

# Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit

Martine Alcorta

---

*La réussite scolaire, voire sociale, est souvent liée à une bonne maîtrise de l'écrit. Pour être acteur dans une culture d'écrit, il faut être capable de maîtriser les outils de cette culture. Peu de recherches se sont intéressées au développement des capacités d'écrit au-delà des premiers apprentissages. L'étude présentée ici aborde ce développement à partir de l'utilisation du brouillon qui sera considéré comme un « instrument psychologique ». Les résultats montrent que ce développement n'a pas un caractère linéaire mais qu'il subit une réorientation fondamentale à la fin du collège. Ce palier important est à mettre en relation avec une « maîtrise seconde » de l'écrit qui devient non seulement un outil de communication mais aussi un outil de pensée et de fonctionnement langagier.*

---

**Mots-clés :** brouillon, instrument psychologique, cognition distribuée, développement des capacités d'écrit.

## INTRODUCTION

La plupart des recherches qui s'intéressent aux problèmes de la production d'écrits, à l'école, ont en général, pour population de référence, les élèves d'école primaire et maternelle. Elles sont centrées sur les débuts de l'apprentissage de l'écrit et parfois même sur les étapes antérieures, « l'écrit avant l'écrit » (Ferreiro, 1988) ou « la pré-histoire de l'écrit » (Luria 1929/1987, et Vygotski 1931/1995). Pour autant la maîtrise de cet apprentissage n'est pas terminée à la fin de l'école primaire : être alphabétisé de nos jours, ce

n'est plus seulement savoir tracer des lettres ou écrire des phrases simples, c'est pouvoir écrire des textes, pour raconter, informer, argumenter, rendre des comptes... Cela signifie que la maîtrise de l'écrit ne s'arrête pas seulement à l'acquisition d'un nouveau code mais réside dans la construction de nouvelles compétences langagières, être un véritable acteur dans une culture d'écrit c'est être en mesure de structurer ses actions et ses pensées à l'aide d'outils d'écrit. Tenir un discours oral, faire une conférence, parler à la radio ou à la télévision relèvent rarement, malgré les apparences, de compétences construites à l'aide du

seul langage oral mais s'appuient toujours sur l'utilisation de l'écrit, même si parfois pour un orateur expert, l'écrit se réduit à quelques notes griffonnées sur un bout de papier. Il n'empêche que pour posséder des capacités d'orateur, il faut maîtriser des compétences langagières qui se sont construites grâce à l'apprentissage de l'écrit. Même si à un moment donné, un individu peut se passer de l'aide externe et matérielle de l'écrit, on peut penser que ses propres capacités mentales et langagières se sont structurées à l'aide des différents outils de la culture d'écrit. Il est donc nécessaire de comprendre comment se sont développées ces capacités.

Le problème du développement des capacités cognitives peut s'envisager indépendamment des instruments et techniques utilisés, à un moment donné, par les membres d'une même communauté culturelle. Traditionnellement, d'ailleurs, les capacités intellectuelles et leurs fonctionnements sont analysés et étudiés comme des attributs internes à l'individu, sans tenir compte de l'environnement instrumental et social des êtres « pensant ». Le rôle des techniques sur le fonctionnement cognitif et le développement des capacités mentales des individus, a pourtant été souligné par de nombreuses recherches françaises en psychologie et anthropologie au début du siècle. Mais il est vrai aussi, qu'il n'a jamais été au centre des préoccupations des chercheurs qui s'intéressent à la cognition humaine, que ce soit en psychologie cognitive, en traitement de l'information ou en neurosciences. Pourtant tout un courant de recherches anglo-saxonnes (Bruner, 66 ; Cole & Griffin, 80 ; Olson, 76, 85 ; Salomon, 88 ; Norman, 93) se préoccupent depuis les années 80 des interactions homme-instrument, intérêt suscité le plus souvent par les études relatives aux interactions homme-ordinateur, comme c'est le cas notamment des travaux de Norman. Norman (1993) interpelle l'approche des sciences cognitives, qui étudie une intelligence désincarnée, isolée du monde. Il fait remarquer que les capacités de l'esprit humain sont limitées, que ce soit pour mémoriser, apprendre, calculer.... C'est la raison pour laquelle les individus n'opèrent pas seuls, mais en interaction avec des artefacts, des instruments, dans des systèmes d'intelligence distribuée. On ne peut donc plus se contenter d'étudier une cognition interne mais une cognition distribuée entre l'homme et les outils. Toutes les informations, les connaissances nécessaires pour

réaliser une tâche n'ont pas besoin d'être dans la tête, elles peuvent être distribuées : une partie dans la tête, dans les connaissances ou représentations internes et une autre partie dans le monde, dans le contexte, les outils, dans des représentations externes. Les processus mentaux (Zhang & Norman 88, 95, 94), se distribuent alors entre le fonctionnement mental interne et les représentations contenues dans les instruments. Comme le bûcheron s'aide d'une hache pour couper des troncs d'arbre, comme une personne s'aide du langage « pour soi », langage intérieur pour penser, les représentations graphiques, écrites peuvent aussi fonctionner comme des outils pour la pensée.

On ne peut également pas manquer de citer dans ce regain d'intérêt pour le rôle des instruments et techniques sur le développement cognitif, la réactualisation des thèses du psychologue soviétique L.S. Vygotski (62, 78) et celles de son collaborateur Luria (76-79), selon lesquelles le développement des fonctions psychiques supérieures est médiatisé à la fois socialement et culturellement par les « instruments psychologiques », élaborés au cours de l'histoire des civilisations humaines et transmis aux nouvelles générations par la voie de l'éducation. Dans le processus de développement, l'enfant est outillé et réoutillé avec des instruments les plus divers, parmi lesquels le langage, l'écrit, les systèmes numériques, les diagrammes, tableaux, systèmes graphiques de toutes sortes. Le développement des fonctions mentales, que ce soit la mémoire, l'attention, la pensée ne peut se faire indépendamment des instruments culturels et sociaux dont dispose une société, qui ont été élaborés historiquement et qu'elle met à disposition des jeunes générations. Autrement dit, pour Vygotski, comprendre le fonctionnement mental des individus, ce n'est pas seulement vouloir pénétrer leur intériorité, leurs cerveaux et voir comment « ça fonctionne », c'est aussi prendre en compte les instruments sociaux qui sont à leur disposition et grâce auxquels ils peuvent développer leurs capacités internes. Les capacités de mémorisation d'un homme d'affaire ne se réduisent pas seulement à ce qui se passe dans sa tête, mais à la façon dont il gère ses activités à l'aide d'un agenda, qui est un outil d'écrit grâce auquel les activités de mémorisation et de planification sont considérablement augmentées et complexifiées.

## LE BROUILLON : UN OUTIL POUR ÉCRIRE

Dans la recherche présentée ici, nous nous sommes intéressés au développement des capacités d'écrit des élèves. Nous l'avons abordé à partir de l'utilisation du brouillon, considéré comme un « instrument psychologique ». Le concept d'instrument psychologique permet de repenser les problèmes de développement du langage écrit. Il s'agit en effet, de penser le développement des capacités d'écrit, non pas comme une simple genèse des structures mentales ou des représentations internes, mais comme une construction et réorganisation des capacités internes à partir d'un outil externe, le brouillon. Comme l'a montré Goody dans la Raison graphique, le fonctionnement cognitif, la façon de penser le monde se trouvent, à un moment donné, transformés par les pratiques d'écrit. La mémoire est réorganisée, de nouvelles formes de classification apparaissent, la pensée scientifique se met en place. Ong (71, 82) et Havelock (73) ont été les premiers à montrer que l'écrit et surtout l'imprimé a pris le relais de la mémoire pour transmettre et conserver les connaissances. Du fait de l'allègement de la charge de mémoire, l'esprit humain pouvait alors procéder à des analyses plus réflexives et logiques. Olson (77), Goody (77), Scribner & Cole (81), Greenfield (72), ont souligné l'effet réorganisateur de l'écrit sur nos propres pratiques sociales et nos formes de pensée. Si les listes et tableaux ont d'abord été utilisés comme de nouvelles techniques graphiques pour stocker et transmettre de l'information, ils ont très vite, eux aussi, été transformés en retour par les exigences des nouvelles activités intellectuelles auxquelles ils avaient donné naissance. De simple aide-mémoire, la liste est devenue un écrit au service de l'organisation, la mise en ordre, la hiérarchisation et la planification des informations. C'est cet effet de spirale dialectique qui a transformé les opérations de classification et donné naissance à de nouvelles formes logiques de pensée. L'écrit n'a pas seulement amplifié nos capacités mentales, il a réorganisé les processus cognitifs par lesquels nous mémorisons, comparons, catégorisons, ordonnons nos idées et par lesquels également nous les communiquons aux autres. C'est la nature réflexive du langage écrit qui est à l'origine de cette transformation. C'est la possibilité d'utiliser le système écrit dans sa capacité à représenter, qui autorise un dédouble-

ment de l'écrit, à la fois comme représentation du monde et comme système de représentation, c'est-à-dire comme instrument de pensée.

Les systèmes de signes sont généralement considérés comme des représentations de la réalité, le mot représente l'objet, la personne, mais on peut aussi concevoir les signes comme des moyens, des façons de penser la réalité. Une fois le monde mis en listes, en tableaux, la réalité nous apparaît sous de nouvelles perspectives : nous nous posons la question de savoir si la tomate est un légume ou un fruit (Goody, 79), question qui n'avait jusque-là pas de pertinence. Lorsque les listes s'organisent autour de principes sémantiques, elles permettent de classer, de construire de nouvelles généralisations, de créer de nouvelles significations, d'organiser le monde en catégories sémantiques nouvelles, c'est tout ce travail scriptural de mise en listes, en tableaux, en structures arborescentes, qui a donné forme à la pensée conceptuelle. On peut donc dire que le concept n'est que le produit d'une certaine forme de scripturalisation du monde, une façon de concevoir la réalité, de la construire à l'aide de moyens sémiotiques que nous procure une culture d'écrit.

C'est donc tout ce cheminement théorique qui nous a amené à approcher et analyser le développement des capacités d'écrit, en fonction des instruments psychologiques utilisés par les élèves au cours d'une tâche de production d'un texte écrit, et qu'on appelle communément les brouillons.

## LE BROUILLON À L'ÉCOLE

À l'école primaire, la signification, la nécessité d'un brouillon n'est pas acquise d'emblée par les jeunes écoliers. On peut même dire qu'au début de l'apprentissage de l'écrit, le jeune élève se précipite dans son texte comme il pourrait le faire à l'oral. L'attitude du scripteur expert, au contraire, se caractérise par un ralentissement de sa production langagière. La production écrite se déroule dans un temps et un rythme qui ne sont pas ceux de l'oral. C'est celui de la mise en suspens, du retour sur le déjà-dit, de la révision, de la transformation, c'est la mise en place du premier jet, qui ouvre la possibilité de plusieurs autres jets avant le texte définitif. C'est donc d'abord cette attitude

que l'enseignant veut instaurer chez l'élève, éviter qu'il ne se précipite dans son texte, l'amener à reprendre, à réviser, à corriger, à planifier. C'est donc l'enseignant qui crée la nécessité du brouillon, qui crée la place d'un espace intermédiaire précédant le produit final. Pour le chercheur, le brouillon constitue la trace de ce que l'élève a construit au cours de la production écrite. Le brouillon n'est pas pour autant conçu comme un miroir de ce qui se passe « dans la tête des élèves », mais au contraire comme un outil que les élèves peuvent utiliser pour construire ce qu'ils ont dans la tête, pour maîtriser et contrôler le processus même d'écriture.

## PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Nous faisons l'hypothèse qu'en examinant les brouillons des élèves, nous allons pouvoir obtenir des informations sur la façon dont les élèves gèrent, construisent, contrôlent, évaluent leurs propres productions verbales. Nous faisons donc l'hypothèse que le brouillon n'est pas la simple projection graphique de quelque chose qui est déjà là, « prêt dans la tête », mais que le brouillon participe de l'extérieur, à la construction de l'architecture mentale du scripteur. Notre unité d'analyse ne se réduit donc pas aux seules capacités internes du scripteur mais englobe également les instruments qui interagissent avec le fonctionnement mental et les opérations cognitives impliquées dans le processus d'écriture.

Nous faisons l'hypothèse qu'au cours de l'apprentissage de l'écrit, entre le primaire et l'Université, le rôle du brouillon, sa fonction dans la tâche d'écriture va évoluer : d'un brouillon linéaire, sorte de premier jet du produit final que l'on peut réviser, améliorer, il va devenir un véritable outil pour écrire, un instrument permettant d'agir sur le processus même d'écriture. Nous nous attendons toutefois à ce que cette évolution soit aussi dépendante de la nature de la tâche d'écriture. Produire un texte argumentatif est une tâche beaucoup plus complexe que la production d'un texte informatif. La difficulté de la tâche pourrait donc également faire varier l'utilisation du brouillon.

## MÉTHODOLOGIE

### Population

Nous avons travaillé avec trois catégories d'élèves, 30 élèves de 10-11 ans (classe de CM2), 30 élèves de 13-14 ans (classe de quatrième), 30 élèves de 16-17 ans (élèves de seconde générale et élèves de seconde technique) et des étudiants d'université, en deuxième année de psychologie.

### Tâche de productions écrites

Trente élèves de chaque niveau ont été amenés à produire deux types de textes : une production informative qui consiste, suite à la production d'un film documentaire retraçant l'évolution de l'homme préhistorique, à produire un texte informant un lecteur potentiel du contenu du film et une production argumentative, où il est demandé aux élèves de produire pour les besoins d'un journal scolaire un article jugeant de l'utilité de la télévision pour les enfants.

Les séances de production se sont toutes déroulées en deux temps : on distribue dans un premier temps aux élèves, une feuille de brouillon et on leur demande de préparer le texte. Quand ils estiment avoir terminé leurs préparations, on leur donne une feuille pour écrire le texte définitif. À la fin de chaque séance, les brouillons et les textes finaux sont ramassés.

### Les différents types de brouillons

L'ensemble des brouillons ainsi recueillis nous ont amenés à observer deux grandes tendances dans l'utilisation du brouillon, le brouillon linéaire et le brouillon instrumental.

**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 forme 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.

### Exemple de brouillon linéaire du texte informatif

Le film présente l'évolution de l'homme, de ses origines à nos jours, en décrivant les principales étapes qui ont donné naissance à l'homme moderne.

L'apparition de l'homme remonte à environ 3 M d'années sur le continent africain. On le différencie des autres mammifères par le fait qu'il se déplace pas à l'aide de ses quatre membres.

Quelques 1,5 M d'années plus tard, l'homme apprend à se servir de la pierre pour fabriquer, chasser et vivre. Ce n'est qu'un million d'années plus tard, qu'il domestiquera le feu, source de vie, moyen de défense.

Il y a environ 100 000 ans, l'homme acquiert une nouvelle notion, celle de croyance et respect de la mort. Ainsi il se met à enterrer les morts.

Il y a 30 000 ans environ, l'homme de cro-magnon perçoit la beauté des choses et des êtres et se met à la représenter.

### Exemple de Brouillon instrumental du texte informatif

#### - 3 millions d'années

- apparition des premiers hommes
- pas d'outils
- ils vivent en Afrique

#### - 500 000 ans

- apparition d'outils plus performants
- apparition du feu qui sert à repousser les animaux
- les hommes remontent vers le Nord

#### - 5 000 ans

- utilisation du feu
- apparition de la pensée religieuse
- il fait froid dans le Nord

#### - 3 000 ans

- apparition de la pensée artistique
- dessin sur les parois des grottes

### Du brouillon linéaire au brouillon instrumental

On peut voir sur la figure suivante l'évolution de l'utilisation des brouillons instrumentaux (1), en fonction du degré de scolarisation et du type de textes.

Plusieurs conclusions peuvent être tirées de ces résultats :

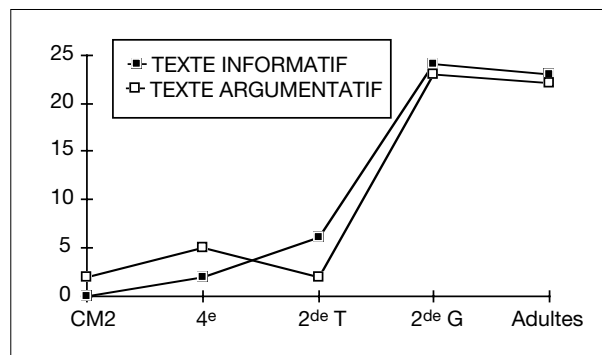
1) Le recours à des « brouillons instrumentaux » augmente avec le niveau scolaire même si une

grande différence apparaît entre seconde technique et seconde générale, différence sur laquelle nous reviendrons un peu plus loin. D'un point de vue développemental, on peut donc remarquer une utilisation de plus en plus importante de brouillons instrumentaux et une baisse de l'utilisation des brouillons linéaires, au fur et à mesure que le degré de maîtrise de l'écrit augmente. L'effet de l'âge, mesuré par une Anova s'avère très significatif ( $p = .001$ )

2) Comme on peut le visualiser sur la figure 1, cette évolution subit un changement très important au niveau des élèves de seconde générale et cela quel que soit le type de texte à produire.

3) Une analyse statistique de type Anova montre que, de façon générale, la nature du texte à produire (texte informatif ou argumentatif) joue un rôle significatif ( $p = .02$ ) sur l'utilisation du brouillon, le texte informatif augmente le recours à un brouillon instrumental. Toutefois une comparaison de moyennes à chaque âge montre que pour les élèves de CM2 comme pour ceux de seconde et les adultes, la nature de la tâche n'a pas d'effet significatif. C'est surtout au collège, pour les élèves de quatrième, que la production de textes informatifs facilite de façon très significative ( $p = .002$ ) le recours au brouillon instrumental.

Figure 1. – Évolution de l'utilisation d'un brouillon instrumental en fonction du degré de scolarisation



On peut interpréter ces résultats en faisant l'hypothèse que la difficulté de la tâche d'écriture joue un rôle non négligeable dans l'utilisation du brouillon. Pour les élèves de primaire, qui sont encore au début de l'apprentissage de l'écrit, écrire un texte, qu'il soit informatif ou argumentatif, est une tâche encore trop complexe pour qu'ils puissent envisager le recours à un brouillon de type instrumental. Pour les élèves de seconde générale et les adultes-universitaires, qui maîtrisent aussi bien les deux tâches, la difficulté est égale. C'est pour les élèves de quatrième que la différence est la plus sensible. Ces élèves qui ont déjà construit certaines capacités d'écrit, n'ont toutefois pas encore atteint un degré de maîtrise qui leur permette de faire face de façon identique à toutes les tâches qui leur sont demandées.

Il est donc intéressant de noter que le recours à un brouillon instrumental est dépendant de la maîtrise de la tâche d'écriture, car en même temps, il constitue un outil qui assure un contrôle et une maîtrise plus importantes du processus d'écriture. C'est cette relation en spirale de l'outil et de la maîtrise des compétences qui est au cœur de ces résultats, et qui pourrait expliquer que la progression des compétences ne se fasse pas de façon linéaire.

4) On remarquera que les résultats obtenus par les élèves de seconde technique sont plus proches de ceux des élèves de quatrième que ceux des élèves de seconde générale. Les tâches d'écriture se sont déroulées au début du premier trimestre, on peut donc considérer que nous avons mesuré des capacités qui se sont construites en fin de troisième. Il semblerait donc que la réorientation fondamentale du processus développemental ne s'opère pas de façon égalitaire pour l'ensemble des élèves à la fin du collège. Ceux qui sont orientés vers l'enseignement technique n'ont pas encore atteint ce palier important du développement des capacités d'écrit.

### **Brouillons et processus d'écriture**

Les fonctions des deux brouillons, linéaire et instrumental, ne sont pas les mêmes, ils n'agissent pas au même niveau du processus d'écriture. Chez les plus jeunes, le brouillon présente peu de différences avec le texte final, il est déjà rédigé sous forme de phrases développées. Les jeunes scribes écrivent de façon linéaire, en utilisant la syntaxe du langage écrit de communication. De ce

fait, ils planifient, récupèrent les informations en mémoire et rédigent simultanément. Ces opérations s'appuient uniquement sur des représentations internes. On peut constater, en observant ces jeunes scribes et en analysant leurs textes finaux, que le travail principal de leur production consiste à se rappeler les informations contenues dans le film, ils écrivent au fur et à mesure qu'ils récupèrent ces informations. C'est la raison pour laquelle leurs textes suivent pas à pas le déroulement des événements du film, sans qu'on observe de décrochage entre le contenu du film et le contenu du texte. À partir du niveau 4<sup>e</sup> (13-14 ans), certains brouillons présentent une structure écrite différente. L'espace graphique est utilisé de façon bidimensionnelle, sous forme de listes de mots ou groupes de mots, la structure de phrases complètes disparaît, et des signes graphiques comme des numéros, des flèches qui ne sont plus des mots, apparaissent. Si l'on veut comprendre la fonction de ce type de brouillon, il faut considérer ces nouvelles formes écrites comme des représentations graphiques externes qui servent d'appui à la gestion interne du texte. La liste est un outil particulièrement adapté à deux fonctions, la mémorisation et la planification. En opérant ainsi sur leurs brouillons, les scribes gèrent leurs textes à deux niveaux, d'abord ils planifient, organisent, hiérarchisent les informations avant de les rédiger, c'est-à-dire avant de les linéariser dans le texte final. La gestion écrite devient une gestion distribuée entre représentations internes et externes, ce qui transforme la nature du processus d'écriture.

Le brouillon linéaire permet d'améliorer la communication en agissant sur les opérations de linéarisation. Dans le brouillon instrumental, en revanche, il n'y a pas d'intention immédiate de communication avec un lecteur potentiel, mais une nécessité de communiquer avec soi-même. C'est la raison pour laquelle on y observe des structures de langage écrit « pour soi » (Alcorta, 1996). Pour communiquer avec soi-même, on n'a pas besoin de tout écrire, on peut se comprendre à l'aide de quelques mots. Le passage au texte final exige, en revanche, une transformation des informations notées au brouillon, dans un langage développé qui respecte les conventions linguistiques de l'écrit de communication. La fonction du brouillon instrumental est de construire, contrôler, planifier, il se situe à un niveau de médiation qui se trouve en amont du processus, avant les opérations de rédaction proprement dites.



Le recours à un brouillon instrumental constitue un outil d'auto-contrôle, que le scripteur se donne à lui-même. Si pour les plus jeunes élèves, le contrôle de la production est assuré par l'enseignant qui évalue, corrige, commente le brouillon, pour les élèves du lycée et de l'université, ce contrôle peut s'exercer de façon autonome au moyen d'outils, comme les brouillons instrumentaux. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, cette réorganisation des compétences d'écrit, ne se réalise pas de façon égalitaire à la fin du collège. Les résultats obtenus par les élèves de seconde technique sont plus proches de ceux des élèves de quatrième, que de ceux des élèves de seconde générale. Pour ces élèves, qui sont orientés la plupart du temps de façon négative, parce que jugés faibles ou incompetents dans les matières générales (soulignons au passage le fait que les matières générales sont des matières qui nécessitent une bonne maîtrise de l'écrit), il semble qu'une véritable appropriation de l'écrit, non plus seulement comme outil de communication mais également comme instrument de fonctionnement langagier et de pensée, ne s'est pas faite.

## CONCLUSION

Le développement des capacités d'écrit ne présente pas un caractère linéaire. Nous avons pu observer dans cette recherche des paliers de restructuration, dont celui de la fin du collège, qui surprend par son ampleur. On peut également constater une évolution différente du brouillon en fonction de la nature du texte à produire, chez les élèves de quatrième. Mais les résultats obtenus montrent qu'au niveau du lycée et de l'université, la nature du texte n'a plus d'effet, du fait d'une transformation plus en profondeur des capacités d'écrit. Cette réorganisation des compétences s'accompagne d'un contrôle plus important par l'élève de sa propre production écrite, mais aussi d'un déplacement du niveau sur lequel s'exerce ce contrôle. On peut concevoir cette restructuration des capacités d'écrit comme une maîtrise seconde du processus d'écrit où le scripteur peut intervenir non pas seulement au niveau du produit final mais au niveau du processus même d'écriture. Le brouillon instrumental, par la mise en place de nouvelles formes d'écrit, permet de contrôler, planifier, d'organiser l'écrit final. L'écrit restructure, réorganise l'écrit, comme il peut réor-

ganiser, restructurer d'autres fonctions comme la mémoire ou le langage oral. L'écrit devient un écrit retravaillé par l'écrit, on observe alors une scripturalisation du processus d'écriture qui est en général le comportement des scripteurs confirmés. Ces outils d'écrit que sont les brouillons instrumentaux permettent au scripteur de contrôler, maîtriser leur propre processus d'écriture et d'entrer ainsi dans les formes complexes de la culture d'écrit, dans ce que l'on pourrait appeler « une maîtrise seconde de l'écrit ».

De nombreux chercheurs en psychologie cognitive différencient les scripteurs experts des scripteurs novices, à partir de leurs modes de gestion du texte. Au cours du processus, les experts fonctionneraient sur deux niveaux, un niveau conceptuel, non langagier et un niveau rédactionnel, linguistique. Dans le premier, les informations seraient hiérarchisées et devraient être ensuite linéarisées pour passer à l'état de langage écrit. L'absence de niveau conceptuel hiérarchisé chez les plus jeunes, rendrait leur productions plus linéaires, avec une gestion au coup par coup. (Boscolo P ; Espéret E. & Fayol M. 91 ; Schnewly 88). Les experts produiraient plutôt sur le mode de la transformation des connaissances (Bereiter & Scardamalia, 87), ce qui leur permettrait de planifier globalement le texte.

La recherche menée ici nous amène à questionner l'existence, dans le processus d'écriture, de ces deux niveaux, un niveau conceptuel non langagier et un niveau linguistique. Les brouillons instrumentaux des élèves de lycée et d'université, on l'a vu, ne sont plus rédigés de façon linéaire, mais sous forme de listes, tableaux où les informations sont ordonnées, hiérarchisées en fonction de l'objectif poursuivi. On peut donc penser que le brouillon fonctionne à un moment donné, comme un instrument qui permet de passer d'un mode de gestion écrite linéaire, où les informations sont récupérées en même temps qu'elles sont rédigées, à un travail de réorganisation de ces informations grâce à l'utilisation d'écrits tabulaires qui permettent de structurer et planifier le futur texte. Les représentations internes des scripteurs fonctionnent encore sur la base de représentations graphiques externes, listes, tableaux de tous genres, qui leur offrent la possibilité d'une gestion hiérarchique des informations à produire. Ce mode de gestion écrite qui repose à la fois sur des opérations mentales internes et des représentations graphiques externes peut, par la suite, s'intérioriser et devenir un fonction-

nement purement interne, purement conceptuel et qui donne l'impression d'être « en dehors » du langage. On peut alors, à un certain niveau de développement des capacités d'écrit, observer chez les scripteurs experts des modes de gestion hiérarchisée des informations. Mais ce qui apparaît alors comme un niveau conceptuel non langagier, ne doit-il pas être pensé comme un travail conceptuel qui a été travaillé, construit, réorganisé, au cours de l'apprentissage de l'écrit, en interaction avec des outils externes langagiers, que sont les brouillons instrumentaux ?

Le fait d'intégrer dans le processus de développement, les instruments utilisés par les individus, aboutit à une vision moins internaliste du développement cognitif. Loin de nier l'importance du travail interne, ce type d'approche cherche à mettre en évidence le caractère interactif de la cognition humaine.

D'un point de vue didactique, les résultats de cette recherche nous amènent à repenser la place du brouillon à l'école primaire. Trop souvent, les enseignants exigent du brouillon qu'il devienne, grâce à différentes opérations de réécriture, un

produit proche du texte final, que l'élève n'a plus qu'à recopier ou mettre au propre. Cette attitude a pour effet de gommer la spécificité fonctionnelle du brouillon. Vouloir faire du brouillon, grâce à différentes opérations de réécriture, un objet acceptable, n'est-ce pas paradoxalement faire disparaître sa spécificité et sa fonctionnalité, qui ne sont pas celles du texte final, et faire naître chez les élèves une confusion entre le rôle du brouillon et celui du texte final, le premier n'étant plus qu'une image imparfaite du second ? Toutes ces considérations sur la nécessité du brouillon dans une démarche d'apprentissage de l'écrit, pourraient être étendues, de façon plus large, à toutes les situations d'apprentissage. L'école survalorise les produits finis, au détriment d'espaces de construction, privés et intermédiaires, qui comme le brouillon, pourraient offrir à l'élève, la possibilité de se fabriquer ses propres outils de pensée.

Martine Alcorta

Laboratoire de Psychologie EA526  
Université Victor Ségalen - Bordeaux 2

#### NOTE

(1) Exprimée en nombre de brouillons instrumentaux utilisés par les 30 élèves de chaque niveau scolaire.

#### BIBLIOGRAPHIE

- ALCORTA M. (1996). – The role of rough drafts in written text production : the transition from a « self-directed » text, to a text « geared to others ». *In* : G. Rijlaarsdam, H. van den Berg, & M. Couzin (Eds), **Theories, Models and Methodology in writing Research**. Amsterdam : Amsterdam University Press :
- ALCORTA M. (1998). – Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit. *In* : **Piaget-Vygotski et l'école. Perspectives piagétienne et vygotkienne**. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- ALCORTA M. (à paraître). – **Le brouillon, un outil pour l'écriture : approche ontogénétique**. Berne : Peter Lang.
- ALCORTA M. (1997). – **Pratiques de brouillons et activités d'écritures. Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves**. Thèse en Psychologie. Université de Bordeaux 2.
- BEREITER C. & SCADARMALIA M. (1987). – **The psychology of written composition**. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- BOSCOLO P. ; ESPÉRET E. & FAYOL M. (1991). – Writing. **European journal of Psychology of Education**, vol. VI, n° 2, 97-98
- BRUNER J.S. (1966). – On cognitive growth II. *In* : J.S. Bruner, R.R. Olver, & P.M. Greenfield (Eds.), **Studies in cognitive growth**. New York : Wiley.
- BURTIS P.J. (1983). – The development of planning in writing. *In* : B.M. Kroll and G. Wells (eds), **Explorations in the development of writing**. John Wiley & Sons Ltd.
- COLE M., et GRIFFIN P. (1980). – Cultural amplifiers reconsidered. *In* : D.R. Olson (Ed), **The social foundations of language and thought : Essays in honor of Jerome Bruner**, p. 343-364, New York : Norton
- FAYOL M. (1991). – From sentence production to text production : investigating fundamental processes.



- European journal of psychology of education**, n° 6, p. 99-117.
- FAYOL M. (1996). – Apprendre à produire des textes. Tentative d'intégration des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle : la production de récits. *In* : **Vers une didactique de l'écriture**. Paris ; Bruxelles : INRP.
- GOODY J. (1979). – **La raison graphique**. Paris : Les éditions de Minuit.
- GOODY J. (1994). – **Entre l'oralité et l'écriture**. Paris : Presses Universitaires de France.
- HAYES J.R. & FLOWER L.S. (1980). – Identifying the organization of writing processes. *In* : L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds), **Cognitive processes in writing**. Hillsdale : Erlbaum.
- FERREIRO E. (1988). – **Lire-Écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?** Lyon : CRDP.
- FERREIRO E., TEBEROSKY A. (1982). – **Literacy before schooling**. London : Herneman Educational Books.
- FIJALKOW J. (1986). – **L'entrée dans l'écrit**. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- KELLOG R.T. (1987). – Writing performance : effects of cognitive strategies. **Written communication**, vol. 4, n° 3, p. 269-298.
- KELLOG R.T. (1990). – Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. **American journal of psychology**, 103, 327-341.
- LURIA A. (1929/1987). – Materiales sobre la genesis de la escritura en el niño. *In* : **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou : Editorial Progreso.
- LURIA A.R. (1976). – **Cognitive development : Its cultural and social foundations**. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- LURIA A.R. (1979). – **The making of mind : A personal account of Soviet psychology**. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- NORMAN D.A. (1993). – Les artefacts cognitifs. **Raisons pratiques**, n° 4, p. 15-34.
- NORMAN D.A. (1988). – **The psychology of everyday thinks**. New York : Basic Books.
- NORMAN D. A. (1993). – **Things that make us smart**. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- OLSON D. (1985). – Computers as tools of the intellect. **Educational researcher**, n° 14, p. 5-8.
- OLSON J.R. (1976). – Culture, technology, and intellect. *In* L.B. Resnick (Ed.), **The nature of intelligence**, 189-202, Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- SALOMON G. (1988). – AI in reverse : computer tools that turn cognitive. **J. Educational computing research**, vol. 4 (2), p. 123-139.
- SCHNEUWLY B. (1996). – Contradiction et développement. Vygotski et la pédologie. *In* : M. Brossard, C. Moro, B. Schneuwly, **Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie vygotkienne**. Berne : Peter Lang.
- SCHNEUWLY B., & DOLZ J. (1987). – La planification langagière chez l'enfant. **Revue suisse de psychologie**, vol. 46, p. 55-64.
- SOMMERS N.I. (1980). – Revision strategies of student writers and experienced adult writers. **College composition and communication**, n° 31, p. 378-388.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1979). – **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona : Ed. Crítica.
- VYGOTSKI L.S. (1931/1995b). – La prehistoria del lenguaje escrito. *In* : **Obras Escogidas**, Tome 3. Madrid : Visor Distribuciones.
- VYGOTSKI L.S. (1934/1985). – **Pensée et langage**. Paris : Éditions Sociales.

