



HAL
open science

Ecrits de travail, travail d'écriture : les brouillons comme espaces diagnostiques de la maîtrise de la langue

Claire Doquet

► **To cite this version:**

Claire Doquet. Ecrits de travail, travail d'écriture : les brouillons comme espaces diagnostiques de la maîtrise de la langue. Les Cahiers pédagogiques. Coll. hors-série numériques, 2018. hal-03125801

HAL Id: hal-03125801

<https://hal.science/hal-03125801>

Submitted on 29 Jan 2021

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.

Ecrits de travail, travail d'écriture : les brouillons comme espaces diagnostiques de la maîtrise de la langue.

Claire Doquet – professeur à l'Université de la Sorbonne Nouvelle – Equipe d'Accueil Clesthia

Les « écrits de travail » ont fait l'objet de multiples recherches qui ont mis en évidence leur rôle dans la construction et l'appropriation des notions enseignées. A la lecture de ces « écrits intermédiaires », que Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton (2002) considèrent comme des « médiateurs cognitifs et affectifs », on se rend compte de la progressivité de cette appropriation et du lien entre façon de nommer et manière de concevoir. Avec un postulat : en écrivant, l'élève va se distancier de l'objet à étudier pour adopter une posture réflexive, tant il est vrai que si l'on peut – quoique – parler sans réfléchir, il est difficile d'écrire sans penser à ce que l'on écrit.

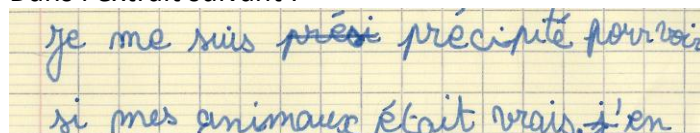
La question que l'on peut se poser alors est la suivante : qu'est-ce qui atteste de ce lien entre l'écriture et la réflexion ? Quels en sont les indices ? Comment les repérer, pour mieux les exploiter pédagogiquement ?

Je vais présenter ici quelques pistes, exploratoires, d'exploitation d'un corpus d'écrits d'élèves : le corpus *Ecriscol*¹, actuellement en constitution au laboratoire Clesthia de la Sorbonne Nouvelle. La linguistique de corpus travaille aujourd'hui sur des données attestées, orales et écrites, dont les outils informatiques facilitent l'exploitation. L'objectif du groupe *Ecriscol* est de constituer, pour l'écriture scolaire, un corpus de référence permettant d'observer les caractéristiques des écrits selon l'âge et les compétences des élèves et selon le cadre pédagogique et didactique de l'enseignement. Une des spécificités de ce corpus est la prise en compte de l'ensemble des plans, notes, brouillons qui précèdent la rédaction de la copie finale, éléments dont l'exploration devrait permettre de mieux comprendre, non seulement les caractéristiques des écrits finaux, mais la manière dont ils s'élaborent.

Ce type d'étude travaille la question de la réflexivité de l'écriture car il s'appuie sur les acquis de l'exploration des manuscrits d'écrivains, qui a montré :

1. qu'un auteur au travail prend alternativement des rôles différents : celui du scripteur, celui du (re)lecteur, celui de la réflexion ;
2. que ces différents rôles sont marqués, dans les manuscrits, par les différentes strates d'écriture que l'on peut y déceler : l'écriture première (le premier jet) est l'œuvre de l'auteur-scripteur ; les ratures et réécritures supposent, quant à elles, l'intervention de l'auteur-lecteur qui a relu l'écrit pour le modifier.

Dans l'extrait suivant :

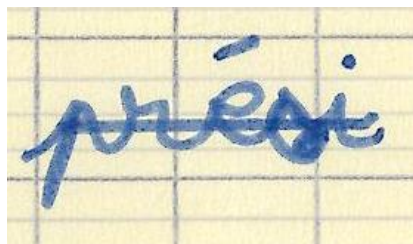


Je me suis ~~prési~~ précipité pour voir
si mes animaux était vrais. j'en

l'élève a écrit *Je me suis prési* puis a rayé *prési* pour lui préférer *précipiter*. Il est relativement facile d'interpréter cette rature, liée à la prise de conscience d'une erreur d'orthographe. L'observation attentive de la copie montre qu'avant de biffer

¹ *Ecriscol* est en partie accessible en ligne : <http://syled.univ-paris3.fr/ecriscol/CORPUS-TEST/>

le mot, l'élève avait déjà hésité entre les deux lettres c et s ; il a d'abord écrit c, puis par surcharge il l'a transformé en s :

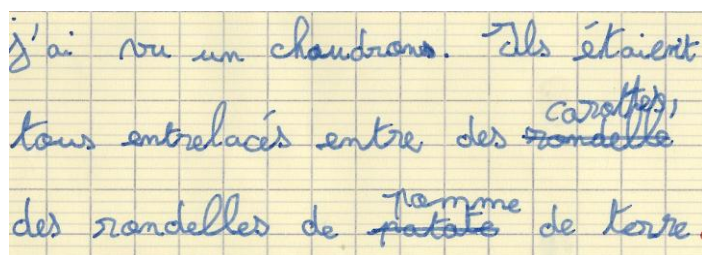


Que nous apprend ce détail ? D'abord, que la relecture qui aboutit à une réécriture s'accompagne d'une réflexion, et même ici, comme l'a indiqué Claudine Fabre voici plus de 25 ans (Fabre-Cols, 1990), une réflexion métalinguistique. En préférant une forme à une autre, l'élève se réfère à ce qu'il sait – ou ce qu'il croit – du fonctionnement de la langue, c'est-à-dire que tout en écrivant, il interroge les règles du système linguistique pour les appliquer à son écrit : c'est une activité métalinguistique. L'exemple que nous examinons ici peut s'interpréter de deux façons :

- l'élève écrit *préci* / il remplace par surcharge c par s (donc il a écrit *prési*) / il biffe le mot pour revenir à l'idée initiale et inscrit *précipité* ;
- l'élève écrit *prési* / il remplace par surcharge c par s (donc il a écrit *préci*) / considérant que son remplacement n'est pas lisible il biffe le mot pour inscrire *précipité*.

Personne ne peut savoir ce qui s'est réellement passé. Pas même, sans doute, l'élève. Et ceci est finalement secondaire : ce qui compte, c'est cette hésitation et cette incursion dans le système de la langue, par laquelle l'élève montre qu'il a compris que les règles de grammaire et d'orthographe pouvaient lui servir pendant l'écriture. Il montre également, et peut-être surtout, qu'il est capable de s'interroger sur les formes graphiques. En l'occurrence, une règle est en jeu : celle de la prononciation du s intervocalique. Cet élève manifeste, par sa rature, à la fois le fait qu'il a compris cette règle et le fait qu'il n'en a pas totalement automatisé l'application. C'est le moment propice, me semble-t-il, pour énoncer à nouveau la règle et la lui faire travailler de manière systématique, pour ancrer la connaissance et l'opérationnaliser en situation de production d'écrit.

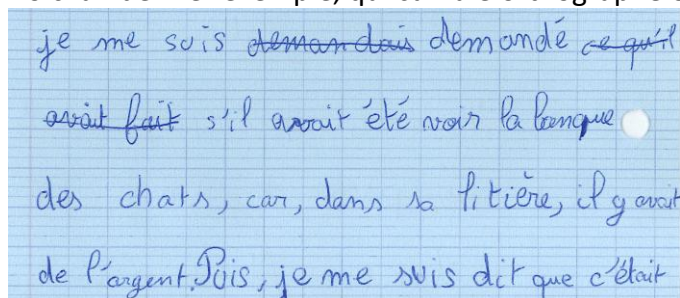
Cet exemple simple, qui concerne l'orthographe, pourrait être répliqué sur d'autres niveaux de réflexion métadiscursive. La difficulté est bien sûr l'interprétation des ratures autres qu'orthographiques, par exemple :



j'ai vu un chaudrons. Ils étaient
tous entrelacés entre des ~~rondelle~~ carottes,
des rondelles de ~~patate~~ pomme de terre

Le remplacement de *patate* par *pomme de terre* est sans doute une affaire de registre ; mais que dire de celui de *rondelle* par *carottes* ?

Voici un dernier exemple, qui cumule orthographe et lexique :



je me suis ~~demandais~~ demandé ~~ce qu'il~~
~~avait fait~~ s'il avait été voir la banque
des chats, car, dans sa litière, il y avait
de l'argent. Puis, je me suis dit que c'était

je me sui ~~demandais~~ demandé ~~ce qu'il~~
~~avait fait~~ s'il avait été voir la banque
des chats, car, dans sa litière, il y avait
de l'argent. Puis, je me suis dit que c'était

Concernant la modification lexicale (~~ce qu'il avait fait~~ s'il avait été voir la banque des chats), on peut bien entendu faire des hypothèses interprétatives, mais rien ne permet, dans l'environnement contextuel, de les confirmer. Ce qui est certain en revanche, c'est que l'élève s'est interrogé, tout en écrivant, sur la pertinence de ses choix, ce qui témoigne d'une activité métadiscursive ; qu'il a suffisamment anticipé la suite de la phrase pour biffer un segment et le remplacer par un autre, ce qui atteste de sa compétence syntaxique ; qu'il a géré la progression thématique de son écrit, marque de sa compétence à textualiser. Tandis que l'écriture linéaire, si souvent reprochée à nos élèves, constitue une expansion *du* discours, les ratures et réécritures sont des marqueurs d'une activité *sur* le discours, autrement dit : une activité d'ordre *méta*. Elle signe la réflexivité inhérente à l'écriture. L'activité *méta* n'est pas absente de l'énonciation orale – on s'écoute quand on parle, et on se rectifie – mais à l'écrit elle se déploie de manière singulière parce que le discours est en permanence devant les yeux du scripteur. A la relecture, le texte déjà écrit s'affiche comme une production autonome, affectée d'une mise à distance qui engendre la réflexivité. Cette propriété de l'écrit favorise la circulation entre les niveaux langagiers, entre le discours et la langue.

En rendant visibles différents états des textes, le corpus *Ecriscol* donne accès à l'évolution du texte au cours de l'écriture et permet d'ajuster des apports linguistiques aux compétences des élèves. Par exemple, dans un ensemble de textes de CM2 recueilli en REP en octobre 2016, l'observation des occurrences du verbe *avoir* dans les brouillons met en évidence (1) que sur 7 emplois, seulement deux graphies sont correctes, et toujours la forme de 3^{ème} personne au présent ; (2) que presque tous les emplois correspondent à des locutions verbales de type *avoir froid* ou *avoir peur*. Dans les textes finaux, beaucoup plus longs, on a 28 occurrences de *avoir* ; certaines erreurs ont été corrigées et surtout les emplois sont beaucoup plus variés, avec des compléments d'objet hors locution verbale et 13 occurrences d'*avoir* comme auxiliaire, ce qui témoigne de la gestion de l'opposition aspectuelle présent/passé composé. Le recensement d'un lexème, ici un verbe avec des emplois auxiliaires, permet donc d'observer les acquisitions à différents niveaux langagiers et d'ajuster l'étayage à la réalité des performances.

Toujours dans cet ensemble de textes de CM2, si l'on observe à présent les opérations d'écriture, on se rend compte que presque tous les ajouts effectués dans les brouillons concernent des compléments de phrase : indications temporelles mais aussi plus largement circonstancielles. Nous en apprenons deux choses :

1. les élèves se relisent et se corrigent, même au brouillon,
2. les ajouts portent sur des éléments non nécessaires au fonctionnement syntaxique des phrases mais utiles sémantiquement,
3. les élèves manifestent donc une connaissance implicite des éléments nécessaires (thème et prédicat) vs non nécessaires (compléments de phrase).

Ce type d'observation témoigne de la perméabilité entre production écrite et étude de la langue. Ici encore, et sur la base d'une équivalence entre les éléments faisant l'objet de réécritures et les interrogations des élèves, on partira de ce constat pour ajuster la programmation aux savoirs déjà en place ou restant à consolider.

Je pense avoir montré grâce à ces exemples l'intérêt de travailler à partir de l'observation des écrits des élèves, qui sont un véritable outil d'ajustement et d'orientation de l'enseignement. En production écrite, les brouillons sont des écrits de travail sur lesquels il est indispensable de s'appuyer pour cerner les compétences en construction et aborder l'enseignement de l'écriture avec la technicité nécessaire à l'objectivation et à la construction d'un outillage efficace et appropriable par les jeunes scripteurs.

Références :

Jean-Charles Chabannes & Dominique Bucheton, 2002 : « L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? », in *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF. pp.25-51.

Claudine Fabre-Cols, 1990 : *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel / L'atelier du texte.