



**HAL**  
open science

# Le brouillon : vers une pédagogie de la rature. Apports de la génétique textuelle en didactique de l'écriture

Aurélie Mounier

## ► To cite this version:

Aurélie Mounier. Le brouillon : vers une pédagogie de la rature. Apports de la génétique textuelle en didactique de l'écriture. Education. 2016. dumas-01434183

**HAL Id: dumas-01434183**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01434183>**

Submitted on 13 Jan 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Année universitaire 2015-2016**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Second degré***

***Parcours Lettres Modernes***

# **Le brouillon : vers une pédagogie de la rature**

---

Apports de la génétique textuelle en didactique de l'écriture

---

**Présenté par Aurélie Mounier**

Première partie rédigée en collaboration avec Victoria Burri

**Mémoire encadré par Alain Chartier**

# Table des matières

Introduction générale : .....	4
-------------------------------	---

<b>PARTIE I : Pour approcher le brouillon.....</b>	<b>7</b>
--	----------

<b>1.1. Un objet complexe : vers une redéfinition de l'objet « brouillon » .....</b>	<b>7</b>
--	----------

1.1.1 Le brouillon, un objet singulier .....	8
--	---

1.1.2 Le brouillon, témoin de processus scripturaux.....	9
--	---

1.1.3. Aux frontières du brouillon ou le brouillon à l'ère du numérique.....	11
--	----

<b>1.2. Un outil pour écrire : apports de l'analyse sémiotique des brouillons d'écrivain.....</b>	<b>12</b>
---	-----------

1.2.1. La pratique de la rature.....	12
--------------------------------------	----

1.2.2. Les gestes de la réécriture .....	13
--	----

1.2.2.1. <i>La suppression</i> .....	13
--------------------------------------	----

1.2.2.2. <i>L'ajout</i> .....	14
-------------------------------	----

1.2.2.3. <i>Le déplacement</i> .....	15
--------------------------------------	----

1.2.2.4. <i>Le remplacement</i> .....	15
---------------------------------------	----

<b>1.3 Le brouillon, entre représentations et usages dans le contexte scolaire</b>	<b>16</b>
--	-----------

1.3.1. La mauvaise réputation .....	16
-------------------------------------	----

1.3.2. Scripteurs et usages .....	18
-----------------------------------	----

<b>PARTIE II : L'expérience du brouillon en classe de 6ème.....</b>	<b>19</b>
---	-----------

<b>2.1 Participants .....</b>	<b>20</b>
-------------------------------	-----------

<b>2.2 Problématique et objectifs généraux de la séquence .....</b>	<b>20</b>
---	-----------

<b>2.3 L'atelier d'écriture .....</b>	<b>21</b>
---------------------------------------	-----------

2.3.1 Une démarche réflexive.....	21
-----------------------------------	----

2.3.2 Un dispositif particulier.....	22
--------------------------------------	----

2.3.3 Matériel .....	22
----------------------	----

2.3.4 Le rôle de l'enseignant.....	23
------------------------------------	----

<b>2.4 Organisation des séquences .....</b>	<b>24</b>
2.4.1 Déroulement de la séquence « Se débrouiller avec le brouillon ».....	24
2.4.2 Déroulement de la séquence sur <i>Les métamorphoses</i> .....	28
2.4.3 Evaluation finale.....	30

<b>PARTIE III : Résultats de l'analyse sur le brouillon et analyse réflexive... 31</b>
--

<b>3.1. Résultats .....</b>	<b>31</b>
3.1.1 Evaluation diagnostique : recueil des représentations en début de séquence.....	31
3.1.2 Perception du brouillon et des documents.....	34
3.1.3 Analyse des productions d'élèves .....	36
3.1.3.1 Copie A.....	36
3.1.3.2 Copie B.....	38
3.1.4 Recueil des représentations .....	40
<b>3.2 Discussion.....</b>	<b>42</b>
3.2.1 Re-contextualisation et mise en lien avec les recherches antérieures.....	42
3.2.2 Limites et perspectives .....	44
3.2.2.1 Réticences et difficultés .....	44
3.2.2.2 Perspectives.....	46
<b>Conclusion .....</b>	<b>47</b>
<b>Table des matières : Annexes .....</b>	<b>49</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>20</b>

## **Introduction générale :** **Le brouillon, un objet récemment valorisé dans le contexte scolaire**

La maîtrise de l'écriture est un enjeu majeur, si ce n'est l'enjeu principal, de l'enseignement au collège. Si toutes les disciplines doivent participer à cet apprentissage de façon transversale, c'est plus spécifiquement au français qu'incombe la responsabilité d'assumer, d'évaluer et de valider cet apprentissage tout au long de la scolarité au collège. Les programmes de 2015 assignent d'ailleurs explicitement cette tâche à la discipline du français : « Le français a pour objectif principal au cycle 3 la maîtrise de la langue française qu'il développe dans trois champs d'activités langagières : le langage oral, la lecture et l'écriture<sup>1</sup>. » L'écriture, objet d'enseignement privilégié du cours de français qui occupe une place centrale dans la scolarité du collégien, se trouve encore définie par les programmes comme une « activité complexe » en ce qu'elle « demande de coordonner plusieurs opérations (planifier, mettre en mots, rédiger, réviser)<sup>2</sup> ». Aussi cette activité présuppose-t-elle la mobilisation de compétences multiples et complémentaires que sont les compétences de lecture-écriture.

La lecture comparée des programmes du collège de 2009 et de 2015 montre une évolution de la place accordée aux compétences de lecture-écriture. Cette évolution semble signaler un changement d'approche de l'activité d'écriture par l'institution scolaire. Dans son analyse, Jean-Charles Chabanne a bien montré comment dans les textes officiels de 2009 l'écriture était envisagée dans une perspective téléologique (Chabanne, 2011-2012). En effet, les termes « rédaction » et « expression écrite », récurrents dans le programme de français, mettaient l'accent sur l'écriture comme résultat, comme production finale, et non pas sur l'écriture en tant que processus. L'activité de lecture-écriture n'apparaissait que ponctuellement. Envisagée comme pratique de l'élève (« L'élève utilise régulièrement le brouillon, puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées<sup>3</sup>. »), l'activité de lecture-écriture était réduite en classe de 6<sup>ème</sup> à la simple planification de l'écrit. Envisagée en tant que pratique enseignante, le programme de 5<sup>ème</sup> se montrait encore plus vague à son sujet : « 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

---

<sup>1</sup> Conseil supérieur des programmes, « Projet des programmes pour le cycle 3 », 9 avril 2015, p. 7.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>3</sup> Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, « Programmes du collège 2009 », p.7.

toutes les activités de la classe de français<sup>4</sup>. » Dans les autres niveaux du collège, le lire-écrire et plus particulièrement la pratique du brouillon apparaissent comme des outils nécessaires « dont la systématisation a des fonctions d'apprentissage » (Docquet, 2011-2012 :93) : en classe de 4<sup>ème</sup> l'enseignant devait être « 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<sup>5</sup> » et en classe de 3<sup>ème</sup> l'usage du brouillon devait être « systématique, comme dans les classes précédentes<sup>6</sup> ». En somme, les programmes de 2009 mentionnaient bien le lire-écrire mais de façon floue sans donner de véritables pistes didactiques pour le mettre en œuvre dans la classe.

Dans les programmes de 2015, on observe un changement d'approche de l'écriture elle-même qui va se traduire par un changement d'approche du lire-écrire et de la pratique du brouillon. En effet, dans les nouveaux programmes du collège, l'écriture n'est plus envisagée en termes de résultat mais plutôt en termes de processus : « C'est moins le produit final, achevé qui est évalué que le processus engagé par l'élève pour écrire. » L'abandon d'une conception téléologique conduit à mettre l'accent sur la démarche de production mise en œuvre au cours de l'activité d'écriture. La conséquence directe de ce changement d'approche est la revalorisation du lire-écrire et de ses différentes pratiques : « À cette fin sont mis en place les brouillons, les écrits intermédiaires, les écrits de travail, les écrits non linéaires (schémas, listes, tableau...) qui peuvent constituer des étapes dans ce processus<sup>7</sup>. » Les nouveaux programmes proposent ainsi de véritables pistes didactiques pour mettre en œuvre de façon efficiente la pratique du brouillon en classe. Enfin, la lecture-écriture est envisagée comme une compétence à part entière du socle commun. En fin de cycle 3, l'élève doit être capable de « réviser (réécrire en améliorant le texte) » en « prenant appui sur des écrits intermédiaires (brouillons, notes, dessins, cartes mentales, listes<sup>8</sup>) ». En fin de cycle 4, il sait « mettre en œuvre un processus d'écriture » allant de la planification à la révision en ayant recours notamment à l'« utilisation de brouillons successifs<sup>9</sup> ». Dans les programmes du collège de 2015, le brouillon, sous toutes ses formes, apparaît donc comme un outil incontournable pour l'écriture.

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, p.9.

<sup>5</sup> Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, « Programmes du collège 2009 », p.11.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.13.

<sup>7</sup> Conseil supérieur des programmes, « Projet des programmes pour le cycle 3 », 9 avril 2015, p. 13.

<sup>8</sup> *Idem*

<sup>9</sup> Conseil supérieur des programmes, « Projet des programmes pour le cycle 4 », 9 avril 2015, p. 15.

Cette revalorisation du lire-écrire et de la pratique du brouillon dans les programmes<sup>10</sup> découle directement des avancées de la recherche en littérature dans ce domaine. Dans son article « Clarifier, embrouiller, inventer, brouillonner », Claire Docquet a bien montré comment le statut du brouillon a évolué, dans le dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle, dans le sens d'une valorisation. En effet, le brouillon est passé du statut d'« écrit à ne pas montrer » (Docquet, 2011-2012 :89) à un statut de véritable objet d'étude. Il dispose même de son propre champ de recherche : la génétique textuelle. Grâce à différentes disciplines comme la génétique textuelle, la linguistique ou encore la sémiotique, le brouillon acquiert progressivement ses lettres de noblesse. Le brouillon ne se cache plus, il se montre, s'étudie et s'expose même en 2011 dans une exposition virtuelle proposée par la Bibliothèque nationale de France intitulée « Brouillons d'écrivains ».

Si l'on observe ces dernières années un mouvement de revalorisation du manuscrit d'écrivain dans la recherche littéraire et par extension de la pratique du brouillon dans les programmes scolaires, qu'en est-il de la place accordée au brouillon dans les ouvrages de didactique ? Dans leurs travaux, Bernadette Kervyn et Jérôme Faux constatent ainsi que, depuis une vingtaine d'années, la didactique envisage l'écriture en se focalisant « bien plus sur le processus que sur le résultat » (Kervyn et Faux, 2014). En effet, de nombreux ouvrages didactiques envisagent l'activité d'écriture sous l'angle de la production et encouragent les enseignants à faire réfléchir les élèves sur les différentes opérations entrant en jeu dans l'écriture. L'opération de révision, de réécriture, dispose elle-même de son propre champ de recherche didactique : la didactique de la lecture-écriture. Toutefois, si ce champ de recherche est relativement récent, l'intérêt pour les brouillons scolaires ne date que des années 1980, les derniers travaux dont nous disposons aujourd'hui sont datés des années 2000<sup>11</sup>. Le champ de réflexion sur la place du brouillon scolaire et ses enjeux dans l'apprentissage de la maîtrise de l'écriture reste donc ouvert au questionnement.

Il s'agit donc, dans un premier temps de ce travail, de présenter les différentes perspectives critiques sur la notion de brouillon à partir desquelles l'on pourra ensuite construire notre propre approche didactique du brouillon scolaire à travers sa mise en œuvre dans une séquence d'enseignement en classe de sixième.

---

<sup>10</sup> Pour un historique plus ancien de la notion dans les programmes voir l'article de BORE Catherine, « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques* n° 105-106, juin 2000, p.24.

<sup>11</sup> Voir les travaux récents de FABRE Claudine, *Apprendre à lire des textes d'enfants*, De Boeck Ed, Belgique, 2002.

## **PARTIE I : Pour approcher le brouillon**

### **1.1. Un objet complexe : vers une redéfinition de l'objet « brouillon »**

« J'aime le mot « brouillon ». C'est un mot écolier, un mot gentil. Il hésite entre brouillard et bouillon. Un brouillon c'est provisoire, ça n'engage pas, on en fait tant qu'on veut, de quoi remplir la corbeille à papier de la vie » (Lejeune, 1998).

Définir le brouillon est une tâche ardue. Lorsque Philippe Lejeune entreprend ce travail définitionnel, il emprunte la voie de la méditation poétique. Le mot brouillon pris comme matériau sonore et mis en écho avec ses paronymes permet au critique de dégager certains aspects essentiels de l'objet qu'il cherche à saisir. Entre « bouillon » et « brouillard », le brouillon apparaît comme une entité hybride : objet « dynamique » (Fabre, 1990) et mouvant, il est nécessairement un objet « provisoire ». En effet, ouvert aux transformations, le brouillon est un discours toujours éphémère voué à disparaître au profit de textes à venir. Le scripteur dispose du droit de remplacer un texte par un autre, et donc de le faire disparaître, au gré des réécritures : les brouillons, « on en fait tant qu'on veut ». Cette méditation poétique autour du mot « brouillon » proposée par Philippe Lejeune a le mérite de mettre en valeur deux aspects différents de l'objet que nous nous proposons d'étudier. Elle insiste tout d'abord sur sa matérialité. En effet, le brouillon est avant tout un objet concret qui peut « remplir la corbeille à papier », et un objet particulièrement présent dans le contexte scolaire : « c'est un mot écolier ». Outre ce premier aspect matériel, le brouillon présente un deuxième visage. Il témoigne d'un processus en cours dans l'activité d'écriture. Il est le signe de l'activité métalinguistique qu'opère le scripteur lorsqu'il écrit. Pour Claire Docquet, la définition proposée par Philippe Lejeune invite à considérer le brouillon, non seulement comme un objet matériel concret, mais aussi comme un « bouillonnement » (Docquet, 2011-2012 :92) de la pensée qui se formalise et s'organise dans le même temps. Tout l'intérêt du questionnement sur le brouillon est bien de comprendre « la spécificité de cet ensemble protéiforme – à la fois matériau et concept – qui a du rapport avec l'écrit comme système, l'écriture comme processus, et plus profondément avec la capacité langagière de reprendre, reformuler, paraphraser » (Bore, 2000 : 23).

Ainsi, la réflexion liminaire à partir de la méditation poétique proposée par Philippe Lejeune autour du mot « brouillon » nous conduit-elle, dans cette première partie



définitionnelle, à envisager l'objet d'étude « brouillon » sous ses deux aspects matériel et langagier. Après avoir questionné le brouillon en tant qu'objet, nous envisagerons donc le brouillon comme processus scriptural.

### 1.1.1 Le brouillon, un objet singulier

Dans le langage courant, le terme « brouillon » désigne l'état premier d'un écrit avant sa mise « au propre » : le « premier jet » d'un texte. C'est seulement ensuite, par métonymie, que le mot brouillon désigne le « support matériel de l'écriture, le papier destiné à l'élaboration de l'écrit » (Kadi, 2008 : 127). Le brouillon apparaît donc indissociable de sa matérialité : à la fois trace écrite et support de cette trace.

Pour interroger la matérialité du brouillon, il s'agira, dans un premier temps, d'aborder le brouillon en sa qualité d'écrit spécifique. Selon Claire Docquet, le brouillon doit être envisagé comme un « écrit singulier, circonscrit dans un espace déterminé [...] [et] susceptible d'être caractérisé en soi » (Docquet, 2011-2012 :94). En effet, l'analyse des brouillons, qu'ils soient des avant-textes de scripteurs experts comme les écrivains ou des écrits intermédiaires<sup>12</sup> d'apprentis scripteurs comme les écoliers, fait apparaître l'existence d'une linguistique qui serait propre à ce type de textes. Le brouillon est d'abord un « objet dynamique » (Fabre-Cols, 1990). En effet, fluctuant sur les plans syntaxique, sémantique et rythmique, le brouillon est à considérer comme un discours *in statu nascendi*, c'est-à-dire un discours en cours de construction. Écrit « dynamique », le brouillon est donc nécessairement un écrit « provisoire ». C'est parce qu'il est ouvert aux transformations que le brouillon est un discours toujours éphémère voué à disparaître au profit de textes à venir. En effet, le scripteur dispose du droit de remplacer un texte par un autre, et donc de le faire disparaître, au gré des réécritures. Pour reprendre le mot de Philippe Lejeune, les brouillons, « on en fait tant qu'on veut » (Lejeune, 1998). Après avoir envisagé le brouillon comme un écrit singulier il convient de l'aborder, par glissement métonymique, comme le support de cet écrit singulier.

Dans son article « Le brouillon, ce "saliscrit" », Latifa Kadi (2008) fait un tour d'horizon des définitions du mot « brouillon » proposées par les dictionnaires français. Elle en tire alors un double constat concernant l'objet et sa matérialité. Tout d'abord, les dictionnaires s'attachent à unifier l'objet au risque d'en proposer une définition biaisée. L'usage systématique du singulier est à ce titre porteur de sens. On traite le brouillon « comme s'il

---

<sup>12</sup> Nous empruntons ici le concept d'« écrits intermédiaires » proposé par CHABANNE et BUCHETON (dans « Réécrire ou penser à nouveau son texte ? », *Pratiques*, 105-106, juin 2000) pour donner un statut à des formes d'écrits scolaires peu visibles : les avants-textes ou brouillons.

n'existait qu'une version, qu'un état, qu'une rédaction» (Kadi, 2008 : 128). Cela revient alors à nier « le caractère potentiellement pluriel » de l'objet. Dans la pratique, le brouillon se manifeste sur le mode du foisonnement et de la multitude. Il suffit d'observer les manuscrits d'écrivain pour comprendre que l'écriture procède par rédactions plurielles, qui se suivent ou se superposent. Dans son ouvrage *Comment une figue de parole et pourquoi*, le poète Francis Ponge choisit d'ailleurs de dévoiler cette écriture dévorante à l'œuvre dans les brouillons : « j'ai résolu d'exposer [...] sans aucune retenue, tout le grand nombre de feuillets qu'il m'avait fallu gâter pour mener à son achèvement [...] un texte édité, "ordonné" » (Ponge, 1977). De l'aveu même du poète, l'écriture, tendue vers la production d'un texte achevé, est donc une activité consommatrice des matières, premières pour l'écrivain, que sont le papier et l'encre. En somme, il n'existe pas un brouillon unique mais une somme d'écrits qui peuvent se multiplier à l'infini sur autant de « feuillets ».

### **1.1.2 Le brouillon, témoin de processus scripturaux**

« L'écrit n'est pas considéré uniquement comme un produit, mais d'abord comme le motif et le support d'une activité, l'écriture ; s'intéresser aux écrits « intermédiaires », c'est s'intéresser à tout ce qui précède, justement, l'élaboration de produits finis, à tout ce qui permet cette élaboration.» (Chabanne, 2011-2012 : 8)

Dans son article « Les écrits « intermédiaires » au-delà du brouillon », Jean-Charles Chabanne légitime l'analyse des brouillons ou avant-textes scolaires qu'il rassemble sous le nom d'écrits intermédiaires. Selon lui, l'analyse des écrits intermédiaires fait apparaître l'écrit comme un outil sémiotique. En effet, les écrits intermédiaires constituent bien plus que de simples écrits de travail jalonnant une expérience scripturale vers la production d'un texte achevé. Ils constituent, et c'est en cela qu'ils sont des objets d'étude intéressants, une trace visible de l'« élaboration » du texte par le scripteur. L'analyse des écrits intermédiaires permet donc d'observer les processus scripturaux qui entrent en jeu lors de l'activité d'écriture.

Le travail sur les brouillons d'écoliers permet tout d'abord d'observer les traces d'une activité métadiscursive chez les jeunes scripteurs. En effet, l'analyse des écrits intermédiaires « met en évidence un savoir-faire que les élèves exercent en toute inconscience et comme de façon honteuse : celui de la réécriture » (Fabre, 2002.). Lorsque l'apprenti scripteur modifie son propre texte par différentes opérations de modification (suppression / ajout / déplacement

/ substitution<sup>13</sup>), il se place, de fait, dans une position métalinguistique. Contrairement à ce que l'on aurait pu penser, la compétence métalinguistique n'est pas seulement le fait de scripteurs experts. Au contraire, « dès sa prime enfance, tout utilisateur du langage est capable de parler du langage lui-même » (Jakobson, 1969). Toutefois, chez les apprentis scripteurs, la mobilisation de cette compétence se fait de façon inconsciente. En effet, la posture métalinguistique n'implique pas nécessairement une connaissance objective du système linguistique ni des fonctionnements discursifs. Ainsi, l'analyse des brouillons laisse-t-elle apparaître un mode d'énonciation particulier. Dans le brouillon, deux activités sont concomitantes : une activité linguistique (la production langagière « première ») à laquelle se superpose une activité métalinguistique (une production non-langagière seconde). Le passage à l'écrit permet au scripteur de mettre à distance son texte. C'est l'écriture même qui permet l'activité réflexive car « la pensée s'y trouve déposée dans une forme provisoire qui permet de la ressaisir, de la manipuler, de la réordonner par des opérations manuelles qui laissent des traces » (Fabre-Cols, 2002). Tout l'intérêt de l'analyse du brouillon est donc d'identifier et d'interpréter ces « traces » afin de comprendre le processus d'élaboration du texte.

Si l'analyse des brouillons d'écoliers laisse apparaître une activité métalinguistique inconsciente chez les jeunes scripteurs, elle manifeste également un autre processus qui participe de l'activité d'écriture : l'alternance des activités d'écriture et de lecture. Nous l'avons vu précédemment, le brouillon présente une énonciation singulière puisque deux modes énonciatifs se superposent. L'analyse des brouillons laisse observer une « double énonciation » ou « double locution » (Fabre, *Ibid.*). Cette « double énonciation » ou « double locution » implique la « multiplication des rôles » du scripteur. En effet, « l'auteur est à la fois le JE qui s'écrit, qui se lit, qui s'auto-commente et s'autocensure, qui réécrit, etc. » (Gresillon et Lebrave, 1983 : 5-10). Ainsi, dans les écrits intermédiaires « alternent successivement les phénomènes d'encodage et de décodage » (Fabre, 2002) relatifs aux activités d'écriture et de lecture que l'on pourrait représenter par le schéma suivant :

[écriture → phase de lecture immédiate → relecture → réécriture].

La pratique du brouillon, dans la mesure où elle s'appuie sur des compétences complexes déjà présentes en germes chez les jeunes scripteurs, est donc une pratique à mettre en œuvre en classe de manière systématique avec les élèves afin d'assurer la mobilisation quotidienne de ces compétences et leur approfondissement.

---

<sup>13</sup> Ces différentes opérations seront traitées en tant que gestes de la réécriture dans la partie de notre développement consacrée à l'analyse sémiotique du brouillon.

### 1.1.3. Aux frontières du brouillon ou le brouillon à l'ère du numérique

Nous avons pu voir que le brouillon était un outil essentiel pour observer les processus qui entrent en jeu dans l'écriture. Cependant ne serait-il pas voué à une disparition prochaine ? Nous observons une grande évolution des outils numériques et leur développement permet d'innover et de varier les activités et pratiques pédagogiques. Toutefois, dans le cadre de la réécriture, l'analyse d'écriture non manuscrite complique l'analyse du brouillon car sur ordinateur le scripteur se lance directement dans la textualisation et le traitement de texte traditionnel ne permet pas de conserver les traces de l'élaboration scripturale. Si le scripteur n'est pas satisfait de son travail, un simple doigt posé sur une touche et c'est tout un pan du processus d'écriture qui disparaît. Les réflexes apparaissant lors de l'élaboration d'un brouillon manuscrit sont toujours présents, mais il n'est plus possible d'observer la naissance du texte avec les étapes successives qui le forment jusqu'à l'état final. Seul le texte propre, poli et sans aspérités nous parvient comme si l'auteur des écrits en question était pourvu d'une capacité à s'exprimer directement et sans failles. A l'ère du numérique, ces nouvelles pratiques obligent à repenser la notion de brouillon comme pré-écrit mais plus encore à repenser la question de la frontière entre brouillon et écrit final.

Dans le cadre de l'exposition « Brouillons d'écrivains » qui se tenait à la Bibliothèque Nationale de France du 27 février au 24 juin 2001, plusieurs auteurs présents ont été interviewés (Rigogne et Le Bourhis Jérôme, 2001). Selon eux, la relation du scripteur au brouillon est la même, que celui-ci soit manuscrit ou tapuscrit. Certains écrivains veulent conserver une trace des écrits successifs qui les ont menés jusqu'au texte final alors que d'autres préfèrent les supprimer. Le traitement de texte n'y change rien.

Toutefois, cette question a été jugée suffisamment importante pour qu'une association, l'Association Française de Lecture s'en préoccupe et mette au point, dans les années 90, le logiciel *Genèse du Texte*. Ce logiciel fonctionne comme un logiciel de traitement de texte classique mais a en plus la capacité de conserver les différentes opérations du processus d'écriture. Avec ce logiciel le scripteur peut effacer, recommencer, supprimer, tout en sachant qu'il aura la possibilité de retrouver toutes les étapes de son travail. Ce logiciel bouleverse totalement notre façon d'appréhender le brouillon : « (...) on assiste à une reconstitution de l'écriture comme si l'on y était. Comme sur un magnétoscope, il est possible d'accélérer le défilement, de revenir en arrière, d'avancer rapidement dans l'écriture » (Foucambert, 1995 :

50). Ces études sur le brouillon numérique permettent ainsi de suivre en temps réel la trace graphique, ce qui n'était pas possible avec le brouillon manuscrit. En s'actualisant à l'ère du numérique, la génétique textuelle étend donc son champ d'étude.<sup>14</sup>

Si les avancées technologiques permettent à la recherche de repenser les frontières entre écrits intermédiaires et écrit final, et aux chercheurs d'analyser en temps réel la production d'écrit, qu'en est-il des retombées de ces avancées pour le scripteur lambda ou l'apprenti scripteur dans le contexte scolaire ? On est en droit de se demander si ce logiciel sera suffisamment généralisé pour permettre à tous les auteurs et apprentis auteurs d'y avoir accès. Dans le cas contraire, nous perdrons de précieuses données : « la disparition de la rature que laisse entrevoir la généralisation de l'écriture électronique risque de priver la littérature d'une dimension essentielle, celle de la stimulante résistance qu'offrait la matière graphique au travail de l'esprit » (Anis, 1992).

## **1.2. Un outil pour écrire : apports de l'analyse sémiotique des brouillons d'écrivain**

### **1.2.1. La pratique de la rature**

L'étude du brouillon nous conduit de manière inévitable vers le geste auquel il est le plus lié : la rature. Il semblerait que la rature ait des origines très anciennes puisque des paléographes ont retrouvé sur les murs de Pompéi, des traces de ratures en graffiti<sup>15</sup> ressemblant beaucoup à nos pratiques modernes de ce geste graphique. Cette trace remonterait donc au premier siècle de notre ère. Pourtant, si la rature trouve son origine dans des périodes lointaines de notre histoire, nous devons prendre en compte son évolution et sa démocratisation. Pendant longtemps, le papier était un produit de luxe, rare et coûteux. On ne pouvait se permettre d'en disposer comme bon nous semblait. Or, l'industrialisation du papier au XIX<sup>ème</sup> siècle change la donne, permettant à chacun d'en bénéficier à des prix raisonnables. Ce changement influence considérablement le travail de l'écriture. La question

---

<sup>14</sup> Pour plus d'informations sur la génétique textuelle des écrits numériques voir par exemple Docquet-Lacoste C. « L'écriture sur traitement de texte : quelques spécificités de son analyse en temps réel », *Modèles linguistiques*, 30, n°59, « Génétique de la production écrite et linguistique / volume coordonné par Irène Fenoglio et Jean-Michel Adam », 2009, p.133-151.

<sup>15</sup> <http://expositions.bnf.fr/brouillons/expo/3/rature.htm>

de la matière première n'est plus un frein à la création : on peut donc écrire, raturer, réécrire à loisir.

Du point de vue technique, la rature est « la suppression d'un fragment textuel par biffure ou surcharge » (Anis, 1992: 23). On la trouve principalement dans l'écrit privé. En effet, son aspect se rapprochant du désordre l'exclut de l'écrit public. Si l'on compare la rature à l'effacement comme le fait Jacques Anis dans son article « La rature et l'écriture » (Anis, 1992), on remarque une économie de temps liée à la rature que l'on perd lorsque l'on efface. La rature s'inscrit dans une continuité du processus d'écriture, l'outil utilisé reste inchangé ainsi que le geste qui se rapproche de mouvement scriptural. Contrairement à l'effacement, la rature permet donc une conservation, certes plus ou moins détériorée mais bien présente de l'élément raturé.

L'étude de la rature n'est pas inintéressante dans l'analyse du cheminement de notre cerveau lors du processus scriptural. En effet, l'observation de la biffure, autrement dit la façon dont le fragment textuel a été raturé, fait apparaître la nature complexe de la rature. On peut voir ainsi un simple trait horizontal sectionner le mot, de nombreuses hachures obliques, une sorte de gribouillage circulaire ou encore une maculation complète du mot. Le résultat peut être lisible, lisible partiellement ou tout à fait illisible. Alors comment interpréter ce geste ? Pourquoi ce qui a été raturé a-t-il été raturé ? Était-ce jugé trop banal ? Inutile ? De nombreuses questions se posent mais l'analyse plus détaillée du brouillon peut nous permettre de trouver des indices afin d'y apporter quelques éléments de réponse.

Le scripteur ne reste généralement pas sur une rature et tente de trouver une remédiation à son geste. Ainsi, plusieurs attitudes scripturales s'ensuivent : la suppression, le remplacement, l'ajout ou le déplacement.

## **1.2.2. Les gestes de la réécriture**

### *1.2.2.1. La suppression*

La première opération signalée par la rature est bien sûr la suppression. La suppression, également appelée « effacement », consiste à enlever un fragment de texte sans le remplacer par un autre élément : « la séquence AXB devient la séquence AB (suppression simple de X) » (Fabre, 2002). Elle est généralement marquée par une biffure qui annule l'élément rejeté. Comme nous l'avons vu précédemment, ces biffures peuvent être très différentes, marquant une volonté plus ou moins nette de cacher ou non l'élément supprimé.

Le soin apporté à la suppression n'est pas inintéressant dans le cadre de notre étude dans la mesure où l'on peut y voir, comme le dit Claudine Fabre-Cols, un temps de pause plus ou moins important qui peut être révélateur de la difficulté à reformuler ou à prendre des décisions quant au texte écrit. Le scripteur utilise ce moyen afin de rendre son texte plus pertinent, plus proche de ses attentes mais cela permet quelques fois, dans le contexte scolaire, aux élèves de contourner une difficulté considérée comme trop importante. La suppression leur permet donc de repartir sur des bases nouvelles.

Dans ses travaux, Claudine Fabre Cols distingue deux sortes de suppression : les suppressions qui modifient l'expression de la référence et celles qui modifient les indices de l'énonciation. Dans le premier cas, le scripteur est soucieux de la redondance de certains sèmes qui, tout naturellement doivent être présents pour la cohérence du texte, mais qui doivent également être bien équilibrés. Dans le deuxième cas, les suppressions sont surtout liées aux paroles rapportées dans la phrase insérante et la phrase insérée. Le scripteur perçoit l'ambiguïté ou la répétition concernant les différents locuteurs et supprime les éléments parasites.

Dans le cadre scolaire, la suppression reste un outil intéressant à observer et qui, guidé par l'enseignant, peut permettre à l'élève d'aller au-delà de ses capacités et de ne pas rester face à un aveu d'échec, un abandon : celui du fragment textuel délaissé en raison de sa difficulté.

#### *1.2.2.2. L'ajout*

Le geste graphique appelé « ajout » consiste à placer dans un texte déjà existant, un élément X qui ne remplace aucun autre élément. Ainsi, « la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB ou ABX dans l'un des états suivants » (Fabre, 2002 : 84). La plupart du temps, on reconnaît un ajout à sa position dans l'espace offert par la page : il est placé dans une interligne, une marge. Généralement, l'ajout ne s'inscrit pas dans la linéarité de la phrase. Toutefois, lorsque c'est le cas, une biffure marque la suppression d'un élément qui est tout de suite réinséré dans la phrase par l'opération d'ajout. L'opération d'ajout est une opération scriptural coûteuse pour le scripteur puisqu'il ne s'appuie plus sur du texte déjà existant, il crée du nouveau. Son geste n'est donc pas une modification mais une création. L'ajout est une opération majeure de la réécriture. En effet, elle est généralement bénéfique puisqu'il permet de relancer la dynamique du texte et l'enrichissement du texte que cette opération produit est incontestable.

On peut distinguer différentes sortes d'ajouts : l'ajout qui permet de restituer un élément omis lors de l'écriture, celui qui permet d'enrichir par des idées nouvelles et enfin l'ajout qui permet de modifier plus ou moins un contenu déjà existant.

De nombreux travaux voient en l'ajout « un indice de compétence ou de qualité scripturales » (Fabre, 2002 : 108) et l'on remarque que ce geste devient de plus en plus présent avec l'expérience du scripteur. L'ajout est donc un outil important à travailler en classe.

#### *1.2.2.3. Le déplacement*

L'opération de déplacement est un geste complexe : « une opération de déplacement est marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou ABX » (Fabre, 2002 : 133). En effet, cette opération de réécriture combine plusieurs mouvements. Un fragment textuel est prélevé dans le but d'être ajouté à un autre emplacement considéré comme plus opportun. Généralement, on repère le déplacement par un cercle, des parenthèses, des crochets ou toute autre marque graphique indiquant quel fragment est retiré, auquel sont ajoutées des flèches montrant à quel emplacement l'élément prélevé doit être ajouté. On distingue ainsi trois déplacements que l'on peut interpréter comme remédiation à une difficulté : la répétition, l'anticipation et l'interruption aux bornes du discours rapporté. Ces répétitions se rapprochent du lapsus c'est-à-dire que l'on assiste à une projection de ce qui n'est pas encore dit. Dans la répétition, on voit souvent la présence d'un mot qui vient d'être énoncé : « le chat et ~~le chat~~ la souris », ce phénomène se rencontre également à l'oral. L'anticipation produit l'annonce précoce d'un phonème ce qui rend le mot ou le fragment incorrect. Quant au déplacement des bornes du discours rapporté, il s'agit simplement d'une difficulté à cadrer le discours et donc à placer les guillemets.

Le déplacement est une opération rare dans les productions d'élèves, leur présence augmente peu avec l'expérience. Ce constat peut trouver une explication dans la difficulté de l'opération que nous avons mentionnée précédemment. Cette opération difficile ne saurait donc être utilisée en classe sans un accompagnement.

#### *1.2.2.4. Le remplacement*



Le remplacement est l'opération qui consiste à substituer un élément à un autre. Le premier élément est supprimé au profit d'un autre élément qui s'ajoute et le remplace : « ainsi, une séquence initiale AXB devient la séquence modifiée AYB, dans laquelle A et B désignent le contexte langagier immédiat, et X et Y les éléments entrant dans l'opération de remplacement » (Fabre, 2002 : 59). Les deux éléments peuvent être équivalents mais ce n'est pas toujours le cas. D'un point de vue spatial, les deux fragments peuvent être sur la même ligne ce qui indique que le remplacement s'est fait en cours d'écriture ou bien dans les interlignes ou les marges, auquel cas la réécriture a eu lieu ultérieurement au premier jet d'écriture.

On distingue deux types de remplacement : les remplacements qui traitent des unités référentielles et les remplacements qui affectent la prédication et les repérages énonciatifs. Dans le premier cas, le substantif est la catégorie grammaticale la plus ciblée dans la mesure où elle marque fortement la référence. De manière générale, on peut dire que le remplacement des substantifs, soit par un nom, soit par un pronom, se justifie par la volonté de spécifier ou de généraliser le mot en question. Dans le deuxième cas, on remarque que le remplacement lexical du prédicat peut entraîner une variation sur une zone beaucoup plus étendue que prévu. De plus, on note des changements au niveau de la modalisation et des temps verbaux qui sont assez fréquents dans les écrits d'élèves. Le remplacement est le geste le plus utilisé et ce, même chez les débutants. Il semble donc important de l'étudier de manière plus approfondie avec les élèves.

### **1.3 Le brouillon, entre représentations et usages dans le contexte scolaire**

De nombreuses recherches sont faites depuis quelques années sur l'utilité du brouillon dans le contexte scolaire, mais qu'en pensent les jeunes scripteurs? Comment les élèves perçoivent-ils cet outil de travail et comment l'utilisent-ils ? Un tel questionnement apparaît comme un préalable nécessaire et inévitable à la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement autour de l'outil brouillon.

#### **1.3.1. La mauvaise réputation**

Dans le contexte scolaire, et plus particulièrement auprès des jeunes scripteurs, le brouillon a une mauvaise réputation qui précède même son utilisation. Outil méconnu, le brouillon est d'abord un outil décrié : « ça ne sert à rien ».

Dans son article « Le brouillon, ce "saliscrit" », Latifa Kadi propose une analyse comparée de l'étymologie du mot « brouillon » dans les langues française, anglaise, italienne, allemande, arabe et espagnole. Dans toutes ces langues le constat est le même : le mot « brouillon » apparaît lié, par son étymologie même, aux idées de confusion et de saleté. En langue française, la confrontation du mot « brouillon » à son antonyme est particulièrement intéressante. En situation scolaire, on oppose traditionnellement le « brouillon », texte inachevé en cours de production, à sa version achevée, définitive : le « propre ». La substantivation de l'adjectif propre s'accompagne du figement des sèmes de la propreté, de la netteté et de la clarté. Avec ce substantif on n'attribue plus une propriété à un objet, dans le cas présent à un écrit, comme le ferait un adjectif. Le substantif fige la propriété dans une de ses manifestations exemplaires. L'écrit « au propre » apparaît alors comme l'écrit par excellence dont le brouillon, lieu du tâtonnement et de l'hésitation, ne serait qu'une version ratée, non aboutie, une version bonne pour la corbeille à papiers. Pour Latifa Kadi, ce travail de recherche autour du mot et de ses connotations « ne peut que donner raison à une attitude pour le moins réservée à l'endroit du brouillon » (Kadi, 2008 : 128). En effet, le mot a dans la langue une connotation négative telle qu'elle impacte, dans la pratique, l'utilisation qui est faite de l'objet qu'il désigne.

Outre le brouillon, l'écriture elle-même souffre des représentations. C'est à partir de la problématique de la mise en écriture des adultes apprentis scripteurs, que M.C Penloup (2006 : 91), en appui sur les travaux de Bourgain (1988), a cherché à comprendre ce qui, dans les représentations de l'écriture des scripteurs, pouvait constituer de réels obstacles à l'apprentissage de l'écrit. Selon lui, la première représentation commune qui freine la mise en écriture est la « croyance en un « vrai » français déposé dans les œuvres prestigieuses ». En effet, en sacralisant la langue des écrivains les élèves se sentent en situation d'échec avant même la mise en écriture. La seconde représentation obstacle, d'autant plus présente chez les jeunes apprentis scripteurs, est la « méconnaissance de l'écriture en tant que travail ». Ce fantasme de l'écriture-don et du texte qui s'écrit tout seul, d'un seul jet et de manière linéaire renvoie les élèves à leurs difficultés d'apprenants et constitue un frein à la mise en écriture. Les apprentis scripteurs, forts de leur préjugés, préfèrent alors rejeter l'activité d'écriture avant même de s'y être confrontés. Enfin, la dernière représentation qui constitue un frein à la mise en écriture est une conception idéaliste de la pensée. Selon cette conception,

largement répandue chez les élèves mais de façon inconsciente, la pensée serait première et le langage n'interviendrait, dans un second temps, que comme véhicule de la pensée. La langue est alors perçue comme « obstacle, écran, tamis [...] outil incommode en tout cas ne permettant qu'une traduction-médiatisation infidèle » (Authier-Revuz, 1995). De cette dernière représentation de l'écriture découle une double peur chez l'apprenti scripteur. A la peur d'être mal-compris s'ajoute celle d'être jugé, peur particulièrement présente en contexte scolaire.

Afin de faciliter la mise en écriture et de garantir un apprentissage serein de l'écrit, il convient donc de modifier les représentations qu'ont les élèves de l'écriture et de ses outils comme le brouillon.

### **1.3.2. Scripteurs et usages**

Dans ces travaux, Martine Alcorta distingue deux catégories de brouillons scolaires (Alcorta, 2001 : 98). Il semblerait qu'il y ait une distinction dans la manière d'appréhender le brouillon entre les scripteurs novices et les scripteurs expérimentés.

Selon Martine Alcorta, le brouillon linéaire est caractéristique du scripteur novice. Le brouillon est rédigé de façon linéaire sur le mode du « premier jet » et présente « la syntaxe du langage écrit de communication ». Il montre peu de modifications et est très proche du texte final. Lorsqu'ils utilisent le brouillon les jeunes scripteurs restent pendant un temps à l'étape du brouillon linéaire.

A partir de la classe de 4<sup>ème</sup>, les élèves commencent à utiliser de plus en plus le brouillon instrumental. Le brouillon rompt alors avec l'aspect linéaire de l'écrit. Il est question de groupes de mots et non de phrases et l'on retrouve de nombreuses ratures, tableaux, illustrations, etc. L'usage du brouillon instrumental témoigne tout d'abord d'une certaine prise de recul du scripteur vis-à-vis de son écrit. Le brouillon devient alors « un outil d'auto-contrôle ». Il est l'espace où l'« on se parle à soi-même, on s'encourage ou se critique, on se démultiplie » (Anis, 1983 : 81). Cette prise de distance s'accompagne également d'une prise de conscience du brouillon comme objet personnel. Le brouillon n'est destiné à personne d'autre qu'au scripteur lui-même, il est dès lors envisagé comme un « territoire de l'intime » (Penloup, 1994). Le brouillon instrumental nécessite donc d'avoir un regard critique, regard qui se construit, et constitue un outil de contrôle que les jeunes élèves attendent de leur enseignant et non d'eux-mêmes.

D'après l'étude de M. Alcorta (2001), plus le niveau de classe des élèves augmente et plus ils ont recours au brouillon instrumental. Le choix entre brouillon linéaire et brouillon instrumental dépend donc en grande partie de la maîtrise de l'écriture. De manière plus précise, on observe une différence significative entre les brouillons d'élèves de seconde technique et des brouillons de seconde générale. Les résultats obtenus par les élèves de seconde technique sont beaucoup plus proches de ceux des élèves de quatrième. Ils ont moins d'aisance dans les travaux d'écriture que leurs camarades de seconde générale. Il paraît donc important de travailler cet outil qui nous permet de réfléchir, de structurer la pensée et de progresser dans l'écriture avec les élèves et, ce, dès leur plus jeune âge et de manière systématique.

Au cours de nos recherches, une double question s'est alors posée à nous : comment modifier les représentations négatives des élèves sur le brouillon et comment faire, dans notre pratique enseignante, pour les amener à envisager le brouillon comme un outil permettant l'amélioration des écrits ? Il s'agit dès lors pour nous de tenter de déconstruire leurs représentations et de faire en sorte que le brouillon soit perçu par les élèves comme un « lieu d'expérimentation » où l'erreur est positivée afin de leur permettre de se constituer en véritables sujets scripteurs.

## **PARTIE II : L'expérience du brouillon en classe de 6ème**

L'apprentissage de l'écriture est un processus complexe qui nécessite du temps et un encadrement certain. Mon choix de travailler sur le brouillon comme outil permettant la construction de l'écrit m'est venu à la suite d'un constat. Lors d'un travail d'écriture, en début d'année, j'ai évoqué le fait que les élèves qui le souhaitaient, pouvaient se servir d'un brouillon. Sur les vingt-huit élèves de ma classe, seulement deux en ont fait l'usage. A la suite de ce travail, j'ai demandé à ces deux élèves s'il était possible que je jette rapidement un coup d'œil sur leur brouillon en leur expliquant bien que cela n'aurait aucune conséquence sur l'évaluation de leur travail. L'un des deux n'a pas souhaité me le présenter et le deuxième m'a confié honteusement l'avoir déchiré et mis à la poubelle car il n'en était « pas très content ». Plusieurs semaines après, lors d'un travail d'écriture sur les contes, j'ai demandé à tous les

élèves de prendre un brouillon. J'ai spécifié que je les ramasserais mais que cela ne compterait pas pour la note finale. La grande majorité de ces brouillons n'a pas montré un changement flagrant avec la version finale. Pour la plupart, l'écrit terminal était un peu mieux écrit dans sa forme, quelques fautes d'orthographe avaient été corrigées mais le fond et l'agencement des phrases étaient restés identiques. J'ai donc songé à faire une séquence spécifique à l'étude du brouillon en lien avec un objet d'étude du programme afin que les élèves puissent se rendre compte que le brouillon n'est pas un objet dont on doit avoir honte mais au contraire, un outil qui peut leur permettre d'améliorer leurs écrits.

## **2.1 Participants**

Cette expérimentation s'est produite dans un collège d'environ quatre cents élèves situé dans la périphérie de Grenoble. Il s'agit d'un collège dont les élèves viennent d'un milieu plutôt favorisé. Le cadre est agréable, l'équipe pédagogique est très à l'écoute et les parents sont très impliqués dans le parcours scolaire de leurs enfants et très soucieux de leur réussite. J'ai décidé de faire cette séquence sur le brouillon dans une classe de 6ème composée de vingt-huit élèves dont le niveau peut être qualifié d'hétérogène. Le choix de cette classe est lié au fait que c'est en premier lieu chez les 6ème que j'ai pu constater l'absence d'usage du brouillon.

## **2.2 Problématique et objectifs généraux de la séquence**

Afin de faire comprendre l'utilité du brouillon aux élèves, j'ai voulu leur présenter une séquence spécifique à l'étude du brouillon dont la problématique était la suivante : « En quoi l'utilisation du brouillon peut-elle m'aider à améliorer mes écrits ? ». Par cette séquence, je voulais que les élèves puissent voir que tout le monde peut avoir recours au brouillon : les grands écrivains, les professeurs mais aussi les élèves. Je voulais également qu'ils se rendent compte que le brouillon n'est pas seulement présent pour faire plaisir au professeur mais qu'il a un impact réel dans la construction de leur écriture et de celle de leur pensée. Les objectifs généraux de cette séquence étaient les suivants :

- Comprendre l'utilité du brouillon

- Désacraliser la figure de l'écrivain afin de « décomplexer » sa propre écriture
- Connaître les différentes opérations de la réécriture et savoir les utiliser
- Utiliser les différentes fonctions du brouillon (planification, réécriture, révision)
- Réécrire son texte en vue d'une production finale

Dans la mesure où le brouillon s'utilise dans tout travail d'écriture, il m'a paru important de lier cette séquence spécifique au brouillon avec une séquence sur un objet d'étude au programme. J'ai donc choisi d'intégrer cette étude à une séquence sur *Les Métamorphoses* d'Ovide. Le but final étant de produire un texte : raconter une métamorphose en réinvestissant les thèmes, le vocabulaire et autres éléments qui ont été vus durant la séquence sur *Les Métamorphoses* tout en s'aidant des outils observés et manipulés lors de la séquence sur le brouillon.

Concernant la séquence sur *Les Métamorphoses*, les objectifs généraux étaient les suivants :

- Découvrir des récits issus de la mythologie
- Comprendre ce qu'est une métamorphose
- Comprendre le lien existant entre certains mots ou expressions et les récits mythologiques.
- Etudier les dieux de la mythologie gréco-latine et comprendre la relation qu'ils entretiennent avec les mortels
- Ecrire une métamorphose

## **2.3 L'atelier d'écriture**

### **2.3.1 Une démarche réflexive**

Quelques semaines avant de commencer la séquence sur le brouillon, j'ai distribué un questionnaire très bref afin d'analyser ce qu'ils pensaient de cet outil et de son usage. Le but de cette démarche était tout d'abord pour moi. Je voulais savoir quels préjugés je devais combattre et suivant les réponses données par quels moyens les combattre. Je voulais également que ce questionnaire leur permette de prendre du recul et éventuellement qu'il remette en cause leur pratique de l'écriture.

Au-delà de ce questionnaire, l'ensemble de la séquence met en place une démarche réflexive. Le lien entre l'observation et la pratique est constant. Les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage de l'écriture en réfléchissant sur leur pratique et en essayant diverses manipulations pour l'améliorer.

### **2.3.2 Un dispositif particulier**

Chaque semaine, j'ai consacré une heure à l'étude du brouillon. Le reste des heures de la semaine étant destinées à l'étude des *Métamorphoses*. Cette heure, le jeudi de 14h30 à 15h30 s'est insérée dans la séquence sur *Les métamorphoses* comme un rituel dédié à l'écriture. Je voulais que ce moment soit perçu comme un moment particulier où l'on oublie un peu son rôle d'élève et où l'on endosse celui de l'écrivain pour une heure.

Afin que cette étude sur le brouillon ne soit pas trop dense et dans l'optique de faire en sorte que les élèves aient le temps de réfléchir à leur travail d'écriture, j'ai souhaité distancer chaque séance d'une semaine. Ainsi les apprentissages n'arrivent pas comme un bloc et les premières idées émises sur le brouillon peuvent mûrir peu à peu. A chacune de ces séances d'écriture, les élèves avaient la possibilité de se référer si besoin à leurs cours ou bien aux textes que nous avons étudiés dans le cadre des *Métamorphoses*.

### **2.3.3 Matériel**

Pour pouvoir réaliser cette séquence, je me suis appuyée tout d'abord sur des brouillons d'écrivains que j'ai pu récupérer grâce à la Bibliothèque Nationale de France qui consacrait une exposition précisément sur les brouillons d'écrivains. J'ai donc pu vidéo projeter plusieurs de ces documents.

Dans la mesure où je voulais leur montrer les différentes étapes du brouillon conduisant au texte final, j'ai recherché parmi les brouillons, ceux sur lesquels je pourrais fonder mon étude avec les élèves. J'ai ainsi trouvé de nombreux avant-textes mais souvent difficiles dans leur compréhension pour des élèves de 6ème. Ainsi, l'incipit de Madame Bovary qui semblait tout à fait approprié dans le cadre d'une telle étude m'a paru trop complexe dans sa compréhension. J'ai songé à adapter le passage mais cela supposait un

changement dans les différents scénarios, éventuellement du texte final et l'on aurait perdu toute l'authenticité du processus scriptural. J'ai donc choisi de proposer mes propres textes qui, non seulement seraient adaptés au niveau de ma classe mais qui me permettraient également de créer un lien de confiance avec mes élèves, de me mettre à leur niveau en effectuant le travail que je leur demandais et de partager avec eux ce moment d'écriture. J'ai donc créé trois scénarios d'un texte c'est-à-dire trois versions d'un même texte à différentes étapes de sa création : le premier met en évidence la recherche d'idées, la prise de décisions sur le choix des personnages, de la métamorphose, de la raison de la métamorphose et l'élaboration très simpliste d'un plan. Le deuxième scénario présente la rédaction du texte avec tous les changements effectués visibles : suppressions, déplacements, ajouts, remplacements. Ces deux premiers scénarios montrent également des incorrections orthographiques, du langage familier, des abréviations, des dessins ainsi qu'une écriture peu soignée. Le troisième scénario, quant à lui, présente le texte final avec l'orthographe corrigée et une écriture soignée.

En ce qui concerne la séquence sur *Les Métamorphoses*, j'ai utilisé essentiellement les textes et documents du manuel *Fleurs d'encre*. J'ai simplement ajouté un texte photocopie sur une métamorphose qui n'était pas présente dans leur manuel et que je voulais voir avec eux car il montre bien le rapport de force existant entre les dieux et les mortels ce qui était l'un de mes objectifs de séquence.

Afin de leur permettre de se projeter au mieux dans la peau d'un écrivain, j'ai préféré leur fournir moi-même le papier de leurs brouillons : une simple feuille blanche que je leur ai présentée comme étant du papier d'écrivain. Il était nécessaire selon moi, que les élèves se détachent de l'aspect scolaire pour trouver plus de liberté dans leur écriture. Cette feuille blanche avait pour but de symboliser cette liberté dans l'écriture, elle leur offrait la possibilité d'être beaucoup moins linéaires et de laisser libre cours à leurs idées.

Dernier élément qui me semble important : le « guide pour se débrouiller avec le brouillon ». Ce guide, que j'ai distribué étape par étape, retrace tout le cheminement aboutissant jusqu'au texte final. Ainsi, les élèves peuvent, s'ils le souhaitent revoir ces étapes et les réinvestir dans un nouveau travail d'écriture.

#### **2.3.4 Le rôle de l'enseignant**



Il n'est pas toujours simple d'écrire et encore moins de soumettre son écrit à son professeur considéré comme un « œil expert » dans ce domaine-là. C'est pourquoi, dans ce cadre précis de l'étude du brouillon, j'ai voulu me soumettre à l'exercice que je leur demandais. Je souhaitais que les élèves perçoivent en moi un « sujet scripteur » et non un professeur-correcteur. Un guide et non un juge et qu'ils puissent observer mon travail comme celui d'un pair. Il m'a paru intéressant de présenter aux élèves différents brouillons produits par moi-même pour qu'ils comprennent que quel que soit le statut de la personne, en l'occurrence même un professeur de français, un sujet écrivant est confronté à la difficulté de l'agencement des mots, à l'incapacité à certains moments à trouver le mot juste. Je voulais qu'ils perçoivent ma lutte contre les mots et le processus aboutissant à mon texte final. De ce fait, je me suis mise dans la peau d'un élève à qui l'on demande cet exercice et je leur ai proposé mon travail, que j'ai intitulé « Girafeus » (cf. annexe 2), avec tous les défauts et les questionnements que l'on trouve généralement dans les étapes intermédiaires d'un travail d'écriture. Ils ont pu ainsi observer ce qui, même chez les personnes considérées comme « expérimentées » permettaient de produire un texte final.

## **2.4 Organisation des séquences**

En ayant toujours pour objectif final de produire un texte racontant une métamorphose, il me semblait nécessaire que les élèves aient d'emblée quelques outils pour ce travail d'écriture. De ce fait, j'ai fait le choix de commencer la séquence sur *Les métamorphoses* avec une semaine et demie d'avance afin que les élèves aient déjà plusieurs exemples de métamorphoses, comprennent le processus de la transformation et le vocabulaire spécifique pour la décrire. J'ai donc débuté ma séquence sur le brouillon alors que j'allais commencer ma quatrième séance sur *Les Métamorphoses*.

### **2.4.1 Déroulement de la séquence « Se débrouiller avec le brouillon »**

J'ai commencé la séquence spécifique à l'étude du brouillon après les vacances de février. Elle se compose de cinq séances dont trois sont entièrement consacrées à l'écriture (cf. annexe 1, p.1 à 4). Le questionnaire dont nous avons parlé précédemment, a été volontairement fait avant les vacances pour ne pas que les élèves puissent être influencés soit dans leurs réponses aux questions en sachant qu'ils allaient faire une séquence sur le

brouillon, soit dans leurs réponses lors de la présentation des brouillons d'écrivains à la première séance.

La première séance, intitulée « qu'est-ce qu'un brouillon ? », avait pour objectif d'observer différents brouillons d'écrivains et de réfléchir à l'objet qu'est le brouillon. Cette séance qui est relativement brève avait pour but principal de rapprocher les élèves du concept du brouillon mais également de faire en sorte qu'ils se rendent compte que le brouillon n'est pas un outil destiné uniquement au milieu scolaire. J'avais pour projet de déconstruire l'image de l'« écriture-don » qu'ont les élèves, c'est-à-dire l'idée que l'écriture vient naturellement, dans un premier jet, chez les personnes douées et sans qu'ils aient besoin de la travailler. Pour commencer la séance, j'ai distribué une petite feuille blanche à chaque élève. J'ai projeté au tableau différents brouillons d'auteurs issus de l'exposition de la Bibliothèque Nationale de France que j'avais sélectionnés au préalable. Je leur ai ensuite demandé de réfléchir, individuellement, à ce qu'ils voyaient, d'écrire sur leur feuille ce qui, à leur avis était présenté, de noter les différents éléments qu'ils percevaient et de réfléchir à qui avait pu faire cela. Ensuite, oralement, j'ai demandé quelle pouvait être la nature de ces documents. Les élèves ont majoritairement répondu qu'il s'agissait de brouillons. Tout en guidant leurs échanges, j'ai leur ai demandé quels étaient les éléments qui leur avaient permis de répondre cela. Ils ont donc parlé de ratures, de manque de propreté, de dessins. Répondant à ma question, ils ont avoué qu'ils ne rendraient pas ce genre de documents à un professeur car il serait difficile à lire et qu'un brouillon était « quelque chose de personnel ». Par un échange dialogué, nous avons ensemble remarqué quelques détails supplémentaires qu'ils n'avaient pas mentionnés : l'écriture pas toujours linéaire, les remarques marginales, les différentes couleurs utilisées. Après cet échange, nous avons constitué un dossier « Se débrouiller avec le brouillon » composé de deux feuilles doubles agrafées. Les élèves ont collé ce qu'ils avaient noté sur leur petite feuille et nous avons laissé de la place pour ajouter, plus tard, le questionnaire qu'ils m'ont remis. Ce dossier me semblait nécessaire pour qu'ils gardent une trace de ce que nous avons fait mais également pour qu'ils puissent, si besoin, y revenir à chaque travail d'écriture. Nous avons ensuite procédé à un résumé commun de ce qui avait été dit. Le premier point de ce résumé concernait le brouillon en lui-même (qu'est-ce que c'est ? Que peut-on y trouver ?), le deuxième était centré sur la question « qui fait des brouillons ? ». N'ayant pu répondre à cette question lors du visionnage, j'ai dévoilé le nom des différents auteurs que j'avais notés au bas de chaque brouillon. Les élèves ont principalement été surpris par le nom de Victor Hugo. Nous avons donc parlé du fait que même les grands auteurs

pouvaient avoir besoin de brouillon car l'écriture ne vient pas naturellement, elle a besoin de travail et de temps. Après avoir éclairci ce que voulait dire « l'écriture a besoin de travail », les élèves ont fait un résumé sur ce dernier point qu'ils ont noté dans leur dossier.

Dans cette deuxième séance, appelée « la recherche d'idées », j'avais comme objectif de faire remarquer aux élèves comment l'espace était utilisé. Le deuxième objectif de cette séance concernait les abréviations et l'orthographe sur lesquels je voulais attirer leur attention afin de leur montrer que le brouillon obéit à des règles personnelles et que l'on peut se permettre des fautes d'orthographe tant que l'on n'en est pas à la version finale (scénario 3 : texte final). Le dernier objectif de cette séance consistait à rechercher les premières idées d'un écrit. Les supports utilisés pour cette analyse ont été les scénarios 1 et 3 de la métamorphose que j'ai moi-même écrite (cf. annexe 2a et 2c p. 5 et 7).

J'ai commencé par lire la version finale de *Girafeus* aux élèves tout en la leur présentant visuellement. Puis je leur ai montré le scénario 1 en leur expliquant que ce texte avait été écrit par moi-même et que j'allais désormais leur présenter la manière dont j'en étais arrivée là. Ensuite, nous avons ensemble analysé l'espace de la version 1 : écriture pas toujours linéaire, certains éléments sont écrits en travers, il n'y a pas de marge, un trait sépare deux parties distinctes, celle du dessus concerne la recherche d'idées, celle du dessous présente un plan. Nous nous sommes centrés sur la partie « recherche d'idées » et avons remarqué que de nombreux éléments avaient été modifiés, que quelques dessins étaient présents et avaient pu aider à la réflexion, que l'écriture était sous forme de tirets et qu'il ne s'agit pas toujours de phrases traditionnelles (flèche pour remplacer des mots, absence de déterminants). Nous avons ensuite noté sur le dossier que la première étape lorsque l'on est écrit est bien souvent de noter ses idées avant la rédaction. Ensuite, le travail d'écriture guidé a débuté. Après avoir distribué à chacun une feuille blanche, je leur ai demandé tout d'abord d'inventer un personnage qui, dans la suite de leur texte se métamorphoserait. Puis, de choisir un cadre pour ce personnage qui permettrait éventuellement d'intégrer le récit (lieu, saison,...), puis les caractéristiques de sa personnalité, pourquoi va-t-il se métamorphoser et quel est le rôle des dieux. Cette activité s'est faite étape par étape, je leur laissais à chaque fois quelques minutes de réflexion entre chaque question puis j'ai gardé un peu de temps en fin de séance pour leur permettre d'approfondir, de modifier comme ils le souhaitaient. J'ai ramassé leur brouillon en spécifiant qu'ils pouvaient continuer d'y réfléchir pour la prochaine fois et qu'ils pourraient modifier leur travail. A la fin de cette séance je leur ai distribué un document très court, « Guide pour ne pas s'embrouiller avec le brouillon » retraçant les différents moments de ce

travail d'écriture. Ce document à coller dans leur dossier (photocopié sur du papier en couleur pour leur permettre de retrouver rapidement le déroulement du travail d'écriture) présentait donc l'étape 1 (cf. annexe 6 p.11).

La troisième séance nommée « Planification et rédaction » avait pour objectifs, tout d'abord de planifier un écrit et ensuite de rédiger cet écrit. Pour cette troisième séance, nous avons commencé par reprendre mon scénario 1 en se concentrant sur la partie inférieure située en dessous du trait. En fait, cette partie montre en quatre lignes, une planification sommaire des idées énoncées plus haut. Les élèves ont observé que les éléments notés dans cette partie étaient classés et ordonnés conformément à la manière dont on veut les présenter dans le texte par la suite. Je leur ai rendu leur premier brouillon et leur ai demandé d'essayer de faire la même chose c'est-à-dire de classer leurs idées suivant l'ordre dans lequel ils veulent les voir apparaître dans leur texte. Une fois cette étape terminée pour tout le monde, j'ai présenté aux élèves le scénario 2 de « Girafeus » (cf. annexe 2b p. 6). A ce stade de la séquence, nous avons seulement lu le texte, du mieux possible malgré les ratures, afin de voir comment l'on passait d'un plan de texte à un texte rédigé. J'ai ensuite distribué une nouvelle feuille blanche pour que les élèves puissent rédiger un premier texte à partir de leurs idées et de leur plan. A la suite de cela, j'ai distribué l'étape 2 du « Guide pour ne pas s'embrouiller avec le brouillon » afin qu'ils le collent dans leur dossier (cf. annexe 6 p.11).

La quatrième séance appelée « les gestes pour améliorer son texte » avait comme premier objectif de faire découvrir aux élèves les gestes de la réécriture (ajout, suppression, déplacement, remplacement), l'objectif second était de s'appropriier ces gestes afin d'améliorer le premier jet fait par les élèves à la séance précédente. Pour cette séance, nous avons ciblé notre analyse sur le scénario 2 de « Girafeus », pour en dégager les différents gestes de la réécriture. Cette analyse s'est faite sous forme d'un questionnement guidé afin que les élèves se rendent compte d'eux-mêmes qu'une rature n'aboutit pas toujours à la même évolution dans un texte. Puis, j'ai distribué une petite fiche à coller dans leur dossier mentionnant les différents gestes, à quoi ils correspondent et un espace pour que nous mettions ensemble un exemple de chacun de ces gestes extraits du scénario 2. La dernière activité de cette séance a été reprendre leur premier jet (texte rédigé) et de tester différents gestes graphiques afin de l'améliorer. Pour cette séance comme pour les précédentes, l'usage de gomme, effaceur ou vernis blanc est interdit. J'ai également ramassé les brouillons à la fin de cette séance.

Pour la cinquième et dernière séance appelée « les dernières vérifications », les objectifs étaient les suivants : Observer les dernières vérifications à mettre en place sur un texte et mettre en pratique ces vérifications sur son propre texte. Pour cette dernière séance, nous avons tout d'abord commencé par mettre en parallèle les scénarios 2 et 3 de Girafeus (cf. annexe 2b et 2c p.6 et 7). Nous avons examiné la mise en page, la trace éventuelle de ratures, les majuscules, la ponctuation, l'orthographe...Je voulais que les élèves voient que cette dernière version peut être considérée comme finale et présentable à un public éventuel car par rapport au scénario 2, l'orthographe est correcte, les majuscules et la ponctuation sont bien présentes et utilisées à bon escient, l'écriture est plus lisible dans sa forme, on ne trouve plus de ratures ni d'écriture dans les marges. J'ai ensuite questionné les élèves sur les éléments qui avaient pu m'aider à arriver à un travail sans fautes d'orthographe ni de conjugaison, ils ont mentionné le dictionnaire et les tableaux de conjugaison. Nous avons ensemble construit quelques phrases de synthèse, à noter sur le dossier, sur cette dernière étape de l'écriture. Les élèves ont mentionné le fait de ne pas oublier de mots, de vérifier l'orthographe, la ponctuation, les majuscules, si les verbes sont corrects. L'activité suivante a été de reprendre la production (le premier jet rédigé avec tous les gestes de la réécriture) et de procéder aux dernières vérifications tout en réécrivant le travail au propre. Les élèves avaient à leur disposition des dictionnaires, des tableaux de conjugaison et ma présence si besoin. Cette dernière séance s'est terminée sur le rendu du travail final et sur le collage dans le dossier de l'étape 3 du « Guide pour ne pas s'embrouiller avec le brouillon » (cf. annexe 6 p.11).

#### **2.4.2 Déroulement de la séquence sur *Les métamorphoses***

Avec de commencer ma séquence sur le brouillon, j'ai préféré débiter par ma séquence sur *Les Métamorphoses* d'Ovide (cf. annexe 3 p.8). Il me semblait important que les élèves puissent s'immerger dans cet univers particulier avant de leur proposer un travail d'écriture. Ma séquence d'enseignement comporte huit séances. Dans la mesure où je tiens à cibler mon travail sur la didactique de l'écriture, je ne développerai que ce qui a permis aux élèves d'appréhender et d'enrichir leur travail d'écriture.

Pour ma première séance, que j'ai appelée « L'univers de la métamorphose », je voulais faire en sorte que le premier contact avec le domaine de la métamorphose soit clair et sans appréhensions. Nous avons donc commencé par essayer de définir la métamorphose à partir de deux images vidéo projetées et de leurs connaissances. La première image représentait les différentes étapes de la transformation de la chenille en papillon et la deuxième montrait le processus de transformation du têtard qui devient grenouille. Les élèves ont noté individuellement une définition puis nous avons partagé les points de vue et avons fait une définition commune. Après un bref arrêt sur la vie d'Ovide et son œuvre, nous nous sommes confrontés au premier récit de métamorphose, *Lycaon*. J'ai lu le texte et me suis arrêtée juste avant la révélation de la métamorphose afin de les laisser deviner en quoi ce personnage avait pu se métamorphoser. Nous nous sommes arrêtés sur le caractère merveilleux de cette transformation qui s'oppose à la réalité de la transformation de la grenouille ou du papillon. A l'oral, nous avons poursuivi l'explication du texte et fait une synthèse écrite.

Je voulais cibler ma séance deux sur la description des personnages, les étapes de la métamorphoses et le vocabulaire spécifique à la raconter. A partir du texte « Cyparissus changé en cyprès », nous avons commencé par tenter de comprendre le texte par un questionnement oral guidé. Ce texte étant très court, nous avons pu rapidement nous concentrer sur la description du cerf : description d'abord physique puis morale. Après avoir noté quelques phrases formulées par les élèves sur cette description, nous nous sommes intéressés aux étapes de la transformation : déshumanisation, changement de couleur, changement de forme. Afin que leur écriture se fasse de manière plus aisée, nous avons passé un peu plus de temps sur le vocabulaire de la métamorphose en commençant par un relevé des verbes révélant cette transformation et ensuite par quelques exercices d'application.

La séance trois, tout comme la séance cinq portait sur l'étude de la langue : la distinction des homophones a/à, on/ont pour la séance trois et les fonctions COD et COI pour la séance cinq. Je ne m'attarderai pas non plus sur la séance sept qui portait sur l'étymologie des mots.

La séance quatre avait pour but de montrer la relation qu'entretiennent les dieux et les mortels. J'ai choisi comme support *Arachné* et plus précisément un extrait qui présente la toile créée par Arachné illustrée de plusieurs métamorphoses laissant apparaître les dieux. Je

voulais que les élèves se rendent compte de l'omniprésence des dieux et de leur toute-puissance. Après lecture du texte, les élèves ont répondu à quelques questions prévues pour les guider sur cet objectif-là. Après correction des questions, nous avons fait une synthèse se présentant sous forme de texte à trous. A partir de cette séance et afin que les élèves voient les différents questionnements auxquels ils devront répondre lors de leur travail d'écriture, nous avons commencé par compléter un tableau s'appliquant à tous les personnages étudiés et dont les questions étaient les suivantes : qui est métamorphosé ? En quoi ? Pour quelle raison ? Par qui ? Est-ce par consolation, punition ou récompense ?

La séance six était une séance d'histoire des arts. Je l'ai faite à partir du texte *Pygmalion* et du tableau *Pygmalion et Galatée* de J-L Gérôme. Cette séance avait pour but de mettre en lien le texte et l'image mais également de faire apparaître l'héritage culturel engendré par ces récits. Nous nous sommes interrogés sur qui d'Ovide ou de Gérôme avait pu inspirer l'autre et nous avons pointé le fait que d'autres œuvres existent sur le thème de Pygmalion qu'elles soient du domaine de la peinture, de la musique, de la sculpture ou de la littérature. Nous avons également vu, à partir de la substantivation « un pygmalion » dont nous avons tenté d'expliquer le sens, que l'héritage de ces récits est également présent dans la langue.

La séance huit, qui a clos cette séquence avait pour but, par l'intermédiaire du texte « Echo et Narcisse » de montrer les récits des métamorphoses comme des mythes explicatifs. Nous avons donc fait le lien par un questionnement écrit et une reformulation écrite des élèves entre le phénomène naturel de l'écho et la métamorphose de la nymphe Echo. Nous nous sommes également intéressés au personnage de Narcisse, le lien avec sa transformation en narcisse et l'impact de ce personnage sur le vocabulaire avec l'adjectif « narcissique » qui en découle.

### **2.4.3 Evaluation finale**

J'avais pour projet, dans premier temps, de distribuer l'évaluation finale avec tout le détail du barème qui comportait douze items différents allant des items liés au cadre de l'histoire, des items propres à la métamorphose jusqu'aux items liés à la langue. Cependant, après réflexion, j'ai songé que cette fiche pouvait avoir pour effet de « noyer » les élèves sous

les consignes à respecter. J'ai donc choisi de leur donner un sujet plus simple, sans le barème ni la notation afin de leur laisser plus de liberté. Les items que j'avais notés dans le barème, ont tous été étudiés dans la séquence dédiée aux *Métamorphoses*. Il m'a paru donc plus judicieux de faire confiance aux élèves sur le contenu afin qu'ils se concentrent davantage sur le processus de leur écriture. Les écrits intermédiaires étant guidés, il a été possible de faire référence aux éléments vus en cours, personnellement et dans les moments opportuns.

Le travail sur ces deux séquences parallèles s'est relativement bien déroulé et de manière assez fidèle à ce qui avait été prévu. Les élèves se sont rapidement habitués au rythme d'une séance d'écriture par semaine et ont, par la suite, réclamé cette séance rituelle. Toutefois, une analyse s'impose pour déterminer l'efficacité de ce travail.

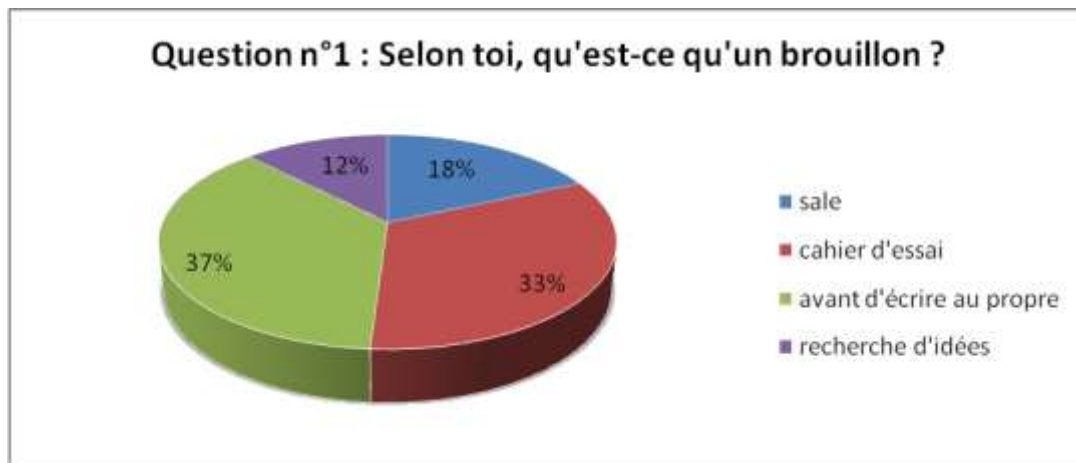
## **PARTIE III : Résultats de l'analyse sur le brouillon et analyse réflexive**

### **3.1. Résultats**

#### **3.1.1 Evaluation diagnostique : recueil des représentations en début de séquence**

Avant de commencer la séquence avec ma classe de 6<sup>ème</sup>, j'ai distribué aux élèves un questionnaire à compléter. L'objectif était de recueillir leurs représentations *a priori* sur le brouillon sans influencer leurs réponses. Pour proposer une étude plus approfondie des représentations des élèves sur le brouillon à l'entrée au collège, nous avons travaillé en collaboration avec Victoria Burri, en stage en responsabilité dans un autre collège de la périphérie grenobloise, afin d'étendre notre enquête à nos deux classes de 6<sup>ème</sup>. La mise en commun des réponses de nos élèves que nous avons reformulées et classées nous a alors permis d'élaborer les diagrammes suivants :





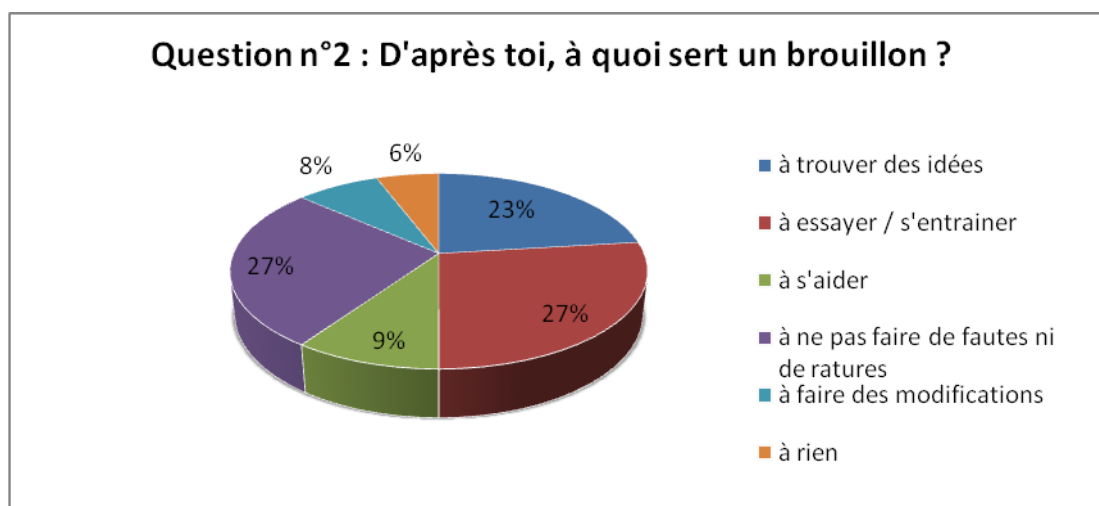
L'analyse des réponses à cette première question nous montre que la majorité des élèves n'est pas capable de définir précisément ce qu'est un brouillon.

Pour répondre à cette question, les élèves ont adopté différentes stratégies. Une des stratégies développée est d'éluder en partie la question. En effet, une partie des élèves interrogés choisissent de décrire le brouillon d'un point de vue formel pour le définir. Si la description formelle apparaît comme une réponse possible à l'identification d'un objet, dans les questionnaires des élèves cette réponse n'est pas concluante. En effet, dans leurs réponses les élèves ne décrivent pas réellement l'objet qu'ils cherchent à définir. Ils utilisent un lexique évaluatif (« c'est sale », « c'est moche ») pour exprimer, de façon inconsciente, un jugement axiologique. L'imaginaire de la saleté et de la laideur est convoqué à la simple mention du nom « brouillon ». L'analyse de cette stratégie de réponse est donc très intéressante puisqu'elle fait apparaître les préjugés sur le brouillon dont sont empreints les élèves à l'entrée au collège.

La lecture des questionnaires fait apparaître une deuxième stratégie assez répandue. De nombreux élèves cherchent à définir le brouillon à travers son usage. Selon eux, le brouillon serait un « cahier », un « carnet » un « papier » ou encore une « feuille » qui n'obéirait à aucune norme et sur laquelle on pourrait « chercher des idées », « s'exercer », « s'entraîner » sans se soucier de la syntaxe ni de l'orthographe.

Enfin, on observe une dernière stratégie définitionnelle : une grande majorité d'élèves tente de définir le brouillon de par la négative, c'est-à-dire en expliquant ce que le brouillon n'est pas. On retrouve donc dans les questionnaires des élèves adoptant cette stratégie l'opposition traditionnelle entre le brouillon et la copie « au propre », c'est-à-dire le texte dans sa version définitive. Certains élèves envisagent donc bien le brouillon comme un avant-texte. Pour conclure cette analyse, on peut ajouter que dans ces réponses on retrouve également

l'imaginaire de la saleté et de la laideur mais de façon atténuée par rapport aux réponses des élèves ayant développé la première stratégie : le brouillon « n'est pas toujours propre » et « on peut écrire un peu mal mais lisiblement pour réussir à se relire ».



Après avoir demandé aux élèves ce qu'était pour eux le brouillon, nous avons souhaité les interroger sur les fonctions de cet objet. Le dépouillement des questionnaires nous a permis d'observer à nouveau différentes stratégies de réponses.

Tout d'abord, un grand nombre d'élèves cherche à définir la fonction du brouillon à partir de ce qu'il produit *in fine*. En effet, 27% des élèves interrogés pensent la fonction du brouillon au regard du texte final. Dans cette perspective, le brouillon sert simplement à ne pas faire de fautes ni de ratures sur la copie au propre. Une majorité d'élèves accorde donc volontiers au brouillon une fonction de correction. Bien qu'ils n'utilisent pas cet outil, les jeunes scripteurs envisagent donc tout de même le brouillon comme un outil possible pour l'écriture. L'analyse des réponses de ce premier profil d'élèves est intéressante puisqu'elle laisse apparaître le brouillon comme un espace possible pour la rature, la faute ou encore l'erreur. Si les élèves reconnaissent eux-mêmes un espace où la rature et la faute sont acceptées, il reste à les positiver et à montrer aux élèves que la rature et la faute sont les étapes nécessaires de tout apprentissage.

Une deuxième stratégie consiste à envisager la fonction du brouillon en lui-même. Les élèves ayant adopté cette stratégie proposent alors deux types de réponses : 27 % d'entre eux pensent que le brouillon sert à « essayer » ou à « s'entraîner » alors que 23% pensent que la fonction du brouillon est la recherche d'idées. Ces deux profils d'élèves sont intéressants puisqu'ils accordent tout deux une fonction au brouillon. Les premiers reconnaissent au

brouillon une fonction de révision. En effet, ils envisagent le brouillon comme un espace d'expérimentation dans lequel ils peuvent multiplier les tentatives jusqu'à obtenir une réponse satisfaisante à leur attentes. Dans notre analyse, on peut lier à cette réponse un profil d'élèves minoritaires (8%) qui envisagent le brouillon de façon plus technique comme un espace dans lequel on opère des modifications. Les autres, reconnaissent au brouillon une fonction de planification. Dans leurs réponses, on retrouve la représentation du brouillon comme un espace non normé qui offre au scripteur la possibilité de noter les idées qui lui « passent par la tête ».

Enfin, 9% des élèves interrogés envisagent le brouillon comme une aide, c'est-à-dire un outil pour l'écriture, sans toutefois préciser la nature de cette aide.

En définitive, l'enquête menée en collaboration avec Victoria Burri nous a permis de voir que le brouillon était un objet inconnu ou méconnu des élèves. En effet, peu sont capables de le définir et, nous l'avons vu, les stratégies divergent en ce point. Toutefois, cette enquête nous permet de dresser un constat optimiste. Si peu d'élèves connaissent le brouillon et le fréquentent, beaucoup lui reconnaissent volontiers une fonction (seuls 6% des élèves interrogés pensent que le brouillon ne sert à rien). Ainsi, cette bonne disposition des élèves de 6ème à l'égard du brouillon nous a semblé être un point d'appui important pour la mise en œuvre de nos séquences.

### **3.1.2 Perception du brouillon et des documents**

Il est étonnant de constater à quel point la perception du brouillon est différente chez les élèves. En effet, au sein de mes vingt-huit élèves, j'ai pu constater que l'un d'entre eux a pris soin pendant l'exercice d'écriture de froisser son brouillon. Pour justifier son acte, il m'a simplement dit que « les brouillons sont toujours froissés ». Ce cas est révélateur car il montre bien que pour cet élève, le brouillon est avant tout un objet, et un objet qui s'apparente à l'imperfection d'une feuille qu'on est prêt à jeter. Pour lui, dans un premier temps, le brouillon devait correspondre à l'objet archétypal qu'il avait à l'esprit. Pour trois autres élèves, l'objectif était de rendre une feuille de papier la plus sale possible avec des dessins, une écriture illisible et des ratures situées en dehors même de l'espace d'écriture sans élément raturé en dessous. On voit donc que pour ces élèves également, le brouillon reste dans le stéréotype de la feuille sale mais cette saleté ne semble pas être pour eux le résultat d'un cheminement intellectuel. Le brouillon est sale car c'est ainsi que doivent être les brouillons.

Ainsi, dans le questionnaire 2, l'élève C. ayant produit un brouillon relativement raturé (cf. annexe 9 p.19) constate que le travail sur le brouillon ne l'a pas aidé car « tout le monde sait faire un brouillon, il y a juste à faire des grabouillis et tu as fait un brouillon ». Contrairement à cet élève-là, d'autres ont pris le parti de faire un brouillon très scolaire : de tracer des lignes qui étaient alors inexistantes puisque j'avais volontairement distribué des feuilles blanches et d'utiliser des outils correcteurs malgré mon interdiction. Cet exemple est également intéressant puisqu'il montre l'incapacité de certains élèves à sortir du système scolaire et à produire un objet qui serait considéré comme non conforme aux attendus du professeur.

Il m'a paru intéressant également d'observer leurs réactions quant aux différents supports utilisés. Après le visionnage des différents brouillons d'écrivains, je leur ai demandé qui avait bien pu les faire. Les élèves ont remarqué qu'il ne s'agissait pas d'une écriture d'enfant et que certains de ces brouillons avaient un aspect ancien. Ils n'ont cependant pas pu dire qui les avaient faits. J'avais pris soin auparavant de cacher chaque nom d'auteur. La révélation de leur identité n'a pas provoqué un grand étonnement jusqu'à ce que l'on arrive au brouillon de Victor Hugo. Ils m'ont confié avoir étudié des poèmes de Victor Hugo plusieurs fois à l'école primaire et ils étaient très étonnés de voir que cet écrivain si célèbre avaient pu produire un brouillon aussi peu présentable avant d'arriver à son texte final. Cette activité a abouti à l'effet escompté puisqu'il s'agissait pour moi de les confronter à une vision de l'auteur comme imparfait et travaillant les mots pour aboutir aux œuvres que nous connaissons. Nous avons déconstruit l'image de l'écriture qui vient naturellement aux personnes qui sont douées pour reformer une nouvelle image, celle qui montre qu'aucun élève n'est plus doué que d'autres, l'écriture s'apprend et se travaille et cela chez les élèves comme chez les grands écrivains. L'une des raisons pour lesquelles j'ai choisi de présenter mon propre texte aux élèves et mes propres brouillons allait dans la continuité de cette désacralisation de l'écrivain. Lors de la présentation du texte « Girafeus », je n'ai pas tout de suite révélé que j'en étais l'auteur. J'ai lu le texte qui était projeté sous leurs yeux et les élèves ont rapidement fait le lien avec notre étude des *Métamorphoses* d'Ovide. Nous avons questionné le texte rapidement afin de permettre une compréhension générale puis nous nous sommes intéressés à la disposition du texte, à sa propreté, son écriture soignée, la présence légère et discrète de vernis blanc pour corriger une erreur probable et spontanément une élève m'a demandé s'il s'agissait d'un récit écrit par Ovide. Je leur ai donc montré mon nom que j'avais écrit en bas de page. Ils ont été très surpris mais l'ont été davantage lorsque je leur ai montré mon

parcours, autrement dit les brouillons qui m'ont permis d'en arriver là. Un élève a même remis en cause l'authenticité de ces brouillons supposant un prétexte de ma part pour leur faire croire à l'utilité de ces avant-textes. Durant l'analyse du scénario 1, les élèves n'ont pas hésité à me poser des questions. Certaines de ces questions étaient adressées au professeur, mais d'autres, comme je le souhaitais s'adressaient au sujet scripteur : « d'où sont parties vos idées ? Pourquoi avez-vous mis des flèches au milieu des mots ? Avez-vous fait exprès de faire des fautes d'orthographe ?... ».

L'impression que m'a laissée cette activité visant à déconstruire l'image de l'écriture-don étant positive, il fallait désormais que les élèves exécutent leur propre chantier sur ce terrain nouveau et stable. Ainsi, après une observation étape par étape de mes brouillons, ils ont dès lors pu produire leur propre texte en essayant de le faire naître page après page, tout comme je l'avais fait pour « Girafeus ».

### **3.1.3 Analyse des productions d'élèves**

L'analyse suivante s'appuie sur le travail de deux élèves sélectionnés au sein de la classe. Afin de permettre une vision plus large des résultats qu'a donnés cette expérience, j'ai choisi d'analyser les copies d'un élève représentatif du niveau moyen de la classe et celles d'un élève pour qui l'expérience a été un peu plus difficile.

#### *3.1.3.1 Copie A*

##### Scénario 1 : la recherche d'idées (cf. annexe 7a, p. 12)

L'élève A est un élève moyen qui n'a pas de difficultés particulières. Il est assez discret au sein de la classe et participe peu mais de manière tout à fait pertinente. Visuellement, lorsque l'on regarde les différents scénarios de cet élève, on peut voir une ressemblance avec les avant-textes de « Girafeus » qui ont été vidéo projetés.

On peut observer dans un premier temps, une recherche d'idées sous forme de flèches où chacune d'entre elles représente une idée particulière. L'élève A a suivi minutieusement les instructions données par le professeur au cours de la recherche d'idées tout en s'inspirant totalement, dans sa présentation du scénario 1 de « Girafeus ». On peut voir également que cet élève a intégré l'idée du brouillon comme objet personnel grâce à l'usage d'abréviation :

« P.P » que l'on suppose être mis pour « personnage principal » ou encore des cœurs comme pictogramme remplaçant le verbe « aimer ». Tout en adoptant la posture du scripteur écrivant pour lui-même, on suppose que l'élève A n'en oublie pas moins la présence du professeur puisqu'il n'hésite pas à ajouter à l'ébauche d'un dessin représentant deux personnages présents dans son histoire, les prénoms de chacun d'eux avec une flèche directionnelle. On peut noter déjà la présence de ratures dans le cadre de plusieurs remplacements relatifs pour quelques uns au contexte de l'histoire : l'élève est passé de l'Égypte et des dieux égyptiens à la Grèce et aux dieux inventés. Sans doute a-t-il voulu se rapprocher du milieu qu'inspiraient les récits d'Ovide. A noter que, plus tard, il reviendra à ses idées premières.

### Scénario 2 : La planification (cf. annexe 7a, p.12)

Dans ce deuxième scénario, on peut voir que l'élève A, suit à nouveau le plan de « Girafeus » de manière très précise. Tout d'abord d'un point de vue de la trame du récit (récit commençant par une description puis ce qu'il aime) mais aussi dans l'écriture (présence de barres obliques pour séparer les idées dans la première flèche). On peut en déduire que pour cet élève, le modèle professoral est une inspiration mais aussi probablement un cadre sécurisé qui lui permet de produire. Si l'on met en parallèle nos deux productions, on s'aperçoit que l'élève A. réinvestit le « squelette » du modèle qui lui est présenté pour en remplir les cases avec ses propres idées. De plus, on voit dans cette planification quelques étapes dans son cheminement : la planification apporte plus de précision sur la suite du récit. Des informations ont été ajoutées « sa mère et son village \*a été \*bruler par des \*pillard \*incrédule ».

### Scénario 3 et 4 : la rédaction et le texte final (cf. annexe 7b et 7c, p. 13 à 15)

Le scénario 3 présente le premier jet d'écriture de l'élève A. On remarque un développement relativement détaillé avec déjà beaucoup de précisions. On peut voir une deuxième phase où l'élève A ajoute quelques éléments supplémentaires intégrés dans la linéarité du texte par une flèche. Ainsi, dans la première ligne, « habitant un petit village » est devenu « habitant seul avec sa mère dans un petit village ». Certains éléments sont remplacés en raison d'incorrections orthographiques ou d'ajouts de majuscules en raison d'un changement de ponctuation. Cependant, de manière générale, on trouve relativement peu de modifications dans cette version. On peut toutefois remarquer que malgré la faible présence

de modifications visuellement identifiables du scénario 3, plusieurs changements sont visibles dans le texte final. Ainsi, « pour adresser ses prières à la déesse Paluténa » est remplacé par « pour prier la déesse Paluténa ». Plus haut, la conjonction de coordination « mais » est remplacée par « et ». Un peu plus loin dans le texte, ce sont des phrases entières qui sont ajoutées ou modifiées. On peut donc se rendre compte que malgré de faibles retouches sur le scénario 3, les modifications sont pourtant bien existantes dans la version finale et, de manière générale, ces retouches ajoutent un vrai plus dans le sens et la compréhension du texte. Les erreurs orthographiques et de conjugaison n'ont cependant pas été modifiées.

### 3.1.3.2 Copie B

#### Scénario 1 : la recherche d'idées (cf. annexe 8a, p.16)

L'élève L. est un élève ayant quelques difficultés. Il a un grand manque de concentration et peine à s'exprimer dans les exercices d'écriture. Il fait l'objet d'un Projet Pour la Réussite Educative et son niveau est très fluctuant suivant les périodes. L'élève L., lors de la deuxième séance sur le brouillon a jeté à la poubelle son scénario 1 malgré les multiples rappels faits à la classe sur le fait que tous les brouillons seraient ramassés. Ayant photocopié au préalable tous les scénarios 1, nous pourrions quand même analyser son travail

Visuellement, le travail de L. est tout à fait différent des brouillons de ses camarades. Il a commencé par tracer des lignes sur sa feuille blanche montrant sa difficulté à se libérer de la copie scolaire puis il a écrit de manière linéaire sans revenir sur ce qu'il avait noté et surtout en rédigeant des phrases. On voit donc une incompréhension de la consigne sur cette première partie qui consistait à noter simplement des idées au fur et à mesure de la demande du professeur. On remarque le mot « Fin » apparaissant de manière théâtrale puisque ce mot tient la moitié de la feuille montrant ainsi son rejet de l'activité. Plusieurs dessins viennent illustrer son récit et semblent quasiment tous représenter une canette ou une bouteille de Coca Cola, ce qui semble être en lien avec l'histoire choisie.

D'un point de vue thématique, on comprend que Coca est le prénom du personnage principal et l'on peut deviner la métamorphose en voyant les illustrations, toutefois, il n'est fait mention à aucun moment d'une éventuelle transformation dans le texte. On peut deviner la raison de la métamorphose en plusieurs points : soit parce que le jeune homme a des

mauvaises notes, soit parce qu'il frappe ses parents ou bien la métamorphose découle de la mort du jeune homme. Durant le cours, nous avons vu et comparé ce qui pouvait provoquer la métamorphose d'un personnage et L. semble avoir voulu réinvestir ce point-là. On remarque également la présence d'un titre « Coca », qui, comme « Girafeus » semble laisser deviner en quoi le personnage sera métamorphosé. La présence de ce titre indique aussi une certaine disposition d'esprit de l'élève qui, inconsciemment se met quand même dans le rôle du sujet scripteur. Il a conscience de la finalité de l'exercice qui suppose de rendre un texte propre, lisible, clair et potentiellement destiné à être lu.

### Scénario 2 et 3 : plan et rédaction (cf. annexe 8b, p.17)

Ce deuxième scénario est intéressant car il concentre la planification et la rédaction mais sans aucune modification du texte entre les deux. Pour commencer, on peut voir plusieurs phases se dessiner dans cette écriture. Tout d'abord le recopiage du scénario<sup>1</sup> : la première partie est identique mais on aperçoit quelques changements par la suite. En effet, quelques mots ont été rajoutés, précisant un peu ses idées puis, deux lignes supplémentaires se sont greffées à la fin permettant d'avoir la métamorphose du personnage. Ensuite, on peut remarquer, toujours avec le même stylo, la numérotation des lignes faisant ainsi référence à la planification. L. a voulu planifier son récit comme dans l'exemple de « Girafeus », en allant à la ligne pour chaque nouveau numéro. Cependant, il semble qu'il n'ait pas compris le rôle de la planification. L. a simplement noté des numéros en début de ligne et a recopié son texte de manière linéaire sans changement d'idée à chaque numéro.

On peut voir une autre phase se dessiner par l'intervention d'un stylo d'une autre couleur, l'écriture est la même que celle de l'élève L. Cette intervention supprime toute la partie finale sur la métamorphose qui avait été rajoutée. Ce segment textuel est remplacé par un autre qui crée plus de lien dans l'enchaînement des actions. Dans le premier fragment, Coca est parti sans manger, il est mort de faim et a été transformé car il avait été méchant avec ses parents alors que dans le deuxième fragment, Coca est parti sans manger, a survécu grâce à la boisson Coca Cola et de ce fait, s'est transformé en canette. On note également que ce deuxième fragment présente un processus de transformation apparent bien que tenu « il \*sentat du métal sur sa peau », ce qui n'était pas le cas dans le premier.



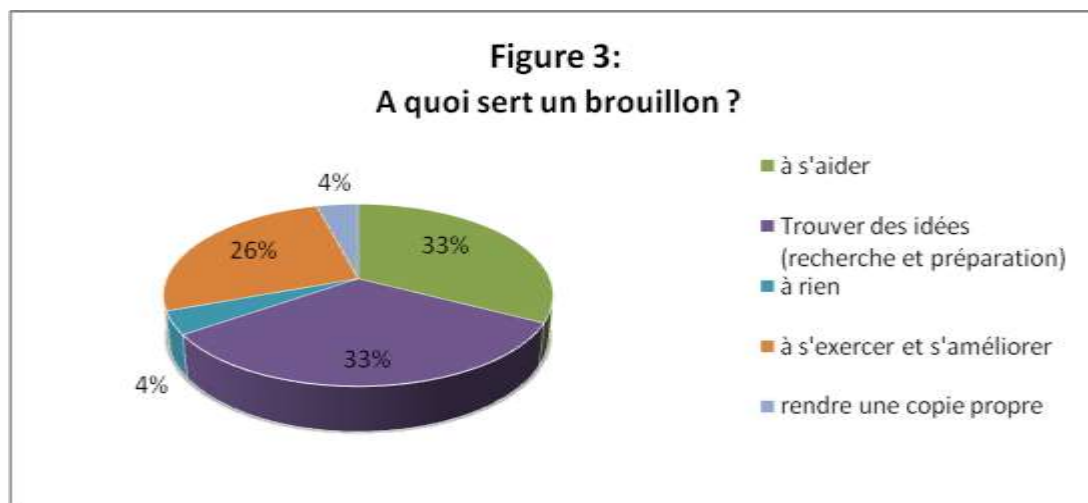
Enfin, on observe une dernière phase, écrite avec un stylo d'une autre couleur et dont l'écriture est différente de celle de l'élève L. En effet, L. a demandé de l'aide à son camarade de bureau. Cette dernière intervention impacte sur quelques fautes orthographiques qui sont corrigées, sur une précision du lexique : « partit » est changé en « fugua » ainsi que dans l'ajout d'éléments phrastiques permettant un enchaînement des actions plus cohérent.

### Texte final

Ce texte final montre un progrès par rapport au premier jet du scénario 1. On note toutefois un manque d'attention dans les incorrections orthographiques et particulièrement dans les mots ajoutés de manière juste par son camarade mais repris faussement. Je pense que l'apport du camarade a été considérable pour L., cependant, l'expérience de cet élève me semble positive dans la mesure où il a quand même pu voir les changements qui pouvaient s'opérer sur le brouillon, que ce soit des changements effectués par lui-même ou bien par son camarade ce qui sera peut-être bénéfique pour la suite.

#### **3.1.4 Recueil des représentations**

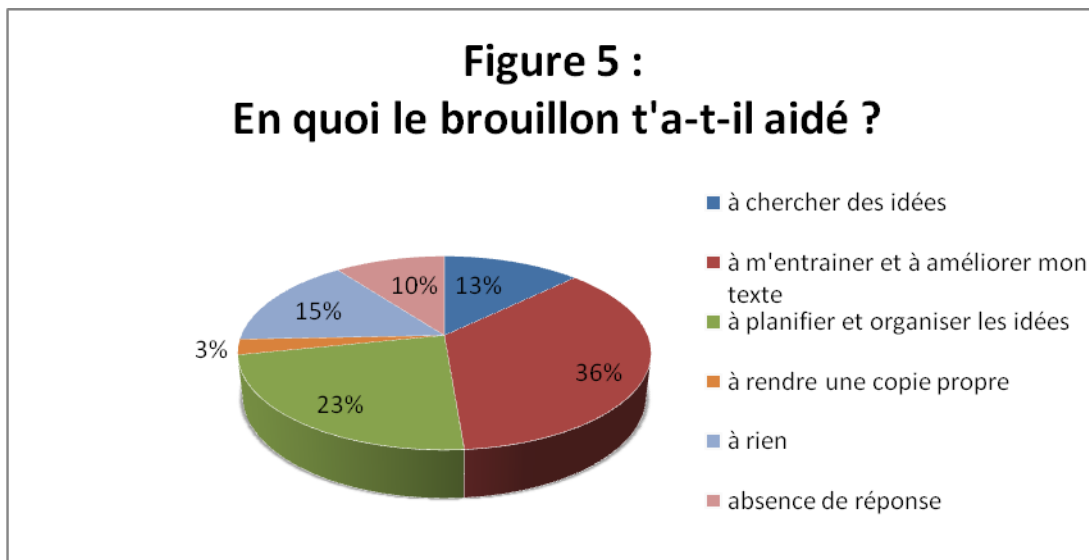
Afin d'analyser l'impact de notre séquence spécifique au brouillon, Victoria Burri et moi-même avons distribué un deuxième questionnaire aux élèves (cf. annexe 5, p.10). Comme pour le premier questionnaire, nous avons mis en commun nos réponses ce qui nous a permis d'obtenir les résultats qui vont suivre.



Nous avons volontairement repris l'une des questions du premier questionnaire « à quoi sert le brouillon ? » pour évaluer l'évolution de la réflexion des élèves avant et après notre intervention. Les résultats montrent que certains items sont restés relativement constants dans leur pourcentage : Les 6% d'élèves pensant que le brouillon ne servait à rien sont désormais 4% et l'on retrouve toujours environ 26% d'élèves considérant que le brouillon sert à s'exercer et à s'améliorer. Le changement important intervient dans la vision du brouillon comme outil pour permettre de chercher des idées et de préparer potentiellement le devoir : 23% des élèves étaient dans cette optique avant la séquence contre 33% à présent. L'item « pour ne pas faire de fautes » disparaît au profit de l'item « pour s'aider » qui passe de 9% à 33%.

De manière générale, si l'on compare ces résultats avant et après notre travail, on peut constater que les élèves ont retenu l'idée que le brouillon est un outil utile pour s'aider dans l'écriture et qui sert également à la recherche et au façonnage de la pensée. Bien que les résultats de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation sommative ne soient pas si éloignés, on remarque toutefois que dans le premier questionnaire, le brouillon était perçu de manière relativement superficielle comme outil permettant d'éviter les fautes d'orthographe.

Si, dans le premier questionnaire, peu d'élèves avouaient avoir recours au brouillon, 74% d'entre eux pensent qu'il leur a été très utile durant l'expérience et 13% constatent que l'outil les a un peu aidés. Cette comparaison montre bien que le brouillon a été perçu comme une aide pour la majorité d'entre eux.



Lorsque nous avons demandé aux élèves de réfléchir sur les aspects sur lesquels le brouillon les avait aidés, leurs réponses se sont tournées ici encore sur des items ciblés sur la recherche, la planification et l'amélioration du texte. Environ un quart seulement des élèves est resté sur l'idée du brouillon comme outil réservé à l'évitement des incorrections orthographiques et permettant de rendre une copie propre.

Sur l'ensemble de nos deux classes, la moitié des élèves souhaitent réinvestir cet élément de travail. Plus du quart restant y songe éventuellement et le reste, environ 18% disent ne pas vouloir le réutiliser, plupart d'entre eux évoquant la peur de manquer de temps dans un tel exercice.

## 3.2 Discussion

### 3.2.1 Re-contextualisation et mise en lien avec les recherches antérieures

Mon travail sur une séquence spécifique à l'étude du brouillon avec des élèves est partie d'un constat : les élèves utilisent très peu le brouillon et ceux qui le font, ne l'utilisent pas de manière constructive, il n'y a pas ou peu de différences entre le brouillon et le texte final. J'ai donc ciblé mon travail sur la didactique de l'écriture et plus particulièrement sur la génétique textuelle. J'ai effectué ce travail avec ma classe de 6<sup>ème</sup> avec pour intention de réduire les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves lors des différents travaux d'écriture. Ma séquence autour du brouillon s'est donc organisée comme un atelier mêlant observation et

écriture. Cette séquence s'est insérée à une autre séquence inscrite au programme sur *Les Métamorphoses* d'Ovide. Les élèves ont pu ainsi découvrir et travailler sur les textes d'Ovide, tout en faisant en parallèle un travail d'écriture sur la métamorphose en s'appuyant sur le brouillon afin d'améliorer leur écrit. Les objectifs d'apprentissage de la séquence étaient culturels et langagiers dans le cadre de la séquence sur *les Métamorphoses*. En effet, mes attendus étaient spécifiques, ils concernaient l'immersion dans l'univers antique et plus précisément mythologique avec le registre merveilleux, les relations entre les dieux et mortels etc. Ces objectifs concernaient également l'étude de la langue et la volonté de réinvestir un vocabulaire précis de la métamorphose dans un travail d'écriture. La séquence sur le brouillon, quant à elle, avait pour objectif principal de faire accéder les élèves à une utilisation raisonnée du brouillon qui est un savoir-faire nécessaire tout au long de la scolarité. Mon projet étant également que les élèves comprennent que le brouillon est un outil transposable à tout travail d'écriture et pas seulement à celui-ci même si les métamorphoses ont été un prétexte pour l'analyser et l'utiliser.

L'hypothèse de départ de mon travail consistait à envisager le brouillon comme outil pour permettre l'amélioration des écrits et comme outil permettant la construction de la pensée.

Mon travail avec les élèves s'insère dans le cadre de la génétique textuelle c'est-à-dire le processus de création d'une œuvre. Ce processus de création peut-être très différent d'un scripteur à un autre mais il est intéressant de l'observer pour comprendre le cheminement de la pensée permettant de produire un texte finale, une œuvre pouvant être présentée à un public. On opère généralement une distinction entre deux modes d'écriture que l'on nomme « écriture à programme » et « écriture à processus ». L'écriture à programme dont ont fait preuve des auteurs tels que Flaubert et Zola a pour caractéristique d'obéir à un programme préétabli qui présente plusieurs versions comprenant des notes, des plans, des listes, des schémas avant l'obtention d'un résultat final. L'écriture à processus, quant à elle, n'a pas de phase préparatoire, les auteurs utilisant ce processus, comme Proust, passent directement à l'état textuel du récit sans avoir recours à l'élaboration du plan, de notes documentaires ou autres éléments auxiliaires. Il est intéressant de porter une attention à ces avant-textes qui montrent les différentes étapes de la création littéraire. Ainsi, dans le milieu scolaire, montrer des avant-textes d'auteurs semble porteur de sens dans la mesure où les élèves se rendent

compte que bien souvent l'écriture est le résultat d'un long travail sur la langue, même chez les grands auteurs. De plus, la génétique textuelle est pertinente pour l'analyse d'écrits de jeunes scripteurs. Ce travail leur permet non seulement de trouver un outil pour s'aider, de se rendre compte peu à peu et pour leur études futures de l'efficacité de leurs stratégies personnelles et enfin, ce travail est également utile au professeur qui peut voir quelles sont les difficultés des élèves, quels sont leurs besoins et proposer ainsi une pédagogie plus personnalisée pour leur permettre de progresser.

Le travail proposé en classe s'est donc appuyé sur des activités liées aux recherches sur la génétique textuelle et permettant de manipuler cet outil à différents stades de l'écriture : la recherche d'idées, la planification, l'amélioration du premier jet par les différents gestes de la réécriture et la vérification.

Le travail sur le brouillon n'a pas permis à tous les élèves de trouver du sens à cet apprentissage. Certains n'ont pas compris son utilité et sont restés sur leur position du brouillon comme outil qui « ne sert à rien ». Cependant, de manière générale, j'ai pu constater une amélioration de l'écriture. Celle-ci est devenue plus riche dans les détails. Beaucoup se sont efforcés à ajouter des adjectifs qualificatifs ou des compléments du nom afin de préciser ce dont ils étaient en train de parler. Je note également plus de propreté dans les écrits de certains élèves qui jusqu'alors rendaient un travail peu lisible tant dans le soin de l'écriture que dans les ratures présentes tout au long du devoir. Toutefois, le changement sur l'orthographe et la concordance des temps a été très minime.

### **3.2.2 Limites et perspectives**

#### *3.2.2.1 Réticences et difficultés*

Ma séquence sur le brouillon a débuté par une observation de brouillons d'écrivains. Volontairement, je n'avais alors pas mentionné le fait que le brouillon serait notre objet d'étude. Après un échange sur les brouillons d'écrivains et l'analyse superficielle de leur contenu (ratures, dessins,...), j'ai annoncé mon projet de séquence. J'ai été étonnée par la réticence de certains élèves à travailler sur le sujet. Selon eux, ils connaissaient déjà le brouillon, savaient ce que c'était et savaient également l'utiliser. De plus, d'après quelques

uns, « le brouillon ça ne sert à rien ». Afin de leur montrer l'utilité de cet enseignement j'ai donc commencé par leur parler des résultats du questionnaire qu'ils avaient fait quelques semaines auparavant et qui montraient que beaucoup d'élèves ne savaient pas ce qu'était le brouillon ou ne l'utilisaient pas.

Il s'est avéré également que beaucoup d'élèves ont eu du mal à me confier leur brouillon en fin de séance malgré l'annonce en début de séquence que je les ramasserais à chaque étape d'écriture. Plusieurs ont évoqué le fait que nous avions parlé d'écrit personnel destiné à personne d'autre qu'à soi-même. J'ai donc dû les rassurer à plusieurs reprises en leur rappelant que je ne noterai pas ces brouillons et qu'ils me serviraient seulement à voir s'ils avaient compris et si mon travail avait été efficace.

J'ai pu remarquer, de manière générale que plusieurs élèves avaient du mal à se persuader que les brouillons que je ramassais systématiquement en fin de séance n'étaient pas destinés à être évalués. Ainsi, l'élève L., après m'avoir rendu son premier scénario sur la recherche d'idées et avoir poursuivi son travail la semaine suivante avec un scénario deux, a jeté son premier brouillon avant que j'arrive à son bureau lors du ramassage des travaux. D'après lui, « c'était nul » et donc il n'était pas utile de conserver ce travail. Ayant au préalable photocopié les premiers scénarios, j'ai pu constater qu'il n'y avait aucune différence entre ses deux versions.

L'élève A., quant à lui, après m'avoir rendu sa première version, est venu me voir le lendemain pour me demander si je pouvais lui rendre son brouillon, il m'en ferait un autre à la place. Je lui ai évoqué la possibilité de modifier son brouillon à tout moment lors des séances consacrées au sujet. L'élève A. était très embêté et avait en réalité déjà refait un brouillon chez lui qu'il voulait que je remplace dans l'immédiat. Je lui ai donc proposé d'y réfléchir et que s'il ne changeait pas d'avis, je ferais effectivement l'échange. L'analyse que j'ai faite de son premier brouillon montrait une réelle recherche d'idées avec tous les éléments demandés. Son thème présentait bien une métamorphose et les différents liens entre le personnage et sa transformation étaient tout à fait cohérents. J'ai supposé que lors de l'élaboration du premier scénario, l'élève A. s'est pris au jeu du brouillon comme écrit personnel mais s'est rendu compte que j'avais la possibilité de voir ce qu'il avait noté, il a donc préféré changer totalement son travail plutôt que de retravailler son écrit à partir de ce qu'il avait déjà produit.

Contrairement à l'élève A., l'élève C. a eu beaucoup de mal à considérer son travail comme un écrit personnel. De nombreuses fois, cette élève m'a interpellée, me demandant si

ses idées étaient correctes ou encore si j'arriverais à comprendre son brouillon. Elle était dans un souci constant de lisibilité et de compréhension mais pas dans son intérêt personnel.

Il a été intéressant de constater que malgré l'interdiction formelle d'utiliser des gommes, effaceurs ou vernis blancs, rares ont été les brouillons qui n'avaient subi aucune modification de ce genre. Cette consigne avait été énoncée en tout début de séquence et répétée régulièrement. J'ai pu malgré tout, grâce aux photocopies, observer quelques uns de ces changements. Pour quelques uns, il s'agissait du remplacement d'un mot de registre familier par un mot de registre courant ou probablement considéré comme plus convenable par l'élève. Il avait été remarqué, en classe, que dans mon propre brouillon (scénario 1), un mot faisait partie du registre familier mais apparaissait dans le texte final par une tournure utilisant le registre courant. Les élèves savaient donc bien que l'utilisation d'un registre plus familier était possible dans la mesure où ce registre était modifié au cours du processus d'écriture. Cependant, certains élèves après avoir testé cette liberté, ont sans doute pensé être allés trop loin. Ainsi, pour l'élève R., le mot « crevard » apparaissant dans le premier scénario a été remplacé par un prénom, « Bidouille » lors de la séance suivante et dans ce même scénario. On se rend compte que pour certains élèves, la représentation du brouillon dans cette expérience est celle d'un exercice dont le modèle est archétypal et ne suppose aucune malléabilité. De plus, la réaction de l'élève R. montre bien la méfiance vis-à-vis d'un professeur qui ramasse des copies. L'image qui ressort est celle du professeur comme correcteur et juge et non comme « conseiller ». De manière générale, la plupart des élèves ayant utilisé ces outils effaceurs semblent toutefois s'en être servis pour corriger l'orthographe.

Il faut noter que la majorité de la classe a éprouvé des difficultés à respecter les temps impartis à chaque moment d'écriture. Par exemple, lors de la recherche d'idées, j'ai procédé par étape : les élèves étaient prévenus qu'ils auraient trois minutes pour trouver un personnage, cinq minutes pour trouver des éléments de son caractère etc. Le début a été difficile mais peu à peu, tous les élèves ont pris le rythme. Bien entendu, je leur ai laissé plusieurs minutes à la fin pour modifier tout ce qu'ils voulaient.

### *3.2.2.2 Perspectives*

Si cette séquence était à refaire, je procéderaï à quelques modifications. Tout d'abord, après dépouillement du questionnaire final, dans la partie « Penses-tu utiliser un brouillon

pour les prochaines rédactions ? » beaucoup d'élèves ont répondu de manière affirmative en spécifiant toutefois qu'ils ne feraient pas autant de brouillons différents. Malgré mes interventions orales les avertissant que pour une prochaine fois ils ne seraient pas obligés de passer autant de temps sur le brouillon ni d'en faire systématiquement trois versions, les élèves sont restés sur l'idée du brouillon comme quelque chose de long à mettre en place. Les résultats confirment cette idée puisque dans les réponses au deuxième questionnaire, 9 élèves sur 28 n'utiliseront pas le brouillon ou hésitent à le réutiliser par peur de manquer de temps. Une solution aurait pu être envisagée afin que les élèves comprennent bien que le brouillon est un outil personnel adapté à chacun et qu'il n'y a pas une seule méthode possible pour faire un brouillon mais toute une variété de possibilités afin de mettre en place ses idées sans que cette activité ne soit trop chronophage.

Les élèves ont effectué les travaux d'écriture de cette séquence spécifique avec beaucoup de bonne volonté et même si d'après le deuxième questionnaire 49% d'entre eux pensent réutiliser le brouillon et 29% y songent éventuellement, cette utilisation n'est pas un réflexe comme j'ai pu l'observer au cours du travail d'écriture de la séquence suivante. Cette expérience n'a pas eu le retentissement souhaité pour tous les élèves. Afin que cet apprentissage deviennent un mécanisme dans le travail d'écriture, il serait donc pertinent d'envisager une courte séquence spécifique au brouillon en début d'année et de systématiser l'usage du brouillon à chaque travail d'écriture pour permettre aux élèves de trouver leur propres stratégies d'écriture et de comprendre qu'il est utile de faire un brouillon même s'il n'est pas toujours nécessaire d'en faire trois versions à chaque fois.

## **Conclusion**

Pour conclure sur cette expérience, je peux dire que mes lectures ainsi que la pratique au sein de ma classe de l'usage du brouillon ont eu et auront un réel impact sur mon enseignement. Mes recherches sur le brouillon en tant qu'objet didactique et la séquence que je lui ai consacrée m'ont permis de tirer certaines conclusions. Je pense que l'utilisation du brouillon n'est pas naturelle pour les élèves. Bien que mentionné dans les programmes, son usage n'est pourtant pas systématisé. De fait, les élèves n'en ont qu'une faible maîtrise. Après ce travail avec cette classe, je m'aperçois que dans la mesure où le brouillon est une aide réelle dans la construction et l'organisation de la pensée, il est nécessaire qu'il soit



considéré comme un objet d'enseignement et d'apprentissage systématique afin de devenir un outil pour les élèves.

L'écriture, bien que présente dans toutes les disciplines est souvent considérée comme l'apanage du français. Dans la mesure où cet apprentissage constitue une réelle difficulté, il me semble donc cohérent que l'écriture ne reste pas une spécificité du cours de français. Le brouillon, pour être efficace devrait ainsi être systématisé dans toutes les matières et à chaque travail d'écriture, même s'il est évident que les exercices demandés diffèrent d'une discipline à l'autre. Malgré cette différence, le fond reste le même : l'organisation de la pensée, une formulation correcte des phrases et une orthographe normée. Cette interdisciplinarité ne me semble pas illusoire et la réforme de 2016 peut être l'occasion de se confronter à cette démarche. Le dispositif de l'EPI peut permettre de présenter aux élèves le brouillon comme un élément transdisciplinaire. De même, l'accompagnement personnalisé peut être un lieu privilégié pour former les élèves sur cet outil indispensable.

En somme, la vision que nous avons et que nos élèves ont du brouillon doit être rafraîchie et repensée pour que celui-ci devienne une aide véritable au travail de l'écriture et la réforme 2016 peut être l'occasion de provoquer ce changement.

## Table des matières : Annexes

- **Annexe 1** : Séquence « Se débrouiller avec le brouillon ».....1
- **Annexe 2** : a) « Girafeus » scénario 1 et plan.....5
  - b) « Girafeus » scénario 2.....6
  - c) « Girafeus » scénario 3 : texte final.....7
- **Annexe 3** : Plan de séquence *Les Métamorphoses*.....8
- **Annexe 4** : Premier questionnaire (évaluation diagnostique).....9
- **Annexe 5** : Second questionnaire (recueil des représentations).....10
- **Annexe 6** : Guide pour ne pas s’embrouiller avec le brouillon.....11
- **Annexe 7** : Production élève A : a) « Aiglis », scénario 1 et 2.....12
  - b) « Aiglis », scénario 3.....13
  - c) « Aiglis », texte final.....14
- **Annexe 8** : Production élève L : a) « Coca », scénario 1.....16
  - b) « Coca » scénario 2 et 3.....17
  - c) « Coca » texte final.....18
- **Annexe 9** : Brouillon élève C. ....19

## Se débrouiller avec le brouillon

Séquence en lien avec une séquence spécifique sur *Les métamorphoses d'Ovide*.

Niveau : 6<sup>ème</sup>

Thème : *Les métamorphoses*, Ovide

**Support** : - « Brouillons d'écrivains », exposition virtuelle de la BNF  
-« Girafeus », métamorphose inventée (3 scénarios différents)

**Objectifs** : - Comprendre l'utilité du brouillon

- Désacraliser la figure de l'écrivain afin de « décomplexer » sa propre écriture
- Connaître les différentes opérations de la réécriture
- Utiliser différentes fonctions du brouillon (planification / réécriture / révision)
- Réécrire son texte en vue d'une production finale

Séances	Support	Dominante	Objectifs
1	Différents brouillons : Balzac, Flaubert,...	Observation / Ecriture	-Observer des brouillons de différents auteurs. - Réfléchir à ce qu'est l'objet « brouillon ».
2	<i>Girafeus</i> (scénarios 1 et 3).	Observation / Ecriture	-Analyser l'espace et l'écriture personnelle du brouillon (orthographe, abréviations). -Ecrire ses premières idées
3	<i>Girafeus</i> (Scénario 1 et 2) + productions d'élèves.	Observation / Ecriture	- Planifier ses idées à partir d'un premier brouillon. - Rédiger un premier texte.
4	<i>Girafeus</i> (Scénario 1 et 2) + productions d'élèves.	Observation / Ecriture	-Découvrir les gestes de la réécriture -S'approprier ces gestes pour améliorer son écrit.
5	<i>Girafeus</i> (Scénarios 2 et 3) + productions d'élèves.	Observation / Ecriture	- Observer les dernières vérifications à mettre en place sur un texte - Mettre en pratique ces dernières vérifications

# Séance 1

**Titre :** Qu'est-ce qu'un brouillon ?

**Support :** Différents brouillons d'auteurs (tirés de « brouillons d'auteurs », exposition de la BNF)

**Dominante :** Observation / Ecriture

**Objectifs :** - Observer des brouillons de différents auteurs  
- Réfléchir à ce qu'est l'objet « brouillon »

**Etape 1 :** Visionnage des différents brouillons d'auteurs – Observation-

- Distribution d'un petit bout de feuille blanche pour noter ce qu'ils voient et ce qu'ils pensent être. (Travail individuel)
  - A votre avis, qu'est-ce que c'est ? Essayez de décrire ce que vous voyez.  
*Ratures, dessins, schémas, espaces blancs, écriture sur le côté.*
  - A votre avis, qui a fait ces brouillons ?
  - Mise en commun.
- Création d'un dossier-séquence « Se débrouiller avec le brouillon ». (Deux feuilles doubles agrafées)
  - Laisser une place pour le questionnaire
  - Collage de la feuille blanche avec leur avis et la description.

**Etape 2 :** Reformulation collective d'une réponse à la question « qu'est-ce qu'un brouillon ? »

Eléments devant ressortir :

Texte que l'on écrit et modifie avant de rendre une version finale. / On peut écrire dans les marges, dans les interlignes / On peut faire des dessins, schémas. / On écrit tout ce qui peut aider à améliorer notre texte final. / Le brouillon est un texte pour soi et pas pour les autres. / Aspect pas toujours propre.

Qui fait des brouillons ?

Tout le monde en fait, même les grands écrivains. Leur écriture n'est pas parfaite, ils se trompent et travaillent leur écriture avant d'arriver aux textes que nous connaissons.

# Séance 2

**Titre :** La recherche d'idées

**Support :** 3 scénarios manuscrits de *Girafeus*.

**Dominante :** Observation / Ecriture

**Objectifs :** - Analyser l'espace et l'écriture personnelle du brouillon (abréviations, orthographe, dessins...)  
- Rechercher des idées pour le travail d'écriture

**Etape 1 :** Scénario 3 (version finale)

Lecture de la version finale du texte.

Qu'en pensez-vous ? Est-ce bien écrit ? Y a-t-il des fautes de phrase, d'orthographe, ... ?

**Scénario 1 – Partie supérieure** (recherche d'idées)

## Lecture et observation du scénario 1

Que peut-on dire de cette version du texte ?

- Sur l'espace (*écriture prend toute la place, écriture en marge écrite en diagonal, présence de dessins...*)
- Sur l'écriture (*sous forme de tirets, mal écrit, fautes d'orthographe, suite de groupes nominaux, absence de certains mots remplacés par des flèches...*)
- Sur le contenu (*recherche d'idées, hésitations, choix des personnages, quelle métamorphose ?...* )

### Etape 2 : Elaboration d'un premier brouillon (recherche d'idées)

Annonce et distribution du sujet de l'évaluation finale

△ Effaceurs et vernis blancs interdits !

Elaboration d'un premier brouillon concernant la recherche d'idées en lien avec le sujet de l'évaluation. Premier brouillon fait étape par étape guidé par le professeur.

### Etape 3 : Guide pour ne pas s'embrouiller avec le brouillon

Distribution de la fiche-guide qui récapitule le déroulement de cette première étape : « Lister mes idées ». A coller dans le dossier.

## Séance 3

**Titre** : Planification et rédaction

**Support** : Scénarios 1, 2 + productions des élèves

**Dominante** : Observation / Ecriture

**Objectifs** : - Planifier ses idées à partir d'un premier brouillon.

- Rédiger un premier texte.

### Etape 1 : Observation du plan de *Girafeus* (scénario 1) + création d'un plan

Que peut-on observer dans cette étape d'écriture ? Mise en ordre des idées précédentes. Phrases très courtes ou simplement des mots.

Ecriture : Les élèves reprennent leur brouillon (recherche d'idées) et font un plan sommaire du texte qu'ils veulent produire.

### Etape 2 : Observation *Girafeus* (scénario 2) + rédaction du texte

Que pouvez-vous dire de cette version ? *Version rédigée, beaucoup de ratures, fautes d'orthographe, abréviations, marge avec éléments dedans, suffisamment d'interligne pour écrire dedans, flèches, les temps verbaux ont été modifiés (passage aux temps du récit),...*

Ecriture : Rédaction d'un premier texte à partir des idées et du plan

## Séance 4

**Titre** : Les gestes pour améliorer son texte

**Support** : *Girafeus* (scénario 2) + productions d'élèves

**Dominante** : Observation / Ecriture

**Objectifs** : -Découvrir les gestes de la réécriture

-S'approprier ces gestes pour améliorer son écrit.

### **Etape 1 : Les gestes de la réécriture**

Examinez les ratures et les mots qui sont raturés. Que pouvez-vous en dire ? *Certains mots reviennent plus loin ou plus tôt, d'autres sont changés, d'autres ne reviennent pas, certains sont ajoutés.*

### **Etape 2 : Fiche à compléter**

Petite fiche « leçon » sur les gestes de la réécriture à lire et à compléter avec des exemples du scénario 2.

### **Etape 3 : Ecriture**

Reprise du brouillon et tentative d'amélioration avec les gestes de la réécriture.

## Séance 5

**Titre** : Les dernières vérifications

**Support** : Scénarios 2 et 3 + productions d'élèves

**Dominante** : Observation / Ecriture

**Objectifs** : - Observer les dernières vérifications à mettre en place sur un texte

- Mettre en pratique ces dernières vérifications

### **Etape 1 : Observation des scénarios 2 et 3**

- Que peut-on dire sur les majuscules, la ponctuation,...
- Y a-t-il toujours des fautes d'orthographe dans la dernière version ?
- La page est-elle propre ? L'écriture bien formée ?

### **Etape 2 : Guide pour ne pas s'embrouiller avec le brouillon (à coller)**

Formulation par les élèves sur ce que doivent être les dernières vérifications : temps verbaux, ponctuation, pas d'oublis, majuscules, orthographe correcte de manière générale, propreté, écriture soignée.

Distribution de la fiche-guide étape 3 « Mettre au propre » + à compléter si besoin avec ce qu'ils ont dit précédemment.

### **Etape 2 : Reprise de leur propre production**

Dernières vérifications, mise au propre et relecture avec dictionnaire et tableaux de conjugaison et rendu de la production écrite.

## Scénario 1

- petit village  
- se balader  
- regarde partout tout  
- espionne tout le monde -

→ Une j.f. qui se transforme en serpent. fille riche

→ Un garçon qui est très curieux

↳ puni par Jupiter.

→ ~~Métamorphose en serpent en eau.~~

→ Garçon étire son cou pour regarder ⇒ comme une girafe

→ Métamorphose en girafe. S'appelle Girafeus. **GIRAFEUS**

→ Puntion : il ~~regard~~ regarde qqch qu'il n'aurait pu dû voir.

Il voit une nymphe qui prend un bain dans une rivière j.f.

→ j.f. : **Rosa**. Tout le monde la kiffe parce qu'elle est trop belle. Elle est coquette.

↳ Elle prend un bain tranquillement. Honte d'être vue toute nue - elle a peur



① Description de Girafeus / ~~se point~~ / qui il est caractère

② Ce qu'il aime (espionner = son défaut). ~~Raison de sa transformation.~~

③ Raison de sa transformats = voit la j.f. toute nue.

④ Métamorphose en girafe : tâches de coursieur → grosses tâches de la girafe + long cou + couleur.

## Scénario 2

aimait beaucoup s'amuser

Le jeune Girafeus, le dernier des <sup>frères</sup> enfants du ~~seul~~ <sup>seul</sup> de Grèce, ~~de la Grèce~~, était d'une <sup>grande</sup> beauté. Son petit air espiègle était accentué par <sup>nombreuses</sup> tâches de rousseur sur son nez et sur le haut de ses pommettes. Il aimait passer du temps à se promener dans ~~les~~ les rues (de la ville village) et les champs qui l'entouraient.

\* pour satisfaire sa curiosité

Hélas après quelques temps, Girafeus trouvait <sup>plaisait</sup> ~~plaisait~~ de guetter les habitants <sup>de la ville</sup> du village. Il n'hésitait pas <sup>à grimper</sup> ~~à grimper~~ sur les murs, à sauter d'en haut ou bien à se cacher dans <sup>les</sup> ~~une~~ granges. Rien ne lui échappait. La vie des habitants n'avait point de secret pour lui. Mais voilà qu'un jour, ~~il surprit s'étirant~~ <sup>par voir</sup> sur la pointe des pieds et tirant son cou de tout son long, ~~il surprit~~ ce que faisait <sup>les voisins</sup> son ~~voisin~~, il vit, <sup>leur</sup> sa fille, Rosa. Rosa était ~~près~~ de son bain. Elle lavait son corps avec sagesse et usait mille <sup>de</sup> parfums. ~~mais ne vit pas tout de suite Girafeus.~~ <sup>Girafeus</sup> ~~admirait~~ <sup>admirait</sup> la <sup>grande</sup> beauté de la jeune fille, et, perdu dans ses pensées, ~~il revint à lui par un cri strident.~~ Rosa venait de découvrir son ~~celui~~ qui la contemplait depuis des heures. Sa peau était rougie par la honte et d'avoir été observée épiée de toute sa nudité. Jupiter qui ~~était~~ <sup>était</sup> ~~ami~~ avec le père de la jeune fille pour venger la jeune fille qui se vengeait par une occasion de lui rendre hommage, commença par allonger le cou du gars. <sup>Il</sup> ~~son~~ <sup>son</sup> cou poussa poussa jusqu'à dépasser la maison. Ses petites tâches de rousseur ~~devinrent~~ et devinrent de grosses tâches brunes qui se multiplièrent sur tout son corps. <sup>ses</sup> jambes s'allongèrent et ses bras devinrent 2 grandes pattes.

s'agrandirent

\* qui jaunissaient



## Scénario 3

Girafeus

Le dernier des fils du roi de Grèce, Girafeus, aimait beaucoup s'amuser. Son petit air espiègle était accentué par les nombreuses taches de rousseur sur son nez et sur le haut de ses pommettes. Il aimait passer du temps dans les rues de la ville et les champs qui l'entouraient.

Hélas, depuis quelques temps, Girafeus trouvait plaisant de guetter les habitants de la ville. Il n'hésitait pas, pour satisfaire sa curiosité, à grimper sur les murs, à sauter d'un toit ou bien à se cacher dans les granges. Rien ne lui échappait. La vie des habitants n'avait point de secret pour lui.

Mais voilà qu'un jour, sur la pointe des pieds et tirant son cou de tout son long pour voir ce que faisaient les voisins, il vit leur fille, Rosa. Rosa était dans son bain. Elle lavait son corps avec soin et usait de mille parfums. Girafeus admirait la grande beauté de la jeune fille, et, perdu dans ses pensées, un cri strident le fit revenir à lui. Rosa venait de découvrir celui qui la contemplait depuis des heures. Sa peau était rougie de honte d'avoir été épée dans toute sa nudité.

Jupiter, pour venger la jeune fille qui ne manquait pas une occasion de lui rendre hommage, commença par allonger le cou du garçon. Il poussa, poussa jusqu'à dépasser la maison. Ses petites taches de rousseur s'agrandirent et devinrent de grosses taches brunes qui se multiplièrent sur tout son corps qui jaunissait. Ses jambes s'allongèrent et ses bras devinrent deux grandes pattes.

A. Bouvier

## Les métamorphoses, Ovide

**Niveau :** 6ème

**Objectifs :** - Découvrir des récits issus de la mythologie

- Comprendre ce qu'est une métamorphose
- Comprendre le lien existant entre certains mots ou expressions et les récits mythologiques.
- Etudier les dieux de la mythologie et comprendre la relation qu'ils entretiennent avec les mortels.

**Outils de la langue :** - Etudier les fonctions C.O.D /C.O.I

- S'initier à l'étymologie grecque et latine
- Distinguer les homophones a/à et on/ont
- Enrichir son vocabulaire sur la métamorphose

Séances	Dominante	Support	Objectifs
1	Lecture / Ecriture	« Lycaon », manuel p.118	-Comprendre ce qu'est une métamorphose. - Découvrir un auteur et son œuvre : éléments biographiques brefs sur Ovide
2	Vocabulaire	« Cyparissus changé en cyprès »	-Etudier la description d'un personnage. -Enrichir son vocabulaire sur la métamorphose.
3	Langue	Productions d'élèves	-Distinguer les homophones a/à et on/ont
4	Lecture	« Arachnée » (polycopié)	-Comprendre le lien existant entre dieux et mortels. -Tableau récapitulatif des métamorphoses
5	Langue	« Arachnée » (polycopié)	-Etudier les fonctions COD / COI
6	Lecture / HDA	« Pygmalion », manuel p. 114 + <i>Pygmalion et Galatée</i> , J-L Gérôme	-Faire le lien entre un récit et une œuvre picturale. -Découvrir un l'héritage culturel des Métamorphoses
7	Langue	« Pygmalion », manuel p. 114	-Initiation à l'étymologie latine et grecque
8	Lecture	« Echo et Narcisse », manuel p. 120	-Comprendre un mythe explicatif. -Découvrir l'origine du mot narcisse.
	Evaluation finale		Ecriture d'invention qui se fait au tout au long de la séquence en parallèle à la séquence sur le brouillon.

# ANNEXE 4

Nom Prénom: Elève A

D'après toi, qu'est-ce qu'un brouillon ? ~~Écrire~~ ~~avant~~ ~~le~~ ~~chef-~~ ~~d'~~ ~~œuvre~~. C'est un premier texte.

- A ton avis, à quoi sert le brouillon ? A s'essayer avant le chef d'œuvre.

- Fais-tu un brouillon avant d'écrire ? Non

- Pourquoi ? Parce que le temps est limité.

Nom Prénom: Anonyme

D'après toi, qu'est-ce qu'un brouillon ? C'est une chose qui sert à avancer sur une histoire, un exercice.

- A ton avis, à quoi sert le brouillon ? A écrire dessous pour ne pas faire de faute d'orthographe sur les textes ou d'erreur sur les exercices de math.

- Fais-tu un brouillon avant d'écrire ? Non pas souvent.

- Pourquoi ? Je ne sais pas, je n'ai envie de réécrire le texte.

Nom Prénom: Anonyme

D'après toi, qu'est-ce qu'un brouillon ? C'est un premier jet avant de le passer au propre.

- A ton avis, à quoi sert le brouillon ? A écrire une première fois, pour pouvoir le modifier, faire des corrections.

- Fais-tu un brouillon avant d'écrire ? Pas tout le temps.

- Pourquoi ? Parce que je fais un brouillon quand je ne suis pas sûr de quelque chose.

Nom Prénom:

Elève A.

A quoi sert un brouillon ?

A s'entraîner avant le résultat final

Utiliser un brouillon t'a-t-il aidé à écrire ?

Oui, car j'ai changé beaucoup de phrases, j'en ai rajouté et j'en ai supprimé

Pourquoi ?

Penses-tu utiliser un brouillon pour les prochaines rédactions ?

Pourquoi ?

Oui (si j'ai le temps) car  
Je pense utiliser le brouillon pour les prochaines rédactions car c'est plutôt pratique

Nom Prénom:

Elève L.

A quoi sert un brouillon ?

Le brouillon sert à cerner quand il y a un problème

Utiliser un brouillon t'a-t-il aidé à écrire ?

Le brouillon m'a aidé

Pourquoi ?

Le brouillon m'a aidé car au départ j'avais des idées est grâce au brouillon je l'ai amélioré. C'est trop bien le brouillon

Penses-tu utiliser un brouillon pour les prochaines rédactions ?

Pourquoi ?

OUI  
Sa m'aide beaucoup

## Guide pour ne pas s'embrouiller avec le brouillon

### Etape 1 : Lister mes idées

- ⇒ Commence par trouver un personnage.
- ⇒ Dans quel contexte se trouve le personnage ? (lieu, saison,... : éléments du cadre en général)
- ⇒ Quelles sont les caractéristiques de sa personnalité ? (gentil car..., cruel car...)
- ⇒ Quel rôle va/vont jouer le(s) dieu(x) ou déesse(s) dans le récit?
- ⇒ Pourquoi cette métamorphose ? Puniton, récompense, réconfort ?
- ⇒ En quoi se métamorphose-t-il ? (lien avec sa personnalité comme pour Lycaon)

#### Pour m'aider je peux éventuellement :

- ⇒ Revoir les textes de métamorphoses vus en classe ainsi que les cours.
- ⇒ Lister du vocabulaire qui pourrait m'aider à décrire la métamorphose choisie.
- ⇒ Dessiner certaines étapes de la métamorphose.



## Guide pour ne pas s'embrouiller avec le brouillon

### Etape 2 : Plan et rédaction de mes idées

- ⇒ Commencer par faire un plan rapide sur l'ordre de mon texte (par quoi je veux commencer mon texte, la suite...)
- ⇒ Rédiger les idées notées dans mon premier brouillon (c'est-à-dire faire des phrases).
- ⇒ Choisir les temps verbaux qui vont convenir.
- ⇒ Je peux raturer, remplacer, ajouter, supprimer et déplacer différents mots ou groupes de mots.
- ⇒ Je dois être vigilant à ne pas faire des phrases trop longues.
- ⇒ Je dois vérifier que l'on peut me comprendre.

#### Pour m'aider je peux :

- ⇒ M'aider de la fiche sur les méthodes pour améliorer le brouillon (ajouter, déplacer,...).
- ⇒ Observer les différents scénarios proposés par le professeur.



## Guide pour ne pas s'embrouiller avec le brouillon

### Etape 3 : Mettre au propre

- ⇒ Je réécris le texte en étant vigilant sur la présentation et la propreté de mon travail.
- ⇒ Je recopie sans fautes d'orthographe.
- ⇒ Je fais correctement l'accord dans les groupes nominaux et les groupes verbaux.
- ⇒ Je fais attention aux majuscules et à la ponctuation.

#### Pour m'aider, je peux :

- ⇒ Vérifier mes doutes dans les livres de conjugaison et les dictionnaires.



Elève A

- Scénario 1
- ⇒ P.P = Aiglis en jeune homme
  - ⇒ IP habite seul avec sa mère, on <sup>Grec</sup> ~~grec~~ dans un village peu connu
  - ⇒ IP est bon, basé de vivre avec les hommes qui ne respecte pas les dieux.
  - ⇒ ~~Ra~~ Palutona déesse de la Lumière
  - ⇒ IP se transforme par récompense.
  - ⇒ En aigle avec des grandes ailes
  - ⇒ IP ♥ monter dans la montagne.



## Scénario 2 Plan

- ⇒ Description de l'Aiglis / caractère & physique
- IP est timide, très généreux ~~mais il a peur de la déesse Palutona.~~ dès qu'il se peut ~~il prie la déesse Palutona.~~ sur la falaise
- ⇒ Ce qu'il aime ► prier les dieux (surt. Palutona)
- ⇒ Raison de sa trans. = sa mère et son village a été brulé par des pillards incroyables.
- ⇒ Métamorphose en aigle > il se laisse tomber de la falaise pour mettre fin à ces jours.

Scénario 9

Elève A

Aiglis est un jeune homme fils de berger, habitant <sup>seul avec sa mère</sup> un petit village en Egypte. Il était <sup>un</sup> frêle, timide mais très généreux, il aimait monter tout en haut d'une falaise pour adresser ses prières à la déesse Poutema. <sup>Un jour</sup> ~~Un jour~~ un jour qu'il portait <sup>seul avec sa mère</sup> son panier de chèvres, il son village a été attaqué par des troupes de barbares qui pillèrent et brûlèrent son village. Quand il se réveilla dans son village il vit les maisons brûlées et les corps inertes <sup>de ses personnes</sup> qu'il connaissait si bien par cœur. Il se précipita dans ~~sa~~ les restes de sa maison où il vit le corps de sa mère brûlé sur le sol. Il courut vers la falaise en pleurant, n'ayant plus personne à aimer dans son monde il se laissa tomber de la falaise. Poutema déesse de la lumière vit cet enfant tentant de mettre fin à ses jours. Elle intervint, soudain le corps de Aiglis se couvrit de plumes marron ~~et~~ et blanche, sa tête ~~se~~ allongea et son nez se transforma en bec jaune, il se métamorphosa en aigle. Puis il fut chargé par la déesse de l'avertir de tous les dangers pour les villages d'Egypte.



Elève A

## Les Métamorphose.

60A

24/08/16

Aiglis

Aiglis un jeune homme fils de berger, habitant seul avec sa mère dans un petit village d'Égypte. Il était fièle, timide et très généreux. Il aimait monter tout en haut d'une falaise pour prier la déesse Sakhmeh. Malheureusement un jour qu'il partait promener ses chèvres dans la montagne, son village se fit attaquer par des troupes de barbares qui pillèrent et brûlèrent son village. Arrivé par la fumée, il retourna en courant au village. Arrivé il vit les maisons brûlées et les corps brûlés des personnes qu'il connaissait si bien par terre. Il se précipita dans sa maison où il vit sa mère brûlée et déchiquetée.



sur le sol. <sup>Aigle</sup> coura vers la falaise en pleurant  
toute les larmes de son corps. Il s'assit sur le  
rebord de la falaise et réfléchit longuement sur ce  
qu'il s'appretait de faire, et n'ayant plus personne  
à aimer il se jeta dans le vide. La déesse Saltema  
voyant cet enfant tentant de mettre fin à ses jours  
cet enfant qui ne manquait jamais de lui  
adresser des prières, elle ne pouvait qu'intervenir.  
Higlis commença à se pelisser, ses s'est bras se  
couvrirent de plume marron, son cou se couvrit de  
plumes blanches et son nez se transforma en  
un bec jaune et pointu. Aiglis fut chargé  
par la déesse Saltema de l'avertir en cas de  
dangers pour les villages d'Égypte.

fin

Elève L.



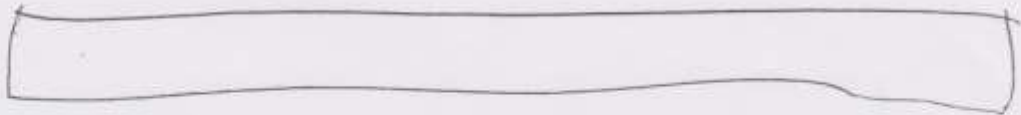
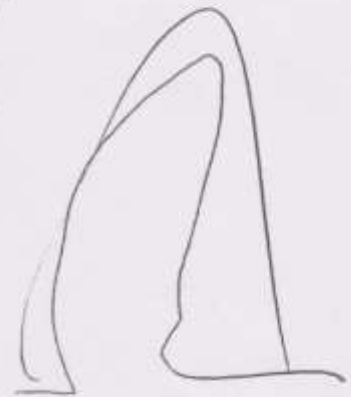
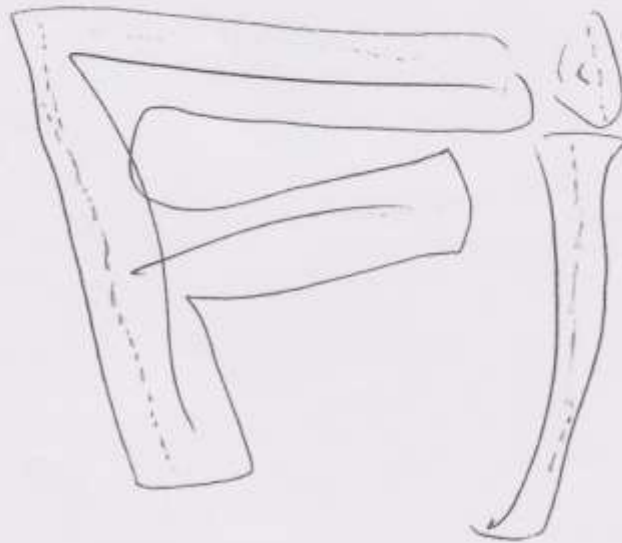
16

Coca était un jeune homme très fort à l'école, mais un jour il changea d'école et là se fut une école colérique qui se mit sur ses parents.

Coca avait des notes terribles 0/20 et 1/20 ou autre.

Il frappa ses parents alors coca partit.

Il était partit sans rien à manger alors il mourra



Elève L.

Sénaio 3 : plan

G.A



Coca



- ① COCA était un jeune homme très fort à l'école, mais <sup>il déménagea donc il fut obligé de changer d'école.</sup>
- ② Un jour <sup>il fut obligé de</sup> il changea d'école. Et la se fut une <sup>catapulte</sup> ~~oie~~ <sup>hoïse</sup>
- ③ ~~vengeance oie~~ <sup>b'ent note chuté rent et il</sup> qui se mie ~~sur~~ <sup>sur</sup> le ~~dos~~ <sup>dos</sup> de ses parents.
- ④ COCA avait des notes horribles 0/20, 1/20 ~~et~~ il était tellement
- ⑤ énervé qu'il frappa ses parents alors il <sup>luga</sup> partit de sa
- ⑥ maison, il était parti sans <sup>rien</sup> rien à manger, alors il ~~mouva~~ <sup>mourra</sup> de
- ⑦ ~~faim~~ et il se transforma en COCA, par les dieux
- ~~parce qu'il à été très méchant dant dit carent il était très gentille~~
- ~~mais grasse à la beiron COCA COCA il surviva~~

jusqu'à un jour <sup>qui il burat</sup> tellement de coca <sup>qu'il devint d'un métal sur la</sup> ~~il~~ <sup>explosa est</sup> se transforma en canette de coca <sup>cola</sup>.



es si  
jetai  
méchant  
mon sur  
tout pas.  
est pk je  
suis tout  
le temps  
gentil

Elève L.

G.A

24/03/16

Les métamorphosesCoca

Coca était un jeune homme très fort à l'école mais un jour, il déménagea donc il fut obligé de changer d'école, et là se fut une horrible vengeance qui se ~~se~~ <sup>s'abatit</sup> ~~mis sur~~ <sup>sur</sup> le dos de ses parents. C'est note chutèrent il eut des 0/20, 1/20, il était tellement énermé d'avoir changé d'école qu'il fuya de sa maison. Il était parti sans rien à manger, mais grâce à la boisson Coca Cola il survivait jusqu'à un jour. Il savait tellement de Coca que tout d'un coup il sentait sur son corps une plaque de métal, et la

il explosa et les dieux le transforma en canette de Coca Cola.

Elève C.

60A Scénario 1

bonjour 10/03/16  
je m'appelle

- ✓ vieille femme (Germain) (99 ans)
- ✓ vieille, moche, laide, ~~malade~~ (tout les défauts du monde)
- ✓ vit seule juste chat (Claude)
- ✓ grande (imense) maison, campagne (Bretagne)
- ✓ mari mort, enfants partés
- ✓ 2 qualités reuse, gentille
- ✓ déesse (métaphore) (Anais)
- ✓ (meta) (peut) récompense
- ✓ (en quoi meta)



## Bibliographie

- ADAM J.-M. (2009). Réécritures et variation : pour une génétique linguistique et textuelle, *Modèles linguistiques*. Repéré à <http://ml.revues.org/332>.
- ALCORTA M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, *Revue française de pédagogie*, n°137.
- ANIS J. (1992). La rature et l'écriture, *Lis tes ratures*, TEM n°10/11, Grenoble.
- ANIS J. (1983). Préparatifs d'un texte : *La fabrique du pré*, de F. Ponge, *Langages* n°69.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire*. Paris : Larousse.
- BARRE-DE MINIAC C. et REUTER Y. (dir.) (2000-2003). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, INRP.
- BORE C. (2000). Le brouillon, introuvable objet d'étude ?, *Pratiques* n° 105-106.
- CHABANNE J.-C. (2011-2012). Les écrits « intermédiaires » au-delà du brouillon, *Recherches* n°55 « Brouillons ».
- COSTERO E. et RISSELIN K. (2016). Les gestes du brouillon, *Les Cahiers pédagogiques* n° 515. Repéré à <http://cahiers-pedagogiques.com>.
- DOQUET C. (2011-2012). Clarifier, embrouiller, inventer, brouillonner, *Recherches* n°55 « Brouillons ».
- DOQUET-LACOSTE C. (2009). L'écriture sur traitement de texte : quelques spécificités de son analyse en temps réel, *Modèles linguistiques* n°59 « Génétique de la production écrite et linguistique / » volume coordonné par Irène Fenoglio et Jean-Michel Adam.
- FABRE, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble : Céditel / L'atelier du texte.
- FABRE-COLS C. (2002). *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck.
- FABRE-COLS C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège, De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris, ESF.
- FOUCAMBERT J. (1995). La Recherche Genèse du Texte, *Repère* n°11, INRP.
- GRESSILLON A. et LEBRAVE J-L (1983). Avant-propos, *Langage*, n°69.
- GOUET M. (dir.) (1991). *Ecrire au collège*, M.E.N, Direction des lycées et collèges, CRDP.
- HAY L. (1986-1987). La troisième dimension de la littérature, *Texte* n°5/6.
- JAKOBSON (1969). *Langage enfantin et aphasie*, Paris : Editions de minuit.
- JOSSO J.-Y., « Du bon usage du brouillon ou la rature autorisée » in *GFEN 28 special écrit*.

KADI L. (2008) Le brouillon, ce « saliscrit », *Synergies Algérie* n°2. Repéré à <http://gerflint.fr/Base/Algerie2/Algerie2.html>.

KERVYN B. et FAUX J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ?, *Pratiques* n°161-162. Repéré à <http://pratiques.revues.org/217>.

LEJEUNE P. (1998). Avant-propos, *Les Brouillons de soi*, Paris : Seuil.

ORIOLO-BOYER, C. (2002). *Lire-écrire avec des enfants*, Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.

PENLOUP M.C. (1994). Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture, *Le français aujourd'hui* n°108.

PENLOUP, M.-C. (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques in Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (eds.), *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet-écrivain*, Namur : Presses universitaires de Namur.

PONGE F. (1977). Avant-propos, *Comment une figure de parole et pourquoi*, Paris : Flammarion.

RIGOGNE A.-H. et LE BOURHIS J. (2001). Exposer l'écriture en marche : Brouillons d'écrivains à la Bibliothèque Nationale de France, *Les Actes de Lecture* n°74.

## Remerciements

Pour terminer ce mémoire, je souhaite adresser ici tous mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont ainsi contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie tout d'abord mon directeur de mémoire, Alain Chartier pour ses encouragements et sa disponibilité.

Je remercie ensuite ma tutrice, Lucie Lasbleiz, pour son implication dans mes recherches, le suivi régulier de ce travail mais aussi pour ses précieux conseils et la qualité de son encadrement.

Je n'oublie pas Victoria Burri pour la collaboration agréable qu'a donné lieu ce mémoire.

Merci également à Chantal et Jacky Mounier pour leurs encouragements et leur soutien constant.



## Année universitaire 2015-2016

### **Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**

**Mention Second degré**

**Parcours : Lettres Modernes**

**Titre du mémoire : Le brouillon : vers une pédagogie de la rature**

**Auteur : Aurélie Mounier**

#### **Résumé :**

Ce mémoire présente le résultat d'un travail mêlant didactique et recherche autour du brouillon. Cette étude part du constat que les élèves n'utilisent pas le brouillon ou l'utilisent de manière peu efficace. A partir des différents travaux sur la génétique textuelle effectués par des didacticiens, une expérimentation est menée dans une classe de sixième. Pour permettre un apprentissage favorable, une séquence spécifique à l'étude du brouillon a été mise en œuvre en parallèle à une séquence sur *Les Métamorphoses* d'Ovide. Le but étant que les élèves puissent observer les différentes étapes du processus scriptural : la recherche et l'organisation des idées, l'élaboration d'un premier jet avec les gestes de la réécriture permettant de l'améliorer et enfin, les dernières vérifications. Ce travail doit aboutir au récit d'une métamorphose inventé par l'élève. Le mythe de « l'écriture-don » doit être aboli pour permettre à l'élève de prendre peu à peu conscience qu'il est un sujet scripteur devant éprouver son écriture à plusieurs reprises avant d'obtenir un texte qui lui convient.

**Mots-clés :** enseignement du français – 3<sup>ème</sup> cycle – classe de 6<sup>ème</sup> – processus scripturaux – sujet scripteur.

#### **Summary :**

This paper shows the result of a didactic study focusing on drafts. Its starting point is the observation that pupils don't use a draft or use it inefficiently. After studying a variety of works about textual genetics done by didactic specialists, an experiment is taking place with sixth graders (French denomination). To allow a positive learning, a lesson plan dedicated to the study of drafts has been enacted together with a lesson plan on Ovide's *Metamorphosis*. The aim was for the students to observe the different stages of the writing process: searching and organising ideas, the making of a first draft with re-writing process to improve the work and finally the last verifications. This work is to end with the narrative of a metamorphosis created by a pupil. The mythical idea of « the gift of writing » must be abolished to enable the pupil to realize gradually that he is writing individual who must face his own writing several times before getting a satisfactory text.

**Key words:** Teaching French/ third cycle/ 6th graders (French denomination) / writing process/ writing individuals.