « Raturer, rater, rayer, éradiquer, radier, irradier », *Ratures et repentirs. Actes du cinquième colloque du CICADA*, Bertrand Rougé (dir.), Pau, Presses universitaires de Pau, 1996, p. 49-62. Disponible sur *Item*, 2006. URL : <<http://www.item.ens.fr/index.php?id=13973>> (consulté en juillet 2017).

⁴² Pierre-Marc de Biasi, *Génétique des textes*, Paris, CNRS éditions, 2011, p. 140-145.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ URL : <http://obvil.lip6.fr/medite/about_medite.html> (consulté en juillet 2017).

⁴⁵ Irène Fenoglio, Jean-Gabriel Ganascia et Jean-Louis Lebrave, « Manuscrits, genèse et documents numérisés. EDITE : une étude informatisée du travail de l'écrivain », *Document numérique* 2004/4 (Vol. 8), p. 91-110. URL : <<http://www.cairn.info/revue-document-numerique-2004-4-page-91.htm>> (consulté en juillet 2017).

⁴⁶ Irène Fenoglio, Jean-Gabriel Ganascia et Jean-Louis Lebrave, « EDITE MEDITE : un logiciel de comparaison de versions », *Item*, 2007. URL : <<http://www.item.ens.fr/index.php?id=172959>> (consulté en juillet 2017).

⁴⁷ Danièle Dumont, entretien avec Charles Centofanti, « Renoncer à l'écriture serait une grave erreur », *VNI*, 23 novembre 2013. URL : <<http://www.vousnousils.fr/2013/11/22/renoncer-a-lecriture-manuscrite-serait-une-grave-erreur-551262>> (consulté en juillet 2017).

⁴⁸ Francis Ribano, « Le geste orthographique », *Le Corps à l'école, Les Cahiers pédagogiques*, n°497, avril 2012. URL : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-geste-orthographique>> (consulté en juillet 2017).

⁴⁹ Alain Bentolila, entretien avec Marie-Amélie Lombard-Latune, *Le Figaro*, 26 novembre 2014. URL : <<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2014/11/26/01016-20141126ARTFIG00281-le-linguiste-alain-bentolila-s-eleve-contre-la-fin-de-l-ecriture-manuelle.php>> (consulté en juillet 2017).

⁵⁰ Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, Paris, Gallimard, Folio, [1964] 1978, p. 121.

⁵¹ *Ibid.* p. 122.

⁵² On peut citer sur cette question et ses applications didactiques les travaux menés par l'Association française pour la lecture, autour de Jean Foucambert, Thierry Opillard ou Claire Doquet. URL : <http://www.lecture.org/ressources/index_ecriture.html> (consulté en juillet 2017).

⁵³ Françoise Gomez, *op. cit.*

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Ce document a été modifié grâce au logiciel Word 2011 et ses fonctions : « Insertion » / « Nouveau commentaire » ; « Révision » ou encore « Outils » / « Suivi des modifications ». Les autres logiciels de traitement de texte en accès libre, type LibreOffice ou OpenOffice proposent des fonctionnalités semblables.

⁵⁶ Voir plusieurs exemples compilés par le réseau CANOPÉ de l'académie d'Amiens : URL : <http://crdp.ac-amiens.fr/cddpaise/blog_mediatheque/?p=8427> (consulté en juillet 2017).

⁵⁷ On peut lire à ce sujet le témoignage de Delphine Morand, « Pédagogie de l'écriture collaborative », *Le Café pédagogique*, 06 octobre 2014. URL : <<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/10/06102014Article635481769043774697.aspx>> (consulté en juillet 2017).

⁵⁸ Jacques Roubaud, « Brouillon 2000 », Marie-Odile Germain et Danièle Thibault (dir), *op. cit.*, p. 189-191.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ François Bon, « De l'art de ne pas conserver ses ébauches, retour sur *Brouillons d'écrivains*, expo et livre, BNF, 2001 – et du mot "brouillon", venu de "brouillard", à l'ère numérique », *Tiers-Livre*, 2010. URL : <<http://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article2390>> (consulté en juillet 2017). Notons que l'absence d'italique pour la mention du titre de l'œuvre de Chateaubriand convoque le sens premier de l'expression, à savoir celui de textes conservés et exhumés après la mort de l'auteur, selon sa propre volonté.

⁶² On pourra consulter par exemple les récapitulatifs de l'exposition « Claude Simon. L'inépuisable chaos du monde, à la Bibliothèque publique d'information / Centre Pompidou, à Paris, du 2 octobre 2013 au 6 janvier 2014 » : URL : <<http://associationclaudesimon.org/evenements-passes/expositions/article/exposition-claude-simon-a-la>> ou <<http://www.telarama.fr/livre/l-ecriture-imagee-de-claude-simon-au-centre-pompidou,102717.php>> (consulté en juillet 2017).

⁶³ « O. est assis à sa table devant la fenêtre. La fenêtre est ouverte. Le soleil qui entre s'étend sur la partie droite de la table. [...] Sur la table la ligne de séparation entre l'ombre et le soleil progresse de façon imperceptible. Au fur et à mesure qu'elle avance vers la gauche, les ombres des objets s'étirent encore. Dans l'angle droit de la table, du côté de la fenêtre, est posé un vieux dictionnaire *Petit Larousse*, cartonné, à la couverture d'un rouge violacé, et dont les coins usés, arrondis, laissent voir la texture feuilletée du carton, d'un gris jaunâtre. », Claude Simon, *La Bataille de Pharsale*, Paris, Minuit, 1969, p. 256-257.

⁶⁴ URL : <<http://www.pierreburaglio.com/imprimes/>> (consulté en juillet 2017).

⁶⁵ URL : <[http://academie23.blogspot.fr/search/label/Poème express](http://academie23.blogspot.fr/search/label/Poème+express)> (consulté en juillet 2017).

⁶⁶ URL : <<http://luciensuel.blogspot.fr/2015/11/troisieme-livre-numerique-aux-editions.html>> (consulté en juillet 2017).

⁶⁷ URL : <<https://academie23.blogspot.fr/2016/04/poeme-express-n-635.html>> (consulté en juillet 2017).

⁶⁸ Jochen Gerner, *TNT en Amérique*, Paris, L'Ampoule, 2002.

⁶⁹ Texte de présentation rédigé par Jochen Gerner pour l'exposition à la galerie Anne Barrault. URL : <http://www.galerieannebarrault.com/jochen_gerner/tnt.html>. Voir aussi Pilau Daures, « TNT en Amérique, une radiographie de la bande dessinée », *du9*, 2010. URL : <[http://www.du9.org/dossier/tnt-en-amerique-une-radiographie/ - footnote_1_2598](http://www.du9.org/dossier/tnt-en-amerique-une-radiographie/-footnote_1_2598)> (consultés en juillet 2017).

LE BROUILLON AU SERVICE DE L'ÉCRITURE D'UN DISCOURS EN CLASSE DE SECONDE. MUTATIONS ET ENJEUX D'ENVERGURE DANS LA CONCEPTION D'UNE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE AVEC UNE CARTE HEURISTIQUE

ALINA IULIANA NASTASE GONZALEZ

LABORATOIRE FORELL, UNIVERSITÉ DE POITIERS

CERTIFIÉE LETTRES MODERNES, AFFECTÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Résumé : Alors que celui des élèves, comme celui des écrivains, fait l'objet d'analyses de critique didactique et génétique, le brouillon du professeur reste le plus souvent dans le secret des documents de préparation. Il constitue pourtant un objet transitionnel tout aussi intéressant que cet article propose de mettre en lumière : il est un support de travail à visée programmatique constamment remanié par la mise en pratique, il impose au scripteur de tenir une posture critique de relecture, il peut conserver les traces des médiations et des remédiations induites par la mise en commun dans et pour la classe et révèle des compétences spécifiques de l'enseignement, d'autant plus quand il prend la forme numérique d'une carte heuristique, qui peut être rendue accessible à tous.

Mots-clés : didactique de l'écriture, séquence pédagogique, brouillon, postures enseignantes, sujet scripteur

Les remaniements des programmes du collège de la rentrée 2016 représentent un tournant important pour l'acception du brouillon dans le cadre de l'écriture scolaire comme écriture processus, notion révisée surtout au cycle 3 lorsque « les élèves affirment leur posture d'auteurs et sont amenés à réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture¹. » Mais ce qui doit attirer avant tout l'attention est le déplacement du point de vue car

tout comme le produit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé. À cette fin sont mis en place brouillons, écrits de travail, versions successives ou variations d'un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus. Chaque élève peut ainsi devenir progressivement un acteur conscient et autonome de ses productions².

Cette acception est renforcée au cycle 4 par les termes suivants :

[La] pratique de l'écrit devient plus réflexive et [les élèves] deviennent ainsi capables d'améliorer leurs écrits. Ils savent utiliser l'écrit pour travailler et apprendre. Ils comprennent qu'un écrit n'est jamais spontanément parfait et qu'il doit être repris pour rechercher la formulation qui convient le mieux, préciser ses intentions et sa pensée³.

Ces préconisations officielles assurent donc un cadre de production textuelle scolaire modifié qui n'a pas échappé au regard attentif des chercheurs en critique génétique. Pour donner plus d'ampleur à ce phénomène d'institutionnalisation du brouillon comme espace de construction et de tâtonnements en vue d'un produit final, le groupe de travail OZER (Observatoire zolien des écritures réflexives⁴) se fixait comme objectif, en 2013, de développer chez l'élève la maîtrise des processus de l'écriture, en partant de l'exemple privilégié de l'œuvre d'Émile Zola. En s'appuyant sur les données de la génétique textuelle (les avant-textes), les fondateurs du projet cherchaient à transférer des outils de travail d'écrivains dans la sphère spécifique des écrits scolaires. Il s'agissait donc d'« offrir des pistes pédagogiques pour *déplier* l'acte de création, lui donner son territoire réflexif, [appelé] sa *toile d'écriture*⁵ ».

Notre article s'inscrit dans cette approche didactique actuelle et entend déplier à son tour le brouillon d'un acte de création qui concerne non seulement les pratiques scripturales des élèves mais également la conception d'une séquence pédagogique par l'enseignant. Notre analyse porte sur l'expérimentation d'un projet d'écriture longue en classe de seconde, dans le cadre de l'objet d'étude « Les formes et les genres de l'argumentation au XVII^e et XVIII^e siècle ». Elle mettra en avant le processus complexe d'élaboration des pistes pédagogiques, issues d'une réflexion didactique sur la place des savoirs disciplinaires visés et leurs modalités de transmission au cœur d'une écriture processus. En effet, les activités d'écriture menées avec les élèves offrent un intérêt majeur pour le chercheur en didactique pré-rédactionnelle, parce qu'elles découlent d'une force génératrice originelle : la programmation d'un canevas pédagogique en amont, par l'enseignant.

Le choix d'une pédagogie de projet axée sur le travail du brouillon n'a pas été évident car sa mise en place dans un cadre disciplinaire impliquait des aménagements importants en matière de contenus, de démarches d'enseignement et d'apprentissage, de modalités d'évaluation, de postures et d'espaces physiques et scripturaux, soit de multiples contraintes. La volonté de travailler des contenus littéraires à spécificité générique, dans le prolongement des pratiques d'écriture des cycles 3 et 4 au lycée, requiert plus de temps et peut se révéler être hors programme scolaire. En effet, la priorité n'est pas donnée aux quatre lectures analytiques habituellement prévues et aboutissant à un plan détaillé, mais à un travail d'explication linéaire de texte qui permet de dégager des stratégies d'argumentation nécessaires à l'écriture du discours. Cependant, nous souhaitons montrer comment ces déviations chronophages sont finalement compensées par les apports de la génétique textuelle en matière d'outils d'écriture pour l'élève. Comment la variation

des postures enseignantes mises en avant par la sociologie de l'éducation et le rôle de la mémoire de travail emprunté à la psychologie cognitive contribuent-ils de façon complémentaire à l'échafaudage d'une hypostase nouvelle chez l'élève, celle d'un sujet scripteur, auteur de son texte ?

Notre réflexion s'attardera dans un premier temps sur la nécessité que nous avons ressentie de changer d'optique pour pouvoir redéfinir les espaces et ajuster les objectifs du travail d'écriture au brouillon mené avec les élèves. Nous expliquerons par la suite dans quelle mesure la conduite de ce projet d'envergure mobilise les compétences enseignantes du XXI^e siècle. Nous montrerons enfin que celles-ci aident à faire surgir de ces espaces d'écritures intermédiaires l'instance auctoriale de l'élève, ce qui assure la réussite du projet entrepris.

Pour suivre les principales étapes de cette analyse, nous invitons le lecteur à se rapporter à la trame de cette séquence pédagogique, reproduite sous forme de carte mentale⁶.

1. QUELLE OPTIQUE ENSEIGNANTE POUR REDÉFINIR LES ESPACES ET LES OBJECTIFS DE TRAVAIL ?

Désireux d'innover ses pratiques au niveau lycée, l'enseignant se heurte d'emblée au cadre rigide d'un cycle fortement façonné par des modalités d'évaluation certificatives (les Épreuves Anticipées de Français) et par la densité des contenus littéraires ainsi que des exercices méthodologiques à pratiquer (question du corpus, lecture analytique, commentaire, dissertation et écriture d'invention). Repenser ses modalités d'enseignement suppose donc de porter un nouveau regard sur l'architecture globale de sa séquence en ne perdant jamais de vue l'état apparent final pour guider par la suite les activités proposées.

1.1. Réinventer l'espace de travail : le brouillon, un outil pour acquérir des savoirs textuels génériques

Pleinement justifiée par l'importance accordée dans les Nouveaux Programmes du Collège aux gestes réfléchis d'écriture dans l'espace du brouillon scolaire (voir Fig. 1), la séquence sur les genres et les formes de l'argumentation en classe de seconde peut être analysée sous l'angle d'un outil de travail.

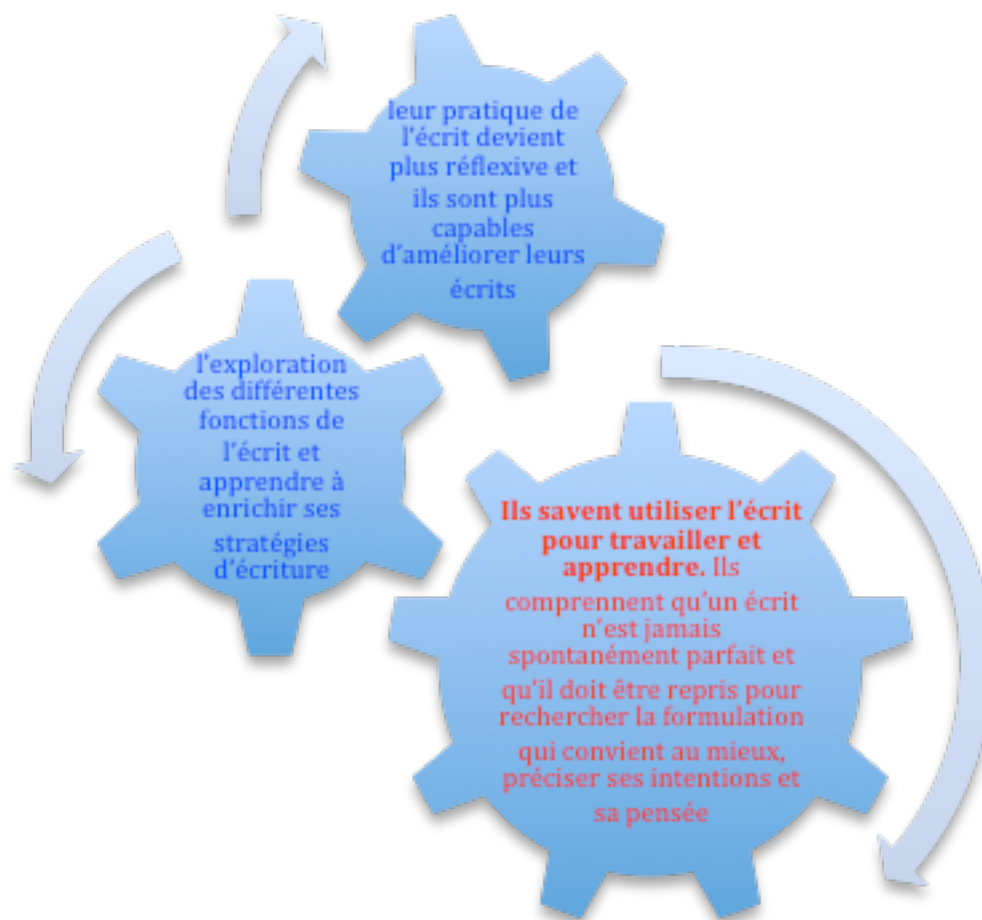


Fig. 1. Les rouages réflexifs de l'écriture processus

Nous nous intéresserons ici de plus près aux mutations d'ordre structurel et technique que les instructions officielles induisent dans le travail de programmation de la séquence. Dans la perspective évoquée, ce n'est pas seulement l'élève qui doit réorganiser son espace brouillon en passant de sa forme linéaire et stratifiée – où la cohérence textuelle est progressivement construite à chaque nouvelle version – à un brouillon instrumental, sous forme de listes, de tableaux – où les élèves ont recours à des signes comme des flèches et mettent à profit l'espace bidimensionnel de la page. À son tour, l'enseignant réaménage lui aussi constamment ses plans de séquence car, s'il veut rester cohérent, son projet ne peut venir d'une suite de contenus et d'actions établis antérieurement, remplis dans un tableau ou enchaînés sur le papier. Grâce aux nouvelles technologies, la carte heuristique numérique a une forme plus souple, appropriée à la réflexion ramifiée, multidirectionnelle, qui s'étale considérablement mais librement dans l'espace blanc de la feuille (cf. Fig. 2). Nous souhaitons évoquer ici quelques-uns des atouts de ce nouvel outil de travail disponible pour l'enseignant du XXI^e siècle. L'exploration de la carte mentale proposée au lecteur aidera à comprendre l'envergure et la complexité de notre projet d'écriture envisagé avec les élèves. Grâce à ses multiples options, le logiciel gratuit XMind que nous avons utilisé permet à l'enseignant non seulement de sauvegarder une trace de sa projection

pédagogique en amont mais de la modifier très facilement pendant son application ou de la compléter ensuite avec les productions numérisées des élèves⁷. Textes, images, vidéos, hyperliens, commentaires, fichiers attachés et tâches priorisées à l'aide de symboles cohabitent et convergent dans cet espace numérique de travail qui n'est autre, en définitive, que le brouillon de l'enseignant. La figure 2 montre un aperçu global de ce que peut devenir une séquence ramifiée, réalisée de cette manière.

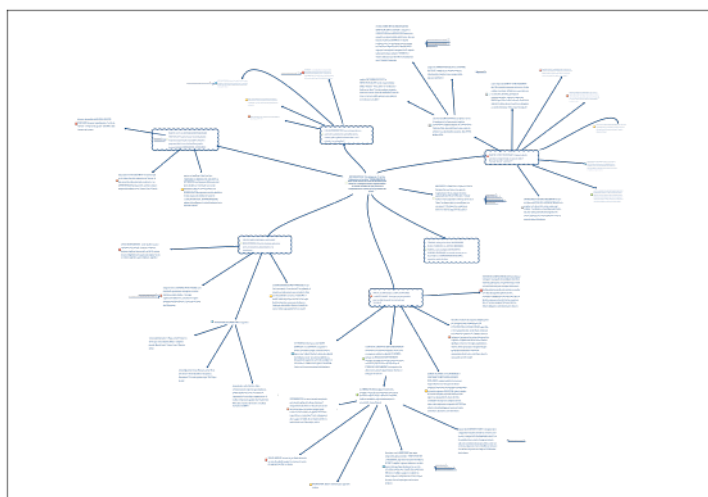


Fig. 2. La carte mentale réalisée avec XMind. Le brouillon d'enseignant : la constellation programmatrice du projet

Il nous semble important de présenter dans cet article cet aperçu global de la trame de notre projet afin de percevoir comment le brouillon deviendra un outil d'apprentissage générique et culturel pour l'élève, qui doit non seulement écrire, mais surtout comprendre comment écrire efficacement pour élaborer un écrit normé. Si on choisit de la montrer aux élèves, cette carte mentale, « laboratoire du maître » où il programme les tâches à faire et les textes à aborder, peut fournir un modèle au scripteur quant à l'agencement tactique de son espace transitoire des écritures. De plus, les écrits intermédiaires, c'est-à-dire les multiples versions brouillons du texte que l'élève échafaude progressivement, sont un outil d'appropriation des stratégies scripturales se présentant comme un « jeu didactique coopératif⁸ ». Selon Gérard Sensevy, la condition première de ce dispositif est la dévolution de l'élève pour accepter de participer en première personne à ce jeu du savoir scolaire où l'action didactique est conjointement menée par les deux acteurs de l'enseignement.

Ces fonctionnalités du brouillon sont propices à aborder sous un nouvel angle l'objet d'étude de l'argumentation, dans une intention justifiée par la nécessité évoquée par Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'Éducation Nationale, de « relire constamment ses pratiques » même lorsque les textes sont stables, afin d'éviter des écueils tels que « la perte d'enjeu et la banalisation⁹ ». Cette analyse de pratiques et ce revirement de démarches pédagogiques s'inscrivent aussi dans la lignée des réflexions des spécialistes en Sciences de l'éducation en vue de l'école à

l'horizon des années 2020, liées aux pédagogies actives, centrées sur l'apprenant. Par exemple, dans son rapport sur « L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020¹⁰ », Philippe Meirieu propose de fonder une éthique nouvelle, conciliant la pédagogie centrée sur l'apprenant avec celle centrée sur le maître. Le dépassement de cette opposition favoriserait l'ouverture du « je » savant – l'enseignant – à l'humanité présente dans chacun de ses élèves, « pour faire grandir l'homme¹¹ ».

Pour nous, cela implique concrètement une mise en avant, dans une égale mesure, des nouvelles attitudes de travail chez les deux acteurs de l'enseignement. Nous conjuguerons donc les postures observables chez l'élève-scripteur, amené à s'accommoder à des variations constantes et substantielles des démarches d'acquisition des connaissances et des compétences, avec nos gestes professionnels de professeur, en amont lors de l'étape de conception et de structuration du projet, mais également en aval lors de la phase d'application.

1.2. Enseigner autrement : inventer des nouvelles démarches pédagogiques dans un ancien cadre institutionnel

Pour les multiples raisons évoquées antérieurement, nous choisissons de mettre en avant notre action d'enseignant, concepteur du projet, afin d'assurer la cohérence de l'analyse de pratique qui s'ensuivra. En effet, ce cadre coercitif d'écriture que nous décrivons explique les spécificités injectées dans l'écriture par un contexte didactique particulier. Nous partons donc d'un cahier des charges établi par l'enseignant et présenté à l'élève-scripteur. Néanmoins, axée sur les versions écrites intermédiaires d'un discours rhétorique, notre approche séquentielle édulcore temporairement le caractère normatif et théorique des genres et formes argumentatives travaillés. Nous avons offert tout au début de la séquence une marge de liberté d'écriture, afin d'éviter toute inhibition chez l'élève. Cependant, la tâche globale à effectuer est complexifiée d'emblée car la consigne l'obligeait à mener de front le travail de rédaction et de lecture documentaire. Imprégnation littéraire et pouvoir décisionnel cohabiteront tout au long du projet d'écriture lancé. Ainsi, la programmation initiale de cette séquence a été le facteur déclencheur des changements de perspective chez l'élève. Inversement, son comportement face aux tâches proposées a influé sur la modélisation de la trame initiale du projet. Il s'agit alors véritablement d'une interaction perpétuelle dont nous apprécierons d'abord le vecteur enseignant, pour la clarté de notre présentation.

Le premier point à aborder concerne les garde-fous que représentent les objectifs des programmes disciplinaires assignés à cette séquence. Conçu sous la forme d'une tâche complexe non guidée, supposant le réinvestissement des connaissances et des compétences dans une situation inédite, ce projet d'écriture longue est basé sur l'apprentissage distribué et non pas massif. En effet, il s'agit de favoriser chez l'élève une succession logique de moments alternant les temps d'acquisition, de réflexion métacognitive et de régulation de la tâche¹². Ces moments alternatifs sont ponctués par des évaluations formatives permettant de faire le point sur le travail effectué (voir le pôle « Évaluations » de la carte mentale).

Nous l'avons dit auparavant, ce projet est issu d'une envie de changer les modalités d'enseignement et de surprendre notre public tout en respectant les instructions des programmes officiels, garde-fous du projet. Cependant, avec le recul, nous avons pris conscience des mutations enregistrées non seulement pour la structure mais surtout pour les objectifs initialement établis, comme le montre la figure 3.

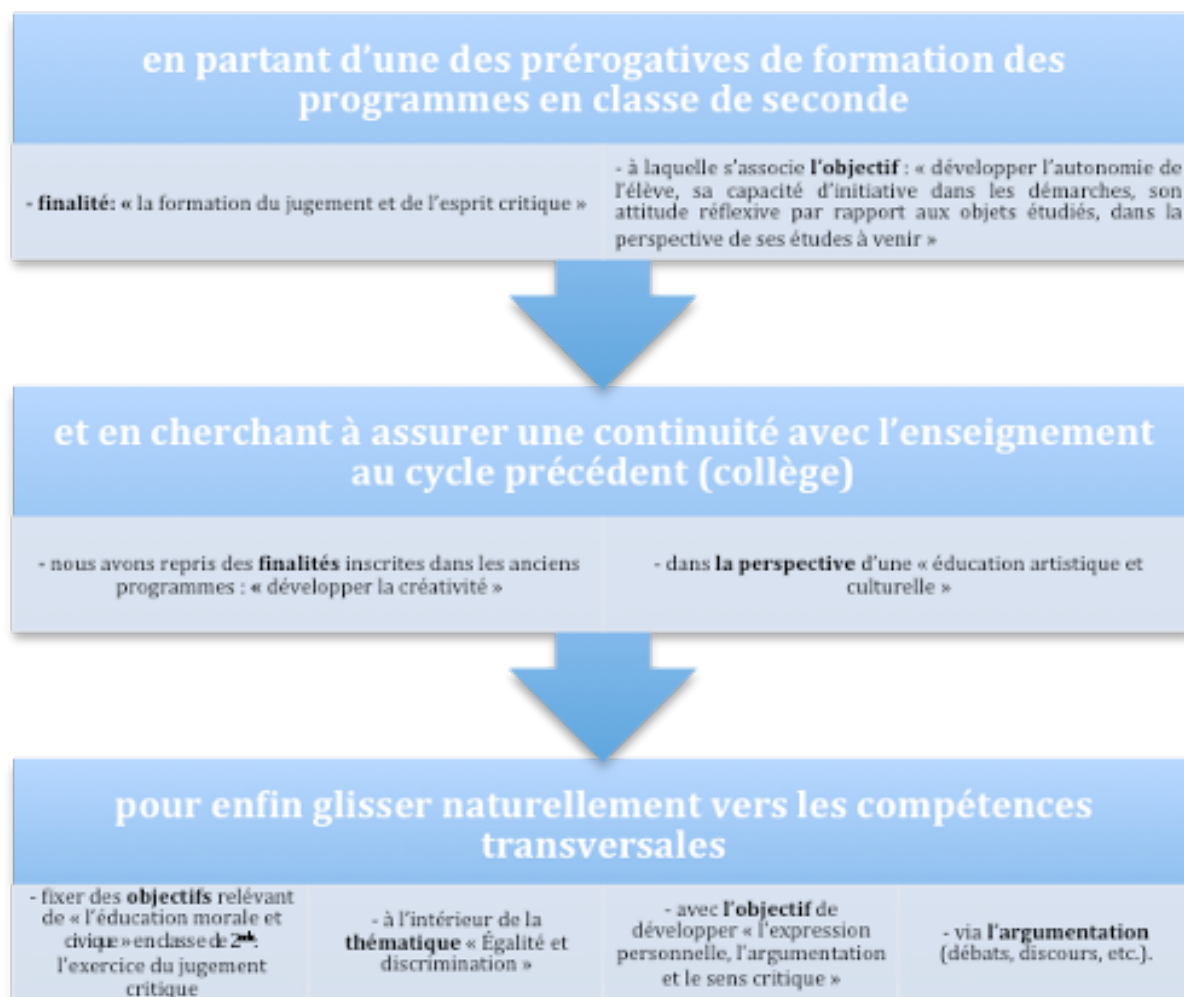


Fig. 3. Mutation des objectifs généraux de la séquence

Il nous semble donc essentiel de souligner que, pour la réussite du projet, il est nécessaire d'élargir le champ de vision, de s'interroger constamment, avec lucidité, sur ses attentes et d'être prêt à négocier, condition primordiale d'un bon fonctionnement. De cette manière, la carte mentale numérique de la séquence devient l'espace des tâtonnements, des retours en arrière, des modulations, imposés par la réalité du terrain. Ainsi, de la capacité de l'enseignant à moduler ce schéma dépendra également l'usage efficace du brouillon par l'élève. En effet, dans la perspective globalisante et interdisciplinaire des finalités annoncées par le chef de projet, le scripteur établira à son tour des objectifs intermédiaires sensiblement éloignés de ce qui était à la base le seul contenu disciplinaire, c'est à dire l'étude des

textes argumentatifs du XVII^e et XVIII^e siècle. Par exemple, au lieu de s'en tenir à l'étude formelle du texte de Blaise Pascal, « Justice. Force¹³ » (voir le pôle « Lectures analytiques » de la carte mentale), l'élève acteur se souciera davantage de trouver un sujet qui l'intéresse particulièrement par rapport à la thématique de la « justice ». Il s'émancipera donc rapidement des « pensées » de l'auteur modèle pour chercher à construire et à exprimer, dans un premier temps au brouillon, ses propres réflexions d'auteur-scripteur.

Ce changement de posture observé chez l'écrivain en herbe est directement conditionné par le renouvellement des gestes professionnels de l'enseignant. Renoncer à une posture de contrôle en faveur d'une posture d'accompagnateur est une capacité qui relève des compétences enseignantes du XXI^e siècle, changeant complètement la donne de la situation d'apprentissage examinée ici.

2. QUELLES COMPÉTENCES ENSEIGNANTES DU XXI^e SIÈCLE POUR LA CONDUITE DU PROJET D'ENVERGURE ?

2. 1. Viser des compétences transversales dans la formation du sujet-scripteur

Pour commencer, l'enseignant du XXI^e siècle n'est plus défenseur inconditionnel de sa discipline car il a compris qu'une de ses principales missions est de préparer les élèves à la vie¹⁴ – dans notre exemple, via l'exercice argumentatif, comme le laisse voir la figure 3. Certes, les spécificités des contenus de la discipline du Français nourrissent formation d'ensemble de l'élève citoyen, mais il faut aussi se rendre à l'évidence: dans le champ curriculaire, l'enseignement littéraire concourt aussi largement à l'acquisition des compétences transversales. Ceci explique en outre la complexité vectorielle de la projection et de l'application de notre projet portant sur les genres et les formes de l'argumentation. Ainsi, à l'intérieur de cette vaste infrastructure, certaines finalités en englobent parfaitement d'autres, comme développer l'esprit de responsabilité et d'engagement de chacun et celui d'entreprendre et de coopérer avec les autres.

Par ailleurs, l'Éducation Morale et Civique se trouve aussi au cœur de notre séquence. Lorsque nous en analysons le contenu, les démarches, les modalités d'apprentissage et les formes d'évaluation, nous arrivons naturellement à la conclusion suivante : enseigner les formes et les genres de l'argumentation en classe de seconde est en réalité un point d'appui pour préparer les élèves à prendre conscience de leur époque et des époques passées, à s'intéresser à des questions citoyennes très diverses (nous avons ainsi délibérément proposé pour le discours le thème vaste de « la justice »), à connaître un problème de société, à formuler et exprimer un avis pertinent, à appuyer solidement cet avis sur des exemples et des arguments. C'est donc à la vie, au débat d'idées et au dialogue que l'enseignant entend les préparer. Par ce nouveau prisme, l'acquisition des savoirs techniques en matière d'argumentation – découverte de la méthodologie et de l'analyse de textes littéraires appartenant au genre en question – se situe sur un plan secondaire, en tant

qu'adjuvante d'une mission plutôt éducative de la discipline Lettres Modernes. Cette nouvelle hiérarchisation des objectifs entraîne donc un déplacement de notre regard d'enseignant d'une leçon de Français en particulier vers des leçons de vie en général.

Nous entendons souligner enfin le dialogue instauré entre les domaines de compétences mobilisés parallèlement chez l'élève-scripteur et chez l'enseignant du XXI^e siècle. Pour ce dernier, comme nous l'avons dit, les compétences dépassent largement le cadre de sa discipline pour interférer indirectement avec le rôle de l'école dans la préparation de l'individu pour vivre en société. En effet, la construction des savoirs et des compétences chez l'élève, de plus en plus variés, suppose que le professeur de Lettres soit muni d'un ensemble d'outils, de méthodes et de techniques pour conduire un tel projet. Philippe Perrenoud liste ses principales compétences dans son article « Savoir enseigner au XXI^e siècle ? Quelques orientations d'une école de qualité » :

travailler régulièrement par problèmes ; créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement ; négocier et conduire des projets avec ses élèves ; adopter une planification souple et indicative, improviser ; mettre en place et expliciter un nouveau contrat didactique ; pratiquer une évaluation formatrice, en situation de travail ; aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire¹⁵.

La conséquence immédiate de cette « manière de faire cours » est l'adaptation de la posture enseignante¹⁶. Définies comme des manières cognitives et langagières de s'emparer d'une tâche¹⁷, les postures d'étayage et les gestes professionnels que nous avons l'intention d'employer ont constamment évolué dans le cadre de la pédagogie de projet. Ainsi, nous avons vite abandonné la posture de contrôle au détriment d'une posture d'accompagnement, voire de lâcher prise. Par conséquent, la dynamique du groupe classe a connu des modifications importantes : pour les besoins du projet, nous avons osé bousculer non seulement les contenus et leur mode de transmission mais également l'environnement de travail. L'espace de la classe s'est souvent transformé et même prolongé dans des lieux plus vastes, propices à la lecture à voix haute et à l'enregistrement vidéo des performances rhétoriques – essais, suivi d'un débriefing de lecture (voir le pôle « Pôles d'application » de la carte mentale). Ainsi, en changeant de posture, nous avons déclenché des variations de posture chez nos élèves. Ils ont pris l'habitude de suivre ces étapes : écriture des discours, lecture à haute voix, auto-observation et analyse, et enfin annotation du texte en vue d'une modification, d'une amélioration ou d'une prise de décision. Afin de bénéficier d'un cadre actionnel différent, nous sommes entrés ensemble dans une dynamique de négociation permanente avec des habitudes de travail ancrées dans des espaces pédagogiques institutionnalisés, pérennisés.

2. 2. Négocier : situer le brouillon d'écriture argumentative au centre du projet

Il faut rappeler avant tout que le travail du brouillon dans le cadre d'un projet d'écriture longue est une démarche plutôt inhabituelle au lycée car elle ne relève qu'en moindre mesure des prérogatives officielles des programmes disciplinaires. Nous avons donc parfois perçu l'écriture-processus comme une déviation par rapports à ces textes car elle bouscule l'organisation et les activités de la séquence programmée et surprend les acteurs impliqués dans le processus d'apprentissage. Néanmoins, il nous semble important de souligner sa plus-value sur le plan des compétences mobilisées pour la réalisation du projet non pas tant chez l'élève-scripteur que chez nous. Créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement, négocier et conduire des projets avec ses élèves, voilà deux des compétences essentielles de l'enseignant du XXI^e siècle, évoquées par Philippe Perrenoud. Nous les présentons ici comme les pierres d'édifice de l'expérimentation pédagogique menée. L'objectif est de montrer qu'il est certes tout à fait possible d'enseigner les formes et les genres de l'argumentation par le biais d'une pédagogie de projet à condition d'envisager l'écart entre la programmation du projet et les difficultés de sa mise en pratique.

La qualité de négociateur de l'enseignant intervient d'emblée, au moment du balisage de sa séquence en conformité avec les Programmes officiels¹⁸. Dans la présentation générale, deux préoccupations sont clairement affichées :

- « amener les élèves à dégager les significations des textes et des œuvres » en favorisant la perspective de l'histoire littéraire ;
- veiller également « à leur apporter des connaissances concernant les grands genres littéraires et leurs principales caractéristiques de forme, de sens et d'effets, afin de favoriser le développement d'une conscience esthétique ».

De plus, chaque objet d'étude doit permettre à l'élève d'acquérir des compétences d'écriture et d'expression aussi bien que de lecture, d'interprétation et d'appréciation.

Que fallait-il donc négocier ? En premier lieu, nous avons composé avec les programmes de Français de seconde et notamment avec la place de l'écriture et de l'expression au détriment des lectures analytiques. Car la méthodologie du commentaire et le carcan des plans détaillés nous apparaissaient inappropriés pour l'acquisition des compétences rédactionnelles nécessaires à l'atteinte de l'objectif final de séquence : la lecture d'un discours rhétorique. C'est plutôt l'écriture d'invention qui s'y prêtait mais elle est rarement envisagée en lycée comme une écriture-processus, tel que nous l'avons conçue, dilatant le temps de travail sur le texte et renforçant la valeur des écrits intermédiaires. Cet exercice fait plutôt souvent office d'évaluation sommative de type baccalauréat et n'ouvre pas un chantier d'ampleur dans la progression annuelle des enseignants.

Si l'objectif annoncé dans les textes officiels pour l'objet d'étude en question est « de faire découvrir aux élèves que les œuvres littéraires permettent, sous des formes et selon des modalités diverses, l'expression organisée d'idées, d'arguments et de convictions et qu'elles participent ainsi de la vie de leur temps¹⁹ », notre intention a été plutôt de produire un changement dans la posture de l'élève : du spectateur à l'acteur, de l'étude théorique à l'application concrète de l'argumentation. Ainsi, rejetant l'observation passive des œuvres littéraires, nous avons fait le choix de le

mettre à l'œuvre ; refusant le cloisonnement de la périodisation imposée, nous avons, afin d'étudier la persuasion, actualisé l'utilisation des ressources de divers genres et déplacé l'étude de la littérature dans les débats du XXI^e siècle. En définitive, nous pensons avoir favorisé l'émancipation de l'élève-scripteur des modèles rhétoriques fréquentés, donnant ainsi sens à notre enseignement.

Il a fallu ensuite négocier la possibilité de renverser l'ordre des priorités : mettre au premier plan les savoir-faire (comment ?) et laisser au second plan les savoirs (quoi ?). La conception de la séquence a donc souffert une modification majeure dans le sens où partir de sa finalité (lire un discours argumentatif créé de toutes pièces) signifiait s'interroger d'abord sur les modalités concrètes de réalisation (les techniques d'écriture) puis sur l'étayage par un ensemble de textes littéraires servant de modèles aux scripteurs. Ainsi, la constitution du corpus analysé par les élèves et faisant office d'exogenèse²⁰ a constamment obéi aux besoins rédactionnels et s'est naturellement organisée comme autant de pôles d'irrigation du discours (voir le pôle « Irrigation documentaire : exogenèse » de la carte mentale). Le cheminement envisagé entre les textes modèles et le texte de l'élève a été volontairement établi dans une direction contraire : des objectifs d'écriture de l'élève vers les apports textuels des auteurs du XVII^e et XVIII^e siècle en matière de stratégies argumentatives. L'éventail des emprunts possibles était large, souple et adapté à l'hétérogénéité des niveaux : l'étayage des arguments par des exemples, le rythme des phrases rhétoriques, la stratégie de la réfutation, la phrase période variaient ainsi le degré de complexité des contraintes imposées au texte à élaborer. Par ailleurs, nous avons constitué des groupes de besoins afin d'entraîner les scripteurs à la mise en place d'un élément plutôt qu'un autre, n'attribuant un caractère obligatoire qu'aux deux premiers éléments de la chaîne : les arguments et exemples et le rythme des phrases.

En dernier lieu, nous avons eu à négocier avec l'élève des postures nouvelles face à la tâche assignée, et sur lesquelles nous reviendrons plus en détail dans la deuxième partie de l'article. Effectivement, la cohérence des étapes du projet d'écriture dépendait entièrement des capacités du scripteur à organiser le matériel mis à disposition. De plus, l'état d'avancement de son discours était subordonné non seulement au rythme d'acquisition des savoirs disciplinaires mais surtout à leur mobilisation et à leur réinvestissement immédiat. À ce sujet, nous avons accordé une attention particulière aux embrayeurs d'écriture pour aider et rassurer constamment les élèves (voir le pôle « Embrayeurs » de la carte mentale). Pour la réussite du projet, nous avons donc mené les élèves à révision de leur conception du brouillon (une grande partie d'entre eux n'en usaient pas avant cette séquence), en les poussant à l'envisager à la fois comme un outil de travail et comme une forme nouvelle d'évaluation. De cette manière, le brouillon leur est apparu progressivement comme un espace de libertés – expressives et formelles – et leurs plumes ont fait couler beaucoup d'encre malgré les contraintes techniques imposées. Mais il faut noter également que, dès la réalisation de notre carte heuristique, nous avons finalement entamé une coopération scripturale puisque nous avons inscrit les premiers mots du discours à venir : « **écrire** un discours sur **le thème** de la justice... ». Cette consigne

initiale est riche en significations car, au delà du fait qu'elle brandit le thème central choisi, elle sous-entend une réflexion quant à l'acte d'écrire, aux démarches rédactionnelles et aux étapes de l'écriture processus. Face à cette consigne, la véritable question devient alors pour l'élève tout comme pour l'enseignant : « Comment écrire un discours sur le thème de la justice ? ».

2.3. Coopérer : la programmation pédagogique, une phase pré-rédactionnelle dans le brouillon de l'enseignant

Des bribes de définition du brouillon nous semblent correspondre à la sphère d'action du chef de projet que nous étions : « Territoire flou et négligeable de tout ce qui précède la version achevée d'un texte... », « maillon essentiel dans la chaîne des transformations génétiques », « moment de textualisation qui constitue la médiation entre le projet initial et le texte définitif²¹ ». En effet, elles ébauchent son caractère paradoxal. Dévoilé, exploité, analysé chez les élèves, il est dans la ligne de mire des études de la critique génétique qui observe le brouillon scolaire comme un terrain de prolongement et de mutation des brouillons des écrivains. À l'inverse, celui qu'utilise l'enseignant reste souvent secret et fait moins l'objet d'études spécifiques. Dans les deux cas, cette forme intermédiaire d'écrit (schématique et fragmentaire) expose l'élève et l'enseignant à un regard extérieur scrutant le processus de leur travail. Ainsi, nous avons décidé d'entrer d'abord dans le laboratoire de l'enseignant, afin de dévoiler l'importance capitale des brouillons de notre séquence. Parce que s'intéresser à ces étapes intermédiaires de la programmation pédagogique, c'est faire un premier pas dans le cheminement du projet initial vers sa concrétisation finale devant et avec la classe. Durant le projet, l'élève et l'enseignant sont des vases communicants et c'est précisément ce qui fait la force d'action de cette expérimentation pédagogique.

Le point de départ de notre réflexion est le constat suivant : la finalisation d'un projet d'écriture longue démontre le perpétuel caractère inachevé et modulable d'une progression pédagogique expérimentée, en « brouillon », pendant et après son application. En effet, nous gardons le souvenir d'avoir travaillé, pendant des semaines, sur un chantier d'écriture d'envergure, portant et porté par nos élèves-scripteurs, adaptant inlassablement nos attentes pour atteindre la réussite du projet.

Après coup, nous retenons aussi comme enjeux primordiaux l'instabilité du terrain d'action, l'hétérogénéité du groupe classe et la diversité des besoins d'accompagnement dans la réalisation quotidienne des tâches qui ont généré une surcharge dans la gestion des divers travaux. Paradoxalement, cette surcharge a été la condition pour le succès du projet. La certitude d'avoir pu « faire autrement » ou de ne pas « avoir fait comme prévu » sont, pour l'enseignant, les voyants lumineux d'un projet mené ensemble avec les élèves, souvent par les élèves, rarement par soi-même. L'essentiel est d'avoir obtenu une version finale, même momentanée, du produit envisagé au départ : un discours écrit sur le thème de la justice. Mieux, le travail d'écriture a été parfait par la déclamation du texte par les élèves-auteurs à une tribune avec un micro (qui impressionne les élèves), sous le regard discret d'une

caméra et les applaudissements des camarades, qui ont marqué la fin du chantier, et une grille d'évaluation sommative a regroupé les compétences acquises tant à l'écrit qu'à l'oral.

Que reste-t-il dans la mémoire de l'élève de ces semaines de labeur ? Questionnés sur les acquis de l'année, la majorité des élèves ont évoqué « le brouillon » : « organiser les idées, faire un brouillon », « des techniques de rédaction », « développer les idées et améliorer mes rédactions », « améliorer la forme et le contenu d'une rédaction », « faire un brouillon et son utilité », « mieux approfondir mon argumentation ». Il est possible que ces remarques itératives en rapport avec la question du brouillon soient la conséquence immédiate d'une activité récente : les élèves se sont facilement souvenus de l'écriture de leurs discours car ils sortaient tout juste de cette étape d'élaboration. Cependant, n'est-il permis de penser que la spécificité et l'ampleur de cette dernière tâche, l'investissement et l'acharnement de tous les acteurs à la finalisation du chantier, le retour permanent aux écrits intermédiaires de ce discours, les efforts d'écriture fournis et la satisfaction du produit fini – ces feuilles remplies, griffonnées, dans leur version finale, que les élèves tiennent fièrement entre les mains, à la tribune, le jour de la lecture – aient été les facteurs décisifs pour évoquer le brouillon comme acquis prédominant ? Il reste également dans la mémoire des élèves leur place centrale au sein du projet, en tant qu'acteurs de leur apprentissage. Le dialogue régulier avec l'enseignant et les autres scripteurs mise sur l'interaction et sur le retour ou feed-back qui créent l'impression d'avoir écrit pour être écouté, d'avoir été constamment pris en compte.

Cependant, en dépit de la grande liberté d'action dont il a bénéficié tout le long, l'élève a agi en bonne partie en fonction des directives que nous avons établies a posteriori. L'idée initiale d'« écrire un discours » étant issue du laboratoire de l'enseignant, l'élève-scripteur ne prend le relai qu'à partir de sa mise en application. Dans ce contexte, l'élève n'expérimente pas la première étape de son brouillon, la phase pré-rédactionnelle définie par la critique génétique.

Cet écueil est la résultante d'une planification exclusivement réservée à l'enseignant mais également de la nouveauté et de la complexité du projet qui a engendré des choix didactiques stratégiques en amont. L'écart entre le fonctionnement du brouillon dans la sphère de l'écriture littéraire et dans la sphère scolaire s'accroît ici substantiellement en raison d'une co-présence des auteurs du discours final. Le déroulement du projet d'écriture en question n'est possible qu'à condition d'une passation du pouvoir, symboliquement représentée par la plume des scripteurs. L'enseignant démarre le processus, l'élève prend ensuite le relai. Ainsi, dans le cadre de cette séquence, nous pouvons considérer que la phase pré-rédactionnelle²² a subi un déplacement majeur du champ d'action de l'élève vers celui de l'enseignant. Concepteur initial du projet, il organise et planifie le déroulement de ses cours selon sa vision préalable, anticipative et globale du travail à mener. C'est donc l'enseignant qui se charge des fonctions opératoires suivantes à l'intérieur de la chaîne du brouillon : *orientation, exploitation, conception, information* et *programmation* (voir le pôle « Pôles d'application » de la carte mentale). Puisqu'il

« passe une commande » en quelque sorte à ses élèves, il anticipe aussi bien la forme et que le processus de réalisation ultérieurs de l'écrit déterminé.

Enfin, la phase de conception du projet par l'enseignant peut être perçue comme l'ajout d'un épisode « prologue » au brouillon, ce « film virtuel des moments successifs de la rédaction²³ », et le début d'une coopération. Une proposition est faite aux élèves et la réussite du projet dépend en grande mesure de leur réactivité, de leur participation et implication, de la modulation même. La conséquence immédiate de cette procédure serait l'installation d'un dialogisme extrêmement enrichissant à partir du moment où les histoires intimes des écritures individuelles croiseraient les moments d'hésitation, d'invention, de découragement ou de blocage dans la rédaction.

3. QUELLES BALISES DU PARCOURS D'ÉCRITURE POUR FAIRE SURGIR L'ÉLÈVE-AUTEUR DE SON DISCOURS ?

Dans la mesure où la séquence analysée se présente comme une suite de *stimuli* qui cherchent à provoquer une réaction scripturale chez l'élève, en plein processus d'acquisition des savoirs disciplinaires et à la fois des techniques d'écriture d'un texte normé génériquement, il est temps de zoomer sur ces ramifications de la carte mentale – brouillon de notre séquence – qui apparaissent comme autant de balises du parcours d'écriture proposé. Il s'agit de déplier quelques actions spécifiques que nous avons menées pour assurer le dialogue et le passage de la découverte des savoirs à leur assimilation et leur réinvestissement sous forme de savoir-faire : expérimenter les données avant-textuelles de la critique génétique, se forger une subjectivité énonciative lors des remaniements des versions intermédiaires du discours, enfin, s'accrocher à un objectif intéressant pour poursuivre et s'impliquer dans l'écriture.

3.1. Fournir des outils de travail empruntés à la critique génétique

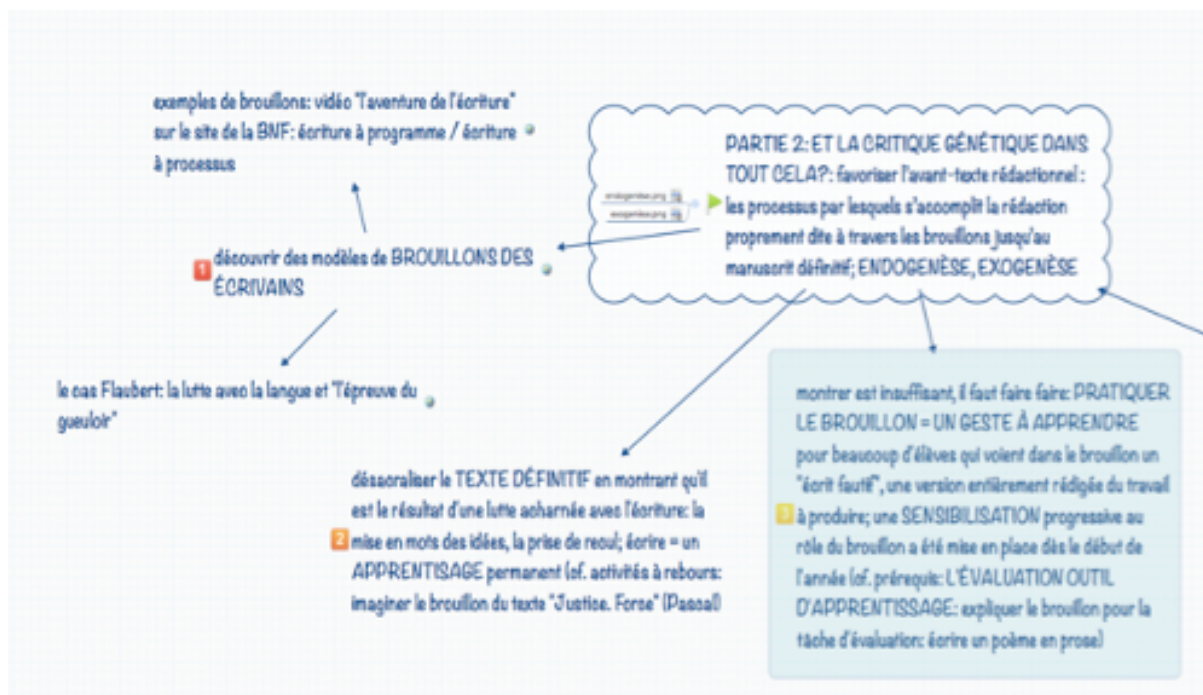


Fig. 4. Pôle « Critique génétique » de la carte mentale

Nous avons souligné dès le départ que la mise en œuvre de ce projet d'écriture scolaire s'appuyait sur les données de la génétique textuelle. Nous prendrons ici deux exemples de démarches qui ont permis de modifier la conception de la transmission des savoirs littéraires et génériques, de renouveler et d'aérer l'espace physique de la salle de classe. À ce propos, présenter des méthodes de travail des écrivains en guise de source d'inspiration ou simplement d'information ne pouvait pas rester une action à caractère théorique. Nous avons trouvé qu'il était intéressant de montrer aux élèves une brève vidéo montrant *L'Aventure de l'écriture* et les différents usages du brouillon chez des écrivains tels Hugo, Flaubert, Zola, Proust, Perec, etc.²⁴), mais surtout parce que cette ressource trouverait une application concrète dans la séance. Ainsi, les élèves ont dû proposer des brouillons possibles que Blaise Pascal aurait pu concevoir pour l'écriture de son texte « Justice. Force », étudié auparavant. De simples spectateurs, les élèves deviennent ainsi acteurs de leur apprentissage et s'interrogent sur des gestes spécifiques aux avant-textes. Bien qu'hypothétiques, leurs propositions ont centré l'attention sur la structure d'ensemble du texte de Pascal. En effet, les élèves ont pris appui sur les aspects travaillés au préalable et ils ont établi une structuration binaire de l'écrit littéraire en deux colonnes ou deux branches : la notion de « justice » d'une part, celle de « force » de l'autre, avec les définitions et les arguments correspondants. Aucun élève ne s'est aventuré dans des hypothèses relevant du thème du texte et nous avons pu faire le constat d'une influence permanente du domaine – rassurant – des savoirs acquis en cours sur celui – décontençant – des activités nouvelles que nous proposons. L'horizontalité formelle du texte a généré une verticalité sémantique mais aucun binôme n'a pensé à une représentation concentrique des significations et des

rapports entre des deux termes, par exemple. Ce sont des constats riches en indicateurs qui aident l'enseignant à s'interroger sur la compréhension et l'interprétation de l'extrait proposé. Par la suite, pour les besoins de l'écriture du discours, on pourra réorienter le travail d'explication sur le texte vers un aspect purement rhétorique : l'argumentation chez Pascal est un enchaînement de raisonnements logiques imbriqués les uns dans les autres et elle fonctionne comme un rouage qui mène naturellement vers la conclusion. Les élèves doivent donc essayer d'aller vers cette conception de leur discours comme rouage engrené par des arguments et des exemples.

Enfin, de la même manière, pour montrer aux élèves à quel point l'écriture peut constituer une lutte avec la langue, en étudiant « le cas Flaubert » via des documents explicatifs disponible sur le site de la BNF²⁵, nous avons réservé un temps d'expérimentation lors de la séance. Les élèves ont été mis en situation par des lectures à haute voix de leur discours au brouillon, devant une fenêtre grande ouverte. À cette occasion, nous avons donné des conseils complémentaires qui sont du ressort des techniques théâtrales : l'ancrage du corps dans le sol, la prise de possession de l'espace par la voix, prolongement du corps, la portée de la voix, la production des sons et des intonations. Des exercices respiratoires de base (abdominale et thoracique) ont accompagné les efforts linguistiques (choix des mots en fonction de leurs sonorités) et de diction tout en aidant les élèves à se relaxer. Enseignante de Français, nous avons aussi endossé à ce moment-là le rôle du coach sportif, anticipant sur l'épreuve finale de la déclamation du discours écrit à la tribune. Il est certain que ces activités physiques ont suscité une prise de conscience chez l'élève : le texte d'un discours n'est pas en train de se faire seulement par écrit, il se conçoit surtout pour être lu et sa création ne pouvait plus éluder l'importance et l'impact de son oralité sur le geste scriptural. Les écrivains n'écrivent-ils pas pour être lus ? N'écrit-on pas autrement lorsqu'on se prépare à être entendu ?

3.2. Construire la subjectivité du scripteur

Écrire autrement un texte argumentatif a été également possible grâce à un autre objectif essentiel de cette séquence : la construction de la subjectivité du scripteur.



Fig. 5 Pôle « Subjectivité du scripteur » de la carte mentale

Encourager l'élève à s'ériger en tant qu'instance suprême d'auteur d'un discours suppose par ailleurs de lui reconnaître un champ d'action nouveau, semblable à celui des véritables écrivains : « le soupçonner d'un authentique désir dans [son] activité d'écriture, [...] [le] créditer d'un savoir sur et par la langue, [...] accorder à [ses] tâtonnements toute leur valeur de recherche et d'ajustements successifs²⁶ ». Cette nouvelle posture d'auteur met les élèves en confiance surtout lorsqu'il est question de partage. À ce niveau, l'interaction avec la communauté des camarades-auteurs est indispensable car elle est la garante de la mise en place d'un dialogue en deux temps : un dialogue intratextuel, avec soi-même lors de la relecture de son discours, et un autre intertextuel avec les discours des autres. Dans les deux cas, le processus d'écriture sert de prétexte à l'enseignant pour s'assurer de la maîtrise des savoirs théoriques diffusés progressivement, mais aussi et surtout pour dynamiser la classe. Pour parvenir à ces objectifs, nous avons employé la stratégie des « pense-bêtes » à multiples fonctionnalités : schémas récapitulatifs des notions littéraires spécifiques, déclencheurs de questionnements métacognitifs, mais surtout espaces dialogiques réservés au retour du scripteur sur le texte. Ce qui représente une phase d'approfondissement pour l'enseignant est pour l'élève un moment d'introspection, un tête-à-tête avec sa dernière version du discours en train de s'écrire. Dans l'exemple suivant d'un brouillon d'élève, plusieurs éléments témoignent de la présence du sujet scripteur au delà du corps de son texte.

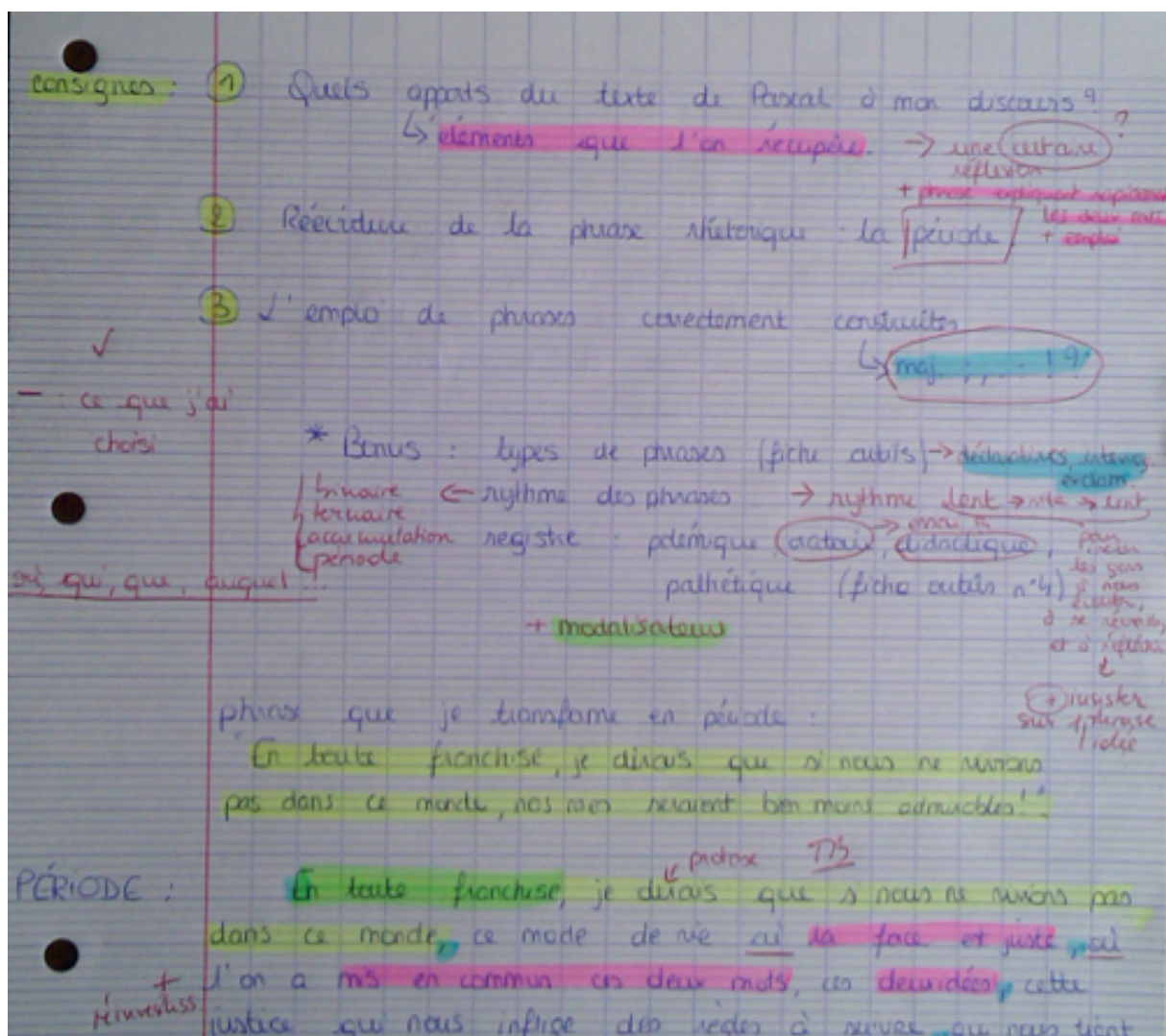


Fig. 6. L'élève en tête-à-tête avec son brouillon

La mention clairement notée sur la feuille de brouillon, « phrase que je transforme en période », est une indication concrète, un rappel de la consigne de départ. La brève légende en rouge « ce que j'ai choisi » mentionne les éléments techniques obligatoires (« une certaine réflexion » récupérée chez Blaise Pascal, l'emploi de la phrase rhétorique, la période, la justesse syntaxique) ou bonifiants (type et rythme des phrases et emploi des registres) ; ceux-ci étaient choisis au vu de nombreuses contraintes déjà imposées et qui constituaient autant d'obstacles d'écriture chez certains élèves en difficulté. Le dialogue analytique de l'écrit effectué par le scripteur avec soi-même pousse la réflexion au-delà du réinvestissement approprié des aspects techniques exigés. Autre preuve que l'élève s'affirme en tant qu'auteur à part entière : il s'inquiète de l'utilité et des effets de ces outils sur l'auditoire. Lorsqu'il note une alternance du rythme : « lent – vite – lent », il poursuit un objectif clair : « pour inciter les gens à nous écouter, à se réveiller, à réfléchir ». Malgré les variations de marqueurs de la subjectivité, du « on » au « nous » puis au « je », (à travers lesquelles nous constatons le rétrécissement de la sphère d'énonciation), nous assistons indiscutablement à un éveil de l'écrivain qui travaille la cohérence textuelle

mais qui se projette d'ores et déjà à la tribune, devant son public, son discours entre les mains, prêt pour la déclamation.

Nous avons choisi cet exemple car, bien que loin d'être général parmi les élèves de la classe, il illustre l'assimilation simultanée des contenus disciplinaires, des stratégies d'écriture, des objectifs globaux de la séquence et avant tout le véritable travail du brouillon.

3.3. Capter le sujet scripteur en misant sur l'affect

La copie analysée précédemment est également le signal d'une réussite partielle du projet d'écriture longue proposé, sur le plan de construction d'une hypostase d'auteur chez l'élève. Elle montre qu'une coopération s'est installée progressivement entre l'instance programmatrice et l'instance exécutoire. Lorsqu'à l'intérieur de ce jeu didactique le sujet scripteur s'affirme avec aisance et force, le pari de l'écriture est conjointement gagné. Ainsi, pour capter davantage le scripteur, nous avons misé sur l'affect : un travail de longue haleine devait se faire non seulement sur la rédaction processionnelle du discours et sur sa lecture finale, mais aussi et surtout sur la confiance en soi. En effet, exprimer son avis sur un sujet d'actualité, « la justice », demandait certes des compétences scripturales mais aussi beaucoup de courage, surtout chez des élèves plus en retrait, mal à l'aise à l'oral. Les résultats chez certains d'entre eux ont été spectaculaires (écriture d'un discours d'une grande ampleur : 10 minutes de lecture à la tribune) et ont amplement repoussé au second plan l'importance de la spécificité générique du texte à écrire pour amener sur le devant de la scène l'être du sujet scripteur. D'ailleurs les qualités du rhéteur (*logos*, *ethos* et *pathos*) ont été évoquées et travaillées en classe dans le sens d'une appropriation progressive, de telle sorte qu'un élève en particulier a surmonté son angoisse de s'exprimer en public.

Pour les besoins de l'analyse du long chemin rédactionnel parcouru par l'élève, il faut rappeler que le schéma des composantes mobilisées dans la rédaction d'un texte, en plusieurs étapes, apparaît aux chercheurs en psychologie cognitive comme une architecture complexe et coûteuse. En effet, les opérations se multiplient et se renforcent à l'âge adulte du scripteur qui, à partir de 16 ans, voit la *planification* se coordonner davantage avec les autres composants dans le cadre de la mémoire de travail : la *traduction*, la *transcription*, l'*émission* du texte, la *préplanification* et la *révision* après transcription. Pour John R. Hayes, la *planification* se retrouve par conséquent au centre d'un schéma associant d'une part l'environnement social et physique de la tâche et de l'autre la motivation, les processus cognitifs et la mémoire à long terme de l'individu²⁷. Le degré de faisabilité de l'activité scripturale sera donc directement proportionnel au degré de transparence et de matérialité de cette sphère d'influence qui est « l'environnement de la tâche » et que l'élève doit pouvoir percevoir rapidement et clairement. Par exemple, connaître d'emblée les destinataires de son discours lui permettra de planifier correctement sa production et non pas de la corriger seulement à posteriori. La situation d'énonciation devient alors un élément clé pour l'élève, qui doit y adapter son niveau de langue, son style et sa

communication verbale et non verbale. L'élève scripteur ira plus loin encore dans l'appropriation de son texte et surprendra à son tour l'enseignant qui a conçu une trame peu stable, mais qui accueille les touches d'originalité des élèves.

Dans ce même cadre des sciences cognitives, il nous faut inclure aussi la notion d'« intérêt » manifesté par le scripteur ; elle implique la composante « affect » du schéma cognitif des processus rédactionnels de John R. Hayes, évoqué par Annie Piolat dans l'« Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail²⁸ ».

Ainsi, la motivation et l'affect sont deux éléments significatifs dans la production des textes et ils ont inlassablement constitué nos objectifs pour la séquence. L'observation attentive du fonctionnement des jeunes scripteurs nous a menée aux constats suivants : leur adhésion, à différents moments de l'élaboration de ce projet, était manifestement tributaire des buts annoncés qui engendraient une motivation plus ou moins forte, selon le cas. Par exemple, le caractère volontairement général et vague du thème proposé en première séance, « la justice », a suscité des réactions inattendues : apeurés ou déboussolés par le manque de précision et l'ampleur du sujet, les élèves ont exprimé spontanément leur désintérêt. Cela explique la taille réduite de leur premier jet d'écriture mais également leur choix de mettre dans la corbeille à papier leur premier brouillon. La non-maîtrise thématique et générique les a poussés à invalider massivement leur première version du texte, jugé non conforme. Il a donc fallu du temps pour que les scripteurs s'approprient cette thématique imposée, qu'ils la spécifient et y attachent une quelconque curiosité.

À ce propos, l'importance de l'exogenèse est à souligner : l'irrigation de la réflexion des élèves, par la lecture et l'analyse des textes obligatoires et complémentaires offerts par l'enseignant, a généré une sorte d'euphorie d'idées et d'écritures. Ces morceaux choisis parfois pour des lectures analytiques ont constitué une source inépuisable de savoirs génériques et culturels qu'ils se sont appropriés au point de rendre leur influence méconnaissable. Pour en garder et retrouver la trace dans les écrits intermédiaires et dans la version finale du discours, il nous a paru opportun de fonctionner avec des pense-bêtes, verbalisant clairement les emprunts linguistiques, techniques et littéraires aux textes étudiés. Ceux-ci ont été matérialisés sous la forme très simple d'une zone encadrée en haut de leur feuille, aux côtés de la mention « version n°... » en guise de titre. À cette occasion, nous leur imposions certains éléments à récupérer dans les textes étudiés, et le pense-bête en question servait alors de bilan ou de rappel. Mais nous laissions aussi libre choix à l'élève d'ajouter dans ces espaces réservés d'autres points importants empruntés aux textes pour les réinvestir ensuite dans son discours (voir la figure 7). À d'autres moments, ces pense-bêtes servaient à lister les difficultés rencontrées par l'élève dans la réalisation de la tâche imposée, comme dans l'exemple de la figure 8. Cette stratégie consistait à instaurer dans la pratique scripturale des temps d'arrêt réflexifs pour paradoxalement gagner du temps car en s'arrêtant pour comprendre ce qui « n'allait pas », l'élève apprenait et avançait.

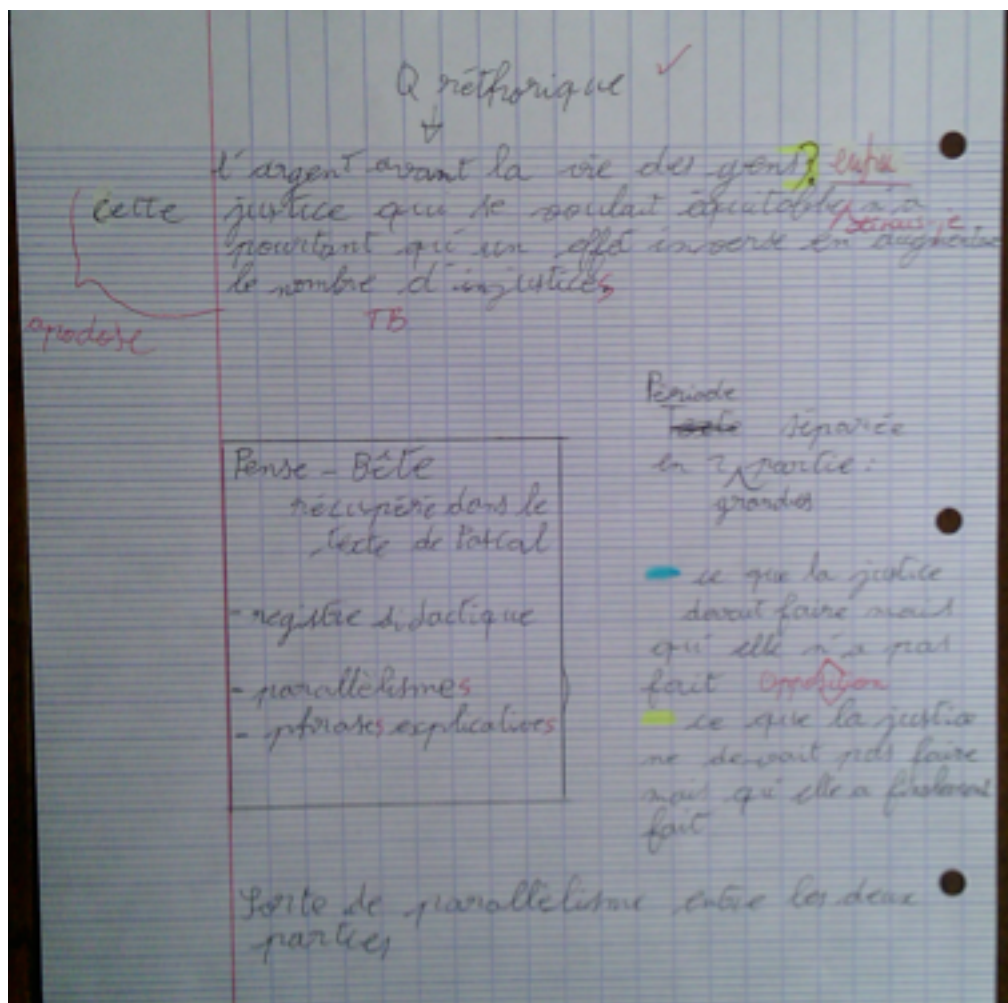


Fig. 7. Exemple de pense-bête

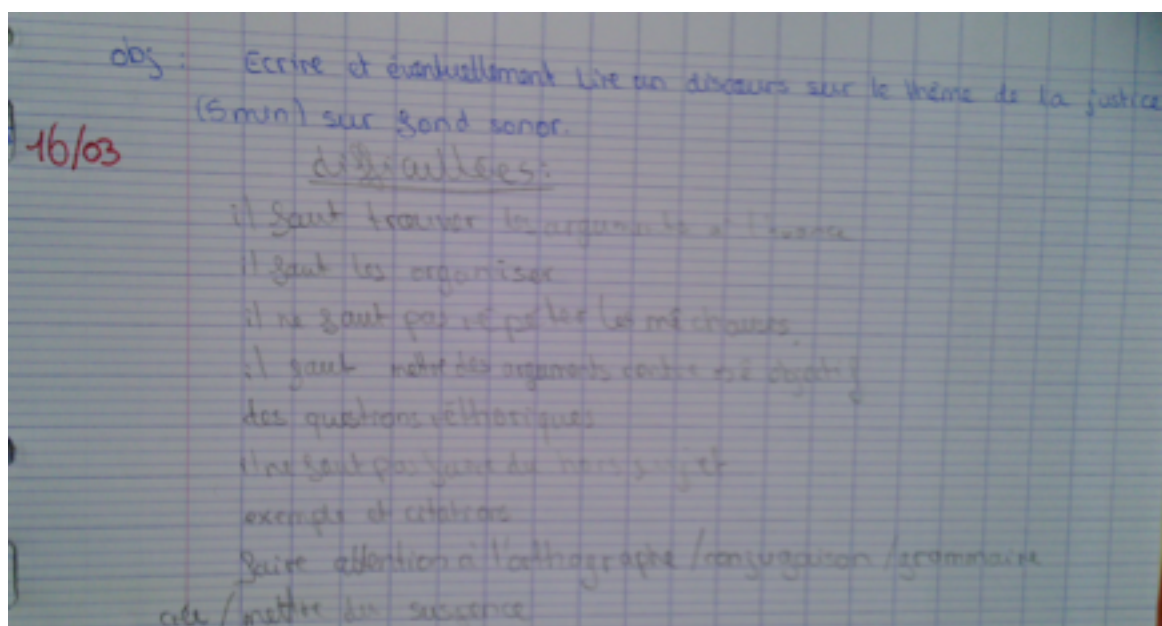


Fig. 8. L'élève liste ses difficultés

Une fois le centre d'intérêt personnel trouvé, le processus rédactionnel s'est immédiatement enclenché. Dans la plupart des écrits, des injustices sociales qui leur tenaient à cœur ont été choisies comme sujet et des buts individuels se sont clairement profilés à l'intérieur de l'objectif général de la séquence. Au vu de ces constats, il nous paraît donc essentiel de mettre en avant le changement de posture qu'induit presque instantanément la trouvaille (*l'inventio*) d'un sujet qui « parle » à l'élève, puisé dans la sphère proximale des passions de ces jeunes scripteurs. De plus, à partir du moment où ils avaient trouvé « quelque chose à y dire » (sic), les opérations rédactionnelles ont été amplement facilitées. En définitive, ce sont ces sursauts cognitifs et métacognitifs qui doivent retenir l'attention de l'enseignant, appelé à les mobiliser pour l'avancement de son projet d'écriture.

Tout au long de cette analyse, nous avons mis en lumière les multiples avantages de l'expérimentation d'une écriture processus dans le cadre d'un projet disciplinaire dont la carte mentale de la séquence conserve la trame ultime et détaillée. Une des conséquences positives majeures de cette nouvelle acception du brouillon est l'impulsion qu'ont reçue les gestes rédactionnels autonomes grâce aux « embrayeurs²⁹ » proposés par l'enseignant. Selon les chercheurs en didactique de l'écriture, la consigne doit viser à développer l'inventivité car elle a du jeu, elle est transgression vers un texte personnel, original. Pour que ces techniques soient efficaces, il faut que l'enseignant soit prêt à élargir la sphère de l'acceptable et à établir un ensemble de règles stimulantes pour la créativité. Ces quelques exemples ont indubitablement étoffé les discours des élèves et ont lancé leurs plumes : écrire pour lire son texte en musique, s'enregistrer et s'écouter incite à construire une phrase rhétorique, la période, tout en marquant l'envol vertigineux de l'acmé ; décortiquer cette phrase avec le numérique (voir le pôle « Embrayeurs » de la carte mentale) facilite la compréhension d'une structure syntaxique complexe ; enfin, débattre en binômes pour apprendre à combattre une thèse aide concrètement à composer ensuite plus facilement une réfutation. Par conséquent, si l'envie d'écrire provient de l'approfondissement des idées en rapport avec un sujet choisi, elle s'alimente d'embrayeurs.

Il faut rappeler que pour certains scripteurs le déclic a pris du temps et le résultat a été moyen, mais pour d'autres, le travail du brouillon a déclenché une prise de conscience des difficultés personnelles qui dépassaient parfois le cadre scolaire. Voici donc un autre apport essentiel de ce projet sur le brouillon. Selon Philippe Perrenoud, « les compétences sont des moyens de maîtriser, symboliquement et pratiquement, les situations de la vie³⁰ ». C'est en occurrence sur l'analyse des situations de la vie de l'élève que le travail sur les écritures intermédiaires du discours a débouché. Lors des actions d'accompagnement, nous avons compris à quel point l'inhibition et le manque de confiance en soi bloquaient le scripteur et le faisait buter à chaque nouvelle étape. Par conséquent, l'atteinte de l'objectif final de

la séquence s'est parfois traduite par une métamorphose de l'individu, plus importante à nos yeux que les acquis méthodologiques et disciplinaires.

De tels accomplissements individuels deviennent possibles si le concepteur du projet veille avec une grande acuité, en amont mais aussi pendant tout le processus d'application, aux actions menées sur plusieurs fronts à la fois : l'attitude de l'élève face à cette tâche complexe et sur sa capacité à s'organiser à l'intérieur du projet ; ses besoins et ceux des scripteurs afin de revoir ses exigences, moduler ses objectifs et proposer des coups de pouce ; la définition des critères d'évaluation ; la difficile alliance entre les textes à étudier et le temps accordé à l'acquisition des techniques d'écriture.

Ces divers fronts d'action pédagogique ne sont autre chose que les multiples branches de la carte mentale prévue pour le déroulement de la séquence mais que nous avons dû continuellement aménager au rythme des plumes des jeunes scripteurs. À la fin, nous plaçons donc en faveur de la souplesse de cet outil, qui facilite le déplacement incessant des axes, l'ajout d'items complémentaires ou subsidiaires et l'étalement avec certaines productions-témoins des élèves, et de son interactivité. Même si elle a constamment évolué, elle a toujours été utilisée. Grâce à cette option numérique, le chef d'orchestre que nous étions avait sous les yeux l'ensemble des pôles pédagogiques et nous avons donc pu garder à portée de main toutes les ressources nécessaires à l'application de ce projet d'écriture longue. Les ramifications entièrement visibles ont évité une stratification opaque d'un descriptif de séquence classique (tableau ou document rédigé) qui en alourdit souvent la manipulation. Mieux, la malléabilité de la carte n'empêche pas une programmation stable. Si le placement et le rapport entre les nombreuses branches sont des variables, certains pôles catégoriels, tels les lectures analytiques, les évaluations, les objectifs, les activités et les embrayeurs d'écriture, représentent les constantes du travail à mener avec les élèves. Ces mêmes items généraux offrent même la possibilité de faire un nouvel usage de la carte mentale en fin de séquence : il suffit par exemple de dupliquer cette carte et d'effacer toutes les ramifications, pour retrouver lors d'une dernière séance toutes les balises du travail mené. La carte pourrait ainsi être complétée en classe, dans une démarche de révision collective, grâce aux souvenirs, aux classeurs des élèves et à notre aide de structuration. Exportée au format .pdf dans une version plus simple et imprimée, elle peut aussi figurer en début de séquence dans leurs classeurs.

Certes, en raison d'un appareillage pédagogique de ce type, du choix d'une pédagogie de projet et du travail sur les écrits intermédiaires, la tâche qui incombe à l'enseignant peut sembler complexe et lourde. À la conduite quotidienne du projet sur le terrain vient s'ajouter la gestion d'un corpus de brouillons rédigés par les élèves, offrant une base de données numérique réutilisable, analysable et observable dont la sauvegarde est d'une grande importance. Face à la complexité de ces variables, l'enseignant doit, en sus, faire l'impasse sur ses attentes de lecteur expert des discours à écrire, ayant déjà en tête les éléments obligatoires de la version finale. Les textes jaillis de la plume de ses scripteurs emprunteront des chemins multiples

pour atteindre l'objectif fixé. Il devra donc s'y faire, y veiller attentivement et accepter d'accompagner les élèves dans les méandres d'une écriture personnelle qui se cherche. Il aura à faire face à ses propres tâtonnements au contact d'écrits titubants et devra revoir constamment sa programmation, ce qui l'épuisera par moments. Nonobstant, dans sa nouvelle posture d'accompagnateur, il assistera à l'éclosion d'un phénomène magique, le processus d'écriture tellement couteux pour les élèves et qu'il aura induit tout au long.

BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE :

BIASI (de) Pierre-Marc, « Qu'est ce qu'un brouillon ? Le cas Flaubert : essai de typologie fonctionnelle des documents de genèse », *ITEM*, 19 janvier 2007. URL : <<http://www.item.ens.fr/index.php?id=13366>> (consulté en décembre 2016).

DOQUET Claire, « Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves », *L'École, l'écriture et la création. Études françaises et brésiliennes*, sous la dir. de Catherine Bore et Eduardo Calil, Louvain, Academia Bruylant, 2013, p. 33-53. URL : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01236152>> (consulté le 29 novembre 2016).

GARCIA-DEBANC, Caroline, « Consignes d'écriture et création », *Pratiques*, n°89, mars 1996, p. 69-88.

GOMEZ Françoise, LUMBROSO Olivier, « Une nouvelle didactique de l'écriture imaginée par le groupe OZER », *L'École des Lettres*, janvier 2015. URL : <<http://actualites.ecoledeslettres.fr/litteratures/le-groupe-ozet-a-lecole-des-lettres/>> (consulté en juillet 2017).

GRANGEAT Michel, « Processus cognitifs et différenciation pédagogique », *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*, sous la dir. de Christian Depover et Bernadette Noël, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 115-127.

MEIRIEU Philippe, *L'Éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, rapport Unesco, 2005, p. 4. URL : <<https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>> (consulté en décembre 2016).

PERRENOUD Philippe, « Savoir enseigner au XXI^e siècle ? Quelques orientations d'une école de qualité », 1999. URL : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_27.html> (consulté le 10 septembre 2016).

PIOLAT Annie, « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », *Linx*, n°51, 2004, mis en ligne le 28 janvier 2011. URL : <<http://linx.revues.org/174>> (consulté le 30 septembre 2016).

SENSÉVY Gérard, « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, sous la dir. de Gérard Sensévy et Alain Mercier, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 13-45.

VERGNAUD Gérard, « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier, Paris, PUF, 1996.

¹ *Bulletin officiel spécial*, n° 11 du 26 novembre 2015. URL : <<http://eduscol.education.fr/technocol/actualites/les-nouveaux-programmes-2016>> (consulté en juillet 2017).

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ OZER (Observatoire Zolien des Écritures Réflexives), fondé en septembre 2013, est un groupe de travail associant enseignement secondaire et université, en collaboration avec l'ITEM-CNRS-ENS et avec le projet ANR ArchiZ. Il est co-piloté par Olivier Lumbroso, professeur de Littérature à l'Université Paris III et Françoise Gomez, IA-IPR de Lettres.

⁵ Françoise Gomez et Olivier Lumbroso, « Une nouvelle didactique de l'écriture imaginée par le groupe OZER », *L'École des Lettres*, janvier 2015. URL : <<http://actualites.ecoledeslettres.fr/litteratures/le-groupe-ozar-a-lecole-des-lettres/>> (consulté en juillet 2017).

⁶ La carte mentale est accessible pour consultation ou téléchargement à cette adresse : URL <<https://drive.google.com/file/d/0B1JHMgLSTbLpbmhadFpGLVhhNFU/view>> (consulté en juillet 2017).

⁷ URL : <<http://www.xmind.net/fr/>> (consulté en juillet 2017).

⁸ Gérard Sensévy, « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, sous la dir. de Gérard Sensevy et Alain Mercier, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 13-45.

⁹ Viviane Bouysse, *La Refondation de l'école maternelle : enjeux, outils, points de vigilance*, conférence du 16 décembre 2015, ESENER. URL : <<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1595&cHash=61c727de9f>> (consulté en juillet 2017).

¹⁰ Philippe Meirieu, *L'Éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, rapport Unesco, 2005, p. 4. URL : <<https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>> (consulté en juillet 2017).

¹¹ *Ibid.*

¹² Michel Grangeat, « Processus cognitifs et différenciation pédagogique », *L'Évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*, sous la dir. de Christian Depover et Bernadette Noël, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 115-127.

¹³ Blaise Pascal, « Justice. Force », fragments des *Raisons des effets* n°20/21, *Les Pensées*, éd. du Port-Royal, 1670, disponibles en ligne : URL : <<http://www.penseesdepascal.fr>> (consulté en juillet 2017).

¹⁴ Dans le *Bulletin officiel spécial*, n° 11 du 26 novembre, une des finalités de l'enseignement du français en classe de seconde est : « la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société ».

¹⁵ Philippe Perrenoud, « Savoir enseigner au XXI^e siècle ? Quelques orientations d'une école de qualité », 1999. URL : <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_27.html> (consulté en juillet 2017).

¹⁶ Notion provenant de la théorie des concepts en actes développée par Gérard Vergnaud, dans « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier, Paris, PUF, 1996, p. 275-292.

¹⁷ URL : <<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>> (consulté en juillet 2017).

¹⁸ *Programmes de français, Bulletin officiel spécial n° 9* du 30 septembre 2010, URL : <<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>> (consulté en juillet 2017).

¹⁹ Ibid.

²⁰ Pour Pierre-Marc de Biasi, l'exogénèse désigne tout procès d'écriture consacré à un travail de recherche, de sélection et d'intégration qui porte sur des informations émanant d'une source extérieure à l'écriture.

²¹ Pierre-Marc de Biasi, « Qu'est-ce qu'un brouillon ? Le cas de Flaubert : essai de typologie des documents de genèse », *ITEM*, 19 janvier 2007. URL : <<http://www.item.ens.fr/index.php?id=13366>> (consulté en juillet 2017).

²² Voir les 4 phases du brouillon, *ibid.*

²³ Ibid.

²⁴ URL : <<http://classes.bnf.fr/ecritures/recits/inventer/brouillons.htm>> (consulté en juillet 2017).

²⁵ Ressources disponibles sur le site de la BNF : URL : <<http://expositions.bnf.fr/brouillons/expo/2/flaubert.htm>> (consulté en juillet 2017).

²⁶ Claire Doquet, « Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves », *L'École, l'écriture et la création. Études françaises et brésiliennes*, sous la dir. de Catherine Bore et Eduardo Calil, Louvain, Academia Bruylant, 2013, p. 33-53. URL : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01236152>> (consulté en juillet 2017).

²⁷ John R. Hayes, « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction », *La rédaction de textes. Approches cognitives*, sous la dir. d'Annie Piolat et Aline Pélissier, Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1998, p. 51-110.

²⁸ Annie Piolat, « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », *Linx*, n° 51, 2004, mis en ligne le 28 janvier 2011. URL : <<http://linx.revues.org/174>> (consulté en juillet 2017).

²⁹ Caroline Garcia-Debanc, « Consignes d'écriture et création », *Pratiques*, n° 89, mars 1996, p. 69-88.

³⁰ Philippe Perrenoud, *op.cit.*