



**HAL**  
open science

## Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves

Claire Doquet

► **To cite this version:**

Claire Doquet. Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves. Catherine Bore et Eduardo Calil. L'École, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes., Academia Bruylant, pp.33-53, 2013, Sciences du langage - Carrefour et points de vue, 978-2-8061-0095-5. hal-01236152

**HAL Id: hal-01236152**

**<https://hal.science/hal-01236152>**

Submitted on 1 Dec 2015

**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.

Pour citer cet article :

Doquet, C., 2013, "Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves". In Boré, C. & Calil, E. (eds), *L'Ecole, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes*. Louvain-la-Neuve, Académia-L'Harmattan. 33- 53.

## **Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves**

Claire DOQUET

Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3

Clethia – Syled, EA 2290

L'analyse génétique des textes des élèves s'est développée à partir des travaux de Claudine Fabre, en 1987. Son succès relatif est dû au travail effectué par les didacticiens qui, revenant sur des modèles forgés au début des années 1980, ont su percevoir l'intérêt de la génétique et ses apports pour l'étude de processus d'écriture individuels. Avec ces titres comme « Lis tes ratures »<sup>1</sup> ou « La Rature n'est pas un raté »<sup>2</sup>, l'étude des textes de non experts qui soupçonne pourtant les scripteurs « ordinaires » de réflexions sur le littéraire permet de rapprocher, sans les confondre, deux domaines d'écriture bien distincts : le littéraire et le scolaire. Liée à ces réflexions, la nécessité de faire réécrire les élèves se fait jour. Elle parviendra jusqu'aux Programmes de l'Ecole Primaire où elle se déploie, de manière échelonnée et d'importance variable, entre 1995 et 2008.

Le chapitre qui s'ouvre abordera les ancrages théoriques et épistémologiques de l'étude des brouillons scolaires, en trois directions principales :

- les liens entre les analyses littéraires et linguistiques, et la place des corpus littéraires dans l'approche génétique des textes ;
- les recherches en didactique sur l'écriture des élèves ;
- l'analyse génétique : les outils d'analyse des manuscrits d'écrivains et des brouillons d'écoliers.

### 1. De la critique génétique à la génétique textuelle : littérature et linguistique

---

<sup>1</sup> Voir le numéro 10/11 de la revue *Texte en main* (1992) intitulé « Lis tes ratures » et coordonné par Claudette Oriol-Boyer, avec (entre autres) des contributions de Claudine Fabre et Almuth Grésillon.

<sup>2</sup> Penloup, 1994.

En considérant toutes les tentatives de l'écrivain (qu'elles soient supprimées ou conservées) comme des possibles textuels, l'analyse génétique ouvre des perspectives multiples où la variation prime sur le figement, le processus sur le résultat. Tout élément présent sur un manuscrit est considéré comme ayant fait partie, à un certain moment, du texte, et à ce titre, même s'il n'a pas été conservé, il a joué un rôle dans l'élaboration du texte final : « Ce qui a été écrit n'est pas plus prestigieux ni révélateur ni moins significatif d'avoir été barré ou biffé. » (Bellemin-Noël, 1982, p. 63). Pour la critique génétique dès ses débuts, le texte est à tous les moments de son écriture un objet sur lequel s'appuie l'auteur pour continuer d'écrire, sans que le texte final ait d'autre valeur que celle que lui confère le fait d'avoir constitué, à un certain moment et peut-être provisoirement, un objet dont son auteur (par nécessité ou par lassitude peut-être) a accepté la publication. Avec cette conscience que les textes ne sont que des tentatives d'atteindre un idéal jamais réalisé, la critique génétique se démarque de la philologie, moins sans doute par ses techniques que par sa centration sur l'écriture elle-même : sans nier l'importance du texte final, elle adjoint aux textes, pour mieux les lire, ce que Hay (1984) a appelé leur « troisième dimension » : celle du temps et des traces que l'écriture, avec ses accidents et ses bifurcations, laisse dans le texte final. Dès lors, l'intérêt se porte sur l'auteur au travail, les manuscrits donnant lieu à une double approche :

- décryptage de l'ensemble des traces des opérations d'écriture visant à décrire précisément le processus qui a conduit à l'élaboration d'un texte ;
- interprétation de ce processus, pour laquelle le chercheur tente de comprendre l'articulation des opérations entre elles, à l'aide des traces que constituent les mots et l'ensemble des éléments non linguistiques de l'écriture (épaisseur et nervosité du trait, surcharge des ratures, dessins, etc.).

Le regard de la critique génétique sur l'écriture est une tentative d'aborder de front toutes ses dimensions, toutes ses incertitudes aussi, en postulant, au contraire de la critique structuraliste, la non clôture. Une non clôture spatiale, puisqu'un manuscrit n'est potentiellement jamais fini, et qu'au sens le plus matériel il est toujours possible de franchir les limites de la feuille en ajoutant des feuillets annexes dont les paperolles proustiennes sont sans doute l'exemple le plus fameux. Une non clôture temporelle, puisque les traces de l'écriture ne sont pas toujours le fruit d'actes contigus mais que parfois des mois, des années les séparent. Une non clôture, enfin, constitutive de l'objet d'étude, puisque le texte n'est en aucun cas envisagé pour lui même mais dans la dynamique de sa scription, en regard de son auteur, des conditions sociales et historiques de son écriture et du langage qui lui donne corps.

La critique littéraire porte traditionnellement sur un écrivain, voire une œuvre. C'est bien, à ses débuts, le cas de la critique génétique, alors nommée « manuscritologie », qui se développe à partir de l'étude des manuscrits de Heine nouvellement acquis par la

Bibliothèque Nationale. Cette acquisition permet à Louis Hay de s'interroger sur les effets de la rencontre, par le public, de manuscrits qu'il ignorait jusque là : cette rencontre « contribuera-t-elle à modifier certaines notions si banales, mais perfides : éternité de l'œuvre, de son image, de son public, sur quoi reposent explicitement ou implicitement les jugements essentiels de la critique ? » (Hay, 1967). C'est donc, d'emblée, un rôle dans le champ critique qui est envisagé par le fondateur de la discipline. Douze ans plus tard, la première thèse en génétique, une exploration des manuscrits de Heine par Jean-Louis Lebrave (1979), manifeste l'originalité de la discipline avec une étude magistrale sur les lexèmes intervenant dans certaines opérations d'écriture, en particulier le remplacement, faisant émerger ce que l'auteur appelle des proto-termes (termes génériques qui, au cours de l'écriture, font place à des termes spécifiques) et des lexèmes flottants (lexèmes disparus du manuscrit mais dont la présence sémique, comme un halo, persiste dans le texte) ; dans les deux cas, ce n'est pas au texte final que le chercheur s'intéresse prioritairement, mais bien davantage au passé de ce texte, à l'archéologie scripturale qui lui donne son épaisseur. S'amorce alors, au sein du « Centre d'Analyse des Manuscrits » fondé par Louis Hay en 1975 et qui devient l'ITEM en 1982, un mouvement de centration-décentration, qui conduit :

- d'une part à la constitution d'équipes de recherche centrées sur un auteur littéraire ;
- d'autre part au rassemblement, autour des fondateurs, de linguistes désireux de travailler simultanément différents corpus autour de questions linguistiques en visant la caractérisation de l'activité d'écriture elle-même.

L'étude de l'écriture à travers les manuscrits d'écrivains a conduit à s'interroger sur la possibilité de généraliser certains constats qui deviendraient alors des constantes de l'écriture. Il ne s'agit pas de présupposer des mécanismes à vérifier sur un corpus mais d'observer, dans la confrontation permanente et serrée au matériau langagier, des phénomènes qui, s'ils sont récurrents d'un écrivain à l'autre, pourront être considérés comme participant de l'écriture littéraire. C'est la revendication explicite de généticiens linguistes que de poser, à travers l'étude de l'écriture d'un *incipit* flaubertien, « des questions qui peuvent prétendre à une certaine généralité en matière de production textuelle » (Fuchs, Grésillon, & Lebrave, 1991 ; p. 30). Dès lors, les manuscrits d'écrivains sont considérés comme porteurs des traces de certains faits inhérents à toute écriture. Les prototermes mis en évidence par Lebrave dans les manuscrits de Heine se retrouvent chez d'autres écrivains mais aussi dans l'écriture scolaire. Grésillon (1990 : 34) conclut à la manifestation d'un « mécanisme général de l'écriture », activité polymorphe dont le versant littéraire montre de façon paroxystique certains aspects mais dont d'autres, ceux que l'on assimile à l'écriture ordinaire, méritent aussi l'observation. L'outillage de cette observation est composé des quatre opérations d'écriture bien connues (ajout, suppression, remplacement, déplacement), qui peuvent constituer soit des variantes de lecture, soit des variantes d'écriture (Grésillon, 1994). Ce travail « au ras du texte », en prise

avec le matériau, vise à éclairer l'écriture du point de vue de la mise en jeu qu'elle fait de la langue. Il s'agit de construire, au plan du sens, une cohérence explicative de la succession des substitutions qui retrace le mouvement de l'écriture. Pour cette construction, les linguistes généticiens s'appuient sur une approche énonciative du langage qui permet d'englober les différentes dimensions de l'écriture en continuant de privilégier la « production sur le produit », le « multiple sur l'unique », « la genèse sur la structure », le « dynamique sur le statique », « l'énonciation sur l'énoncé » (Grésillon, 1994, p. 7). Chaque variante<sup>3</sup> est envisagée non isolément, mais en relation avec son contexte : état du texte au moment où elle intervient, activité de l'auteur, effet produit par la variante sur le texte. La théorie linguistique de l'énonciation permet de traiter ensemble les différents niveaux sur lesquels portent les variantes. Il est ainsi possible de les envisager les unes par rapport aux autres et de donner du sens à leurs enchaînements.

Cet outillage linguistique va permettre d'analyser de la même manière des manuscrits d'écrivains, des écrits ordinaires et par exemple des brouillons d'élèves. Au-delà de la description des opérations elles-mêmes, leur interprétation fait également l'objet d'analyses transversales. Les linguistes énonciatifs envisagent les possibilités du langage comme virtuellement partagées par tous les locuteurs, même si certains en font des usages spécifiques qui mettent en exergue des caractéristiques particulières. C'est le cas de l'équivoque, appel d'un mot à l'autre fonctionnant à partir du signifiant, qu'Authier-Revuz (1995) analyse comme fonctionnant à plein dans des situations particulières comme l'analyse psychanalytique<sup>4</sup> ou la poésie mais qu'elle affirme constitutive de toute pratique langagière. Comme elle, Rey-Debove étudie l'usage métalinguistique de la langue dans ses aspects les plus quotidiens, le métalangage naturel ; et la paraphrase vue par Fuchs n'est pas le résultat d'exercices rhétoriques mais celui de la parole vive, quotidienne. Unissant en une même vision l'exceptionnel et l'ordinaire, c'est l'exceptionnel – le littéraire – qu'observe Grésillon, avec la conscience que l'écriture littéraire possède des caractéristiques spécifiques<sup>5</sup> mais qu'il

---

<sup>3</sup> Dans la démarche de base, les supports sont manuscrits et les variantes recensées à partir des ratures et de l'ensemble des traces scripturales permettant de reconstituer des retouches, reformulations, corrections. Ces traces peuvent être, outre les biffures, des ajouts en marge ou entre les lignes mais aussi des décalages constatés par les chercheurs entre deux versions d'un même texte : c'est alors pendant la copie que le texte s'est transformé, sans que cette transformation soit rendue visible par des biffures. Pour une mise au point complète de cette méthode de travail, voir Grésillon, 1994.

<sup>4</sup> Dans une démarche similaire, I. Fenoglio étudie, en linguiste, un objet qui relève traditionnellement du champ freudien : les lapsus, en précisant que « le linguiste n'a pas pour fonction d'interpréter psychanalytiquement les fragments d'énonciation relevés, mais de repérer et déconstruire les formations langagières advenues – peut-être – depuis l'inconscient. » (Fenoglio, 2000 : 220).

<sup>5</sup> A la fin de son ouvrage *Éléments de critique génétique*, A. Grésillon évoque la perspective d'une « science de la production écrite » : « La critique génétique s'est constituée dans le domaine de l'écriture littéraire, et son champ est celui de la production écrite des œuvres. Elle ne cherche donc pas à englober l'ensemble de la production écrite, et si nous parlons ici programmatiquement de science de la production écrite, ce n'est que latéralement, à titre de domaine apparenté et de débat méthodologique. Cela étant précisé, il est clair que les deux domaines ont des zones d'intersection, d'interférence : tout savoir général sur la production écrite est une sorte de toile de fond sur laquelle devrait se détacher d'autant plus nettement tout ce qui appartient à des

existe aussi des « universaux de la production écrite » que la génétique textuelle peut contribuer à mettre au jour.

Dans l'ensemble de la production écrite, les brouillons des élèves constituent un corpus qui, comme tout autre, est susceptible d'être étudié par la génétique. Au départ nommée « critique génétique », la discipline s'est partiellement disjointe du champ critique, même si la plupart de ses études portent sur des corpus littéraires. Témoigne de cette disjonction le numéro de la revue *Genesis* (30/10, juin 2010) intitulé « Théories » et qui ne comporte finalement que relativement peu d'articles consacrés à des études littéraires. En témoigne également le glissement dans la dénomination, proposée entre autres par De Biasi, la critique génétique devenant la génétique textuelle.<sup>6</sup>

## 2. Les études scripturales et l'école. Trente années de recherches sur l'écriture des élèves.

L'écriture est un objet d'enseignement vieux comme l'école, pourtant elle fait toujours l'objet de controverses dont témoigne, par exemple, la variété des appellations de cette activité. Dans les Instructions Officielles elles-mêmes, il est question à la fois d'écriture, de production d'écrits, de rédaction, de composition de textes, sans que ces termes soient synonymes mais sans non plus que leur acception soit clairement stabilisée. C'est que chacun correspond à la fois à un niveau d'expertise et à une conception de l'écriture, que l'on retrouve dans les travaux qui ont émaillé la recherche pédagogique depuis le *Plan de Rénovation Pédagogique* issu des travaux de la commission Rouchette (Romian, 1970). Au sein des équipes INRP de l'époque s'est inventée une nouvelle manière d'enseigner et d'apprendre l'écriture,<sup>7</sup> dont les travaux contemporains sont, d'une manière ou d'une autre, les héritiers.

Pour comprendre la diversité et l'organisation des travaux de recherche en cours, il faut donc revenir à leurs aînés, ancêtres plus ou moins lointains et plus ou moins prestigieux, qui ne se sont pas réclamés de la génétique mais dont les préoccupations, centrées entre autres sur le travail du brouillon et la réécriture, entretiennent des liens avec celles de la critique génétique. Du côté des « ancêtres », citons au moins les travaux du groupe EVA, issus des réflexions menées à l'INRP entre 1970 et 1980 sur le poids de la langue (au sens scolaire : orthographe, morphosyntaxe, lexic) dans l'évaluation des textes et l'enseignement de l'écriture (Nique &

---

pratiques d'écriture spécifiques. Comment ne pas encourager les travaux qui analysent avec les mêmes méthodes la genèse de textes de lois, de discours politiques, historiques, religieux, philosophiques, linguistiques, pédagogiques, etc. ? » (Grésillon, 1994, p.217).

<sup>6</sup> De Biasi propose même, dans son article de 2010 (in *Genesis* 30/10) d'étendre le domaine de la génétique à d'autres arts que celui de l'écriture. La génétique, de textuelle, deviendrait alors la génétique tout court.

<sup>7</sup> Je pense en particulier aux travaux du groupe EVA, puis REV, qui ont mis l'accent, avec un outillage psycholinguistique mais aussi textuel, sur l'écriture comme processus et sur l'importance du retour sur le texte (Cf. par exemple Mas et al., 1991, ou Quet, 2008, pour une recension).

Romian, 1977). Dans leur souci de décrire la langue écrite des élèves du CP au CM2, les membres du « Groupe Langue Écrite » mettent en évidence l'articulation entre des savoirs habituellement évalués - correction syntaxique et orthographique - et des savoirs plus difficiles à cerner - cohérence, continuité textuelle. Le groupe EVA va se centrer d'une part sur l'élaboration de modèles de production des textes permettant aux élèves d'appréhender, en cours d'écriture, les différentes variables constitutives de la cohérence textuelle, d'autre part sur les critères à utiliser pour évaluer le plus complètement possible les textes des élèves (Garcia-Debanco & Mas, 1987). L'écriture est nommée *production de textes*, dans une logique d'adaptation des tâches rédactionnelles aux contraintes pragmatiques de la communication écrite. Si la génétique n'est pas convoquée parmi les apports théoriques de référence, c'est sans doute en partie parce que l'écriture est vue de manière un peu externe, comme un contrat à remplir dont les paramètres dépendent du type de texte, de la situation de communication, de l'enjeu de l'écrit plutôt que du scripteur. Cette ligne où l'élève est d'abord un *puer communicans* va s'assouplir dans les années qui suivent, d'abord par la prise de conscience que l'extériorité des critères d'évaluation pendant la réécriture joue parfois contre la qualité scripturale (Séguy, 1994), ensuite par l'éclatement du groupe EVA dont les membres vont suivre des chemins spécifiques, en particulier l'étude d'un instrument d'écriture nouveau, le traitement de texte (Plane 1996 & 2000), ou la centration sur un type d'écriture, par exemple l'écriture créative et littéraire (Touveron, cf. Touveron & Sève 2005). Après des années de travail sur la lecture littéraire à l'école, Touveron adapte les notions de « texte résistant » et de « lecture interprétative » à des situations et à des supports d'écriture, avec toujours la même ligne de conduite : ne pas cantonner les élèves en difficulté à des tâches simples mais au contraire les faire se confronter à l'écriture la plus impliquante et la plus complexe qui soit, l'écriture littéraire. Avec ce parti pris, Touveron et Sève travaillent des démarches didactiques qui tentent d'échapper à l'externalité des modèles que le groupe EVA (dont Touveron était membre) a pu développer dans les décennies précédentes. Loin des critères émanant d'un type de texte, auquel tout élève devrait se conformer, l'accent est mis sur la singularité du texte de cet élève-là, que l'enseignant va mettre en situation de retravailler en s'appuyant sur une lecture coopérative et interprétative du texte qui va déployer ses ressources propres. Ce faisant, Touveron fait basculer la didactique de l'écriture dans des problématiques ancrées dans l'écriture créative et l'idée que les élèves sont capables de mettre en œuvre des processus et de produire des images proches de ceux des écrivains. Le brouillon d'élève prend alors une dimension de creuset de la création, dimension conférée, dans le champ littéraire, aux manuscrits des écrivains.

Cette approche de la singularité des textes et de celle des scripteurs s'amarre à deux approches complémentaires de l'acte d'écrire :

- une approche à dominante sociolinguistique, qui s'attache à cerner les difficultés des élèves en échec et à y trouver des palliatifs à partir de la notion de *sujet écrivain* (Bautier, 2002 ; Chabannes & Bucheton, 2002) ;
- une approche plus strictement linguistique, avec une accroche systématique au matériau langagier et en tension entre langue et discours, en particulier à travers l'analyse des brouillons (Fabre, 1990 ; Penloup, 1994 et 1995 ; Boré, 1998 et 2010 ; Doquet-Lacoste, 2004).

Si l'outillage de la seconde est la génétique textuelle (nous y reviendrons), la première s'appuie également sur l'existence de différents états d'un texte et elle se réapproprie la notion d'avant texte en explorant des supports spécifiques, par exemple le carnet de lecture. Chabannes & Bucheton (2002) ont travaillé la question en particulier dans des contextes de Zone d'Education Prioritaire, dévoluant aux écrits intermédiaires un rôle de « médiateurs cognitifs et affectifs permettant en particulier à des scripteurs débutants ou mal à l'aise de faire leurs premiers pas dans le travail ». La difficulté scolaire est posée et analysée, en particulier à travers le phénomène de la secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004). Les carnets de lecture sont, en littérature, des moyens de favoriser l'entrée en lecture écriture d'élèves qui sont *a priori* mal à l'aise dans ces matières, toujours avec l'idée de ne pas refuser l'entrée dans le complexe à des élèves en échec. La notion d'épaississement du texte (Bucheton, 1997), les écrits intermédiaires (Chabannes & Bucheton, 2002 ; Doquet-Lacoste, 2006), les différents outils de réécriture mis en place (Garcia-Debanc, 1996 ; Plane, 2000 ; Kervyn & Dufays, 2003) ne se réclament pas de la génétique mais sont empreints de ses principes et riches de ses découvertes.

Depuis 2007 ont été soutenues des thèses sur l'écriture scolaire, dont la diversité manifeste à la fois la richesse et le foisonnement de la thématique et son caractère peu unifié, déjà souligné à partir des Instructions Officielles : David (2006) aborde l'écriture à travers la langue, en particulier l'orthographe ; Le Goff (2008) expérimente dans le domaine de l'écriture littéraire des procédures didactiques permettant de développer le volet le moins travaillé par les psycholinguistes, le type d'écriture « *text driven* » (Galbraith, 1990) où le texte paraît se développer de lui-même, sans plan préalable ; Kervyn (2008) travaille également l'écriture littéraire par le biais des stéréotypes vus, dans le prolongement du travail de Dufays (1994), comme des stimulateurs d'écriture ; dans le domaine de l'analyse de l'écriture en temps réel, à la thèse déjà ancienne de Doquet-Lacoste (2004) succèdera en 2011 celle de Leblay qui effectue une comparaison novices/experts dans l'écriture de textes en Français Langue Etrangère.

Ces travaux individuels s'inscrivent dans des recherches plus larges, sous l'égide de l'INRP :



- entre 2006 et 2009, recherche « Ecrits intermédiaires, écrits préparatoires : pratiques scripturales et mises en œuvre didactiques de l'école au lycée » conduite conjointement par trois équipes bretonnes (coordonnées par C. Tauveron, C. Doquet-Lacoste et O. Lumbroso) et deux équipes toulousaines (coordonnées par C. Garcia-Debanc et M. Grandaty) sous la responsabilité de Claire Doquet-Lacoste ;
- depuis 2009, recherche « Apprendre à écrire »<sup>8</sup> conduite par l'équipe « Français » de l'INRP, sous la responsabilité de François Quet, avec des thématiques centrées sur les facilitateurs d'écriture comme la carte cognitive (Kervyn), les outils de l'écriture utilisés dans les classes (Kasperski, Dourojeanni), la description linguistique des textes des élèves (Doquet & Pilorgé).

Il apparaît ici une extrême diversité dans les manières d'envisager l'écriture à l'école. Ce qui compte pour le sujet qui nous occupe, et en contraste avec les travaux de l'INRP des décennies 1980 et 1990, c'est (i) que l'écriture étudiée est de moins en moins une écriture fonctionnelle, les chercheurs s'attachant à construire des outils appropriés à l'écriture créative en s'appuyant sur l'ensemble des travaux centrés sur la singularité de l'acte scriptural et le sujet scripteur, (ii) que même dans les cas où la génétique n'est pas explicitement convoquée, l'écriture n'est jamais un processus simple mais apparaît au contraire comme un feuilleté dans lequel la dimension historique est prise en compte au même titre que d'autres dimensions linguistiques et textuelles mieux connues. Bref, la génétique textuelle paraît aujourd'hui assez mûre pour irradier dans des domaines connexes, en termes de principes sinon de méthodes.

3. Peut-on utiliser les mêmes outils pour l'analyse des manuscrits d'écrivains et des brouillons d'écoliers ?

Revenons à présent à des travaux évoqués plus haut mais non détaillés, ceux qui, tout en portant sur des textes d'élèves, se réclament explicitement de la génétique textuelle. Un travail de grande envergure sur les traces de l'écriture des élèves a été effectué par Claudine Fabre (1987 et 1990) à partir de 300 manuscrits produits entre le CP et le CM2. Les élèves ont produit des textes selon trois types de passation : l'une avec écriture, relecture et copie d'un seul trait, l'autre avec relecture et copie le lendemain de la rédaction du premier brouillon, la troisième avec relecture et copie une semaine après la rédaction initiale. Pour classer chronologiquement les opérations, on a imposé des changements d'encre : le premier brouillon, avec toute modification qui lui est contemporaine, est rédigé en bleu ; pendant la

---

<sup>8</sup> Recherche EF2L, 2008-2012, <http://litterature.inrp.fr/litterature/recherches/apprendre-a-ecrire>

phase de relecture, on utilise le stylo rouge ; enfin le texte est recopié en vert. Trois étapes dans l'écriture sont donc déterminées de façon sûre par la couleur de l'encre ; la méthodologie de transcription des manuscrits et de classement des opérations est celle de la critique génétique. L'auteur postule, à la suite de Rey-Debove (1982), que toute rature est métalinguistique, au sens où la rature « travaille sur un discours déjà là » (Rey-Debove 1982 : 111), impliquant donc une activité sur le discours et non seulement une expansion de ce discours. A partir de l'exemple d'une double modification : formelle d'abord, (pege→perge, mis pour piège) puis lexicale (perge→trou), C. Fabre montre que toute rature implique un aller-retour entre le discours en train de s'énoncer et le système de la langue :

« Dans les deux cas [i.e. modification formelle/modification lexicale] le scripteur marque une comparaison (identification partielle), soit entre deux manifestations du signifiant, soit entre deux signes existant dans la langue. Dans l'un et dans l'autre, il a établi des rapports paradigmatiques et a cessé de traiter une unité comme invariante. » (Fabre, 1987, p. 47)

Fabre réfute à l'avance les questionnements sur le degré de conscience de cet aller-retour dans le système linguistique ; pour elle, et au contraire de ce que défend par exemple Gombert (1990), le caractère *méta* de la procédure dépend de l'activité du scripteur, indépendamment de sa conscience de cette activité :

« C'est cette incursion dans l'axe du "système" qui fait sortir la rature du plan du langage "premier", de dénotation, et relève de la fonction métalinguistique : traitement du signifiant seul, modification de la relation signifiant/signifié, concurrence entre deux signes du système... » (*Ibid.*)

Fabre s'inscrit donc dans la sphère des études sur le métalinguistique spontané, chemin ouvert par Rey-Debove (1978) et poursuivi depuis par Authier-Revuz (1995). Cette position théorique est d'autant plus remarquable que le travail de C. Fabre porte sur des brouillons d'élèves. L'étude cherche à cerner les modalités de l'activité métalinguistique des enfants à travers les différentes opérations d'écriture et leur répartition selon l'âge et le niveau des scripteurs. Un de ses intérêts majeurs est le lien entre des théories habituellement dévolues aux écrits littéraires et un corpus de manuscrits d'écoliers : l'auteur envisage par exemple la rature comme marquant :

« (...) le rapport mouvant des scripteurs au système de la langue et à la genèse de leurs discours. En tant qu'opérateurs de correction, de comparaison, et de signification, ces ratures témoignent de la conscience linguistique des enfants, puisque le signe linguistique y est traité comme une variable dont chacun des constituants est altérable. » (Fabre 1987, p. 575)

D'autre part, en rupture avec l'approche dominante en didactique qui tendait, dans les années 1990, à reléguer les préoccupations orthographiques à un second plan pour privilégier, au moment de la relecture des textes, des changements de portée plus large, Fabre conclut au « caractère fondateur, dans le métalangage enfantin, des variantes de ce niveau » :

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

Le travail de Fabre a donné lieu, entre 1998 et 2004, à deux prolongements dont elle-même a assumé la filiation (Fabre-Cols, 2004) :

- sur un corpus de brouillons de textes fictionnels de fin d'école primaire, une recherche linguistique et littéraire centrée sur la singularité des trajets scripturaux et l'émergence du « style » dans l'écriture scolaire, en lien avec les travaux menés en génétique textuelle à partir des manuscrits d'écrivains (Lamothe-Boré, 1998) ;
- sur un corpus d'écriture sur traitement de texte recueillie en temps réel dans une classe de Cours Moyen 2, un travail de recherche linguistique sur l'activité métalinguistique manifestée par les ratures et les pauses,<sup>9</sup> avec un outillage génétique et énonciatif en lien avec les travaux sur l'activité métalinguistique spontanée (Doquet-Lacoste, 2004).

C'est encore l'écriture littéraire qu'étudie Penloup, à partir d'écrits scolaires (1994) mais aussi d'autres écrits, éventuellement privés (1995, 1999). Dans une approche à la fois linguistique et anthropologique, elle montre que la pratique scripturale est extrêmement développée chez les adolescent(e)s. Cette approche n'est pas centrée sur la didactique, au contraire des précédentes. Elle s'inscrit pourtant dans la sphère des études de l'énonciation écrite des jeunes (écoliers et collégiens) et constitue un apport important dans un domaine mal connu, celui de l'écriture non scolaire. Un des points communs entre les quatre chercheuses citées ici est le regard posé sur les textes, regard qui se veut compréhensif et interprétant, comme l'est celui que d'autres chercheurs posent sur les manuscrits des écrivains. Il n'est pas question de confondre les corpus mais de les observer avec des lunettes communes, en ayant la conviction qu'écrivain ou élève, le sujet scripteur s'implique dans l'écriture avec un engagement similaire et que ce qui s'y joue est du même ordre, malgré la diversité des formes et des contextes. Un autre point commun – outre des caractéristiques méthodologiques et théoriques évidentes – est l'idée que les élèves ont des savoirs (Penloup, 2007), observables entre autres à travers leurs tâtonnements scripturaux, et qu'il importe de percevoir ces savoirs avant leurs lacunes pour construire une lecture critique de leurs textes, comme a été construite la lecture critique des textes d'écrivains.

---

<sup>9</sup> Les corpus dits « en temps réel » sont en fait, la plupart du temps, des sortes de films qui retracent toutes les opérations scripturales dans leur temporalité : chronologie et pauses. La méthodologie de traitement de ces films n'est pas encore fixée : c'est le but que s'est donné l'équipe « Manuscrits, Linguistique, Cognition » de l'Item. Le passage du traitement des manuscrits au traitement de données en temps réel pose des problèmes complexes de délimitation des opérations, évoqués par exemple par Doquet-Lacoste 2006b ou Doquet-Lacoste 2009.

On perçoit ici la cohérence de cette approche génétique et l'attention au sujet développée par Bucheton par exemple. Dans tous ces travaux, l'énonciation écrite est envisagée dans sa singularité, les niveaux d'activité ne paraissent pas étanches, l'attention est portée sur l'écrit lui-même sans référence obligée à des normes ou modèles. Ceci conduit à considérer en l'élève un auteur, en affirmant le point commun irréductible entre brouillons ordinaires et manuscrits littéraires où l'on observe « une activité de langage qui consiste à revenir sur le « déjà là » pour le modifier, quelle que soit la nature de la modification. » (Lamothe-Boré, 1998 : 14).

Le postulat qui préside à ce type d'étude est que tout énonciateur, de l'élève débutant à l'écrivain chevronné, met en œuvre dans l'écriture – pour peu que soient créées les conditions d'une écriture véritable – une relation à la langue complexe et singulière, distanciée et fusionnelle à la fois, toujours constitutive de l'être de langage à l'œuvre dans la production écrite. Que la complexité et la singularité de cette relation se marquent différemment dans un texte d'élève et dans un texte d'écrivain est une évidence. Reste qu'elles sont un fait, et qu'à ce titre, les écrits des élèves, pour embryonnaires qu'ils soient, méritent pour être observés un outillage linguistique aussi fin que celui que l'on déploie pour les manuscrits d'écrivains. Soupçonner les élèves d'un authentique désir dans leur activité d'écriture, les créditer d'un savoir sur et par la langue que l'école ne leur a pas totalement transmis mais qu'ils construisent tous les jours en tant que sujets de langage, accorder à leurs tâtonnements toute leur valeur de recherche et d'ajustements successifs, c'est accepter de lire les textes d'enfants

« (...) en cessant de les croire simples et sans intérêt, en devenant curieux des problèmes qui s'y inscrivent, des systèmes en construction qui s'y posent, en donnant toute leur force aux indices matériels de chaque page, aux hypothèses qui pourraient sous-tendre les erreurs, aux ratures et aux abandons, aux conditions énonciatives de production, aux représentations et aux projets qui animent le sujet scripteur, à son désir de dire qui bouscule toujours un peu le savoir écrire... ainsi qu'on le ferait pour n'importe quel texte. » (Fabre-Cols, 2000 : 14)

C'est précisément la nature de ce « n'importe quel texte » qu'il convient de préciser maintenant. L'opposition souvent citée entre écriture littéraire et écriture ordinaire (dont pourrait relever « n'importe quel texte ») mérite en effet d'être questionnée, à la fois dans sa légitimité en termes de structuration du domaine (l'opposition exclusive littéraire/ordinaire est évidemment problématique) et à cause du caractère réducteur et lissant de la catégorie « écrits ordinaires », qui de fait va regrouper des éléments extrêmement hétérogènes. Cette opposition, qui a eu des vertus heuristiques en permettant de croiser des catégories *a priori* non dissociées (les écrits ordinaires des écrivains/les écrits littéraires des scripteurs ordinaires, voir en particulier l'ensemble des travaux de Penloup), manque précisément de potentiel heuristique dès lors que l'on s'intéresse à la notion de genre et à ses conséquences sur la classification des écrits « ordinaires. » (Boré, 2007). Qui plus est, dans un ouvrage consacré à l'écriture créative des élèves, les intrusions entre littéraire et ordinaire, ou plus précisément littéraire et scolaire, sont nombreuses.

## 1. Pour conclure ce chapitre. Ecriture littéraire, écriture scolaire

La notion de genre scriptural à l'école a été théorisée par Schneuwly (2007) qui distingue les « genres scolaires propédeutiques (rédaction, dissertation) » des autres genres travaillés à l'école, genres sociaux, outils de communication, dont il va penser la « scolarisation ». Cette réflexion aboutit à la distinction entre genres scolaires et genres scolarisés.<sup>10</sup> La notion est également repérable chez Chervel (2006) qui évoque la « scolarisation » des œuvres littéraires, procédé encore vivace selon l'auteur et qui s'inscrit dans « une longue tradition d'altération, de dénaturation et de normalisation » (p.479) où les œuvres sont finalement mises au service de l'apprentissage. Chervel donne l'exemple de la récitation, dont le corpus est choisi en partie en fonction de la longueur des textes qu'il faut pouvoir dire en un temps assez bref. Dans cette perspective, l'entrée à l'école déforme le genre qui ne reflète plus qu'imparfaitement le genre présent socialement.<sup>11</sup> Schneuwly ajoute que, travaillé par l'école le genre évolue en fonction de ses contraintes, il se *scolarise*. Pour ce qui nous occupe ici, l'écriture créative, la problématique de la scolarisation est évidemment fondamentale : à la fois dépositaire et dispensatrice de la norme scripturale, l'école n'est que secondairement associée à la créativité et l'on se demande dès lors comment les deux notions – le normatif et le créatif – peuvent se concilier, et quels seront les résultats de leur interaction.

Une spécificité essentielle de l'écriture à l'école est le fait que toute tâche est donnée en vue de l'acquisition d'un savoir, acquisition qui ne s'effectue que par l'implication de l'élève et généralement à son insu. Pour l'écriture créative, il s'agit moins d'obtenir un texte qui refléterait l'originalité de l'imagination du scripteur que de mettre ce dernier en mesure d'exercer un certain nombre de savoir-faire, en jeu dans la tâche, et qui ne peuvent trouver à s'exercer que si l'élève est parfaitement impliqué dans son activité. L'écriture créative à l'école est prise, comme toute activité scolaire, dans ce que Sensevy (2008) appelle un « jeu didactique ». Ce jeu, « organiquement coopératif », est un « jeu de savoirs » dont la propriété centrale est de rendre effective l'appropriation de stratégies (*ibid.* : 20). Par la manière dont il provoque l'entrée de ses élèves dans le jeu – processus dit de la « dévolution » – le maître fait en sorte que l'élève « assume la responsabilité de jouer vraiment le/au jeu », l'élève « doit accepter de jouer en première personne le jeu du savoir » (*ibid.*). A la suite de Brousseau (1998), Sensevy a théorisé le didactique à travers la notion de jeu et de responsabilité de l'élève : l'effectivité de l'apprentissage repose sur le fait que l'élève joue le jeu « en première personne », c'est-à-dire qu'il assume lui-même son implication dans la tâche. Concernant

---

<sup>10</sup> Schneuwly reprend cette appellation à Rojo, 2001.

<sup>11</sup> Cette question est également travaillée très finement, à partir de manuel de lycée, par Denizot (2008)

l'écriture créative, le contrat didactique repose donc sur une double contrainte : l'élève doit se dégager de sa posture habituelle, liée à la fonction normative de l'école, pour donner libre cours à sa créativité, cette dernière se développant tout de même – et ce, quels que soient le souhait et le talent de l'enseignant – dans le contexte scolaire, celui d'un « genre scolarisé ». Dès lors, et malgré les rapprochements possibles, en termes de caractéristiques attendues, entre des textes de création écrits à l'école et des textes littéraires, il est tout à fait clair que les observables diffèrent, en particulier ceux qui relèvent du processus de l'écriture. Comme l'a montré Sensévy, l'action didactique est une action conjointe, au sens où elle mêle indissociablement l'action de l'enseignant et celle des élèves. Une des questions posées par l'analyse de l'écriture à l'école est donc celle des spécificités scripturales que l'action conjointe didactique va produire.

En s'attachant au contexte d'écriture des œuvres, en cherchant à reconstituer « l'aventure de la création littéraire telle qu'elle est advenue matériellement, à partir du premier brouillon et jusqu'aux épreuves corrigées » (Grésillon, 1990 : 8), la critique génétique s'est démarquée de la visée téléologique de l'écriture et de la notion d'idéal du texte que l'auteur considèrerait comme atteint lorsqu'il remet un manuscrit.<sup>12</sup> Ce faisant, elle est parvenue à extraire ses analyses de l'idéologie romantique qui prévalait – mais ne prévaut-elle pas souvent encore ? – dans la conception de l'écriture littéraire. Ce trajet doit être poursuivi pour d'autres genres scripturaux, entre autres l'écriture scolaire. Attendre de manuscrits d'écrivains et de brouillons d'élèves, fût-ce ceux de textes de création, des éléments identiques, conduirait inévitablement à une comparaison décevante pour l'écriture scolaire. Parce que – ceci relève de l'évidence – des élèves de niveau primaire ne possèdent ni la même maturité, ni la même expertise que les écrivains, et que la teneur de leurs interrogations méta discursives, interprétable dans leurs ratures, est évidemment moins exaltante pour le chercheur. Mais aussi parce que – c'est moins trivial – les spécificités du contexte didactique créent des spécificités dans l'écriture, liées par exemple au libre choix de l'écrivain de se lancer dans l'écriture vs la posture un peu forcée que l'élève doit trouver pour se conformer à la double contrainte d'écrire librement dans le milieu coercitif qu'est toujours, peu ou prou, l'école. Dès lors se font jour différents paramètres de l'écriture scolaire :

- emprise de la contrainte scolaire sur la tâche d'écriture (mise en demeure d'écrire, ensemble des attentes enseignantes en termes de norme langagière et socio-langagière, cf. ce qui s'écrit/ne s'écrit pas à l'école, avec toutes les considérations de linéarité, longueur attendue de la production, etc.) ;

---

<sup>12</sup> Comme le souligne Grésillon, « Les diverses étapes de retours sur du déjà écrit ne s'inscrivent pas sur une ligne droite qui conduirait sans faille vers l'idéal du texte définitif. La vision téléologique d'une avancée de l'écriture vers l'achèvement, c'est-à-dire vers la perfection, est contredite par les manuscrits eux-mêmes. » (Grésillon, 1990 : 32)

- nécessité d'une implication de l'élève en tant qu'individu, sujet créateur, dans une tâche organisée et régulée par l'enseignant (ce que l'on pourrait appeler, dans le cas de l'écriture créative, le paradoxe de l'action conjointe) ;
- rôle du milieu<sup>13</sup> que constitue l'ensemble des écrits lus/produits à l'école, et ses conséquences sur ce que l'élève scripteur va s'autoriser ou non à mobiliser.

Un danger guette les recherches, par ailleurs extrêmement prometteuses, relevant de la génétique textuelle appliquée aux textes scolaires : elles doivent se garder de l'applicationnisme, qui pourrait se constituer de :

- (i) la transposition dans l'analyse des brouillons des élèves de comportements relevés chez des écrivains : si Proust est un écrivain « à processus », si Zola est un écrivain « à programme », faut-il que des élèves soumettent leur écriture à ces deux types scripturaux ? Ne peut-on imaginer, au contraire, l'éclosion de processus intermédiaires, voire totalement étrangers à ces deux pôles mis au jour à partir des manuscrits ?
- (ii) l'exigence, de la part d'élèves, d'un rapport à la langue qui se manifesterait avec les critères extraits de manuscrits d'écrivains : expertise, métalangage, distanciation, souci esthétique sont autant de traits décelables chez (tous) les écrivains et dont les descriptions de l'écriture à l'école paraissent faire peu de cas...

La variété des nouveaux corpus (reconstitution en temps réel de l'écriture manuscrite, reconstitution en temps réel de l'écriture sur traitement de texte, variété des contextes de production etc.) met les chercheurs face à un foisonnement difficile à organiser. Or, en matière génétique comme dans toute science, l'organisation est l'une des conditions de l'interprétation. Ainsi se refait jour, avec toute sa vigueur, l'ambition de Grésillon pour une science de la production écrite : « tout savoir général sur la production écrite est une sorte de toile de fond sur laquelle devrait se dégager d'autant plus nettement tout ce qui appartient à des pratiques d'écriture spécifiques. » (Grésillon, 1994, p. 217). Cette ambition rejoint les propos de De Biasi (2010, *op. cit.*) concernant le passage de la critique génétique à la génétique textuelle. Gageons que dans les années qui viennent, « génétique textuelle » ne sera plus forcément associé à « littérature », et que les écrits autres, parmi lesquels les écrits scolaires, auront toute leur place dans le champ génétique.

#### Références bibliographiques

---

<sup>13</sup> La notion de *milieu* est également, en didactique, travaillée par la théorie de l'action conjointe : cf. Sensevy, 2008.

- BAUTIER, É., « A travers les écrits réflexifs des élèves : la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire », in HALTÉ, J.-F. & PETITJEAN, A. (Éds.), revue *Pratiques*, n°115-116, Metz, CRESEF, pp. 51-60, 2002.
- BAUTIER, É. & GOIGOUX, R., « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 2004.
- BELLEMIN-NOËL, J., « Avant-texte et lecture psychanalytique », in HAY, L. ET NAGY, P., *Le texte et avant texte*, pp. 161-166, 1982.
- BIASI (de), P.-M., *La Génétique des textes*, Paris, Nathan, 2000.
- BIASI (de), P.-M., « Pour une génétique généralisée : l'approche des processus à l'âge numérique » revue *Genesis*, n°30, pp. 163-17, 2010.
- BORÉ, C., « L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre », in PLANE, S. & FRANÇOIS, F. (Éds), revue *Repères*, n°33, pp. 37-60, 2006.
- BORÉ, C., (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses Universitaires de Namur, collection *Dyptique*, 2007.
- BORÉ, C., *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*, Paris, L'Harmattan, collection « Savoir et formation », 2010.
- BROUSSEAU, G., *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, La Pensée sauvage, 1998.
- BUCHETON, D., *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP de Versailles, 1997.
- CHABANNES, J.-C. & BUCHETON, D. (Éds), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses Universitaires de France, collection « L'Éducateur », 2002.
- DAVID, J., *Genèse de l'écriture : contribution à la linguistique de l'écrit et à son acquisition*. Lille, Atelier national de Reproduction des Thèses, 2007.
- DENIZOT, N., *Genres littéraires et genres textuels en classe de français : scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*, Thèse pour l'obtention du doctorat de Sciences de l'Éducation, Université Lille 3, 2008, Accessible en ligne : <http://www.sudoc.abes.fr> (notice n° 1377720X).
- DOQUET-LACOSTE, C., *Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de CM2*, Lille, Atelier National de Reproduction des Thèses, 2004, Accessible en ligne : <http://www.revue-texto.net/1996-2007/index.html>
- DOQUET-LACOSTE, C., « Un espace d'émergence de la sensibilité littéraire des élèves : le carnet de lecture », *Actes des 7èmes Rencontres de chercheurs en didactique de la littérature*, CD Rom, Montpellier, avril 2006.
- DOQUET-LACOSTE, C., « L'objet insaisissable : quelques considérations sur l'analyse de l'écriture sur traitement de texte », *Genesis*, n°27, 2006.
- DOQUET-LACOSTE, C., « L'écriture sur traitement de texte : quelques spécificités de son analyse en temps réel ». *Modèles linguistiques*, T. XXX, vol. 59, pp. 133-151, année 2009.
- DUFAYS, J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, Collection « Philosophie et langage », 1994.
- FENOGLIO, I., « Le lapsus : paradigme linguistique des événements d'énonciation », revue *Cliniques Méditerranéennes* n° 61, Marseille, Erès, pp. 219-237, 2000.



GARCIA-DEBANC, C. & MAS, M. « Évaluation des productions écrites », in CHISS, J.-L., LAURENT, J.P., MEYER, J.C. et al., *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, Éditions Universitaires/De Boeck Université, 1987, pp. 133-145.

FABRE, C., *Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*, Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres, Université Descartes Paris V, 1987.

FABRE C., *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel/L'atelier du texte, 1990.

FABRE-COLS, C., *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2000.

FABRE-COLS, C., « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards », in ANIS, J. & BORÉ, C., (Éds) *Théories de l'écriture et pratiques scolaires*, revue *Linx* n°51, Université Paris X Nanterre, pp. 13-24, 2004.

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

GOMBERT, J.-É., *Le Développement métalinguistique*, Paris, PUF, 1990.

GRÉSILLON, A., « Les manuscrits littéraire : le texte dans tous ses états », in GRÉSILLON, A., LEBRAVE, J.-L., VIOLLET, C. (1990) *Proust à la lettre. Les intermittences de l'écriture*. Paris, éditions Du Lérot, pp. 15-42, 1990.

KERVYN, B. & DUFAYS, J.-L., « Quels usages du stéréotype dans l'écriture au secondaire ? Observations et propositions », revue *Pratiques* n° 117-118, pp. 208-218, 2003.

KERVYN, B., *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire*, Thèse pour l'obtention du doctorat de sciences du langage, Université de Louvain, 2008, Accessible en ligne : <http://dial.academielouvain.be:8080/vital/access/manager/Repository/boreal:20718>,

LAMOTHE-BORÉ, C., *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires*, Thèse de doctorat de Sciences du Langage, Université Stendhal-Grenoble 3, 1998.

LEBLAY, C., « Avant-texte comme texte *sur le vif*. Analyse génétique d'opérations d'écriture en temps réel », revue *Langue française* n° 155, Paris, Larousse, pp. 101-113, 2007.

LE GOFF, F., *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature*. Thèse pour l'obtention du doctorat de Lettres, Université de Metz. Accessible en ligne : <http://www.sudoc.abes.fr> (notice n°124418783), 2008.

MAS, M., « Maîtrise des structures syntaxiques au CM », revue *Repères* ancienne série n°43, pp.13-50, 1977.

MAS M., GARCIA-DEBANC C., ROMIAN H., SEGUY A., TAUVERON C., TURCO G., *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* Paris, INRP, 1991.

NIQUE, C. & ROMIAN, H., « Remarques sur la problématique du Groupe Langue Ecrite », revue *Repères* ancienne série, n°43, 1977, pp. 1-12

PENLOUP, M.-C. (Éd.), *La Rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*, Rouen , MAFPEN, 1994.

PENLOUP, M.-C., *Le Rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*, Thèse de Doctorat de Sciences du Langage, Université de Rouen, 1995.

PENLOUP, M.-C., *L'Écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris, ESF, 1999.

PENLOUP, M.-C., *Les Connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Lyon, INRP, 2007.

PLANE, S., « Écriture, réécriture et traitement de texte » in DAVID, J. ET PLANE, S. *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, pp. 37-77, 1996.

PLANE, S., « Éléments pour un usage didactique du traitement de texte. Écrire, réécrire et réviser sur ordinateur », revue *Pratiques*, n°105-106, pp.159-181, 2000.

QUET, F., « Rédiger, s'exprimer, produire. Écrire à l'école primaire dans les années 1990 », revue *Recherches et travaux*, n°73, Grenoble, Université Stendhal, 2008.

REY-DEBOVE, J., *Le Métalangage*, Paris, Armand Colin, 1978, réédition 1997.

ROMIAN, H., Plan de rénovation, revue *Repères* ancienne série, n°6, octobre 1970.

SCHNEUWLY, B., « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école » In BORÉ, C. (dir) *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français, Presses Universitaires de Namur, pp. 13-26, 2007.

SÉGUY, A., « Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture, revue *Repères* n°10, pp.13-32, 1994.

SENSÉVY, G., « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique » in Sensevy, G. & Mercier, A. (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 13-45, 2008.

TAUVERON, C. & SÈVE, P., *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Paris, Hatier, 2005.

