

CLARIFIER, EMBROUILLER, INVENTER, BROUILLONNER **Quelques réflexions sur le brouillon et ses usages**

Claire Doquet
Université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle
SYLED (ÉA 2290) et Item (UMR 8132)

Le brouillon, auquel l'école réserve un cahier spécifique, a fait l'objet de divers jugements axiologiques selon les périodes et les idéologies, tout autant liés à des positions sur l'enseignement-apprentissage qu'à l'appréhension de l'activité d'écriture. Pour le dernier quart du XX^e siècle, il est devenu trivial de constater le passage d'une représentation plutôt négative à une valorisation volontaire, y compris dans les programmes de l'école primaire. Le brouillon fut l'écrit à ne pas montrer, celui qui, chargé de ratures, laisse voir des failles dans l'énonciation, des écarts entre ce que l'on voudrait dire et les mots pour le dire, des difficultés à exprimer qui renvoient à des difficultés à penser. « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement » était encore, voici 20 ans, le primat des représentations communes de l'écriture (Dahlet, 1994). Il s'accorde, me semble-t-il, avec l'idée qu'un concept maîtrisé s'énonce avec des mots simples, que le jargon est haïssable comme témoignant de la nécessité de se réfugier derrière un vocabulaire spécifique dont l'absconsité se donne pour de la profondeur. Cette attirance pour le simple, le clair, le limpide, le « allant de soi »¹, reflète l'idée de la transparence du langage et l'idéal d'un lissage des

1. Cf. l'ouvrage très important de Jacqueline Authier-Revuz, *Ces Mots qui ne vont pas de soi* (1995), où l'auteure étudie précisément les formes de reprise-reformulation courantes et montre à quel point elles sont répandues dans l'ensemble des productions langagières, orales et écrites.

aspérités dont les études empiriques sur l'énonciation, en particulier écrite (Grésillon, 2008), ont montré les limites.

En corollaire, le brouillon a trouvé dans les recherches en didactique, en linguistique et en psychologie un lieu de valorisation, mais aussi parfois de figement. Une étude sur la prise de notes chez des étudiants (Piolat & Roussey, 1994) a montré par exemple l'incidence du type de brouillon sur la qualité des copies, en faveur de brouillons non ou faiblement textualisés. En cohérence, à partir de brouillons d'élèves de fin d'école primaire et de fin de collège, Alcorta (1997) conclut à l'existence de deux types de brouillon :

- le *brouillon linéaire*, mis en œuvre par les plus jeunes, n'a qu'une fonction de pré-texte : entre le brouillon et la copie au propre, les modifications sont assez rares et surtout formelles ;

- le brouillon s'autonomise au cours du développement pour devenir ensuite, vers 13-14 ans, un espace particulier où les formes d'écriture (prise de notes très elliptiques, adoption de graphies personnelles...) n'ont rien à voir avec celles qui seront ensuite socialisées dans le texte final : c'est le *brouillon instrumental*.

Cette approche, vygotkienne, ne contredit pas les études cognitivistes, par exemple celle, précurseure, de Bereiter & Scardamalia (1987) qui évoquent deux grandes étapes développementales :

- la production écrite est d'abord vue comme le prolongement de l'activité langagière orale, pour lequel la préoccupation principale est d'exprimer des connaissances déjà là (*knowledge telling strategy*) ;

- écrire est aussi le produit d'un apprentissage plus complexe, où le processus de production est plus rigoureusement contrôlé et où l'on observe une transformation des connaissances déjà là (*knowledge transforming strategy*).

Se trouve valorisée, par diverses approches, l'idée que la maîtrise de l'écrit s'associe à une dissociation des procédures qui entrent en jeu dans la production écrite. « Linéaires » ou « instrumentaux », les brouillons témoignent à des degrés divers de cette dissociation. Singulièrement, la langue n'apparaît pas comme un acteur central de l'énonciation : les brouillons sont vus d'abord comme des traces graphiques (disposition des énoncés sur la page, présence de croquis, fléchages et autres instruments de signification non verbaux...) ; si les recherches prennent en compte également le caractère elliptique et asyntaxique de certains énoncés, elles n'analysent pas ou très peu la circulation des sèmes et des éléments lexicaux sur un même feuillet ou d'une étape à l'autre de l'écriture. On peut parler d'un certain figement de la notion de brouillon, d'autant plus que le regard porté sur cet objet demeure attaché à la forme globale de l'écrit mais n'entre que peu souvent dans le détail de l'écriture.

BROUILLON

Dans les domaines linguistique et littéraire, l'écriture a d'abord été étudiée à partir de manuscrits d'écrivains. Des « manuscrits », pas des « brouillons », comme en témoigne le titre de l'ouvrage coordonné par Louis Hay en 1993 : *Les Manuscrits des écrivains*. Le terme « brouillon », en génétique textuelle, désigne d'abord un type de manuscrit, situé entre le plan, l'ébauche et la mise au net (Lebrave, 1969).

C'est d'ailleurs ce sens, celui d'un écrit intermédiaire entre première ébauche et écrit définitif, qu'illustrent nombre de brouillons scolaires inscrits dans la tradition de la rhétorique. Entre autres références, je renvoie aux éléments consultables en ligne du Musée de l'INRP, par exemple l'extrait d'un cahier de brouillon d'un élève de 4^e à l'École Alsacienne de Paris en 1884, Pierre Louis, qui deviendra l'écrivain Pierre Louys. Les lecteurs trouveront ce brouillon à l'adresse suivante : http://www.cndp.fr/mnemo/web/vueNot.php?interf=fr#lien_photo

Le verso de la couverture comporte des dessins. Sur la page destinée à recevoir des écrits, il est probable que les traces écrites ne reflètent pas les premiers essais de traduction mais constituent déjà un écrit linéaire réalisé sur la base d'un travail préalable. Rien ne nous dit ici si ce travail (compréhension globale du texte, recherche dans le dictionnaire, alternatives entre deux mots ou deux tournures, etc.) a ou non laissé des traces graphiques. Ici comme chez maints écrivains, on s'étonne de l'aisance immédiate dans l'*elocutio* et l'on est frappé par la cohabitation entre les deux systèmes graphiques que sont le dessin et l'écriture². Ce genre de support ne permet pas de se concentrer sur les traces de l'élaboration et de l'organisation du texte. On perçoit en revanche l'importance du détail dans l'ensemble de l'écrit, qu'il s'agisse de rectifications orthographiques, de substitutions de déterminant ou de nom³. Au contraire des études psychologiques évoquées plus haut, la langue a évidemment une place centrale et l'objectif de la génétique textuelle est de comprendre comment évoluent les énoncés d'une phase à une autre de l'écriture.

Avec une méthodologie génétique, Fabre étudie « Les brouillons d'écoliers » (1990), où le sens du mot est cette fois celui, plus habituel, d'avant-texte. C'est ce sens qui tend à s'imposer par la suite : dix ans plus tard, les manuscrits des écrivains sont nommés « brouillons » à la fois dans le catalogue d'une grande exposition de la Bibliothèque Nationale (Germain, 2001) et dans les premiers ouvrages de didactique du brouillon (Oriol-Boyer, 2003). Le brouillon, objet hybride « entre bouillon et brouillard » (Lejeune, 1998, p. 7), gagne ses lettres de noblesse en désignant, outre les avant-textes des scripteurs « ordinaires » (écriture scolaire, écriture professionnelle, écriture quotidienne, familiale...), ceux des scripteurs exceptionnels que sont les écrivains. Les *Programmes de l'école primaire* de 2002 en font de véritables objets pédagogiques en affirmant leur importance dans l'apprentissage de l'écriture :

La révision reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur

2. Voir par exemple les manuscrits de Valéry, où cohabitent de manière presque systématique divers systèmes sémiotiques. À consulter par exemple sur le site de l'exposition de la BNF « Brouillons d'Écrivains » : <http://expositions.bnf.fr/brouillons/grand/66.htm>

3. Ces éléments sont repérables, sur le brouillon sus-cité, aux lignes suivantes :
– correction orthographique : *ils* > *il* (l.4) ;
– substitution de déterminant : *le* > *ce* substitution par surcharge (l.15) ;
– substitution de nom : *ses* [illisible] > *ses récoltes* (l.5).

ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe⁴.

BOUILLON

Si le mot « brouillon » est absent des les Programmes de 2008, ce n'est pas la conséquence d'une réorientation des conceptions du brouillon mais plutôt celle de la centration sur des éléments morphosyntaxiques et orthographiques ainsi que d'une logique plutôt transmissive qui succède à la logique inductive et constructiviste qui primait en 2002. Pour le dire brièvement et sans doute trop rapidement, la notion de réécriture, centrale en 2002, et le brouillon comme un de ses outils privilégiés, font place en 2008 à des activités plus nettement linguistiques, manière peut-être pour le législateur de signifier qu'avant de s'interroger sur des caractéristiques macrotextuelles, les élèves doivent maîtriser les règles de la transcription langagière. C'est au collège que le brouillon apparaît, son importance se réaffirme d'une classe à l'autre :

– dans le programme de français en 6^e :

L'élève utilise régulièrement le brouillon, puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées. Il comprend ainsi la nécessité de revenir sur son propre travail afin de l'améliorer ;

– en 5^e :

Le professeur se montre particulièrement attentif à l'utilisation du brouillon. La reformulation écrite d'énoncés et la rédaction de synthèses sont généralisées au cours de toutes les activités de la classe de français ;

– en 4^e :

Le professeur est attentif, plus encore que dans les classes précédentes, à la précision du lexique et à la correction de l'expression, en systématisant l'usage du brouillon. L'élève utilise autant qu'il est nécessaire des dictionnaires variés et des ouvrages encyclopédiques ;

– en 3^e :

L'usage du brouillon est systématique, comme dans les classes précédentes ;

Le mouvement de légitimation du brouillon à l'école, qui paraissait s'être interrompu en 2008 pour le primaire, est en fait renforcé par les nouveaux programmes du collège. *Entre bouillon et brouillard*, c'est le bouillonnement qui est mis en valeur, avec des brouillons conçus avant tout comme récipiendaires d'une pensée qui se formalise et s'organise d'un même mouvement : « lieu de l'invention et de l'organisation des idées » (programme de 6^e), le brouillon est tout sauf le règne du brouillard ; c'est précisément le contraire – le net, le précis, le non ambigu – qui doit en sortir. Si le travail proprement langagier n'est pas exclu, associé au brouillon en 5^e (« reformulation écrite d'énoncés ») et en 4^e (« précision du lexique et correction de l'expression »), le brouillon paraît prioritairement pensé comme un

4. Programmes de l'école primaire, Cycle 3, 2002, rubrique « Littérature ». <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/cycle3.htm>

pré-écrit où vont s'inventer le contenu et la composition du texte avant ses formulations de détail. Aucune approche didactique n'est d'ailleurs spécifiée : on réaffirme chaque année l'utilité de l'objet brouillon, clairement posé comme un outil dont la systématisation a des fonctions d'apprentissage mais pour l'utilisation duquel rien n'est indiqué. Tandis que les Programmes du primaire situaient, en 2002, le brouillon comme un lieu d'exercice de la rature et de la reformulation, s'inscrivant ainsi dans la logique des recherches en génétique textuelle et dans leur accroche aux formes langagières, les prescriptions pour le collège en 2011 restent floues, y compris sur le domaine d'action de l'objet *brouillon*. Cette imprécision reflète, me semble-t-il, la difficulté à unifier l'écriture et sa didactique, où le travail a surtout porté, ces 30 dernières années, sur les diverses manières de susciter l'écriture et le retour sur les textes (Garcia-Debanc *et al.*, 1990), sur les « facilitations procédurales » (Brassart, 1989) et sur l'articulation de textes « typiques⁵ » et textes produits par les élèves (Mas *et al.*, 1991). Dans ces travaux, l'existence de textes « typiques » voire « prototypiques » sert de base à l'enseignement au sens où l'objectif de l'apprentissage de l'écriture serait précisément d'entraîner les élèves à produire (au sens plein de ce terme) des objets qui s'inscrivent dans des moules pré-construits. Si évidemment l'écriture, surtout au moment de son apprentissage, réside en partie dans cette compétence, si l'on sait que les recherches des années 1970-80 ont précisément rompu avec une pédagogie qui, tout en érigeant des modèles, excluait de leur entrée des milliers d'élèves peu outillés textuellement, l'objet « brouillon » a été exploré et théorisé dans le cadre d'approches plus personnelles et souvent plus créatives de l'écriture, qu'elle soit scolaire (Fabre, 1990) ou extrascolaire (Penloup, 1999). Ces approches diffèrent fondamentalement de celles que je viens de citer du fait qu'elles placent comme point central de l'analyse la singularité de chaque acte scriptural, conçu comme irréductible à ses différents paramètres, et qu'elles envisagent l'écriture de manière résolument non étapiste, ce qui a des conséquences importantes sur la manière de caractériser le brouillon. Concevoir le brouillon comme un pré-écrit dont la structure échappe à la linéarité du texte, c'est s'inscrire dans la logique d'un avant-rédactionnel possiblement séparable de la rédaction elle-même. Avec les précautions nécessaires, on pourrait rapprocher cette conception du modèle des sous-processus scripturaux (planification, mise en texte, révision) forgé par Hayes et Flower en 1980 et diffusé en France quelques années plus tard avec le succès que l'on sait (Garcia-Debanc, 1986). Si le brouillon dit « instrumental » est majoritairement le lieu de la planification⁶, c'est avant tout le bouillonnement des idées qu'il rend visible, avec en corrolaire – quand tout se passe bien – leur organisation. En regard de cette conception très répandue, les conceptions plus intégratives, comme celle de Claudine Fabre (1987 et 1990), considèrent l'écriture comme un tout dans lequel on ne peut extraire l'une ou l'autre des parties pour la traiter isolément, sous peine de perdre la dynamique d'ensemble. À l'instar des généticiens du texte, Fabre analyse conjointement les opérations

5. Sur les types de textes, le travail le plus utilisé est celui d'Adam (1992).

6. Au sens de « macroplanification » donné par Fayol & Schneuwly en 1987 comme portant à la fois « sur le contenu thématique du texte, sur la prise en compte de l'audience et sur l'objectif visé par l'auteur » (Fayol & Schneuwly, 1987, p. 224).

portant sur différents niveaux de l'écriture en faisant l'hypothèse d'une interaction entre ces niveaux :

Si l'écriture se pratique comme un tout, il importe de ne pas mésestimer le signifiant graphique, certes souvent survalorisé en situation scolaire : des continuités peuvent exister entre les modifications "superficielles" et celles qui le sont moins. [...] Plutôt que d'évacuer les ratures orthographiques comme extérieures aux fonctionnements "profonds" de l'écriture, nous croyons qu'il serait pertinent d'éclairer davantage leur liens avec ceux-ci, et de poser comme hypothèse large que la "conscience du texte" [...] bute ou prend appui sur la mise en graphie. (Fabre, 1987, p. 579).

Dans cette perspective, il est exclu de considérer d'une part un brouillon qui servirait à rassembler et organiser des idées en une trame textuelle, d'autre part un espace de rédaction proprement dit aboutissant, après des opérations de réécriture variables en nombre et en importance, au texte final. Fabre a mis en évidence deux brouillons topiques chez les élèves :

- le brouillon pré-texte, où l'on voit le scripteur se lancer immédiatement dans la textualisation, sans marques de réflexion et/ou d'organisation préalables ;
- le brouillon espace de notations, de fléchages, d'organisation, éventuellement de plan, où l'on est plus proche du « brouillon instrumental » évoqué par Alcorta.

Dans les exemples de textes sur lesquels elle s'appuie le plus souvent, Fabre indique une possibilité d'efficience plus grande du côté de l'« instrumental ». Toutefois, elle ne tente à aucun moment d'uniformiser et encore moins de réifier le brouillon, qui demeure, dans sa conception à la fois linguistique et génétique, un outil irréductible aux situations d'écriture et à la qualité des textes.

BROUILLAGES

Quelles que soient les spécificités des approches disciplinaires – psychologique, linguistique, didactique – les études sur le brouillon posent l'existence d'un écrit singulier, circonscribit en un espace déterminé et qui, tout en entretenant des relations avec le texte en devenir, est susceptible d'être caractérisé en soi. Pour évidents que puissent paraître ces différents traits, il est clair qu'ils sont dépendants du support physique sur lequel se déroule l'écriture, en l'occurrence – pour l'immense majorité des études menées jusqu'ici – le papier et son corrolaire, le stylo. Quelle que soit la méthodologie adoptée pour le recueil des données, ce sont toujours, en effet, l'espace de la page et la couleur de l'encre qui sont déterminants pour décrire les étapes d'un processus et pour isoler le « brouillon » comme objet à décrire.

Les choses se présentent bien différemment dès lors qu'on s'intéresse à l'écriture avec un autre médium, en l'occurrence l'ordinateur. Le moyen d'observer l'écriture n'est plus ici le relevé et l'interprétation de ratures mais le visionnement en temps réel de la trace graphique du processus, à condition que ce dernier ait été enregistré à l'aide d'un logiciel dédié à cette fonction (Chesnet & Alamargot, 2005 ; Stromqvist, 2006 ; Doquet-Lacoste, 2006). Dans bien des cas, et malgré ce que continuent de véhiculer des représentations déjà anciennes, le traitement de texte est utilisé dès le début de l'écriture, que ce soit dans l'écriture professionnelle (celle des chercheurs de plus en plus, mais aussi et plus fréquemment celle des rapports –

d'inspection, de signalement, etc., celle des cours et de tout autre document dont l'auteur est un habitué de l'outil traitement de texte), chez certains écrivains, mais aussi à l'école et en formation. Les études déjà réalisées s'appuient parfois sur des réalisations en temps contraint (Foulin, 1989 ; Leblay, 2007) qui ne permettent pas toujours d'appréhender l'écriture dans sa globalité. Mais que ce soit dans cette configuration ou dans le cas de réalisations en temps non contraint où le scripteur décide lui-même de la terminaison de son écrit (Doquet, 2011 ; Doquet & Lefebvre, à paraître), il est extrêmement difficile, voire impossible, de tracer une limite entre ce qui relève du brouillon et ce qui est de l'ordre du retravail et du peaufinage du texte lui-même. L'analyse chronologique montre au contraire le plus souvent une grande souplesse dans l'écriture : pendant qu'un passage se peaufine, un autre brouillonne, qui à son tour parviendra à son état définitif tandis qu'un autre émergera. De manière plus générale, on peut se demander dans quelle mesure la notion même de brouillon – dont la validité est pourtant attestée empiriquement à travers différents supports, parmi lesquels les brouillons scolaires et les brouillons d'écrivains – ne dépend pas d'une représentation téléologique de l'écriture contre laquelle les généticiens du texte se sont élevés depuis 40 ans : qui dit « brouillon » dit « propre », donc « texte définitif », « état achevé », « aboutissement » du processus créateur. Or, comme le souligne Grésillon (1990, p. 32),

Les diverses étapes de retours sur du déjà écrit ne s'inscrivent pas sur une ligne droite qui conduirait sans faille vers l'idéal du texte définitif. La vision téléologique d'une avancée de l'écriture vers l'achèvement, c'est-à-dire vers la perfection, est contredite par les manuscrits eux-mêmes.

Dès lors, et même dans des manuscrits, quelle est la limite du brouillon ? À quel moment un auteur se sent-il ébauchant, balbutiant, « brouillonnant », et en contrepartie à quel moment se sent-il assez maître de son ouvrage pour parler de texte constitué qui va se peaufiner mais qui a fini de brouillonner ? Si un scripteur a sans doute le sentiment, en début d'écriture de chercher comment le texte va se constituer, et en fin d'écriture de retravailler un objet dont l'essentiel n'est plus à modifier, l'articulation de l'un à l'autre n'est pas facile à caractériser et encore moins à isoler dans un processus qui, d'après les recherches actuelles, s'apparente bien davantage à un continuum qu'à un objet sectorisé. En psychologie, ces considérations renvoient aux trois sous-processus mis en évidence par Hayes & Flower (1980) et dont la didactique française s'est rapidement fait l'écho (Garcia-Debanç, 1986 ; Plane, 1996 par exemple) : la planification, la mise en texte et la révision. Les reconstitutions en temps réel sont d'excellents supports d'observation de ces sous-processus en tant précisément que sous-processus récursifs qui interviennent de manière non ordonnée et à tous les moments de l'écriture. Au-delà de l'impression d'un étapisme qui renverrait à des pratiques d'enseignement anciennes⁷, on observe les traces des trois sous-processus et leurs interactions, qui

7. Des critiques virulentes ont été portées contre le modèle de Hayes & Flower au moment de sa diffusion en France, en particulier par l'Association Française pour la Lecture qui a promu le premier logiciel d'enregistrement et de restitution de l'écriture en temps réel, « Genèse du texte » (Foucambert 1995 ; Chenouf *et al.* 1995-96). Ces critiques révélaient le plus souvent une mauvaise compréhension du modèle, qu'elles ramenaient à un étapisme dont Hayes et Flower se sont défendus

sont extrêmement fréquentes et touchent conjointement les différentes strates de la production langagière (Doquet-Lacoste, 2003).

BROUILLARD

L'analyse d'écritures non manuscrites embrouille considérablement des éléments que l'on pouvait considérer comme établis, par exemple l'efficacité de la prise de notes et de leur organisation, sur un support « brouillon », comme projection d'un texte à venir. Sur traitement de texte, il est courant que les scripteurs se lancent directement dans la textualisation sans que ce passage par des notes soit matérialisé textuellement. Une étude en cours⁸, visant à comparer l'écriture de rapports de signalement par des travailleurs sociaux et de rapport d'inspection à l'Éducation Nationale, montre des différences importantes dont nous faisons pour l'instant l'hypothèse qu'elles sont en partie liées au support d'écriture : les deux types de rapports s'écrivent en deux temps, un premier temps « en situation », au moment même de l'observation, un second temps « en différé ». Les travailleurs sociaux peuvent prendre des notes au cours de leurs visites et rencontres avec les personnes suivies, ils n'utilisent pas, dans ce cas, le traitement de texte ; en revanche, l'écriture de rapports d'inspection se fait le plus souvent aujourd'hui à l'aide d'un ordinateur portable que l'inspecteur apporte dans la classe. Les éléments relevés jusqu'ici montrent que les caractéristiques linguistiques de l'écriture au brouillon (élision des syntagmes, densité importante de syntagmes nominaux avec des effets de liste, abréviations, etc.) n'apparaissent qu'à la marge dans l'utilisation du traitement de texte, y compris au moment de l'ébauche de l'écrit. Sur le traitement de texte, les scripteurs esquissent parfois des plans, placent des notes qui se retrouveront ensuite en plein texte, peuvent adopter des systèmes de surlignage. Ils n'en sont pas moins, à tous les moments, pris avant tout dans une textualisation écrite. Il semble que la dichotomie traditionnelle entre « le brouillon » et « le propre », qui renvoie à une sorte de pré-rédaction ou de rédaction à l'essai (rédiger au brouillon, c'est rédiger « pour de faux », même si dans les faits on sait bien que, du moins à l'école, la différence des deux textes est minime), soit à relativiser dans le cas de l'écriture sur traitement de texte. Au contraire de l'idée répandue de l'écriture comme passage progressif d'un langage oral à un langage écrit, j'ai pu constater, chez des élèves de CM2, une entrée directe et pleine dans l'énonciation écrite dès les premières minutes d'écriture d'un texte (Doquet, 2011). De la même manière, sur traitement de texte, les scripteurs professionnels entrent sans ambages dans l'écriture des rapports (Doquet & Lefebvre, à paraître) et vont jusqu'à gérer immédiatement des caractéristiques qui paraîtraient mineures comme les italiques, la typographie, etc. C'est une confirmation, chez des

et auquel Hayes a tenté de trouver parade dans son modèle de 1995. Il n'en demeure pas moins que ces sous-processus (planification, textualisation, révision), par leur nomination même, induisent une impression d'étanchéité qui a rendu perplexes nombre de didacticiens. Selon Reuter par exemple, « par certains côtés, le modèle "Hayes-Flower" marque un retour des opérations décrites par la rhétorique » (Reuter, 1996, p. 53, note 4).

8. Projet « Écritures » financé par l'ANR. Titre complet : « Brouillons d'écrits sociaux : approche génétique, discursive et textométrique de l'écriture professionnelle ». <http://www.univ-paris3.fr/anr-ecritures/>

scripteurs adultes, du postulat de Fabre que « l'écriture se pratique comme un tout » (*op. cit.*). Le *signifiant graphique*, dont l'importance se manifeste chez les élèves par les tâtonnements orthographiques, n'est pas en reste chez des Inspecteurs de l'Éducation Nationale qui, s'ils n'ont plus de problèmes avec l'orthographe, accordent une importance cruciale au choix des caractères et à la taille des alinéas. Se pose alors une question, qui nous remet dans « le brouillard » : quelle est la place de ces traitements graphiques dans l'élaboration de l'écrit ? Que produit, dans l'écriture, cette activité constante et immédiate de débrouillage du signifiant ? Chez les élèves, j'ai pu montrer (Doquet-Lacoste, 2003) l'intrication entre opérations de « mise en texte » et opérations de « mise en graphie » et le lien des unes aux autres, qui contribue à « brouillardiser » l'activité scripturale. Chez les adultes, et avec la réserve que le corpus que j'ai pu explorer jusqu'ici est de petite taille, il me semble que la même chose est en jeu, en particulier à travers le travail (typo)graphique qui accompagne la scription. Les écrivains affirment fréquemment qu'ils ne savent pas bien, en se mettant à écrire, à quoi va ressembler leur texte ni parfois ce qu'il va dire. L'observation de leur activité en temps réel⁹ montre des hésitations constantes dans le choix des mots, parfois des revirements dans la diégèse, des ajouts d'épisodes intermédiaires, bref : une invention qui s'appuie sur le déjà écrit pour se constituer elle-même. Cette caractéristique, d'abord pensée comme relevant du domaine littéraire et de l'écriture créative, n'est pas absente d'écritures « ordinaires », professionnelles ou scolaires. Même si les formes diffèrent, l'impression demeure que les scripteurs appréhendent l'écriture comme une totalité dont ils ne laissent échapper aucune dimension, dans une articulation constante entre gestion globale de l'écrit et souci des détails.

DÉBROUILLONNAGE

Ces caractéristiques de l'écriture sur traitement de texte invitent à reconsidérer la notion de brouillon en tant que pré-écrit, pré-texte, pré-rédactionnel. La reconsidérer, dans le cadre scolaire, du point de vue de la présentation qui en est faite aux élèves et de l'utilité qu'ils perçoivent à cet écrit singulier, en particulier à l'école primaire. La popularité des « cahiers de brouillon », qui se sont aussi appelés « cahiers d'essais »¹⁰, met en évidence l'idée d'une écriture en deux temps, celui de l'ébauche et celui du texte définitif. Malgré son bien-fondé et le fait qu'elle réponde intuitivement à la description de l'écriture, cette caractéristique demande à être interrogée, d'une part eu égard aux constats faits sur traitement de texte et conséquemment au lien entre cette notion de brouillon et l'écriture manuscrite sur papier, d'autre part à cause de l'idée de l'écriture qu'elle véhicule et qui est elle-même contredite par l'analyse des manuscrits des écrivains (Grésillon, 1990, *op. cit.*). Il me semble que la didactique de l'écriture doit continuer d'interroger la pertinence des brouillons comme espaces du pré-

9. L'équipe « Manuscrits, Linguistique, Cognition » de l'Item (<http://www.item.ens.fr/index.php?id=13874>) a entamé le recueil et l'étude d'écritures littéraires sur traitement de texte, analysées en temps réel. Le premier corpus recueilli émane de l'écrivaine bordelaise Louise Gabriel.

10. Pour proches qu'ils soient, les deux termes et les objets correspondants ne doivent pas être confondus. Il serait d'ailleurs intéressant de regarder précisément les occurrences des termes pour voir à quelles représentations ils correspondent.

rédactionnel, en se demandant ce qui est réellement travaillé avec l'usage du brouillon et ce qui pourrait l'être, plus avantageusement peut-être, à travers d'autres dispositifs qui dispenseraient les élèves de l'idée que quand ils commencent à écrire, c'est nécessairement du provisoire et du malhabile qui sera amélioré « au propre »¹¹. Les manuscrits des écrivains montrent souvent que leur écriture, toujours tâtonnante, n'est pas *d'abord* brouillonnante au sens où elle ne correspondrait pas a priori à ce que sera la forme définitive. L'exemple très connu des paperolles proustiennes montre que ces ajouts, faits a posteriori, trouvent place dans un texte dont certaines parties seront conservées telles quelles, d'autres non. De même, chez Aragon, certains vers ayant émergé dès le début de l'écriture d'un poème seront conservés et figureront, à la même place, dans la version définitive. En imposant l'usage du brouillon en classe, n'interdisons-nous pas ce type de comportement ? Sans aller jusqu'à dire qu'il faille se passer du brouillon, je crois que sa systématisation crée un sentiment d'étapisme de l'activité d'écriture qui peut être nuisible par la suite : certains textes peuvent parfaitement s'écrire sans brouillon, ce qui ne signifie pas qu'ils s'écrivent sans relecture ni activité réflexive et raturante. Un des défauts de l'objet brouillon est, me semble-t-il, d'ouvrir la tentation de reléguer certaines modifications à plus tard (« je le changerai au propre »), ce qui revient le plus souvent à les omettre. C'est aussi de poser comme nécessaire une phase de pré-rédaction dont certains élèves, dans certaines situations, peuvent sans doute se dispenser. Les écrits intermédiaires (Chabanne & Bucheton, 2002) me paraissent, sur ce point, venir combler un manque : parce qu'ils ne sont pas forcément, et surtout pas prioritairement, des écrits préparatoires (Doquet, 2011b), ils permettent aux jeunes scripteurs d'exercer pleinement une activité d'écriture complète, tout en incluant dans leur principe même le caractère toujours ajustable de l'écrit produit. Cette notion d'écrit intermédiaire s'applique assez bien, également, à l'écriture sur traitement de texte, où le texte est toujours potentiellement modifiable et où l'on qualifie souvent d'intermédiaires les différents états du texte en devenir. Elle me paraît correspondre à ce que la génétique textuelle nous a appris de l'écriture : une activité polymorphe où le mouvement prime sur le figement, où les catégories ne sont jamais ni exclusives ni étanches, où la variation règne. À côté du brouillon et de son fameux « cahier », les écrits intermédiaires évitent la dichotomie entre ébauche et texte définitif ; ils favorisent la réécriture sans la rendre obligatoire, ils ne sont pas censés répondre à une norme préexistante mais au contraire permettent aux élèves de créer la leur en s'inscrivant dans leur écriture de manière singulière et irréductible au genre. D'un point de vue linguistique, ils font apparaître (Chabanne & Bucheton, 2002 ; Doquet-Lacoste, 2007 ; Bishop & Doquet-Lacoste, 2007) une variété de caractéristiques qui valident un certain nombre d'hypothèses concernant les savoir-faire réels, souvent méconnus, des élèves (Penloup, 2007). Une suggestion d'ordre didactique pourrait être de réinstancier le brouillon en le nourrissant des résultats et des caractéristiques des écrits intermédiaires, pour continuer à en faire usage tout en contournant le figement dont il fait l'objet.

11. Sur l'opposition entre « le brouillon » et « le propre » comme deux facettes de l'écrit dont l'une serait aboutie et l'autre à rejeter, cf. par exemple l'ouvrage de l'anthropologue Georges Vigarello (1985) sur la notion de propreté et ses ancrages sociohistoriques.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam J.-M. (1992) *Les Textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- Alcorta, M. (1997) *Pratiques de brouillons et activités d'écritures. Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves*, thèse de doctorat de psychologie, Université de Bordeaux 2.
- Authier-Revuz, J. (1995) *Ces Mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Paris, Larousse.
- Chenouf, Y., Foucambert, J. & Violet, M. (1995-96) *Genèse du texte*, Rapport de recherche INRP, code 30802, 2 tomes.
- Chesnet, D., Alamargot, D. (2005) Analyse en temps réel des activités oculaires et graphomotrices du scripteur. Intérêt du dispositif *Eye and Pen*, *L'Année psychologique*, n° 105 (3).
- Dahlet, P. (1994) Discours sur l'écriture et maîtrise de la rédaction. In Coleman, J. A., Crawshaw, R. H. (éd.), *Discourse variety in contemporary french : descriptive and pedagogical approaches*, London, Centre for Information on Language Teaching and Research, 255-279.
- Doquet-Lacoste, C. (2003) Mise en texte et mise en graphie : séparation, intrication, interactions, *Le Français Aujourd'hui*, n° 140, Paris, Association Française des Enseignants de Français, 49-58.
- Doquet-Lacoste, C. (2006) L'objet insaisissable : quelques considérations sur l'analyse de l'écriture sur traitement de texte, *Genesis*, n° 27.
- Doquet-Lacoste, C. (2007) Promenade dans les bois du littéraire et d'ailleurs : les carnets des élèves en classe. In Dufays, J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, p. 213-222.
- Doquet-Lacoste, C. & Bishop, M.-F. (2007) Place et statut du récit dans « les écrits intermédiaires » à l'école : carnets de lecture, carnets d'expériences et d'observations, *Pratiques*, n° 133-134, 175-191.
- Doquet, C. (2011) *L'Écriture débutante. Analyse linguistique des pratiques scripturales d'élèves à l'école élémentaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. Paideia.
- Doquet, C. (2011b) Penser à l'écrit, apprendre à écrire. Les écrits intermédiaires au Cycle 3. *Le Français Aujourd'hui*, n° 174, sous presse.
- Doquet, C. & Lefebvre, J. (à paraître) Replacement in writing process : a way to study professional writing. Panel organisé par G. Cislaru, *Analyzing Discourse in Progress: A Cross-Disciplinary Approach (Pragmatics, Discourse Analysis, and Text Genetics)*, 12th International Pragmatic Conference, Manchester.
- Fabre, C. (1987) *Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*, Thèse de Doctorat d'État ès Lettres, Université Descartes Paris V.
- Fabre, C. (1990) *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel/ L'atelier du texte.
- Fayol, M. & Schneuwly, B. (1987) La mise en texte et ses problèmes. In Chiss, J.-L., Laurent, J.-P., Meyer, J.-C. et al., *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, 223-242.
- Foucambert, J. (1995) La recherche « Genèse du Texte », *Repères*, n° 11, 47-57.

- Foulin, J.-N. (1989) La Production écrite chez l'enfant : étude en temps réel. In Fayol, M., Gombert, J.-E. *L'écrit : perspectives de psycholinguistique textuelle*, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 73, 35-44.
- Garcia-Debanc, C. (1986) Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, *Pratiques*, n° 49, 23-49.
- Garcia-Debanc, C., Planes, L., Roger, C. (1990) *Objectif écrire*, Mende, CRDP Languedoc-Roussillon / CDDP de la Lozère.
- Germain, M.-O. (dir) (2001) *Brouillons d'écrivains : exposition*, Paris, Bibliothèque Nationale de France.
- Grésillon, A. (1985) Débrouiller la langue des brouillons. In Grésillon, A., Werner, M. (éd.) *Leçons d'écriture. Ce que disent les manuscrits. Hommage à Louis Hay*, Paris, Minard, 321-332.
- Grésillon, A. (1990) Les manuscrits littéraire : le texte dans tous ses états. In Grésillon, A., Lebrave, J.-L., Viollet, C. *Proust à la lettre. Les intermittences de l'écriture*, Paris, Tusson du Lérot, 15-42.
- Grésillon, A. (2008) *La Mise en œuvre. Itinéraires génétiques*. Paris, CNRS Éditions.
- Hayes, J.-R., Flower, L. (1980) « Identifying the Organisation of Writing Processes », in Gregg, L. W., Steinberg, E. R. (éd.) *Cognitive Processes in writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-30.
- Leblay, C. (2007) L'avant-texte comme texte *sur le vif*. Analyse génétique d'opérations d'écriture en temps réel, *Langue française* n° 155, Paris, Larousse, 101-113.
- Lebrave, J.-L. (1983) Lecture et Analyse des brouillons, *Langages*, n° 69, 11-24.
- Lejeune P. (1998), *Les Brouillons de soi*, Paris, Seuil.
- Mas M., Garcia-Debanc C., Romian H., Séguéy A., Tauveron C., Turco G. (1991) *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?*, Paris, INRP.
- Mbodj-Pouye, A. (2008) Pages choisies. Ethnographie du cahier personnel d'un agriculteur malien. *Sociologies et Sociétés*, vol. 40, n° 2. 96-108. Accessible en ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00416205/fr/>
- Oriol-Boyer, C. (2003) *Critique génétique et didactique de la réécriture. Travailler avec des brouillons d'écrivains*, Toulouse, Bertrand Lacoste.
- Penloup, M.-C. (1999) *L'Écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- Penloup, M.-C. (2007) (dir) *Les Connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Paris, INRP.
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., & Fleury, Ph. (1994). Brouillons d'étudiants en situation d'examen. *Le Français Aujourd'hui*, n° 108, p. 39-49.
- Piolat, A. (2004) « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. », in Anis, J. & Boré, C., *Théories de l'écriture et pratiques scolaires*, LINX, n° 51, Univ. Paris X Nanterre, 55-74.
- Plane, S. (1996) Écriture, réécriture et traitement de texte. In David, J. et Plane, S. *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, 37-77.
- Reuter, Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.
- Vigarelo, G. (1985) *Le Propre et le sale. L'hygiène du corps depuis le Moyen Age*, Paris, Seuil.