

LE BROUILLON : QUELLE UTILISATION POUR QUELS RÉSULTATS ?



Olivier LUMBROSO

Professeur Université Sorbonne Nouvelle, Paris III

Au 21^e siècle, on apprend à écrire en écrivant, en parlant et lisant, à tous les âges, sur plusieurs supports et à travers les disciplines, en contexte d'apprentissages formels dans le cadre académique et informels dans le contexte associatif, en temporalités synchrones entre les murs, et asynchrones à distance, vite et lentement, à échelles locale et mondiale grâce à Internet, dans toutes les langues qui se croisent, avec la brièveté du *tweet* ou le développement du *storytelling*, seul ou en collaboration, en formation initiale et tout au long de la vie. L'écriture est plus que jamais cultures écrites, littéraires hybrides, médiathèques et écritures numériques, et offre, historiquement, une légitimité accrue à toute approche qui aborderait les écritures comme des processus en mouvement. C'est la raison pour laquelle cette contribution sur le brouillon prend appui sur la critique génétique, qui étudie, chez les écrivains et plus largement chez les artistes, les processus de création que peuvent révéler les traces préparatoires qu'ils laissent au cours de la genèse des œuvres.

S'inspirer du travail des écrivains pour fonder un enseignement de l'écriture est une tradition remontant au 19^e siècle. Toutefois, il faut attendre les premiers travaux de C. Fabre-Cols (1987-1990), pour que naisse une réflexion didactique inspirée par la critique génétique développée à l'*Institut des Textes et Manuscrits Modernes* du CNRS. Estimer que cette approche s'appliquerait aussi aux traces produites par des écoliers, et pas uniquement à celles des artistes reconnus, était en soi une révolution copernicienne. En se polarisant sur les *opérations de raturage*, les travaux participaient en effet de l'intérêt pour les coulisses de l'écriture. La génétique déconstruisit la conception de l'écriture comme don, et rompit avec le modèle structuraliste : elle proposait à C. Fabre-Cols une méthode, non normative, valorisant la relation expérientielle à l'écriture.

La génétique didactique cherche ainsi à libérer l'écriture scolaire du jugement de valeur, au profit de l'erreur accompagnée, car « la rature n'est pas un raté » (Penloup, 1994). Elle insiste sur l'idée que l'élève, tout comme l'artiste, peut être défini par ses modes d'écriture personnels, même dans le cadre d'une écriture ordinaire peu experte, mais pour autant créative.

I. 1987-1998 : Emergence d'une didactique du brouillon scolaire

Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires (1987), de C. Fabre-Cols conduit l'étude d'un corpus de 450 versions de brouillons et de copies, entre le CP et les CM2¹. La cartographie du raturage montre que le rédacteur débutant a une vision assez figée de son texte et révisé peu. Dépasser les limites de la phrase est rare avant 9-10 ans ; le *remplacement* est l'opération dominante. L'*ajout* est une opération coûteuse, même si la caractérisation adjectivale augmente entre le CE2 et le CM. Le *déplacement* est rare, et échappe aux limites de la phrase seulement à partir du CM1 - CM2. Avec l'âge, l'intervention concerne des échelles plus grandes, et des incidences plus diverses, selon l'accompagnement de l'enseignant (Fabre-Cols, 2002). Cette recherche montre que l'écriture se pratique comme un ensemble où les opérations de mise en texte et mise en graphie s'imbriquent. Des continuités existent ainsi entre les modifications de surface et celles plus profondes. Munis de l'hypothèse génétique, d'autres chercheurs ont creusé le sillon. Dans sa thèse consacrée aux *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires* (1998), C. Boré-Lamothe s'intéresse à la production de récits fictionnels à la charnière école-collège. Trois sous-corpus de brouillons servent à étudier les choix énonciatifs des scripteurs, la présence des clichés au sein du style scolaire. Il est constaté que la réécriture, entre 9-12 ans, favorise, certes, le recours au cliché et au lieu commun véhiculés par la culture ambiante, mais qu'elle développe aussi une part créative provenant des tâtonnements, des inventions, parfois des audaces réalisées avec la langue, les genres, les œuvres, supposant d'apprendre à lire les manuscrits d'élèves. Au tournant du 21^e siècle, les recherches abordent le brouillon non plus seulement dans ses mécanismes de réécriture, mais aussi au regard de ses liens avec les éléments culturels extérieurs qui influencent l'écriture. Les travaux de B. Kervyn insisteront sur l'intérêt du stéréotype comme outil didactique pour l'écriture (2003), en écho aux travaux de J.-L. Dufays sur la lecture (1994). En étudiant *Le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire* (1995), M.-C. Penloup prolonge l'étude de l'écriture non-scolarisée des élèves, intégrant à la réflexion les pratiques sociales d'écritures « privées », engageant à revenir sur les frontières entre la norme et la variété, et montrant l'émergence de « contre-normes » au lycée qu'il faudrait intégrer aux pratiques scolaires (Calame-Gippet, Penloup, 2003). Après une mise en avant de l'expression dans les années 70, de la production dans les années 80-90, l'écriture native est au cœur des préoccupations des années 2000, entre les murs, et hors des murs de l'Ecole (*Repères*, n°23, 2001). Sont ainsi interrogées les frontières des lieux du brouillon, avec pour effet de le désenclaver, tout en soulignant les ruptures entre des milieux d'apprentissages formels et informels jugés trop étanches (Barré-de Miniac, 2001), qui réclameraient plutôt des continuums et des passages entre culture savante, culture scolaire et « culture de l'ordinaire » (De Certeau, 1978).

II. Le brouillon dans tous ses états et ses incertaines frontières : 1998-2017

Avec la pratique de la production écrite sur écran, des recherches se penchent sur l'analyse de l'écriture en temps réel. Quelles sont les incidences des outils informatiques sur les pratiques d'écriture (Plane, 2000, 2004) ? Des logiciels ont permis d'enregistrer les opérations liant le clavier, le mouvement du curseur, les pauses, les mouvements de l'œil². Ce type d'analyse a donné des travaux

¹-La thèse a été publiée ensuite : *Les Brouillons d'écoliers*, Grenoble, Ceditel, 1990.

²-Voir le logiciel *Eye and Pen* du LaCo de l'université de Poitiers. Cf. Chesnet et Alamargot (2005).

en temps contraint (Leblay, 2011) ou en temps non-limité laissant au scripteur le choix du moment d'achèvement de son texte (Doquet, 2011).

1. Traitement de textes et frontières du brouillon « illimité »

Dans *L'écriture débutante* (2011), C. Doquet reconstitue des écritures recueillies à la fin du cursus de l'école primaire avec le logiciel *Genèse du Texte*. Les consignes concernent plusieurs genres, de l'autobiographie à la fiction. Elles conduisent à un enregistrement de 51h35, pour une cohorte de 20 élèves. L'écriture sur ordinateur conforte l'idée que les processus rédactionnels sont récursifs et conjoints, qu'ils sont incidents aussi à toutes les dimensions du texte. L'écriture ne traduit pas la pensée mais l'élabore, et les processus ne sont pas étanches. Certes, deux grandes tendances se dégagent dans l'écriture informatisée des élèves :

- un mode *par accumulation*, constitué d'une période d'écriture suivie d'une phase de révision.
- un mode *par récurrence* où l'écriture avance en se nourrissant d'elle-même sur le modèle de la spirale. Les interventions dans le déjà-écrit alimentent la poussée de l'écriture, mode plutôt disqualifié par l'Ecole, donnant l'illusion d'un trébuchement continu de la pulsion scripturale.

Ces tendances rejoignent les observations de C. Fabre-Cols, qui repère d'un côté les élèves qui gèrent l'ensemble des dimensions de l'écriture, et ceux qui tendent à séparer ces dimensions. Cela étant, ces modes se croisent, se colorent selon les genres et les scripteurs. Ils s'actualisent selon des variétés inscrites dans une durée significative. De fait, les « pauses », loin d'être une perte de temps, sont des indices de la réflexion du scripteur pendant l'écriture, et non de la paresse. Elles confirment le fait que l'expertise rédactionnelle s'allonge et se complexifie avec la pratique (Scardamalia et Bereiter, 1991). De fait, si le transfert des exercices grammaticaux vers la production écrite est décevant, si les compétences dans un contexte ne semblent pas activées dans l'autre, cela viendrait du fait qu'on n'entraîne quasiment jamais les élèves à traiter *simultanément* plusieurs niveaux du texte, et ce à force de décomposition. Dès lors, il serait utile, sans doute, de ne pas dissocier trop systématiquement les opérations de « haut niveau », comme l'invention et la planification, des traitements grapho-orthographiques dits « de bas niveau » (Fayol, 1997), qui sont des embrayeurs de la réflexion sur l'écrit. Les activités réclament plutôt d'équilibrer le développement des capacités orthographiques, sans abandonner les processus cognitifs de haut niveau. Des propositions pour l'enseignement peuvent être déduites : mettre à distance l'idée d'une écriture à deux temps, l'avant et l'après brouillon, confinant le « toilettage » orthographique après la réécriture finale ; souligner les effets défavorables de l'écriture par étapes dissociées, lorsque le processus est trop émietté : d'abord on pense, ensuite on écrit, enfin on relit. Dans *Le Temps de l'écriture. Genèse, durée, représentation* (2011), C. Leblay développe, en contexte FLE finlandais, une approche comparative entre écriture sur papier et écriture sur écran. Dans le premier cas, 16 copies représentant 3h30 d'écriture enregistrée avec le logiciel *ScriptLog*, en contexte universitaire, panachent des scripteurs novices et experts de l'université de Tampere. Dans le second cas, 60 copies scolaires sur papier, incluent un groupe hétérogène de 15 scripteurs. Ce troisième corpus, appelé « corpus Grenouille » propose l'écriture d'un compte rendu sur le cycle du batracien et un récit littéraire. Si l'école attend de la révision une amélioration, celle-ci n'est pas confirmée par le corpus. Toutefois, ce qui paraît une dégradation au regard de l'orthographe peut être le signe d'une appréhension plus approfondie d'une règle, et donc d'une appropriation du langage, point de vue qui rejoint l'idée de *poser les*

dysfonctionnements comme traces afin de pouvoir mieux s'y consacrer (Reuter, 2004 ; Tauveron, 2002). Il serait donc utile que les élèves retournent dans le déjà écrit afin d'apprendre à lire leur écriture, à passer d'une vision finaliste de l'amélioration à une vision du projet, liant plutôt une intention d'écriture et sa réception attentive par les destinataires-lecteurs (Tauveron, Sève, 2005). En résonance avec ces deux recherches, d'autres travaux se sont penchés sur les pôles d'écriture repérés à l'école par Doquet (*accumulation / récurrence*).

2. Le brouillon entre programme et processus

La critique génétique a identifié deux tendances d'écriture à partir des manuscrits des écrivains : ceux à *programmation scénarique* qui, tel Zola, s'appuient sur des écrits de travail avant de rédiger (canevas, plan, croquis, listes...), et ceux à *structuration rédactionnelle* (ou processus) qui entrent *in medias res* dans l'écriture du brouillon, comme Proust ou Kafka. Or, il semble que les pratiques n'aient pas suffisamment articulé ces deux tendances, puisqu'on fait traditionnellement écrire les élèves sur un cahier de brouillon, ligne après ligne, et page après page. La formule, « Ecris ! Cela viendra en écrivant. », dit clairement la primauté de l'écriture à processus à l'École. Pourtant, comme l'explique Oriol-Boyer (2003) : [...] à partir d'une écriture non-préparée, on éprouve le besoin de construire un programme. Et à partir d'une écriture à programme, on éprouve le besoin de laisser le processus se dérouler en donnant libre court à la plume afin de mieux revenir ensuite à un programme modifié ». A partir d'expérimentations, de l'école à l'université, O. Lumbroso propose des pistes pour tirer profit du brouillon non réduit au raturage, afin de ne pas oublier que ce dernier peut être textuel, mais aussi graphique, photographique ou encore sonore, tactile ou filmique. Au lycée, il développe en 2009-2010 des expérimentations associant écriture à *programme* (rédacteurs planificateurs) et écriture à *processus* (rédacteurs improvisateurs). Sans obliger l'élève à choisir tel ou tel type d'écriture, il importe de lui offrir un espace plus généreux du projet d'écriture, en amont du brouillon rédigé, dans lequel il puisse prévoir ce qu'il peut, veut, sait faire, même si la formulation de ces problèmes peut parfois rester difficile, et souvent provisoire. Donner à l'élève l'opportunité de déplier son projet par l'ébauche qui scénarise, le croquis qui spatialise, le *story-board* ou des auto-consignes qui anticipent les « choses à faire », des listes de mots-témoins ou idées noyaux, semble une voie pour développer un projet à soi, et, *in fine*, pour proposer un brouillonnage multiforme, différent de l'image unique du brouillon raturé.

Il ressort des expérimentations accomplies les conclusions suivantes :

- Pour un jeune écolier en difficulté, les modifications sont coûteuses dans un brouillon rédigé où il faut casser, au moyen de suppressions, de déplacements ou d'ajouts, les ligatures qui ont fixé les structures du texte. Signe que le *raturage* dans le brouillon classique ne peut pas tout accomplir. Or, le dessin, le schéma, le croquis, le tableau à double entrée aident plus aisément à projeter une situation narrative, voire argumentative et explicative, dans des formes visuelles complétées au moyen d'archipels textuels qui les accompagnent. Ils assurent, aussi, grâce à la mémoire spatiale, un allègement cognitif qui permet dans de nombreux cas de convoquer plus efficacement l'expertise orthographique de l'élève, grâce au délestage cognitif du dessin.
- Au collège et au lycée, les dispositifs hybrides, comme le cahier A4 à double page, permettent de circuler entre, d'un côté, le croquis, la liste, la verbalisation d'auto-consignes et, de l'autre, le brouillon rédigé. Ils stimulent aussi le jeu des formes, le dialogue de l'action

et de la pensée, de la réflexivité et de l'imaginaire, en surmontant le plus souvent la peur de la page blanche. Les résistances logiques au début laissent place à la manipulation d'un répertoire d'écriture qui libère les formes de l'expression, si ces outils sont efficacement intégrés à la culture commune de la classe, dans le respect de la pluralité des styles cognitifs. Soulignons que cette évolution des pratiques prend du temps, et suppose des formations solides sur le « savoir écrire » et le « savoir faire écrire » des professeurs.

La didactique du brouillon rédactionnel se voit ainsi complétée par une « didactique du pré-rédactionnel³ » (2014), écritures respectueuses des intelligences plurielles, et non plus seulement des deux types d'intelligences qui dominent l'Ecole et son évaluation des élèves : les intelligences verbo-linguistique et logico-mathématique. Il en va ainsi du brouillon qui passe par les schémas et les dessins (intelligence spatiale), par la sculpture ou la maquette (intelligence corporelle), par l'influence d'un morceau de musique sur l'acte créatif (intelligence musicale), par le jeu collaboratif (intelligence relationnelle), par l'enregistrement de traces brouillonées liées à l'observation du monde (carnets de recherche), et relevant de l'intelligence naturaliste. Produire un récit, un texte, un discours, plus généralement, ne serait plus seulement dérouler une chaîne langagière au fil de la plume de façon *linéaire*, mais établir des *itinéraires*, plus ou moins complexes et polymorphes, selon l'âge des scripteurs, entre des espaces, sinon des « milieux », intermédiaires qui ne prennent plus l'allure d'un écrit homogène au fil de la plume, de gauche à droite et de haut en bas. En resserrant la focale, C. Mercier (2011), valorise la variété des documents de genèse, en proposant à 35 élèves de Seconde le « brouillon-prise de note », le « brouillon-analyse », le « brouillon d'organisation » pour apprendre la dissertation. Les résultats sont mitigés, car la plus-value du brouillon reste modeste dans la mesure où sa maîtrise correspond aussi aux élèves qui possèdent la meilleure maîtrise du genre dissertatif. Il n'empêche que le travail collectif est intéressant car le groupe aide à verbaliser autant les problèmes cognitifs à résoudre que la variété des résolutions possibles. Les ateliers d'écriture intégrés au cursus de Lettres à l'université amplifient cette orientation attentive aux processus plus qu'au résultat, dans l'esprit du *creative writing*, et proposent l'évolution des brouillons en « portfolio des états du texte » (Petitjean, 2013), afin d'institutionnaliser le processus de fabrication, qui reste trop peu pris en compte dans tous les référentiels de compétences de l'Ecole. Cet espace d'écriture pluriel va dans le sens des outils d'écriture qui proposent sur le Web un réseautage, propice aux développements programmatiques et processuels en interaction. Plus largement, la notion d'atelier engage à repenser la spatialité des écritures natives et créatives, depuis la salle de classe jusqu'à l'espace des supports.

3. Humanités numériques, plateformes et brouillons

Le numérique, les ressources en ligne et l'enseignement à distance ont inscrit le traitement de texte dans un environnement digital. Le brouillon se retrouve dans des enjeux formatifs impliquant les technologies de l'information. Trois dimensions sont à souligner : les ressources et l'assistance, l'édition de grands corpus scolaires en ligne, les brouillons multiformes.

- *Ressources en ligne*. J. Crinon, dans des contributions sur la révision, aborde la construction des connaissances par la production écrite. Dès 1995, avec le logiciel *Scripertexte*, il développe les premières anthologies de ressources textuelles, pour des élèves de cycle 3

³-Ce projet a donné naissance au groupe OZER (Observatoire Zolien des Ecritures Réflexives), fondé par O. Lumbroso et F. Gomez (IA-IPR de Lettres de l'Académie de Paris), en association avec le projet ArchiZ (CNRS) et la Sorbonne Nouvelle, et avec l'appui de *L'Ecole des Lettres*. <http://actualites.ecoledeslettres.fr/litteratures/le-groupe-ozet-a-lecole-des-lettres/>

engagés dans des activités de réécriture, croisant ainsi les préoccupations de V. Houdard-Mérot (2006) pour les écritures intertextuelles au lycée. Il aborde la révision collaborative à distance de textes explicatifs en cycle 3, en classe de sciences (2008) et de français (2010), à propos du récit d'aventure. Il montre que les élèves élaborateurs-émetteurs de critiques parviennent à mieux améliorer leurs textes que les récepteurs-utilisateurs de conseils. Il souligne ainsi le rôle du recul réflexif favorisé par la production *active* de commentaires, qui met l'élève en position de tuteur reformulateur, recourant à une stratégie cognitive de *transformation des connaissances*.

- *Corpus à grande échelle*. Se constituent de très grandes bases informatisées de brouillons scolaires, sous la forme de banques de données, visant une connaissance de l'écriture par le biais des *Big data*, d'outils du Traitement Automatique (TAL) et de logiciels textométriques. Ainsi des corpus annotés (Elalouf, 2004), du projet *Resolco* (Garcia-Debanc, Bras, 2016) ou du groupe *Ecriscol*, coordonné par C. Doquet, comptant 1390 écrits et leurs brouillons, qui vont de l'école à l'université, dont les métadonnées couvrent des informations situationnelles : établissement, enseignant, niveau, tâches, parcours de l'élève, copies, etc. Ainsi, la technologie permettra de voir ce que l'œil humain ne peut pas distinguer au-delà du cas individuel. En particulier, il s'agira de comparer, à très grande échelle, des milliers de brouillons scolaires afin de construire des grammaires empiriques plus complètes, permettant de mieux comprendre comment écrivent les élèves dans la diversité des situations et des âges, mais aussi de repérer de nouvelles constantes dans les erreurs et les carences.
- *Plasticité graphique et visuo-spatiale des brouillons* qui se décline en documents iconiques de travail. Les cartes mentales, testées auprès d'élèves de CM, se combinent au brouillon linéaire de façon complémentaire (Kervyn, Faux, 2014). Des recherches portent sur la taille et la nature des supports, tel que le « Grand Brouillon » au format A3, développé au lycée par F. Le Goff (2011) montrant que l'écriture interagit avec le réceptacle : le brouillon de lecture s'étoile autour du texte à commenter, selon des îlots constellés, des ramifications, une hybridation proliférante qui retrouvent la logique des cartes mentales et libèrent l'élève du brouillon « propre ». Toutes ces propositions prouvent qu'il existe bien une « pensée de l'écran » (Christin), à côté de la pensée qui s'exprime verbalement. Par ailleurs, le schéma montre que le langage grapho-verbal est transversal. Dessiner pour écrire est, en effet, une démarche interdisciplinaire : les carnets de lecture et d'expérience en sciences-physiques (Doquet, 2011), le diagramme en mathématiques (Laparra, Margolinas, 2009), le croquis biologique en SVT (Garcia-Debanc, 2009) prouvent que les schémas sont un langage adaptable à toute activité (Adam, 1999). A travers ces diverses études, on retiendra la fonction mémorielle des traces iconiques, leur capacité à clarifier des données par un jeu de relations spatiales qui « déplient » l'information au sens propre et figuré, donc à favoriser la capacité à figurer, dénombrer, à positionner et hiérarchiser : autant de relations abstraites matérialisées grâce à l'espace du support qui aide à réduire la complexité des données et à effectuer sur celles-ci des opérations. Toutefois, les traces iconiques réclament, comme les traces textuelles, des capacités d'interprétation et de reformulation langagière, notamment pour évaluer le croquis erroné, le schéma déficient. Il suppose aussi, notamment dans les premiers cycles de l'école, une habileté mentale à se départir de la temporalité associée à la lecture et l'écriture linéaires, inscrite dans la durée. Raisons pour lesquelles, il importe de

considérer ces traces comme des écrits intermédiaires de travail, donc de sensibiliser les enseignants à leur didactisation.

- Il faudrait idéalement proposer aux élèves d'expérimenter toutes les possibilités graphiques et la diversité des instruments (Plane, 2006 ; Quet, 2009). Les travaux en critique génétique et psychologie cognitive, montrent d'ailleurs les interactions de l'écriture et de la spatialisation des signes (Olive *et al.* 2010). La distinction de Alcorta (2001), entre le brouillon « linéaire » (identique au produit final) et le brouillon « instrumental » (un outil qui traite les dimensions du texte, autour de 13-14 ans), pourrait être réexaminée dans le cadre des schémas graphiques qui valent, dès le début du cycle 3, comme des espaces précoces de pilotage. Au-delà du croquis sémiotique, le dessin scénographique ouvre sur l'espace de la scène théâtrale et du brouillon d'écriture dramatique dans sa poétique visuelle et auditive, que propose M. Bernanoce (2006). Il permet la mise à distance du geste d'écriture intégrant le non-verbal (l'éclairage, le décor) et les récepteurs pluriels (le régisseur, les acteurs, *etc.*).

4. Brouillons et croisements plurilingues

Le croisement des langages ne doit pas oblitérer le croisement des langues : les brouillons des écrivains multilingues proposent des situations fondées sur le contact des cultures. Joyce, Cioran, Beckett, ou encore Nabokov vivent des expériences révélant comment on écrit *entre* les langues. Des élèves en contexte de migration, de socialisation dans le cadre du FLS, ont des rapports à l'écriture qui se rapprocheraient des démarches plurilingues, mais auxquelles s'ajoute la peur d'écrire dans une langue nouvelle. En pratiquant sa langue maternelle, mais aussi d'autres « langues fraternelles » (Ungerer), l'élève qui s'appuie sur son déjà-là culturel est conduit à développer sa réflexivité (Godard, 2015). D'où quelques propositions : alterner les langues dans les activités brouillonées du dire, lire, écrire ; jouer du bilinguisme entre les niveaux textuel et métatextuel ; utiliser le recours en langue première pour contourner une difficulté d'expression. Ces pratiques créent un climat de confiance et diminuent l'insécurité psycholinguistique, tout en créant la transversalité aidant à la circulation des savoir-faire. Ainsi, B. Marin et D. Legros rapportent, en 2006, une expérience de révision d'un texte scientifique entre deux classes de 4^e de Meudon et deux classes de 9^e de la Wilaya de Tizi Ouzou. Les aides apportées en langue maternelle - le tamazigh - contribuent à un remaniement plus efficace du premier jet et aussi à une meilleure co-révision du texte en langue française. Ainsi, la langue du texte d'aide à la révision étant la même que la langue des connaissances construites, le retraitement et la réécriture seraient favorisés, dans tous les cas, même dans celui de la révision de textes en français.

5. Le brouillon au carrefour des compétences du Dire, Lire, Ecrire

Enfin, le brouillon est mis en liaison avec le Dire et le Lire, liant l'imprimé, la plume et la voix. On peut évoquer la paraphrase au lycée (Daunay, 2004), la reformulation comme passage vers l'écrit en classe de CE2 (Pegaz-Paquet, 2013), puis le « brouillon collaboratif » en cycle 3, permettant un meilleur contrôle orthographique « différé » (Geoffre, 2013), ou encore le « brouillon oral » conservé par enregistrement sur baladeurs en classe de 4^e, dans le cadre d'une visite au musée du Louvre (Pépin-Villar, 2014). Du côté de la lecture, l'avant-texte du lecteur a été décliné à tous les niveaux pour apprendre à écrire sa compréhension, de l'école au lycée, en brouillant dans les carnets, journaux personnels et *blogs*. Comme le démontrent Delamotte-Legrand (2001) et Tauveron (2002), le « brouillon de lecture » sert une didactique de la culture écrite, qui inclut les interprétations, les difficultés et les hypothèses du sujet-lecteur. Il permet de penser la complexité de l'écriture grâce aux moyens offerts par des approches transversales.

III. Le brouillon à la croisée des études de genèse et des sciences de la formation

Les recherches didactiques sur le brouillon sont complétées par la perspective des sciences de la formation. En effet, les opérations scripturales ne relèvent pas seulement du sujet et de sa maîtrise de la langue. Elles résultent aussi des médiations créatrices d'interactions entre rédacteurs et enseignants. La formation de l'enseignant ne peut se réduire à son seul rapport au texte ou aux avant-textes de l'élève. Les travaux de C. Beucher (2010, 2014), inscrits dans le sillage de ceux de Bucheton, se concentrent sur les modalités d'interventions de professeurs néo-titulaires (Beucher, 2010). Muni d'une démarche multimodale, il s'intéresse, entre Toulouse et Liège, à des classes de primaire et secondaire engagées dans la production de fables et de nouvelles fantastiques. Il suit 6 enseignants et 7 classes, constitue 50 heures d'enregistrement. Au total, 140 élèves, 70 copies, pour lesquelles les brouillons intermédiaires comptent jusqu'à 8 états différents. Ces recherches empiriques ouvrent des perspectives sur les relations que le brouillon entretient avec les facilitations procédurales. L'auteur démontre que les interventions sont soumises à des « modèles disciplinaires en acte » (Garcia Debanc, 2008) : l'enseignant oriente son agir professoral en fonction de ses représentations sur le savoir-écrire. Ne pas réduire la lecture du brouillon à une tâche corrective supposerait de développer une posture réflexive de l'enseignant à l'égard de ses modèles. Le second apport de C. Beucher réside dans la typologie des modes d'intervention, autour de « l'étayage », à savoir ces interactions de l'enseignant et de l'élève visant à assister ce dernier dans la réalisation d'une tâche. En effet, étayage, guidage, tissage, mais encore conseil, suggestion, prescription constituent le répertoire des pilotis que l'auteur scrute sous la forme de gestes d'étayage précis au sein des interventions sur les états du texte. Les travaux de Bucheton sur les postures d'étayage ajustées, une prise en compte des « climats » et « atmosphères » bienveillantes vont dans la même direction : construire l'écosystème de la classe où se conjoignent l'architecture des gestes de l'enseignant et les postures d'apprentissage des élèves. C'est dans ce contexte de sécurisation cognitive et psychologique que Bucheton envisage d'aborder le travail sur les brouillons (2014).

Grâce à ses travaux empiriques, C. Beucher identifie ce qui se joue dans les interactions entre enseignants et enseignés, conduisant aux prolongements suivants :

- Développer la conscience des modèles disciplinaires qui informent les représentations. Les travaux de Laffont-Terranova et Colin (2001, 2014) ont montré comment les conceptions des enseignants conditionnent l'entrée des élèves dans l'écriture.
- Savoir circuler entre les postures d'étayage, qui vont de la directivité au lâcher prise ; être attentif aux ruptures dans les soutiens didactiques du brouillon : pointer les déséquilibres entre étayages de la planification, de la mise en mot et de la révision / réécriture.
- Identifier les enjeux d'une ingénierie didactique interdisciplinaire, au service de l'adaptabilité des interventions, faisant place aux analyses de pratiques en temps réel et à froid.
- Accompagner les enseignants pour éviter le renoncement devant la difficulté : un défaitisme qui conduit à privilégier le modèle de l'évaluation orthographique, au détriment des autres dimensions. Encore faut-il, pour relativiser le jugement, appréhender les normes des enseignants et des élèves, et souligner les décalages entre leurs visions respectives (Bosredon, 2014). Pour les élèves, l'écriture se confond avec l'évaluation. Côté enseignants,

les écritures numériques hybrides entre écrit et oral (sms, texto, tchat, ...) déstabilisent. La relation à la norme reste donc plurielle.

En 1994, Penloup avait conduit une enquête auprès de 67 enseignants et de 142 enfants issus de 3 collèges de la région rouennaise, dont un en ZEP, qui soulignait les paradoxes. D'un côté, le brouillon est exigé mais peu enseigné, de l'autre le scripteur perçoit parfois le brouillon comme révélateur de son incompétence. Pour lever ces ambiguïtés, deux leviers : faire émerger les représentations des élèves, et engager l'observation du travail des écrivains ; inviter les élèves dans « l'intelligence du dispositif », en tant que « sujet écrivain » (Bucheton) ; faire entrer aussi les nouvelles normes des écritures numériques dans la classe, par l'usage des tablettes, *blogs* et réseaux sociaux, pour scolariser les pratiques sociales (Perret et Massart-Laluc, 2013) et modifier les lectures normatives du brouillon. Pilorgé (2008) a abordé les *tensions* entre voix du lecteur et voix du correcteur, à travers les commentaires des copies de collégiens, et en s'appuyant sur les réécritures des mêmes professeurs, révélatrices d'un « texte attendu ». L'enseignant se polariserait plutôt sur les manques disqualifiants du texte de l'apprenant que sur ses qualités intrinsèques, révélant, selon l'auteur, un repli sur des formes scolaires standardisées qui brident le lecteur bienveillant, attentif aux qualités des travaux d'élèves. L'étude montre la nécessité de faire évoluer les représentations 1) en exposant tous les brouillons, ceux des écrivains de littérature générale et de littérature jeunesse, ceux des écoliers et des professionnels, 2) en apprenant à lire les brouillons d'élèves (Fabre, éd., 2000) : il faudrait rendre les enseignants capables de « débrouiller la langue des brouillons » (Grésillon, 1985), 3) en abordant le geste d'évaluation dans la finesse de sa décomposition en « sous-gestes » (correction, révision, réécritures, ...). Pour cela, il faut soutenir le *savoir devenir* des professeurs : sécuriser, écouter, aider au décentrement pour accompagner les enseignants aux prises avec leurs propres dynamiques de professionnalisation sur l'étendue de leur carrière (Jorro, 2013).

IV. Conclusion

Au 21^e siècle, l'écriture est plus que jamais cultures écrites processuelles. Elle donne une légitimité accrue à la génétique des textes et des arts, dans la mesure où celle-ci aborde « l'œuvre comme processus » (Biasi et Herschenberg-Pierrot, 2017). De l'école au lycée, il importe donc d'envisager le dialogue du processus didactique des apprentissages avec le processus génétique de la création tâtonnante. Philippe Lejeune fait rimer le brouillon avec le « bouillon » et le « brouillard » (Lejeune, 1998). Pour D. Ferrer, les brouillons « ressemblent à du texte, mais ça n'est pas du texte. C'est quelque chose qui sert à fabriquer du texte » (Ferrer, 2008). Ainsi, l'écrit achevé, comme produit organisé et cohérent, passe par des processus d'écriture chaotiques - c'est le paradoxe de la vie même, fruit d'ordre et de désordre - tout comme l'harmonie émerge parfois de la cacophonie. Il est temps de *dé-lire* le brouillon scolaire et les autres traces, à l'ère des écritures *humanumériques*, tantôt manuelles tantôt électroniques, au cœur de l'humanisme moderne, et de l'assumer comme lieu d'essai et de mise à l'épreuve du complexe. Appréhender cette complexité réclame de valoriser des *continuums*, entre l'élève et l'écrivain (ils sont en régime créatifs, sont immergés dans la langue qu'ils s'approprient), entre le scolaire et l'extrascolaire (le journal intime rédigé à la maison reste en mémoire même à l'école), entre le formel et l'informel (les apprentissages autonomes expérientiels se mêlent aux apprentissages directifs) et de valoriser aussi le *tissage* (entre raconter et décrire, entre le spatial et le temporel, entre le manuscrit et le digital, entre l'écriture et les arts ; entre les arts, les sciences et les techniques), plutôt que la division qui donne l'image d'activités hyper-

sectorisées qui ne font pas toujours sens, et se coupent, historiquement, de la logique de notre époque : la culture des flux, des circulations, des hybridations et des métissages, dont les humanités modernes sont l'un des fruits.

Éléments bibliographiques

BEUCHER, C. (2010). *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire : études de pratiques françaises et belges*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse / Université catholique de Louvain (octobre, 2010), dir : S. Plane, J.-L. Dufays.

BUCHETON, D. dir. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz

FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, ESF

GARCIA-DEBANC, C. (2008). « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », *Pratiques*, 137-138

LEJEUNE, P. (1998). *Les Brouillons de soi*, Paris, Seuil, p. 7.

FERRER, D. (2008). « La représentation hypertextuelle des manuscrits : quelques leçons de douze années d'expériences » in CRASSON, A. dir. *L'Édition du manuscrit. De l'archive de création au scriptorium électronique*, Louvain-la Neuve, Academia Bruylant, p. 190.