

## DOSSIER : L'ÉCRITURE

Les rencontres de l'AFL - journée du 29 mai 1991

## LES BROUILLONS D'ÉCOLIERS OU L'ENTRÉE DANS L'ÉCRITURE

Le livre que je vais présenter<sup>1</sup> s'est fait à partir de différents états de textes produits par des enfants de l'école élémentaire, depuis le Cours Préparatoire jusqu'au Cours Moyen 2. L'objectif était d'essayer, à travers les traces laissées par les hésitations, les interruptions, les surcharges... (ce que j'ai nommé globalement : "ratures"), de saisir autant qu'il se peut, c'est-à-dire de façon lacunaire et problématique, les processus qui sont en œuvre dans l'écriture.

Pour conduire ce travail, à partir de 1984, j'ai été au contact du groupe CNRS **Manuscripts et Linguistique** dirigé par Almuth GRÉSILLON. Je n'ai donc absolument pas inventé une manière d'observation. J'ai bénéficié des techniques et des méthodes qui avaient été précédemment élaborées par l'**Institut des Textes et Manuscripts Modernes**. J'ai essayé de transposer aux brouillons et copies d'écoliers ce qui avait été proposé concernant les avant-textes d'écrivains. D'où une première interrogation, qui m'est souvent avancée : *"Comment avez-vous osé faire comme si les méthodes et les analyses qui sont valides lorsqu'il s'agit de scripteurs exceptionnels pouvaient convenir aux productions de scripteurs "ordinaires", non seulement inexpérimentés, mais qui sont dans des phases d'acquisition et d'apprentissage ?"*

Bien entendu, j'avais beaucoup réfléchi à cela avant de commencer, j'en avais discuté avec les collègues travaillant sur les manuscrits d'écrivains. Très grossièrement résumées, nos conclusions avaient été les suivantes : de la même manière qu'il ne viendrait aujourd'hui à personne l'idée de contester la validité des méthodes phonologiques pour étudier à la fois les premières productions des bébés (même de bébés de moins de 9 mois considérés comme n'étant pas encore entrés dans un système linguistique) et d'autre part les productions de n'importe quel locuteur adulte (fût-il exceptionnel), on peut poser qu'il y a des régularités générales dans les processus d'écriture, et qu'avec toutes les différences que l'on voudra – qui sont évidemment très grandes - il se trouve des manières d'appréhender la mise en écrit qui sont communes à l'écrivain confirmé et au scripteur de cours préparatoire. C'est cette hypothèse que j'ai adoptée.

La période de la 5<sup>ème</sup> à la 11<sup>ème</sup> année (la durée de l'école élémentaire), correspond à un exercice du langage qui est presque sans commune mesure avec celui qui le précède. En effet, le savoir grammatical spontané mis en œuvre lorsque le jeune enfant entre dans l'oral se trouve - vous le savez tous - brutalement mis en question lorsque se produit le contact avec le scriptural institué par l'école. Bien que d'autres lieux précèdent l'école dans la présentation de l'écriture, il n'y a en fait que celle-ci qui propose un apprentissage réfléchi, plus ou moins programmé, plus ou moins individualisé. On peut donc partir de l'hypothèse que pour réduire les inégalités devant le savoir lettré, il n'y a guère que l'école qui puisse proposer des méthodes, des techniques et des orientations contrôlables. C'est un deuxième point de réflexion.

L'entrée dans le langage écrit (que certains linguistes comme HAGÈGE ont comparée à une "conduite d'exil") mérite de la part des enseignants, des parents et bien sûr des apprenants, beaucoup de soin, de réflexion.

C'est donc en posant la question : qu'est-ce qu'écrire? Qu'est-ce qui est mis en œuvre lorsqu'on écrit ? que je vous propose de lire quelques documents. Je voudrais par là défendre l'idée qu'un enseignant, un parent, qui

<sup>1</sup> Ce texte et le suivant sont les transcriptions des enregistrements des conférences de Claudine FABRE et de Maurice MAS. Bien que revus par leurs auteurs, ils conservent donc la forme et le style propres aux exposés oraux.

apprendrait à lire ce que disent les brouillons pourrait aider un enfant à "entrer" dans l'écriture. Cela permettrait d'éviter, d'une part, la conduite d'échec, très fréquente, qu'on rencontre sous forme pérennisée, fossilisée, lorsqu'on fait de la formation d'adultes et d'autre part, la conduite de non-interrogation et d'auto-satisfaction, chez de jeunes enfants. Devenir attentif aux traces de la genèse de l'écriture peut être une façon de trouver la bonne distance pour un parent, un enseignant et d'y inscrire une maîtrise qui, actuellement, fait défaut. Ces essais de lecture pourraient être utilisés, non seulement pour améliorer les productions, mais aussi pour changer les représentations que l'on se fait généralement de l'écriture comme un domaine difficile et réservé.

Passons au travail d'observation qui correspond à ce que propose l'ouvrage intitulé **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Il repose sur l'analyse d'environ 900 versions différentes, prises dans des classes élémentaires, de brouillons et de copies, dont 450 ont été analysées de manière quantitative et en détail. Ces écrits ont été produits à Toulouse, à St Cyprien Plage, à Tarbes et à Paris-Auteuil. J'ai focalisé mon observation sur les ratures parce que je les considère comme les points où l'écolier s'est trouvé, consciemment ou non, devant un problème. Chaque fois qu'il y a une interruption et que cette dernière se marque par une trace qui sera ensuite susceptible d'être vue (vous voyez que cela fait beaucoup de conditions), je pose qu'il y a eu hésitation. Mais je ne dis pas que toutes les hésitations vont se marquer ni qu'elles vont être interprétables. Notre observation a donc quelque chose de lacunaire et d'hypothétique, mais elle permet de trouver, pour un individu donné, certaines régularités entre ce qu'il voudrait dire et ce qu'il sait écrire. C'est là le principal intérêt, en situation d'apprentissage, de cette lecture-analyse des brouillons. Elle permet à celui qui accompagne le débutant d'objectiver ce qui n'émerge pas encore de manière explicite mais qui se marque objectivement sur le support. Chaque fois que l'écolier a interrompu sa production, il a effectué des comparaisons, fait une recherche à des niveaux différents. Il a donc tenté, par rapport à un projet qui peut être très fragmentaire et peu conscient, de se rapprocher de ce qu'il a perçu et projeté à un moment donné.

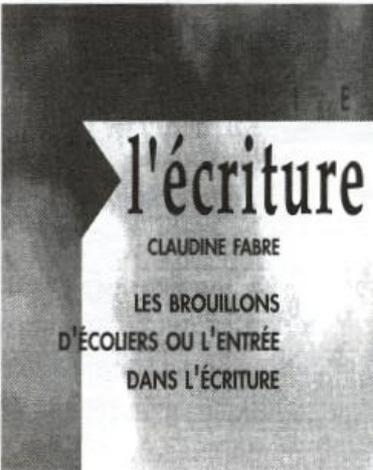
Pour la clarté de l'exposé, je vais essayer, en restant dans un cadre strictement linguistique, de montrer que dans le matériau du langage il y a un nombre fini et relativement petit de manipulations que l'on peut effectuer. On peut, dans le langage comme dans le bac à sable, **remplacer** un élément par un autre, **ajouter** un élément là où il n'y avait rien, **supprimer**, ou **déplacer**. Ces quatre opérations peuvent être réduites à une seule, à savoir le remplacement. Lorsqu'on regarde ce que fait l'écolier, on voit qu'il emploie de manière très importante l'opération de remplacement (mettre un terme à la place d'un autre). En revanche, il déplace très peu et il faut attendre des productions de 6<sup>ème</sup>, de 5<sup>ème</sup>, ou d'adultes, pour voir un élément mis très loin (en avant ou en arrière), par rapport au lieu qu'il occupait d'abord.

Je vais présenter quelques exemples de ces manipulations, de ratures, mais bien entendu, vous pouvez vous douter que, dans la pratique, les phénomènes se présentent avec moins de clarté.

## PRÉSENTATION DU PREMIER DOCUMENT

7

<p>voudrais que quelqu'un me parle d'une grande</p> <p>elle arriva au village, des habitants emmenèrent la</p> <p>maison de la vieille femme. Le cœur de la petite fille</p> <p>montra de suite un instant. Elle se renseigna</p> <p>et après l'entret que la vieille femme était morte, elle</p> <p>déception pour la petite fille quand elle repassa</p> <p>par le chemin, elle se souvint à l'endroit le histoire que lui</p> <p>était arrivée. Les amis, compis très bien que la petite</p> <p>fille voulait voir son parents, voulait des nouvelles comme</p> <p>l'autre enfants elle se l'adresse lui donna une très bonne</p> <p>idée. Voilà dit-il alors que s'était tout petit dans</p> <p style="text-align: right;">BROUILLON</p>	<p>le ciel vit un gros ballon qui se déplaçait dans le ciel ça</p> <p>s'appelle une montgolfière, ça va dans les nuages et ça monte jusqu'au ciel.</p> <p>monte jusqu'au ciel. La petite fille compis de suite</p> <p>qu'elle allait monter dans une montg</p> <p>son parents et arriva avec ses amis</p> <p>de toute ses forces. Et se mit à courir</p> <p>arriver au nouveau à son petit</p> <p>elle parla au ballon et se mit à courir</p> <p>avait retrouvé ses parents dans le</p> <p style="text-align: center;">FIN</p> <p style="text-align: center;">TITRE</p> <p style="text-align: center;">(Commande imprimée sur Rouleau)</p>
--	--



Il s'agit d'une narration (cours moyen 1, Paris). Le saut de page trouble souvent l'écriture : en effet, il n'a rien à voir avec la nécessité interne du discours qu'on est en train de tenir. Il y a donc une convention à intérioriser : arriver à la fin de la ligne, pour les écoliers de CP ou de CE, et au bout de la page, encore au CM, constitue un problème délicat. Il est intéressant de savoir que chez les écrivains, BALZAC, ZOLA, arriver à la fin de la page, est aussi quelquefois un drame et on les voit économiser le papier, écrire dans les coins... pour ne pas changer de page. Comme si cela faisait perdre quelque chose au niveau du contenu.

Revenons au document :

*Voilà dit-il alors que j'étais tout petit dans le ciel vit un gros ballon qui se déplaçait dans le ciel ça s'appelle une montgolfière, ça va dans les nuages et ça monte jusqu'au ciel.*

C'est une première version et ce qui va être mis en surcharge (barré, biffé d'un trait de plume) vient dans un deuxième temps. Entre *ciel* et *vit* vous voyez un *je*. De même *se déplacer de nuage en nuage* s'écrit dans un 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> temps, comme ce que vous avez au-dessus : *je vit un gros ballon* ça va avant *le ciel* et après la virgule. C'est en partie motivé par le changement de page.

De sorte que la version finale va devenir : *Voilà dit-il alors que j'étais tout petit, bien planté dans le ciel, je vit un gros ballon qui se déplaçait de nuage en nuage cela s'appelle une montgolfière.*

Voilà un état de travail où il y a de tout au niveau des opérations :

- des ajouts (je peux être sûre que ce sont des ajouts parce qu'ils sont dans la marge ou au-dessus de la première ligne),
- un déplacement (chose intéressante, il est marqué là par une flèche qui vient avant *le ciel* et se poursuit jusqu'au bas de la 1<sup>ère</sup> page),
- un remplacement (*volait dans le ciel* remplacé par *se déplaçait de nuage en nuage*),

- une suppression (*ça va dans les nuages et ça monte jusqu'au ciel* : sorte de définition du mot montgolfière), un gros ajout (qui est intéressant parce que ça n'est pas un ajout textuel mais un ajout méta textuel, sorte de consigne à soi-même, très rare chez les écoliers : Vanessa, au moment où elle est en train de travailler sur cet état, peut se voir en train de recopier une version ultérieure. Elle fait ici ce qu'un écrivain effectue quand il écrit une note pour un typographe. Elle se représente donc 2 moments de l'écriture, ce qui est exceptionnel. On pourrait développer cette représentation de l'écriture dans le temps, qu'il s'agisse de ce que l'écolier a lui-même écrit, ou d'un écrit proposé par l'adulte (journaux présentant des coquilles, par exemple).

## PRÉSENTATION DU 2<sup>ème</sup> DOCUMENT

2

DOCUMENT 2 CARLOS

L'aéronef est tombé dans un trou. ~~par~~ et des hommes et par le bruit des coupes de feu, il avait cherché refuge dans le premier trou venu.

---

COPIE

carlos

L'aéronef est tombé dans un trou et des hommes et par le bruit des coupes de feu, il avait cherché refuge dans le premier trou venu.

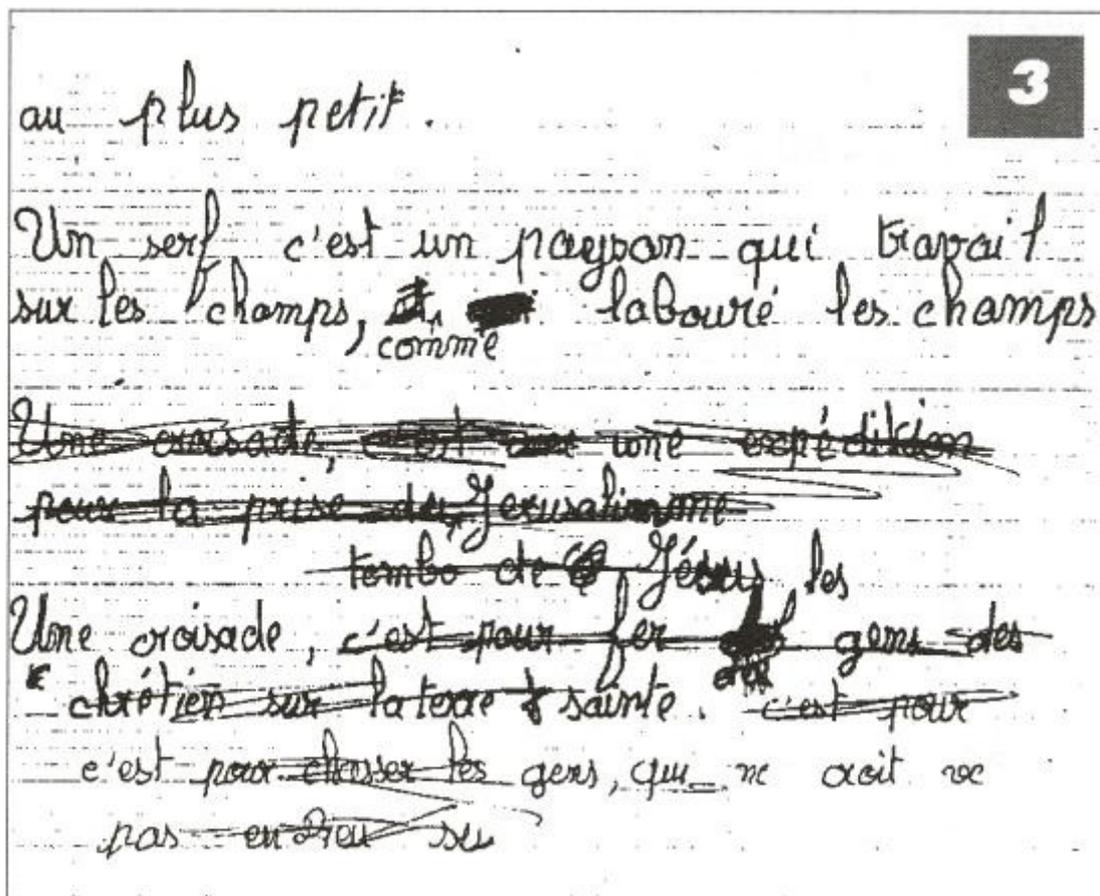
Ce document vient d'un CE1 de Tarbes. Carlos commence par une première version *l'ourson et tombé dans un pège*. Dans la 2<sup>ème</sup> version, il écrit *perge* au-dessus de *pège*. 3<sup>ème</sup> version : il supprime encore et met dans la marge *trou*.

Plusieurs remarques intéressantes :

- Par rapport à la matérialité du support, vous pouvez noter un balisage de la ligne, assez banal au CP et au CE (des gros points qui sont à l'initiale de la ligne, manière de noter que c'est là, sur cette ligne horizontale et à partir de cette limite, qu'il faut écrire). Ceci fait partie de l'appréhension de l'espace, et d'un auto-guidage sur la ligne. C'est extrêmement important à l'école maternelle et lors des 3 premières années de l'élémentaire.
- À propos de la modification qui fait passer de *pège* à *perge*, on peut faire l'hypothèse que Carlos découvre les relations entre phonie et graphie. Dans l'essai d'amélioration par *perge*, apparaît une consonne qui n'est pas comme les autres. (dans l'histoire de la langue, il y a de nombreux cas de rhotacisme où l'on voit apparaître un "R" dans la transcription d'un autre son). Ce qui doit se passer, c'est que *perge* une fois écrit et ne s'avérant pas satisfaisant non plus – ce qui est une bonne appréciation du problème!- on passe à *trou*.

L'ensemble se situe dans un contexte qui est celui de la classe. On peut se demander si *pège* (*perge*), abandonné pour des raisons de codification orthographique, n'est pas plus convenable que *trou*. On voit aussi quelquefois, apparaître dans une modification la nécessité de choisir entre ce qui est la convenance formelle (orthographique ici, mais qui pourrait être d'un autre niveau) et la convenance textuelle ou sémantique. C'est un problème qui peut faire l'objet d'une discussion et d'un dialogue pédagogique, parce qu'au moment où l'écolier a écrit, il n'est pas parvenu à trouver une solution.

## PRÉSENTATION DU 3<sup>ème</sup> DOCUMENT



Il s'agit d'un texte de définition du terme *croisade* :

1<sup>ère</sup> version un peu cachée sous les biffures : *une croisade c'est une expédition pour la prise du jerusalimme*.

Version au dessous : *une croisade c'est pour fer les gens des chrétien sur la terre sainte.*

3<sup>ème</sup> version : *c'est pour chasser les gens qui ne croitve pas en Dieu.* (remarquez un "S" qui commence *sur*, puis qui est laissé).

Donc, 3 versions qui sont 3 essais successifs de définition et, à l'intérieur de ces essais, des remplacements de détail.

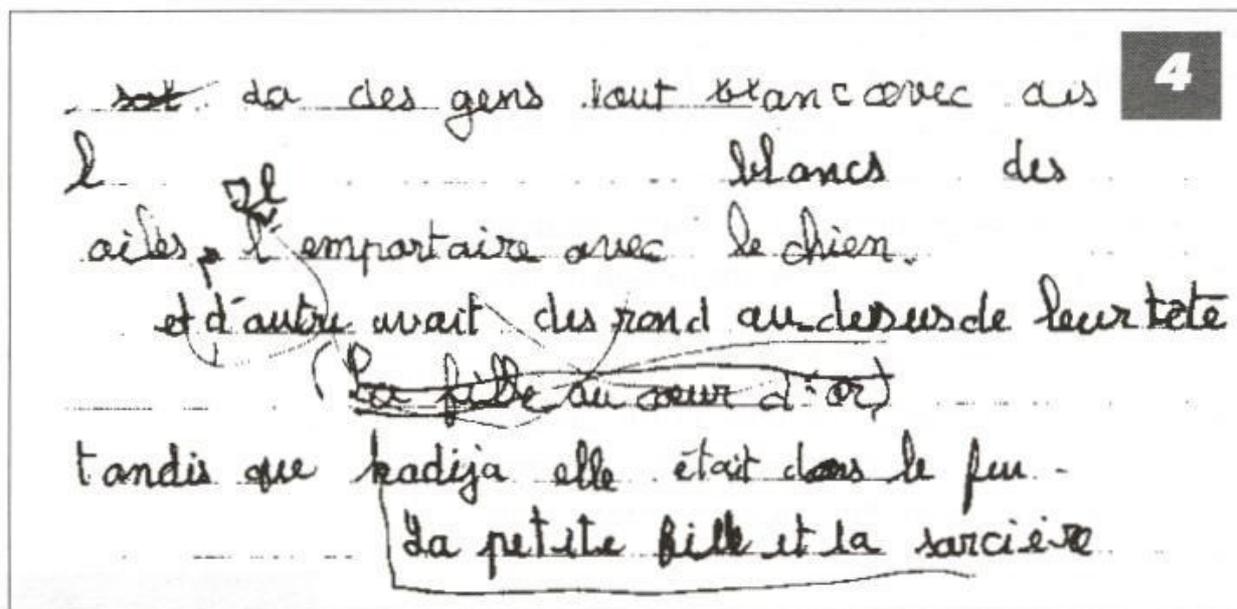
Lorsqu'il y a un remplacement qui porte sur l'ensemble de ce qu'il y a à dire, il est possible de le travailler en réécrivant entièrement (mais encore faut-il disposer d'une certaine place : on retombe sur la question du support. Beaucoup d'enfants, mais aussi d'adultes débutants, se trouvent empêchés de modifier leur écrit parce qu'ils n'arrivent pas à disposer de la surface nécessaire.

On peut donc se demander ce qui se serait produit si, au lieu d'avoir un espace blanc immédiatement au-dessous de la 1<sup>ère</sup> version, on s'était trouvé à l'extrémité de la page. En termes de préparation purement matérielle, pour l'enseignant, il faut penser à varier les supports, et surtout faire en sorte qu'ils soient très vastes.

La modification qui consiste à remplacer un élément par un autre est la plus fréquente chez tous les scripteurs, chez les écoliers de l'élémentaire mais aussi chez les écrivains et les adultes en formation. Chez les écoliers, elle représente dans le corpus que j'ai étudié presque la moitié des modifications. Dans des contextes très différents, aux Etats-Unis ou à Grenoble, à Aix-en-Provence, avec des étudiants de 1<sup>ère</sup> année d'université, avec des adultes en formation, on retrouve à peu près la même proportion.

Passons à la modification qui consiste à ajouter un élément. Elle n'est pas très fréquente quand on a affaire à des enfants qui sont en 1<sup>ère</sup> année d'école élémentaire. Pour reprendre la partition proposée il y a 2 ans lors des enquêtes du Ministère, on peut dire qu'ajouter intervient surtout à partir de la charnière entre cycle des apprentissages et cycle des approfondissements. Au CE2, on voit s'opérer une redistribution des manières d'écrire : au lieu d'utiliser toujours des remplacements, les écoliers commencent à utiliser des ajouts.

## PRÉSENTATION DU 4<sup>ème</sup> DOCUMENT

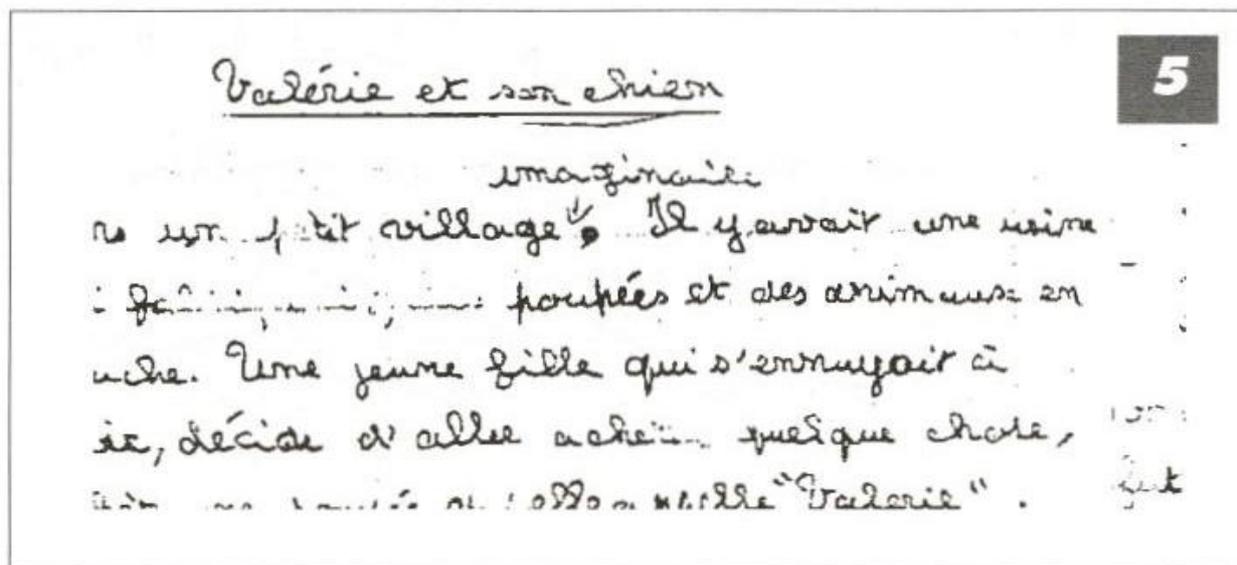


Il s'agit d'un travail de CM1. À la fin de cet état, l'écolière écrit un titre : elle dialogue avec sa propre production, elle en donne une sorte de résumé. En termes savants, elle saisit une macrostructure, elle explicite un thème. Cela arrive à la fin d'un premier état, sous la forme d'un ajout, et fait l'objet d'un

remplacement. Le premier titre était : *La fille au cœur d'or* ; *La petite fille et la sorcière* sera finalement le titre retenu. Une sorte d'autocontrôle intervient à la fin d'une phase d'écriture.

On ne trouve pas d'exemple de ce traitement dans les documents que j'ai observés avant le CM, mais cela devient beaucoup plus fréquent au CM2.

## PRÉSENTATION DU 5<sup>ème</sup> DOCUMENT



*Valérie et son chien* illustre le fait qu'une modification n'est pas forcément à interpréter en fonction de son volume.

On est au niveau d'un brouillon qui est déjà très propre et très organisé. Il y a l'ajout du mot *imaginaire* dans la première ligne. À la fin du texte, sur l'autre page, on a également (au milieu de la page mais dans la partie terminale de ce qui va être écrit) l'ajout du même mot *imaginaire*. Le travail, qui ne porte en apparence que sur un mot, est en fait un travail textuel car il traite l'ensemble de la clôture. Le narrateur propose un saut dans la fiction : il ne s'agit pas d'une histoire où les choses se passent comme dans le monde ordinaire, mais d'un monde fictif où l'on doit accepter qu'il y ait du "conte de fée". Ce n'est donc pas le volume de la modification mais sa localisation (ici, au début et à la fin) et la qualité sémantique du terme qui importent pour un travail en profondeur sur l'ensemble du texte.

PRÉSENTATION DU 6<sup>ème</sup> DOCUMENT

6

refaire marcher mais elle a fait  
 N - " Rick → et de la fumée sortie alors  
 ma copine et avec ma copine  
 NT 6 nous nous sommes arrangées -  
 Et alors nous avons fait passer  
 l'électricité dans l'ampoule. Mais  
 n'avons pas pu voir une décharge  
 électrique car s'est recouvert d'une  
 matière plastique.

et de la fumée en sortie alors <sup>avec</sup> ma  
 copine nous nous sommes arrangées  
 Et alors nous avons fait passer  
 l'électricité dans l'ampoule. Mais  
 n'avons pas pu voir le jus (comme on dit)  
 car s'est recouvert de plastic  
 Comment fabrique t'on une ampoule  
 comment l'électricité passe.

Il s'agit, au CM, du compte-rendu d'une leçon portant sur l'électricité : Comment effectuer un montage électrique ?

1<sup>ère</sup> version : *Nous n'avons pas prient une décharge électrique car s'est recouvert d'une matière plastique.*

Version finale : *Nous n'avons pas prient le jus (comme on dit) car s'est recouvert de plastique.*

Plusieurs modifications au niveau lexical, en particulier une substitution qui fait passer de *décharge* à *jus*. Puis un ajout dans les parenthèses : *comme on dit*, manière de dire sans dire, de citer sans prendre de responsabilités. Notez aussi la subtilité du *ON*, qui nous laisse ignorer s'il signifie *nous* ("moi et mes copines qui ne parlons pas comme les gens bien") ou *les autres* ("et non pas moi car je parle bien"). Ainsi l'ajout permet toutes sortes de distanciations, à valeur interactive, avec clin d'œil au lecteur, et traduction à l'intérieur de la langue.

En conclusion, l'ajout permet, selon un grand nombre d'auteurs, de faire un travail de déblocage par rapport à l'écrit. Ceci a été vérifié aussi bien avec des écoliers qu'avec des adultes ayant de mauvais souvenirs de l'école, ou des étudiants qui suivent un cours d'écriture (et non seulement en français mais également en anglais ou en allemand).

Par exemple, si on demande à des scripteurs, qui sont embarrassés dans leur écriture, de pratiquer systématiquement des ajouts, ils vont découvrir une manière de relire leurs propres productions qui leur permettra de se "mettre à distance", de ne pas rester prisonnier d'une correction mot à mot ou d'une lecture linéaire. En particulier, ils vont découvrir qu'on peut "toujours" en remettre". Ils vont aussi découvrir qu'à force d'en "remettre", on finit par atteindre certaines limites. C'est très important de découvrir cela, quand on croit "être à sec". Le mécanisme de l'ajout, c'est en effet le mécanisme fondamental de la production. Le découvrir par soi-même, sur ses propres écrits, au moment où l'on se trouve "coincé", modifie beaucoup ce qu'on sera capable de faire ensuite.

## PRÉSENTATION DU 7<sup>ème</sup> DOCUMENT

un mur de béton. Et ils sont partis.  
 ils sont allés à la police, et ils arrivés  
 chez Billy Joe, et il s'est sauté avec  
 ses amis. Ils ont été immobilisés grâce à  
 la puissance du génie ! Et ont pu les  
 arrêter tout doucement. C'est quand

un mur de béton, et ils sont partis.  
 Ils sont allés au commissariat, et ils sont  
 arrivés chez Billy Joe mais il  
 s'est sauté avec ses amis. Ils ont été  
 immobilisé grâce au génie ! Et ont pu  
 les arrêter !

7

Ce document pose un problème de pratique de l'écrit dans l'institution scolaire. J'ai travaillé sur des écrits scolaires produits dans des conditions scolaires tout venant.

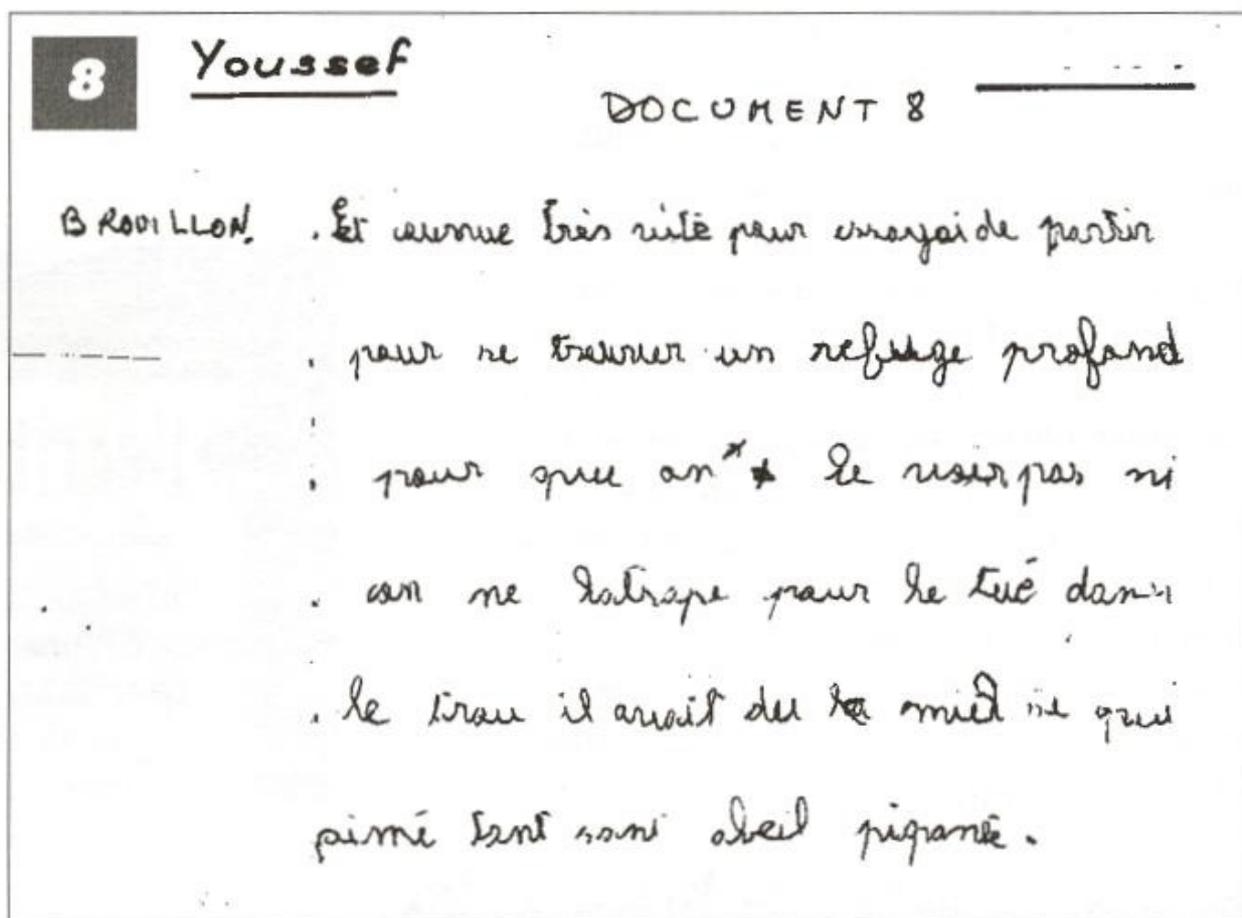
Voici une narration, une histoire policière : un petit garçon s'improvise enquêteur et il a de grandes facilités dans l'enquête car son père est un génie auquel il fait volontiers appel.

Dans la première version, le scripteur a conscience d'avoir un peu abusé des facilités que lui donnait ce choix de personnages. Billy Joe ayant été arrêté avec ses amis... la première conclusion dit : *Ils ont été immobilisés grâce à la puissance du génie ! Et on a pu les arrêter tout doucement. C'est quand même utile un génie !*. Donc, un clin d'œil au lecteur, quelque chose d'interactif, qui revient d'une manière indirecte sur les facilités dramatiques de l'ensemble du texte.

Dernière version remise au maître : ... *Ils ont été immobilisés grace au génie ! Et ont a pu les arrêter !*

Puis, rien sur cette amorce interactive, cet effet d'humour. On peut s'interroger (car il y a beaucoup d'exemples) sur l'image produite par l'école du "scriptible", du reçu : sur ce qu'il est possible d'écrire dans une copie remise au maître. Quel clin d'œil peut-on faire ? Est-ce qu'il vaut mieux supprimer et censurer ?

## PRÉSENTATION DU 8<sup>ème</sup> DOCUMENT



Ce document nous fait aussi réfléchir sur le contexte scolaire. Il a été produit par Youssef, élève de CE à Tarbes, écrivant en français langue étrangère dans une classe de français langue maternelle.

Première version : *Dans le trou, il y avait du la miel se qui aimé sant abeille piquante.*

La 2<sup>ème</sup> version, extrêmement abrégée par rapport à la précédente, se construit tout entière sur des suppressions. ... *et couru très vite pour essaya de partir pour trouver un refuge pour qu'on le voi pas ni pour la traper pour le tué. Dans le trous il avait du miel se qui aimé tant.*

On peut se dire que la 2<sup>ème</sup> version soit meilleure que la 1<sup>ère</sup>. Ce qu'on voit, qui est un réel problème, c'est que pour certains scripteurs, et en l'absence d'un guidage pédagogique immédiat, le recours à la suppression est

finalement la solution la plus facile. Tout un travail, ici, d'appréciation, d'auto-lecture, a été justement fait. Il est probable que sur la 1<sup>ère</sup> version, l'enfant a bien vu ce qui n'allait pas, mais il n'a pas disposé du matériau de remplacement pour produire une version améliorée. Il a donc essayé une version minimaliste, en essayant de faire moins de fautes. Ce à quoi il ne parvient pas malgré tout, mais à quoi pourrait le mener un dialogue pédagogique.

## CONCLUSION

Je résumerai l'intérêt de ce travail en 3 points, sachant que je suis très loin d'avoir tout dit, et que je suis peut-être restée trop allusive par rapport à votre demande.

**Première conclusion.** Une certaine évolution est perceptible depuis le CP jusqu'à la fin de l'école élémentaire. En particulier, même si on trouve des individus qui feront mentir cette généralité, un changement qualitatif se produit au CE2 dans la manière de traiter et de comparer les diverses versions. Dans le même ordre d'idée, l'ajout paraît être un type de manipulation à favoriser, à analyser et à faire travailler régulièrement.

**Deuxième conclusion.** Comparer différentes versions apparaît comme formateur, aussi bien au niveau linguistique (quand on compare, on fait de la traduction à l'intérieur de la langue) qu'au niveau du sujet en formation. Par exemple, lire sur un certain thème la production d'un écrivain, d'un journaliste, et puis diverses productions de la classe, et la sienne propre, peut donner de l'assurance, aussi bien qu'affiner la syntaxe, le lexique et les points de vue.

**Troisième type de conclusion, la plus importante.** Si on compare différents états d'un écrit, on peut proposer une autoévaluation à chaque scripteur, on peut lui permettre de faire lui-même des observations, des classements, des comparaisons. D'autre part, pour l'enseignant ou le parent, il y a également là un instrument d'évaluation. Si on prend le soin, de temps en temps, de faire cette sorte de lecture matérielle (les blancs, les utilisations de la ligne, ce qui se passe aux sauts de page), elle fait apparaître des régularités, pour un individu donné : on peut voir, d'une part, émerger ce qui est mûr pour être traité dans un dialogue pédagogique, ce qui a besoin d'être repris et éclairé, et également, ce qui s'exprime avec facilité, et correspond à du connu. Ainsi, l'évaluation et l'auto-évaluation sont peut-être les points les plus prometteurs dans ce genre de lecture.

Claudine FABRE

## INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- LEBRAVE J.-L. (1983) **Lecture et analyse des brouillons**, Manuscrits Écriture Production linguistique, **Langages**, n°69, Larousse.
- On se reportera également, pour s'initier à la lecture méthodique des brouillons, aux publications d'Almuth GRESILLON, et à celle de l'**Institut des Textes et Manuscrits modernes**, (ITEM, CNRS), qu'elle dirige.
- Je reprends ici une partie de mon livre **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**, CEDITEL, L'Atelier du Texte, Grenoble, 1990, 223 p.. Cet ouvrage comporte une bibliographie, et de nombreux fragments du corpus sur lequel se fonde la synthèse.