

LA QUESTION DU SUPPORT DANS LES APPRENTISSAGES : LE CAS DU « GRAND BROUILLON »

François Le Goff
Université de Toulouse, IUFM École interne
LLA (ÉA 4152)

Les activités de lecture en classe de français impliquent fréquemment une pratique d'écriture dont la fonction est variable : prises de notes, réponse argumentée à une question, rédaction des « impressions » de lecture, recensement des indices textuels, copie de citations, interprétations, projet planifié d'un commentaire littéraire. Ces traces hétérogènes de lecture peuvent entrer dans la catégorie commode du brouillon que l'élève gère d'ordinaire seul, fort de son expérience de scripteur au cours de laquelle il a engrangé, souvent sur le mode du bricolage et de l'intuition, quelques principes et méthodes de rédaction de commentaire.

C'est autour de ce type d'écrit singulier, finalement assez peu considéré dans le travail de l'élève, qu'une équipe de professeurs toulousains a mis en place une expérimentation, dans le cadre d'une Recherche INRP. Cet article présente un bilan de mi-parcours de l'introduction dans les classes d'un support original que nous avons nommé le « Grand Brouillon ». Sans anticiper sur l'analyse qui va suivre, je précise dès à présent que c'est le brouillon dans sa matérialité concrète et dans sa dimension spatiale qui est au cœur de notre problématique. Toutefois, et on le verra au cours de l'article, ces considérations spatiales intègrent des considérations temporelles qui font du brouillon un *espace-temps* cognitif peut-être plus important qu'il n'y paraît, dans une pratique scolaire de la lecture littéraire. Nous envisagerons donc la notion de *brouillon* à la fois comme un espace original par sa forme et comme un temps de l'activité de l'écriture littéraire, premiers pas dans la lecture d'un texte dans le cadre d'une lecture analytique ou de la préparation à un

commentaire littéraire. Nous nommerons *brouillon de lecture* cette première étape de réception du texte dans une démarche de commentaire.

LE SUPPORT DE BROUILLON EST-IL INDIFFÉRENT ?

Le support de l'écriture est-il une variable pertinente dans les apprentissages de l'écriture ? Exerce-t-il une influence notable sur la façon dont l'élève se représente l'activité d'écriture ? Ou bien, le support est-il neutre et sans effet sur les acquisitions scripturales ? Ces questions ont été au cœur des réflexions et expérimentations conduites par plusieurs équipes réunies autour d'un projet de recherche INRP, encadré par François Quet, entre 2009 et 2011. La problématique posée dans une formulation large était la suivante : « *la variété des outils et supports de l'écriture peut-elle influencer sur l'apprentissage de l'écriture de l'école primaire au lycée ?* »

Que la dimension matérielle de l'écriture puisse déterminer des habitus scolaires, définir un certain rapport à la norme scolaire et orienter des apprentissages, voilà des considérations que l'on aurait été tenté de réserver aux premiers contacts avec l'univers de l'écrit, à l'école élémentaire. C'est dire si la proposition de recherche a pu dans un premier temps désorienter quelque peu notre équipe¹.

LES BROUILLONS DE LECTURE

Passer d'une indifférence du support à l'hypothèse de sa reconnaissance supposait, en premier lieu, d'élire une tâche d'écriture non seulement commune au collège et au lycée mais, de surcroît, pouvant faire de la question du support matériel d'écriture la source d'un questionnement didactique.

La question du brouillon de lecture littéraire s'est imposée car elle répondait à certaines de nos préoccupations du moment, au premier rang desquelles :

1) La question de l'espace/temps dévolu au lecteur dans l'expression d'une lecture subjective, dans le temps ordinaire des lectures analytiques en classe de français.

2) L'émergence d'un discours métatextuel libre, à l'état de brouillon, hors des conventions rhétoriques du commentaire littéraire tel qu'il est pratiqué au lycée.

3) La place de l'écriture dans la formation d'un lecteur de textes littéraires.

On devine, dans ces champs de réflexion, des tensions ordinaires à l'œuvre dans l'enseignement du français : subjectivité/objectivation des lectures ; initiative/encadrement du lecteur scolaire ; modèles/processus d'écriture métatextuelle. Difficile d'échapper à ces tensions quand on aborde en classe la lecture dite « analytique » du texte littéraire. Accueillir l'expression du sujet-lecteur,

1. Ces professeurs de l'Académie de Toulouse participent depuis plusieurs années à des travaux de recherche sur l'écriture : il s'agit d'Aurélia Desplats de Katia Baud et de Laurent Chemtob, enseignants en collège, de Marie-Josée Vieitez professeur de Lycée professionnel, de Thierry Schwartzbard et de Max Gautin professeurs en Lycée général.

réagissant avec son expérience face à un texte ; oui mais à quel moment et comment ? Sans négliger non plus le fait que l'on se situe dans une démarche d'objectivation des lectures, soutenue par un métalangage, rhétorique, linguistique ou littéraire et à laquelle l'institution scolaire est toujours attachée ! Le commentaire littéraire des EAF² valide bien cette compétence censément acquise en fin de scolarité de la classe de français, celle qui consiste à produire une lecture interprétative raisonnée, objectivement consolidée par des analyses sémantiques, structurales ou encore stylistiques du texte considéré.

Que serait dans ces conditions un brouillon de nature métatextuelle, un brouillon de lecture ? Je parle ici de *brouillon de lecture* en établissant un lien direct avec la réflexion sur le statut de l'écrit de commentaire développée notamment dans cette même revue (Le Goff, 2007), et en ne perdant jamais de vue que, dans l'activité et dans l'esprit de l'élève, il est d'abord question d'une lecture, le brouillon n'étant jamais que la trace de cette lecture, une trace qui acquerra une valeur selon l'usage qui en sera fait. Le brouillon, support de transition, n'existe que dans le futur, fût-il réalisé ou non, de sa métamorphose.

C'est à ce brouillon de lecture, rarement interrogé d'un point de vue didactique et absent de la formation du scripteur dans les apprentissages scolaires, que nous avons souhaité nous intéresser en lui conférant une matérialité plus remarquable.

L'ESPACE DU GRAND BROUILLON

Description

Le *Grand Brouillon* (désormais GB) n'est pas grand par sa valeur ou par sa renommée mais plus prosaïquement par sa taille³ (cf. annexes). Le GB est une feuille A3 au centre de laquelle est reproduit le texte, objet de l'analyse. Le GB désigne à la fois un support, un espace et métonymiquement un geste graphique, une activité de lecture.

Le Grand Brouillon dans la formation du lecteur/scripteur : quelques hypothèses

L'expérimentation qui a été conduite de façon plus systématique mais non régulière au cours de l'année 2010-2011, était d'abord motivée par une proposition simple que je formulerai ainsi : l'élève s'engage-t-il différemment dans la rédaction de notes de lecture selon qu'il dispose d'un brouillon ordinaire de type feuille A5 ou A4 ou cahier de brouillon, dans tous les cas matériellement séparé du texte à analyser, ou d'un Grand Brouillon qui présente le texte à analyser en son centre ?

2. Sigle pour désigner les épreuves anticipées de français au baccalauréat.

3. Je renvoie ici aux annexes qui présentent un corpus représentatif de productions d'élèves de collège et de lycée.

Dans le cadre de cet article, je crois nécessaire de compléter ce questionnement inaugural par une série d'interrogations qui ont surgi au cours de l'expérimentation, notamment lors de l'examen de ces GB.

– La proximité avec le texte à commenter autorise un ensemble de signes graphiques (flèches ; traits) qui établit directement et visuellement une relation entre le texte et son commentaire. Il n'y a pas une exigence de citation dans le corps du commentaire. Cette dispense, économique du point de vue de l'activité graphique, encourage-t-elle plus facilement l'élève à laisser une trace de ses observations ?

– L'espace vierge, sans quadrillage, sans marge, qui encadre le texte, provoque-t-il des inscriptions métatextuelles inédites, des formats de notation que l'on ne rencontre pas ou de façon exceptionnelle dans un brouillon ordinaire ? La liste par exemple, est-elle présente ?

– Comment sont traitées les articulations entre les différents commentaires ? Observe-t-on une mise en réseau métatextuelle et sous quelle forme ?

– Quelles sont les formes grammaticales des discours régulièrement adoptées ? Sommes nous en présence de formes syntaxiques élaborées ou de structures élémentaires, de groupes nominaux juxtaposés, de mots isolés ?

– Quelles sont les traces de l'énonciation ? L'élève met-il à distance le texte en signifiant son appartenance par des formules introductives du type « l'auteur dit que » ? Renforce-t-il l'expression d'une subjectivité par un discours en *je* ? Quel usage est-il fait des formes grammaticales impersonnelles ?

UN SUPPORT IDENTIQUE POUR DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉES

Les professeurs volontaires pour cette expérimentation ont intégré le GB au moment qu'ils jugeaient opportun dans leur travail avec leur classe et ont géré librement l'introduction de ce nouveau support d'écriture. Une seule proposition collective a été observée : celle de laisser le choix aux élèves d'élire le GB ou de conserver un support ordinaire⁴.

Une classe de 4^e, de 2nde et de 1^{re} ont abordé le GB selon des protocoles sensiblement différents. Je les présente ici rapidement mais ne retiendrai pour l'examen critique des GB que des exemplaires des classes de 4^e et de 2nde. Ceux de la classe de 1^{re}, par leur caractère souvent plus élaboré, peuvent être lus comme des versions complexifiées qui consolident la lecture des GB de 2nde. Enfin, les GB placés en annexe ont été sélectionnés pour leur représentativité et leur faculté à donner une idée des potentialités de ce support.

4. Afin de recueillir des données plus fines et plus complètes, il est entendu qu'une nouvelle étape dans l'expérimentation est nécessaire. En effet, nous nous proposons au cours de l'année 2011-2012 d'examiner le traitement du brouillon dans des classes différentes de même niveau et de même profil, les unes conservant un brouillon ordinaire pour l'analyse, les autres adoptant le GB. Les études porteront sur des textes identiques, dans le cadre d'une séquence de lecture littéraire collectivement élaborée. Ce protocole devrait ainsi nous permettre d'évaluer le rapport au brouillon de lecture selon les situations proposées et de mesurer l'impact du support matériel, l'influence de l'espace graphique dans la production écrite, enfin de conduire une analyse comparée des traces de lecture.

Le Grand Brouillon au collège et les traces de lecture (annexes 1 et 2)

La classe de 4^e a lu un extrait du roman de Maupassant, *Une vie*, dans le cadre d'une lecture de l'œuvre intégrale. Le principe retenu a été de réserver un moment conséquent d'une séance pour l'analyse individuelle, la classe disposant par ailleurs de savoirs sur l'œuvre en cours d'étude. Aucune question inaugurale, aucun questionnement susceptible de guider les élèves n'a été proposé. Une analyse collective a suivi ce travail individuel et c'est au cours d'une séance suivante que les élèves ont repris leur brouillon avec pour consigne d'approfondir leur lecture et d'apporter de nouveaux commentaires qui pouvaient bien sûr s'appuyer sur la synthèse collective. La démarche privilégiée ici l'insertion originale du GB à plusieurs moments de la lecture.

Le GB a pour fonction de recueillir les analyses premières puis de stabiliser une analyse collective. Il est le brouillon d'une lecture individuelle et la mémoire d'une lecture collective. En tant qu'auxiliaire d'une lecture, le support peut jouer un rôle actif dans la constitution du souvenir de lecture, le choix différencié des couleurs permettant en outre de marquer visuellement les strates temporelles de la lecture. Il intervient alors dans la question délicate de la trace écrite en lecture, relativement à sa valeur, à son contenu, à sa pertinence pédagogiques. Par son statut de brouillon de lecture, il exhibe un processus que la trace écrite ordinaire a tendance à figer ; par sa dimension de production personnelle, il se démarque de la trace écrite produite collectivement ou, comme c'est souvent le cas, produite à l'initiative du seul professeur.

Le Grand Brouillon et l'écriture d'invention (annexe 3)

Une classe de 1^{re} S du lycée Bellevue d'Albi a expérimenté le GB dans le cadre de la formation à l'écriture d'invention. Un extrait de *l'Étranger* d'Albert Camus devait donner lieu à une réécriture sous la forme d'une page de journal intime ou d'une lettre rédigée par la protagoniste du roman, Marie⁵. Les brouillons articulent sur une même page un ensemble hétérogène de notations qui constituent à proprement parler un matériau disponible pour la rédaction de l'écrit envisagé.

Le GB reproduit en annexe superpose deux principales fonctions du brouillon :

– une fonction d'investigation du texte source : l'élève examine le texte selon « les grands axes de la conversation ». Un code couleur permet ainsi de différencier les prises de parole de chacun des protagonistes mais aussi ce qui relève des informations concernant leur comportement et réaction respectifs. Ces repérages sont prolongés par de brefs commentaires qui relèvent d'une interprétation de la situation romanesque (*Marie jalouse ? Marie choquée*⁶). La lecture de la scène du point de vue de Marie est complétée par une autre hypothèse que ne livre pas le texte

5. Voici le libellé du sujet : « À la suite de sa conversation avec Meursault, Marie met par écrit ses réflexions. Elle analyse l'attitude de son compagnon, cherche à comprendre et à expliquer l'étrangeté de son comportement, de ses réactions. »

6. L'ensemble des citations présentes dans le corps de l'article sont extraites des Grands Brouillons qui figurent en annexe. Il s'agit dans chacun des cas de productions individuelles réalisées dans ce premier temps de réception des textes que nous appelons *brouillon de lecture*.

explicitement. Distingué par l'accolade et le terme *suggestion* en majuscules, l'état intérieur du personnage est esquissé : *Marie par le silence ambiant ressent un malaise, une étrangeté. Meursault dit ne pas l'aimer/ mais (elle) désire toujours être avec lui.* Le brouillon, en s'appuyant sur des indices du texte, fixe des états du personnage qui doivent permettre d'établir une cohérence recevable entre l'extrait de *l'Étranger* et l'écrit d'invention. De la lecture s'élabore un ethos du personnage énonciateur de la lettre ou du journal intime ;

– une fonction de programmation : le brouillon dresse les grandes lignes de l'écrit d'invention en mettant en évidence sa teneur prévisible (*elle analyse, cherche à comprendre, tente d'expliquer ; elle cherche donc à mettre au clair*) ; et en envisageant un scénario au conditionnel : *laisser passer une nuit où elle réfléchirait ; au matin elle écrirait dans son journal intime ; à la fin déciderait qu'il est mal de penser en mal de Meursault et ferait bruler la page dans la cheminée, pleine de doute ?*

Le Grand Brouillon et le commentaire littéraire (annexes 4 et 5)

L'exercice de la lecture analytique trouve au lycée un prolongement « naturel » dans le commentaire littéraire. La classe de 1^{re} du lycée de Colomiers s'est appuyée sur le GB pour préparer le commentaire du poème de Paul Verlaine, *Ariettes oubliées*. Là encore, le professeur a laissé aux élèves le choix du support et n'a pas guidé leur analyse. Les brouillons ont été exploités individuellement en vue de la rédaction du commentaire littéraire.

La classe de 2^{nde} du lycée d'Albi a elle aussi expérimenté le GB en vue de la rédaction du commentaire littéraire. Si la liberté du choix du support était aussi maintenue, en revanche le professeur a accompagné la découverte du texte de la question suivante : *Comment l'auteur dérange-t-il nos habitudes de lecteur dès la première page du récit ?*

Dans les deux situations, quel peut être alors le rôle du GB dans un enseignement/apprentissage de ce genre scolaire ? C'est à cette question que nous espérons pouvoir apporter des éléments de réponse après l'élaboration et l'expérimentation d'un dispositif d'apprentissage impliquant l'ensemble des phases de production du discours métatextuel. Dans l'immédiat, je me propose d'avancer quelques observations pouvant soutenir l'opinion que l'introduction du GB est de nature à réévaluer le statut du brouillon dans la connaissance de la forme écrite du commentaire littéraire.

– L'espace du brouillon, compris dans sa matérialité, définit le temps du brouillon entendu comme activité cognitive ; l'espace délimite une temporalité dans l'apprentissage. Ainsi, par l'entremise du support, celui du GB, on différencie physiquement les étapes du processus d'écriture du commentaire.

– L'espace du GB acquiert une identité singulière dans le processus global de production. Parce qu'il ne propose pas un espace linéaire et vertical, il peut retarder une textualisation que l'on pourrait juger prématurée et conserver ainsi sa fonction authentiquement heuristique.

– Espace d'investigation textuelle, il peut être plus à même de jouer le rôle de brouillon instrumental qui suppose que ce qui est écrit n'est pas toujours destiné à être conservé, que ce qui est écrit peut n'être qu'une étape intermédiaire vers une

formalisation plus aboutie, que l'écrit peut être multiple sans qu'une hiérarchie soit introduite ; une paraphrase peut côtoyer une hypothèse de lecture audacieuse, une interrogation, l'expression d'une incompréhension... cela forme le tout du brouillon.

– La différenciation des espaces du brouillon comme processus implique une interrogation didactique essentielle, celle qui concerne *le passage des espaces discursifs*. Passer du GB, (ou d'un brouillon tout court quand il n'est pas déjà fortement linéarisé), à une formalisation sous la forme d'un texte organisé, structuré, nécessite un étayage trop rarement interrogé ou trop vite confiné à la livraison d'un cadre rhétorique standardisé. Or, ce passage d'un espace discursif à un autre, ce passage d'un écrit réflexif et heuristique à un écrit rhétorique, à visée communicationnelle, avec ses codes, son architecture et son énonciation est une étape délicate pour laquelle une approche méthodologique est nécessaire. Comment organiser un développement structuré, en réponse à quelle question ? Comment planifier, hiérarchiser des idées et comment dans le temps de la textualisation articuler discours cité/discours citant ? Ces activités cognitives relèvent d'un autre temps de l'apprentissage, comme on comprend aussi que toutes ces étapes ne sont pas linéaires mais récursives, progressant souvent sur un mode plus chaotique que solidement raisonné.

– Définir des espaces distincts favorise, je crois, la reconnaissance de fonctions différentes du brouillon. Certes, le terme de « brouillon » est commode ; il est aussi très imprécis car il pourrait masquer l'existence de plusieurs types de brouillons, et par voie de conséquence occulter la possibilité de plusieurs *rappports* à l'écriture du brouillon.

ÉBAUCHE D'ANALYSE DE QUELQUES GRANDS BROUILLONS

Je m'attacherai dans cette dernière partie à proposer une lecture partielle d'un corpus limité de GB ; je parle de lecture partielle car mon propos est d'examiner l'influence du support dans la production d'un brouillon de lecture. Je ne m'intéresse donc pas ici aux contenus du brouillon mais aux options graphiques retenues par les scripteurs, aux modes d'insertion du métatexte dans la page ainsi qu'aux connexions établies entre le commentaire et le texte source d'une part et entre les commentaires eux-mêmes d'autre part.

Si les GB de la classe de 2nde forment le corpus de référence (ils me semblent bien adaptés à un examen synthétique des potentialités de cette formalisation métatextuelle), j'ai toutefois choisi de les mettre en perspective avec ceux de la classe de 4^e. Cette confrontation est intéressante pour au moins deux raisons. En premier lieu, elle livre une information sur le degré de maîtrise dans la gestion du brouillon entre le collège et le lycée mais aussi entre deux catégories d'élèves, les uns présentés comme des élèves ordinaires d'un lycée général, les autres décrits comme des élèves en difficulté scolaire dans un établissement classé RAR. En second lieu, elle ouvre la voie à un possible recensement des savoirs enseignables du brouillon, au niveau notamment des capacités cognitivo-langagières mobilisées. S'il peut paraître aberrant d'ériger un modèle de brouillon, il peut en revanche être profitable de lister un certain nombre de savoirs d'action susceptibles de rendre l'activité du brouillon plus performante.

Du brouillon linéaire au brouillon instrumental

J'établirai tout d'abord une distinction très parlante entre les brouillons de 4^e et ceux de 2nde, en me référant à la catégorisation présente dans les travaux de psychologie cognitive de Martine Alcorta sur les brouillons scolaires (2001). Ses études menées sur des productions scolaires de collège et de lycée notamment la conduisent à distinguer deux types de brouillon qu'elle nomme respectivement *brouillon linéaire* et *brouillon instrumental*, et qu'elle définit ainsi :

Le brouillon linéaire : c'est un brouillon qui présente peu de différences avec le texte final, il est entièrement rédigé et peut faire éventuellement l'objet de quelques révisions et réécritures, mais qui restent très locales.

Le brouillon instrumental : c'est un brouillon qui présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. On y trouve non plus des phrases, mais des mots et groupes de mots, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, sous formes de listes et de tableaux et le recours à des outils graphiques qui ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autres symboles. » (2001, p. 98).

Si l'on observe les brouillons à travers ce prisme, la partition du corpus est en effet éloquent. D'un côté, les GB de 4^e sont relativement homogènes du point de vue de la syntaxe des commentaires. La grande majorité d'entre eux présentent des paragraphes constitués de phrases verbales, ponctuées, rédigées dans un réel souci de normativité grammaticale, proches d'une forme achevée et communicable. De l'autre côté, les GB de 2nde prennent des libertés par rapport à cette norme grammaticale et font apparaître à des degrés divers une graphie caractéristique du brouillon instrumental ; nous relevons ainsi la présence de termes abrégés, de formes syntaxiques elliptiques, de formes nominales, et de tout un ensemble de signes graphiques, iconiques. Le brouillon tend à se défaire de sa linéarité et de sa dimension communicationnelle pour devenir un écrit pour soi.

Cette répartition confirme les analyses de M. Alcorta ; un palier existerait à la fin du collège dans la gestion de l'écrit. Progressivement, les scripteurs adoptent une pratique plus performante mais aussi plus complexe de l'écrit de brouillon, non destinée à être communiquée, chacun procédant ensuite, à des degrés divers, à une personnalisation de ses codes.

Un brouillon proliférant

Cette appropriation du brouillon comme outil de travail est manifeste dans le caractère en apparence anarchique de certains GB de 2nde, pour lesquels un lecteur tiers peut éprouver une difficulté à établir une cohérence et à élaborer un parcours de lecture fluide. L'impression d'être en présence d'une production anarchique est à mettre en relation avec le caractère proliférant du GB, une tendance relevée par l'ensemble des professeurs expérimentateurs. Une telle évaluation de nature

quantitative mérite bien sûr d'être validée à travers d'autres expérimentations⁷. Mais ce premier constat, valable pour plusieurs classes à des niveaux différents, est un indicateur intéressant pour mesurer la façon dont les élèves se saisissent de ce support par rapport au brouillon traditionnel, dissocié du texte source.

L'autre explication de ce désordre apparent réside dans l'exploitation multidimensionnelle de l'espace. Il ne semble pas possible d'arrêter une logique dominante de progression de l'écriture sur la page même si, effectivement, on peut faire l'hypothèse que les commentaires les plus périphériques interviennent plutôt dans une seconde phase rédactionnelle. Mais ceci resterait encore à démontrer car un autre fait vient contrarier cette possible progression.

Un brouillon par arborescence

Il n'est pas rare d'observer le déploiement en éventail d'un commentaire. Une note de lecture peut ainsi inspirer plusieurs autres notes, être le germe d'un commentaire « méta », alors dissocié du texte à analyser. Ce processus arborescent du commentaire me semble un fait majeur que l'espace ouvert du GB autorise plus spontanément qu'une feuille quadrillée. Cet autoengendrement du commentaire introduit un degré de complexification supplémentaire dans l'élaboration d'un discours sur le texte, et ce n'est peut-être justement pas un hasard si de telles manifestations scripturales sont absentes des GB de la classe de 4^e dont nous disposons.

Je ferai ici l'hypothèse que la mise en espace du commentaire par arborescence et démultiplication exerce, en retour, un effet sur la compréhension et l'émergence de l'analyse textuelle chez le sujet-lecteur. L'acte graphique rend visible et concret une propriété abstraite du commentaire qui progresse de façon non linéaire, une idée pouvant engendrer plusieurs idées, relevant de domaines différents. Le brouillon, dans ses dimensions spatiales, jouerait un rôle actif dans l'intégration de compétences cognitives, mises en jeu dans une pratique d'analyse textuelle.

Du texte source à une mise en réseau

Comment sont reliés le texte et son commentaire ? Avec cette question, on aborde une particularité autre du GB par rapport au brouillon ordinaire.

On remarque tout d'abord l'usage abondant du code couleur (malheureusement non reproduit dans les annexes !) qui remplit une fonction essentielle dans la compréhension du commentaire. Les couleurs coordonnent, comme peuvent aussi le faire les flèches, le commentaire et l'extrait qui l'inspire. Par un jeu de fléchages ou de correspondances couleur, l'élève est dispensé de reproduire le texte, de façon abrégée ou *in extenso*, dans son commentaire. La difficulté liée au mode d'insertion de la citation, le traitement de la référence ne constituent pas ici un frein dans la production du commentaire. Dès lors, peut-on envisager un lien de cause à effet

7. À ce stade de la recherche, on ne peut négliger le fait que ce sont peut-être les scripteurs les plus habiles qui se tournent vers le GB, quand les autres conservent un format plus familier, plus sécurisant et plus normé.

entre cette facilitation procédurale et l'accroissement du volume de l'écrit métatextuel ? La démonstration d'un tel lien justifie encore, s'il en était besoin, la poursuite de la recherche.

On observe par ailleurs, dans les GB de 2^{nde}, que certaines notes ont à l'évidence un statut différent. Elles sont encadrées ou rédigées en majuscules ou selon tout autre procédé qui permet d'établir une distinction scriptovisuelle. Cette distinction concerne les commentaires à valeur de synthèse qui ont pour caractéristique de résumer, de reformuler plusieurs observations. Elles sont l'aboutissement d'un processus réflexif, qui, au cours d'une relecture, a permis de coordonner certaines idées et de les réunir. Cette action récursive, qui suppose une relecture et une sélection des notes, est aussi la traduction d'une volonté de mise en intelligibilité du brouillon, l'esquisse d'un projet d'organisation des idées.

L'espace du GB facilite cette action ; c'est là une caractéristique intéressante dans l'activité cognitive du brouillon, par rapport à ce que peut proposer une feuille de cahier ordinaire. En effet, la feuille du cahier induit plus fortement une progression linéaire et verticale, une mise en proximité des idées complémentaires ou similaires qui ne facilitent pas les rapprochements éloignés dans l'espace graphique. À l'inverse, une plus grande souplesse dans la mise en réseau des commentaires singularise le GB.

C'est aussi un point de différenciation entre les brouillons dont nous disposons et qui peut constituer un objectif intéressant de formation dans l'écriture réflexive. Il y a, de ce point de vue, deux traitements très différents entre les brouillons de 4^e et ceux de 2^{nde}, signe là encore d'une compétence manifestement acquise plus tardivement. Les notes de 4^e sont connectées exclusivement au texte qu'elles commentent, jamais entre elles ; à l'inverse, la procédure d'interconnexion entre les analyses apparaît régulièrement dans les brouillons de 2^{nde}. L'activité métalinguistique est enrichie et d'une certaine façon s'autonomise aussi par rapport au texte source. Un commentaire peut devenir un texte source, et susciter lui-même un commentaire.

Au terme de ce (trop) rapide examen, il apparaît que les potentialités offertes par le brouillon sont plus spontanément exploitées en classe de 2^{nde} qu'au collège. Dans cette constatation, on peut certes voir l'expression d'une plus grande habileté dans l'univers de l'écrit pour des élèves de lycée, et la confirmation que l'usage du brouillon ne libère pas nécessairement la parole d'un sujet-lecteur en difficulté. Mais cela souligne aussi le fait, important à mes yeux, que l'espace du brouillon est aussi un espace qui se conquiert, et qu'il faut sans doute aussi créer les conditions pour que l'élève s'autorise à mettre par écrit sa pensée.

CONCLUSION

Dans le compte-rendu de cette recherche, qui appelle d'autres expérimentations, j'ai essayé de montrer que le brouillon ne se résumait pas à un ensemble inerte de traces de lecture. Je dirai, au contraire, que ces mêmes traces peuvent participer, de manière active, au développement de la compétence lectorale et intervenir favorablement dans le développement d'une conscience métalinguistique chez l'élève. Dans cette dynamique prêtée au brouillon, la

configuration du GB offre des perspectives intéressantes pour valoriser la dimension constructive de l'écriture, et non sa seule fonction restitutive. En partant de l'idée que le développement des compétences cognitivo-langagières ne relève pas seulement d'un processus mental interne mais dépend aussi beaucoup des relations que le sujet entretient avec les instruments, les outils, les supports qui sont à sa disposition, et que l'écriture entre dans un processus heuristique de connaissance, nous pouvons considérer le Grand Brouillon comme un artefact cognitif, forme exotique d'une valorisation du brouillon instrumental dans un projet de commentaire de texte.

BIBLIOGRAPHIE

- Alcorta, M. (2001). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », *Revue française de Pédagogie*, n° 137, p. 95-103.
- Le Goff, F. (2007). « Écrit palimpseste et brouillon de lecture : variations autour du commentaire de texte », *Recherches*, n° 46 « Littérature », p. 135-150.

ANNEXES

Annexes 1 et 2 : Grand Brouillon sur un texte de Maupassant, *Une vie*, lecture analytique, classe de 4^e

Annexe 3 : Grand Brouillon sur un texte de Camus, *L'Étranger*, projet d'écriture d'invention, classe de 1^{re}

Annexes 4 et 5 : Grand Brouillon sur un texte de Musset, *Les deux maitresses*, projet de commentaire, classe de 2nde

Annexe 6 : Grand Brouillon sur un texte de Verlaine, *Ariettes oubliées*, projet de commentaire en classe de 1^{re}

Annexe 1 : Grand Brouillon sur un texte de Maupassant, *Une vie*,
lecture analytique, classe de 4^e

Description : ■

Dans cet extrait la description est très importante et elle est très présente comme on peut le constater.

Sans la description le passage serait sans vie.

Il y a plusieurs descriptions :

- moqueries

Maupassant utilise la moquerie pour faire rire et pour se moquer de toutes les compagnardes.

- positions

Maupassant utilise cette description pour imaginer la scène.

- manière

la manière sert aussi à imaginer la scène.

1280 Un bon déjeuner les au-
1281 La grande table était mi-
1282 Soixante personnes y ont
1283 baronne au centre, avait
1284 l'opiniâtreté des Duple-
1285 de marie et de Jeanne. Elle
1286 adressait de tous les côtés
1287 avait les yeux étroits
1288 derrière une vraie tête d'
1289 son front rond et toujours
1290 dans les regards comme à l'
1291 l'habitude de son mari
1292 l'habitude de son mari
1293 Elle lui demanda : « Qu'
1294 Il dit : « Julien. Vous ne
1295 Mais elle ne répondit pe-
1296 terai souvent, ce nom-là ! »
1297 Quand le repas fut fini,
1298 passa de l'autre côté du ch-
1299 exercice qu'elle sur le b-
1300 cause et Julien durant ju-
1301 que s'élevait toujours ; et
1302 elle, dans sa robe de
1303 Remarque, le saisit en sup-
1304 pour doucement et illu-
1305

1. coupe-coupe
2. huppe : touffe de plumes dressée

tendait aux Damples
 nise dans la cour, assise sur un banc
 tout place, au bout de la route. La
 et à ses côtés, les deux autres, celui
 l'air en face, qui l'haussait
 mais, comme si elle n'était venue, qui
 saine ne manquait de petits salots. Elle
 s'assit dans le grand fauteuil
 (l'ombrage et le soleil se partageant
 sur elle, recevant son assise avec son
 air, voyageait dans le bonheur. Elle
 dans plus d'un, et se dit, la terre
 Quel est donc votre petit nom ?
 ne saviez pas ?
 point, pensant : « Comme je le répète
 »
 on laissa la cour aux matelots et on
 l'heure. La baronne se mit à faire son
 dans le jardin, se dirigeant vers le
 jusqu'au bosquet, entrèrent dans les
 et tout à coup il lui saisit les mains :
 ma femme ?
 et comme il balbutiait :
 ripète !
 la réponse dans son regard.

vue sur la tête d'un animal.


passé simple

Seane reçoit ces sentiments et
 ne les exprime pas. (L 1997)
 Alors que Julien ne reçoit pas
 de sentiments mais, il exprime
 des faux sentiments. (L 7304)
 (!)
 Seane est soumise à Julien.
 Car, Manpoussant nous dit (L 7305)
 Elle baissait encore la tête

Toutes les émotions ressenties par Seane :
 - Bonheur, car elle est à côté d'un prince et elle
 l'aime sans le connaître car elle lui
 demande son nom et elle s'imagine
 déjà être avec lui. C'est pour ça que
 Manpoussant a utilisé la juxtaposition pour
 que l'on voit qu'elle fait tout en même
 temps. (L 1992 à 1994).

Annexe 2 : Grand Brouillon sur un texte de Maupassant, *Une vie*, lecture analytique, classe de 4^e

Amour : Cet amour est joué par Julien car qu



→ Moqueries de Maupassant envers la femme du baron

Le texte contient de la critique et de la moquerie faite par Maupassant envers les personnages de ce texte.

Ces quelques mots montrent que Jeanne est soumise par Julien

Ces deux mots sont contradictoires mais malgré ça Maupassant veut dire au lecteur que le bonheur est malheur.

1280 Un bon déjeuner les attendait.
La grande table était mise.
Soixante personnes y prirent.
baronne, au centre, avait à
d'Yport et celui des Peuples.
1285 du maire et de sa femme, me
adressait de tous les côtés et
avait une figure étroite,
normand, une vraie tête de
ceil tout rond et toujours et
1290 coups rapides comme si elle
nez.
Jeanne, à côté du parrain
ne voyait plus rien, ne savait
brouillée de joie.

1295 Elle lui demanda : « Que
Il dit : « Julien. Vous ne
Mais elle ne répondit point
terai souvent, ce nom-là ! »
Quand le repas fut fini, elle
1300 passa de l'autre côté du chat
exercice, appuyée sur le bras
Jeanne et Julien allèrent jus
petits chemins touffus ; et t
« Dites, happé vous savez ? »
1305 Elle baissa encore la
Répondez, je vous en supplie
tout doucement ; et il lui dit :

1. flanqué : entouré.
2. happé : touffe de plumes dressée.

and Jeanne lui pose des questions il répond en rajoutant des expressions
comme pour la critiquer de ne pas savoir
certaine chose.

ndait aux Peuples.
e dans la cour sous les pommiers.
nt place : marins et paysans. La
i ses côtés les deux cures, celui
. Le baron, en face, était flanqué
igre campagnarde déjà vieille, qui
ne multitude de petits saluts. Elle
scrite dans son grand bonnet
peut-être à l'usage d'une blanche, avec un
orne ; et elle mangeait par petits
e rdt picoté son assiette avec son

1, voyageait dans le bonheur. Elle
ait plus rien, et se taisait, la tête

! est donc votre petit nom ? »
sachiez pas ? »
ni, pensant : « Comme je le répe-

on laissa la cour aux matelots et on
cau. La baronne se mit à faire son
ron, escortée de ses deux prêtres.
qu'au bosquet, entrèrent dans les
out à coup

ge et comme il balbutiait
lie » elle releva ses yeux vers lui,
pointe dans son regard.

Jeanne est heureuse grâce à l'amour qu'elle porte pour Julien.

Dans cette phrase la juxtaposition est utilisée pour rassembler plusieurs
actions en une et pour rendre le mouvement de la phrase plus fluide.

L'amour rend Jeanne aveugle mais aussi heureuse, elle trouve que
l'amour est une chose formidable / cet amour lui fait perdre ses
moyens ce qui fait tourner la tête.

su: la tête d'un animal.

Jeanne n'exprime pas ses sentiments
envers Julien elle ne fait rien que les
penser, Tandis que Julien exprime à voix
haute, ses sentiments envers Jeanne
d'ailleurs le point d'exclamation de
la ligne 1306 le prouve, par
ce que c'est le point d'exclamation
de la ligne 1297.

étroits (qui ne vont pas ensemble).
nt les résumés pour faire comprendre
n de Jeanne va se transformer en

Annexe 3 : Grand Brouillon sur un texte de Camus, *L'Étranger*, projet d'écriture d'invention, classe de 1^{re}

→ Marie pourra faire
 tout ses difficultés
 { d' mettre sur papier ses sensations
 à penser du mal de Meursault

STRUCTURE

elle serait
 amoureuse de
 M

Le soir, Marie est venue me chercher

mais
 qu'elle a peur
 d'obliger M /
 à faire quelque chose
 ce soir
 D. Ind. { Marie
 chaque

Le droit de reproduction
 n'ayant été obtenu que
 pour la version papier de
 la revue, il ne nous est pas
 possible ici de reproduire
 l'intégralité du texte de
 Camus.

15

Il y a des pigeons et des cours noires.
 Albert Camus (1913-1)

TOUT ÇA
 À FAIRE PASSER
 DANS L'ÉCRIT DU
 JOURNAL

Laisser passer une nuit
 où elle s'approcherait
 L'Amatin, elle
 dans son journal
 A la fin, déciderait
 est mal de penser en
 M et forcé de réfléchir
 dans la chambre
 pleine de

RE {
 -> Enonciation
 -> usage journal
 -> ce que'elle fait après
 -> langage soigné
 et de l'époque
 => Champ lexical de la
 séparation l'amour

Sujet * mise à l'écart souffrance
 MARIE
 => possibilité d'un
 journal intime, pensées

* Elle analyse ATTITUDE
 incompréhension <= recherche à comprendre } COMPORTEMENT
 D.I.L <= tentative d'explication } REACTIONS
 => elle cherche donc
 à mettre au clair.

rr et m'a demandé si je voulais me marier avec elle.

-> elle veut exprimer
 de désir

* suite à la conversation

↓
 à suivre
 contrainte

↓
 cf. liste
 et voir ce qui est
 utile.

-> elle veut
 jalouse? } D. end

-> aller à
 Paris

Assumptio modo
 à Paris?

-> grands axes conversation

-> charité

-> amabilité

-> sentiment M/

-> comportement M/ -> D.I.L

Les gens ont la peau blanche.
 960), L'Étranger.

et

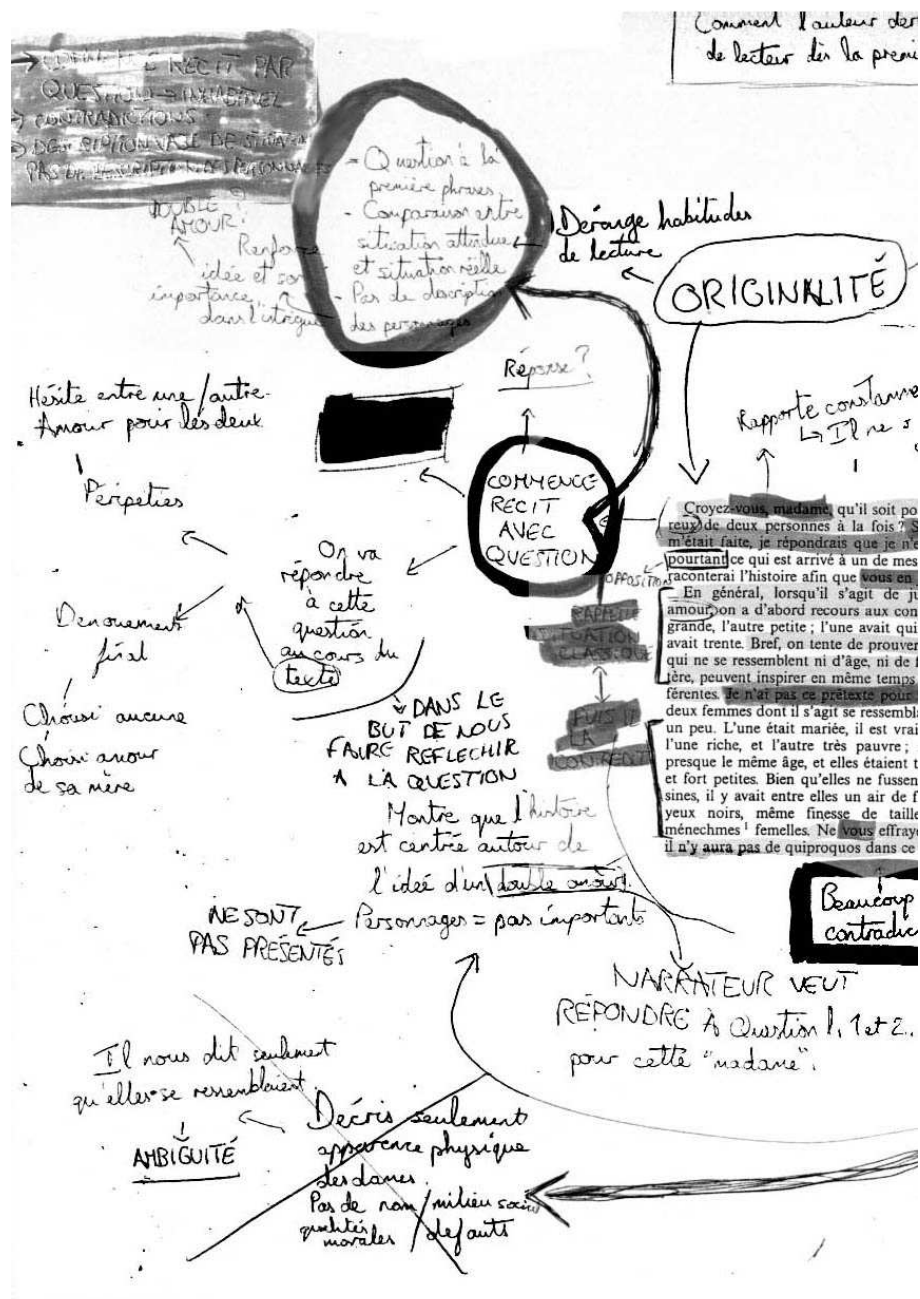
aurait
 intime

qu'il
 malade
 la gorge
 doute?

SUGGESTION

charité pour la silence amabilité
 ressentent un malaise, une étrange.
 -> M/ dit so gas l'amour
 L, mais désire tjr être avec lui

Annexe 4 : Grand Brouillon sur un texte de Musset, *Les deux maîtresses*, projet de commentaire, classe de 2nde



est-ce nos habitudes
de page du récit ?

du genre "TU CROYAIS ÇA?"
"ÇA BEN NON!"

Contradictions
et Oppositions
très présentes

"Croyez vous... deux personnes à la fois? C'est
pourtant" ou "En général..." "Je n'ai pas ce prétexte
pour..."

NOUS #ABITUE DIRECTEMENT
à SA PRESENCE

et à
l'adresse par directement
au lecteur.

INTERVENTION PERSONNELLE
NARRATEUR

Rappelle ^{instamment} sa
présence à lui

sible d'être amou-
reux. pareille question
n'crois rien. C'est
amis, dont je vous
raconte vous-même.
suffir un double
trastés. L'une était
17 ans, l'autre en
(que deux femmes)
figure, ni de caracté-
reux passions dif-
férentes. Car les
sœurs, au contraire,
, et l'autre veuve
mais elles avaient
deux brunes
t ni sœurs ni cou-
sines: de grands
; c'étaient deux
pas de ce mot;
conte.

Contrairement → plupart des romans
où il y a une introduction lente
DEVALUATION LENTE DE SITUATION

DÉCRIS TOUTE LA
SITUATION INITIALE
DÈS INCIPIT

Ici → description de la situation
sans description des personnages

(Légères Phrases?)

de
l'ère (more à l'image
de Valentin et
sa double
identité)

Mélange des temps

INDIRECTEMENT
AU
LECTEUR?

→ Alterne entre → raconter le conte
au passé simple / imparfait et...
→ S'adresser à la "dame" au présent

ÉTRANGÈRE
écriture qui
ressemble presque
à un dialogue oral

→ PHRASES AU PRÉSENT

Annexe 5 : Grand Brouillon sur un texte de Musset, *Les deux maîtresses*, projet de commentaire, classe de 2nde

① Comment l'auteur dérange-t-il de lecteur dès la première page ?

il fait parler le narrateur à qqn d'autre que le lecteur → on se pose des questions : qui est cette femme ? pourquoi est-ce qu'il lui raconte cela, etc.

④ en posant la question du récit à "madame" (10) réfléchir le lecteur entraînant une amie à qui c'est :

② les thèmes de la double personnalité et du double amour sont des sujets intéressants, originaux et rares d'écriture → cad une présentation de l'amour sous un angle différent, une histoire d'amour (deux ici) originale et particulière, elle n'est pas typique ni stéréotypique.

③ Ouverture sur une question éthique/morale → pour capter l'attention

ORIGI. MAL.

le narrateur s'adresse à qqn en particulier, mais qui ?

① on se demande pourquoi il n'en croit rien → il pense que c'est immoral ? A-t-il peut-être déjà vécu un double amour impossible ?

② il le dit clairement → il ne le dit pas de façon compliquée, implicite ou sous-entendue

Croyez-vous, madame, qu'il soit possible de deux personnes à la fois ?

③ le narrateur pense que ce genre de double amour n'existe pas, et pourtant, c'est arrivé à un de ses amis !

④ il explique d'abord ce qui se passe, on comprend dans ces cas-là, pour ensuite souligner encore plus l'originalité de la situation de "double amour" dans laquelle se trouve son ami.

Bref : il dégage cette idée, il parle d'autre chose à la place.

⑤ (contraste important pour l'époque - les rangs sociaux étaient peu mélangés) - pas bcp de différence d'âge non plus

⑥ il reprend le terme de Pléiade, désignant deux frères jumeaux qui ignorent leur existence respectivo et se découvrent par hasard → ce terme s'introduit parfaitement dans ce livre, car c'est ce qui arrive aux deux maîtresses de Valentin !

grande, l'autre petite ; l'une avait qui avait trente. Bref, on tente de prouver qui ne se ressemblent ni d'âge, ni de caractère, peuvent inspirer en même temps deux amoureux.

L'une était ~~riche~~, il est vrai l'une riche, et l'autre très pauvre ; presque le même âge, et elles étaient et fort petites. Bien qu'elles ne fussent sines, il y avait entre elles un air de yeux noirs, même ~~de taille~~ de taille ménechmes ! femmes.

⑦ présence du narrateur, s'adresse sûrement à "madame" = malentendus, confusion

il prévient qu'il n'aura pas de quiproquos pour contredire la phrase précédente → ménechmes = quiproquos ; lui dit que non, il n'y en aura pas. → contradiction

⑧ c'est même pas vrai, car il y en aura... (pourquoi ment-il ??)

⑨ sur la première page, il décrit plus les deux femmes que le personnage principal ; et il parle plus de la situation de double amour que de l'histoire de Valentin en particulier.

⑩ cela explique aussi le fait que Valentin ait deux personnalités différentes, une double personnalité

⑪ important car présente tout au long de l'histoire + le titre !

-il nos habitudes
page du récit ?

même question (la 1^{ère} phrase
zone", le narrateur fait aussi
sur son RVN sur la question,
certaine curiosité envers cet
arrivé ...

② champ lexical de l'amour

le lecteur se met à place
de "madame"

ne pas oublier de CITER
LE TEXTE ! *(à l'usage)*

fonction d'amener le lecteur à la réflexion

③ il pose la question pour connaître
s de "madame" et donc pour voir si elle
e la même chose que lui ou pas. } le lecteur se sent visé
aussi et se met un peu
à la place de "madame"

possible d'être

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

10 bis après lui avoir posé la question (comme si c'était le thème / la problématique),
il lui dit qu'il va quand même lui raconter l'histoire aussi pour qu'elle se rende
vraiment compte de la situation et de l'importance de la question → qui sait
si ça ne changera pas sa réponse à la question du narrateur ?

une comparaison — ①
pas une contradiction!

④ c'est inhabituel qu'il n'y ait pas autant de différence physique entre
les deux femmes qu'en général!

⑤ c'est peut-être cette frappante et étrange ressemblance qui attire Valentin
vers les deux femmes.

ressant
⑥ il dit ce qu'il va faire, présente du
il met en garde, narrateur
temps du futur

⑦ ponctuation : beaucoup de virgules, pour prendre le temps de
la lecture et donner un certain rythme, assez
lent d'ailleurs → parfois pour souligner l'importance
de certains mots ou pour marquer des pauses à
des endroits clés.

⑧ CONCLUSION

Annexe 6 : Grand Brouillon sur un texte de Verlaine, *Ariettes oubliées*, projet de commentaire en classe de 1^{re}

musique / vie du poème

évoocation d'une réalité

personnages spectateurs de la scène

« le chœur des petites voix »
« cela gazouille et susurre »
« si doux »
« souffle »
« râle »

I. Sourfflus / bon temps pour
→ évocation de la verdure / vie / sensations

II. Suggestion de chaleur
→ douceur, fraîcheur, sentiments

III. Tourmente amoureuse
→ mélancolie / passion / tourmente

Rimes = même modèle pour chaque strophe
4 rimes féminines de chaque strophe

vers de 7 syllabes dans 3 rivaux
rythme impair

Anaphore = idée de répétition, de proximité temporelle
jeu « fatigue »

chœurs (chœurs) mais aussi cœur

chaises : enchaîne → amoureuse / fatigue → langoureux / panique

Romances sans paroles

la belle rumeur des

C'est l'extase langoureuse, A
C'est la fatigue amoureuse, A
C'est tous les frissons des bois
Parmi l'étreinte des brises, C
C'est, vers les ramures grises
Le chœur des petites voix. B

« O le frère et frais murmure / A
Cela gazouille et susurre » A
Cela ressemble au cri doux P
Que l'herbe agitée expire... C
Tu dirais sous l'eau qui vire... C
Le roulis sourd des cailloux. B

idée de douceur, idées adoucies
→ scène calme / silencieuse sereine

fiède / ar
→ chaleur

