

## La question d'interprétation de la spécialité *Humanités, littérature et philosophie* favorise-t-elle les compétences de lecture littéraire des textes ?

---

Daphné Jacamon

CY Cergy-Paris université

Laboratoire ÉMA

*Pour citer cet article* : Jacamon D.(2026). La question d'interprétation de la spécialité *Humanités, littérature et philosophie* favorise-t-elle les compétences de lecture littéraire des textes ? *Scolagram* n°12, février 2026  
Retrieved from\_  
[https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/item/1367-Daphne\\_Jacamon](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1367-Daphne_Jacamon)

**Résumé** : Depuis la réforme de 2019, les élèves de lycée « désireux de développer les compétences relatives à la lecture, à l'interprétation des œuvres et des textes, à l'expression et à l'analyse de problèmes et d'objets complexes » (Ministère, 2019) sont invités à suivre la spécialité *Humanités, Littérature et Philosophie* (HLP). L'épreuve commune aux deux disciplines, la question dite d'*interprétation*, suppose que la philosophie et la littérature peuvent s'évaluer selon des modalités et des critères équivalents. L'analyse qualitative de traces dite réflexives d'une série de 16 brouillons d'élèves de terminale nous permet de questionner l'évolution de la lecture littéraire dans le cadre de cette épreuve. Même si le nombre restreint de brouillons à l'étude ne se prête pas à des généralisations valables pour tous les élèves de terminale HLP, son étude révèle des tendances sur les conceptions de la lecture littéraire en jeu dans cet exercice. Il apparaît que loin de favoriser une lecture plurielle et sensible du texte, la question d'interprétation, qui fixe un sens unique au texte littéraire, renoue malgré elle avec l'approche controversée de la lecture méthodique et l'image d'un lecteur modèle qui coopère à l'élucidation d'un sens programmé par le texte. Cette approche ne prend pas assez en compte les avancées de l'enseignement de la lecture littéraire et le parcours de subjectivité qu'elle implique. En ce sens, la question dite d'*interprétation* ne favoriserait pas un enseignement de la lecture littéraire qui demande à être évaluée selon des modalités et des critères qui lui sont propres.

**Mots-clés** : Corpus ÉMA-Écrits scolaires, Brouillon, réflexivité, HLP (Humanités,

Littérature et Philosophie), lecture littéraire, subjectivité

## Introduction

Le laboratoire ÉMA propose de mettre à l'étude une série de brouillons d'élèves de terminale produits dans le cadre de trois évaluations d'une question d'interprétation associée à la spécialité *Humanités, littérature et philosophie* (HLP). Écrits réflexifs et transitoires, ces brouillons constituent des indices des diverses modalités grâce auxquelles les élèves négocient une consigne de travail selon la représentation qu'ils se font de la discipline (Mons *et al.*, 2018).

Dans le cas de l'enseignement du français au lycée, la conscience disciplinaire (Azria-Cohen *et al.*, 2013) demande à être plusieurs fois reconfigurée : au moment de l'entrée en seconde où les élèves expérimentent une « rupture curriculaire » par rapport aux enseignements du cycle 4 (Ahr, Peretti, 2023) et en classe de première pour les élèves qui choisissent la spécialité HLP où le terme de « littérature » supplante celui de « français » sans que ce glissement sémantique soit clairement défini dans les programmes. Quelles compétences nouvelles la spécialité HLP demande-t-elle de développer en littérature ? Quel rôle l'interdisciplinarité avec la philosophie joue-t-elle dans cette reconfiguration disciplinaire ?

La spécialité HLP, introduite dans les programmes de 2019 s'appuie sur le postulat que l'interdisciplinarité entre la littérature et la philosophie permet de développer les compétences transversales commune aux deux disciplines : la lecture, l'interprétation, l'expression et l'analyse.

*Cet enseignement réunit des disciplines à la fois différentes et fortement liées, il leur propose une approche nouvelle de grandes questions de culture et une initiation à une réflexion personnelle sur ces questions, nourrie par la rencontre et la fréquentation d'œuvres d'intérêt majeur. Il développe l'ensemble des compétences relatives à la lecture, à l'interprétation des œuvres et des textes, à l'expression et à l'analyse de problèmes et d'objets complexes.* (Ministère, 2019c : p.2)

La réunion des deux disciplines autorise ainsi à penser l'épreuve certificative sur le même modèle d'exercices en première et en terminale : une « question d'interprétation » sur un texte littéraire ou philosophique suivie d'une question de réflexion – qui devient un « essai » en classe de terminale – lui aussi littéraire ou philosophique. La forme identique des exercices pour ces deux disciplines et les critères communs qui prévalent à leur évaluation respective supposent que les compétences qu'elles développent au sein de l'enseignement de cette spécialité sont plus équivalentes que complémentaires. N'y a-t-il pas dans ce cas un risque d'uniformiser les modalités de lecture au détriment d'un enseignement de la lecture littéraire ?

C'est ce que nous proposons d'interroger dans cet article. Le corpus mis à disposition

par le laboratoire ÉMA rend en effet visible les gestes méthodologiques et réflexifs selon lesquels les élèves lisent des textes littéraires en contexte scolaire. Comme écrits réflexifs, ces brouillons nous renseignent, en effet, sur la manière dont les élèves lisent et s'interrogent sur les textes littéraires dans le cadre de la question d'interprétation de la spécialité HLP.

Nous nous demanderons ainsi si les épreuves proposées en HLP, qui conditionnent en partie les modalités d'apprentissage de la discipline, permettent de « développer l'ensemble des compétences relatives à la lecture et à l'interprétation des œuvres et des textes » (Ministère, 2019a, p. 2). Plus précisément et en conformité avec la série de brouillons que nous avons à notre disposition, nous nous demanderons quelle représentation un élève de HLP de terminale peut se faire de la lecture littéraire à partir des consignes et évaluation de la question dite d'interprétation.

Pour tenter d'y répondre, nous analyserons d'abord en quoi des brouillons d'une question d'interprétation peuvent nous renseigner sur le parcours de lecteurs d'élèves de terminale HLP. Nous analyserons ensuite les traces de lecture dites réflexives pour comprendre quelle(s) modalité(s) de lecture du texte littéraire sont en jeu dans cet exercice. Nous concluons sur la nécessité de mieux penser la forme et les critères d'évaluation de la question d'interprétation en littérature pour mettre davantage à profit la complémentarité des deux disciplines.

## **1. Analyser un parcours de lecteur dans des brouillons d'élèves**

---

### **1.1. Le brouillon comme lieu d'observation d'une écriture réflexive en travail**

L'écriture dite réflexive, par sa dimension médiatisante et seconde (Bautier, Goigoux, 2004) permet le développement d'une meilleure perception des apprentissages pour l'élève comme pour l'enseignant. Distincte d'une écriture "première" qui saisit la pensée à son origine, elle devient "seconde" lorsqu'elle vise l'analyse de contenus de pensées ou de savoirs, obligeant le sujet à adopter un point de vue singulier et argumenté, toujours en activité mais comme extérieur à celle-ci. Cette expérience de décentrement, nécessaire pour déplacer son point de vue premier (Bucheton *et al.*, 2014, p. 106). dépasse le seul cadre de la maîtrise des savoirs. L'activité réflexive est, en effet, étroitement liée à la construction d'une conscience disciplinaire définie comme « *la manière dont les acteurs sociaux et, en premier lieu, les sujets didactiques – élèves mais aussi les enseignants – reconstruisent telle ou telle discipline* » (Azria-Cohen *et al.*, 2013, p.11).

Même si le pouvoir réflexif du langage est perçu comme un levier de réussite scolaire (Crinon, 2002, Bucheton *et al.*, 2014, Sauvaire, St Onge, 2022, p. 22), les écrits dits réflexifs sont diversement exploités par les acteurs des disciplines et ne renvoient pas à

un genre scolaire précis. L'absence d'enseignement spécifique de cette forme d'écriture rend son étude plus complexe : l'usage d'une écriture dite réflexive n'est pas une pratique partagée par tous les acteurs de l'enseignement, son usage dépend d'une part de l'enseignant, qui propose ou non explicitement d'y avoir recours et d'autre part de la familiarité que l'élève a pu développer avec ce type d'écrits au cours des années antérieures.

Du point de vue de la recherche, le brouillon comme écrit informel et préparatoire à un exercice donné, encourage l'élève à pratiquer une démarche réflexive et constitue ainsi un observatoire privilégié de son approche sensible et cognitive de textes littéraires. La production d'un texte exige du lecteur scolaire une négociation permanente à tous les niveaux de son activité : linguistique, psychoaffective, socio-langagière et cognitive. Quelle démarche peut-il mettre en œuvre pour répondre à une consigne ? Quelle place donne-t-il au lecteur qu'il est ? Quelle va être la teneur de son discours ? Comment peut-il l'organiser ? Autant d'éléments sur lesquels le sujet écrivant peut s'interroger, quel que soit son texte et qui permettent au professeur ou au chercheur d'entrer dans la « boîte noire du sujet écrivant » (Bucheton *et al.*, 2014 p. 29). Lieu informel qui accueille un écrit exploratoire, le brouillon nous semble donc être un espace possible d'analyse de l'écriture réflexive.

## **1.2. Le brouillon en didactique de la littérature : une forme singulière d'écriture réflexive de la réception.**

Quelle place l'écriture réflexive brouillonnante peut-elle avoir en didactique de la littérature ? Nous pensons que rien n'empêche *a priori* de la percevoir comme une « écriture de la réception ». François Le Goff considère en effet cette écriture comme « dépendante vis-à-vis de l'objet artistique, lu ou regardé, qui lui préexiste et qu'elle prolonge, dans des rapports de plus ou moins grande autonomie. » (Le Goff et Fourtanier, 2017, p. 8). Même si *a priori*, celle-ci est avant tout appréhendée comme « la traduction d'une rencontre volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle », nous proposons, à la suite des travaux de Marion Sauvaire (2017), de « définir l'écriture réflexive comme une forme particulière d'écriture de la réception. » (Saint-Onge, Sauvaire, 2022, p. 23). L'écriture brouillonnante, même si elle n'est pas *a priori* un « contretexte » (Chabanne, 2006) puisqu'elle n'est pas encore un texte, permet tout de même d'observer le parcours de la subjectivité (Sauvaire, 2017, p. 19) d'un lecteur en contexte scolaire. Dans le cas restreint de la question d'interprétation de l'épreuve de littérature en HLP, nous envisageons ce parcours de la subjectivité comme l'ensemble des démarches qui permettent une compréhension approfondie du texte, c'est-à-dire la compréhension d'un texte dont l'interprétation a été stabilisée (Reuter, 1992).

### **1.3. Analyser la réflexivité du lecteur dans un brouillon préparatoire à une question d'interprétation en spécialité HLP**

Dans la mesure où la spécialité HLP réunit deux disciplines différentes, nous proposons de nous appuyer sur une approche générale de la réflexivité langagière valable pour toutes les disciplines (Bucheton *et al*, 2014, p185). Dominique Bucheton propose ainsi de catégoriser cette activité selon différents domaines, celui de « nommer, penser, organiser le monde et les savoirs sur le monde », d'« organiser, structurer son action ou sa pensée, en garder le contrôle », de « se penser soi-même », de « penser avec et contre les autres », dans le cas d'une écriture créative d'« explorer les formes-sens d'une écriture créative » ou de « décrire et raconter la pensée ».

Dans le cas de l'enseignement de la lecture littéraire (Langlade, Rouxel, 2004, Dufays, 2005, Sauvaire, 2013), cette approche générale de la réflexivité peut néanmoins se préciser. Nous proposons donc d'affiner l'analyse de la réflexivité des lecteurs et ainsi l'évolution de leur parcours interprétatif en nous appuyant également sur les quatre composantes de la réflexivité du lecteur proposées par Marion Sauvaire (2013, 2017, 2019) que sont « la mise à distance de interprétations », « la mise à distance de ses pratiques langagières », « le retour sur soi » et « la mise en relation des discours d'autrui ».

Ce double cadre nous permettra d'évaluer dans quelle mesure le travail réflexif de l'élève prend en compte l'activité singulière d'une lecture littéraire.

## **2. Le cadre méthodologique de cette recherche : une approche qualitative selon une démarche compréhensive**

---

### **2.1. Présentation du corpus**

Nous choisissons d'analyser dans le corpus ÉMA-écrits scolaires, le sous-corpus de brouillons d'élèves d'HLP. Afin de procéder à des comparaisons plus justes entre ces différents brouillons, nous ne prendrons en compte que les écrits qui répondent au même exercice, celui de la question d'interprétation (brouillons des devoirs D1, D3 et D4)<sup>1</sup> en laissant de côté les brouillons D2 qui portent sur une question de réflexion sur une œuvre littéraire. Il ne nous semble pas significatif, en effet, de comparer une activité qui repose sur la compréhension approfondie d'un texte avec une autre qui

---

<sup>1</sup>Les brouillons sont consultables sur *Ortolang* <https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1?path=%2F> : Gerlaud 3-1, 3-3 et 3-4).

Les textes étudiés et leurs consignes sont dans Gerlaud 3-métadonnées.

nécessite de problématiser la lecture d'une œuvre intégrale.

Le corpus d'étude, recueilli dans une même classe sur l'ensemble de l'année se compose des brouillons transmis par les élèves ayant explicitement donné leur autorisation pour une publication. Ils sont 10 en tout et représentent un peu moins de la moitié de l'effectif de la classe. Chacun de ces élèves peut avoir rendu un brouillon manuscrit, noté **BM** et/ou avoir annoté le texte d'auteur à commenter. Dans ce cas, nous donnerons également à ce texte un statut de brouillon, noté **BT**. Ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui rendent leur brouillon d'un devoir à l'autre.

Nous disposons ainsi du brouillon de quatre élèves pour le devoir extrait des *Contemplations* de Hugo<sup>2</sup> (devoir D1) – 1 BT et 3 BM-, du brouillon de deux élèves pour le devoir sur un extrait des *Confessions* d'Alfred de Musset (D3)<sup>3</sup> – 2 BM – et des brouillons de cinq élèves pour le devoir qui porte sur un extrait d'*Eugénie Grandet* de Balzac (D4)<sup>4</sup> – 5 BT et 5 BM.

Les brouillons manuscrits sont d'inégales longueurs – certains se limitent à une demi-page (D4-BE-9) d'autres se déploient sur quatre pages (D3-BE-18). On voit également que l'usage du brouillon peut être systématique - c'est le cas des élèves E5 et E18– ou aléatoire : l'élève E3 n'en rend qu'au devoir 1 tandis que les élèves E7, E9 et E10 ne pratiquent le brouillon que pour le 4<sup>e</sup> devoir.

Quels facteurs peuvent expliquer la présence ou l'absence de ces brouillons ? On peut supposer que l'élève se sent plus ou moins familier avec cet écrit réflexif. La mention de cet écrit dans les consignes ainsi que l'intérêt que l'enseignante lui accorde incite

<sup>2</sup> Nous recopions ici la consigne du devoir D1 qui porte sur un extrait des *Contemplations* de Hugo : « Sur le brouillon (si tu en éprouves le besoin) note ce que tu comprends du texte. Pour ce faire prends le temps de t'approprier ce texte : paraphrase-le, relis-le ... Repère les différents mouvements du texte pour en dégager la composition. Réponds aux questions suivantes :

1. Quels aspects de l'école Victor Hugo critique-t-il ? Les maîtres ? Et/ ou les méthodes ? Et/ou le contenu ?
2. Quelle éducation idéale décrit-il ?

Pour répondre à ces questions (interpréter le texte) sélectionne les procédés d'écriture saillants. Pour en rendre compte. Pour rédiger, attention à user d'une langue correcte. »

<sup>3</sup> Nous recopions ici les consignes du devoir sur Musset : « rédiger l'analyse du texte 3 (extrait de *La Confession d'un enfant du siècle* de Musset) en envisageant comment l'évocation de l'histoire se transforme en épopée et en respectant la consigne suivante : Ce travail doit être personnel et individuel. »

<sup>4</sup> Nous recopions ici la consigne du devoir sur Balzac, extrait d'*Eugénie Grandet*, chapitre III : « Étudie la manière dont l'amour transfigure le jardin d'Eugénie et anime la nature tout entière, dans cette description. Au brouillon : approprie-toi le texte et analyse le sujet avant d'envisager d'y répondre ».



semble-t-il les élèves à l'utiliser – c'est dans le devoir 4 que la proportion des brouillons est la plus importante – mais cela ne suffit pas à impliquer tous les élèves – il manque bien 3 brouillons sur les 8 écrits-copies de ce même devoir 4. On peut poser plusieurs hypothèses à ce constat. L'écrit réflexif peut être perçu comme chronophage par certains élèves, surtout pour l'épreuve de littérature d'HLP qui ne dure qu'une heure en première et deux heures en terminale. La spécificité de cet écrit réflexif n'est peut-être pas assez explicite : en quoi est-il un écrit intermédiaire ? En quoi l'écrit final serait-il différent ? On peut aussi se demander s'il ne suppose pas trop d'autonomie pour l'élève : la liberté qu'il permet peut donner le vertige à des élèves qui manquent d'appui méthodologique. Si l'élève n'utilise pas de brouillon, est-ce aussi le signe qu'il se sent plus familier avec une réflexivité orale manifestée par le brouillonnement de sa pensée sans qu'il lui soit nécessaire de poser par écrit ses idées ? Peut-être peut-on aussi interroger l'influence que le numérique peut avoir sur les pratiques scripturales scolaires : les possibilités de reprendre, corriger, supprimer, ajouter, copier ou coller un texte dans l'espace numérique de la page blanche invite peut-être certains élèves à négocier de cette manière l'espace de l'écriture manuscrite. Il est, en effet de plus en plus fréquent d'observer des copies raturées, réécrites avec du correcteur, organisées avec des renvois en marge des textes ou des renvois en bas de page, ce qui donne le sentiment que l'écrit final est en réalité un brouillon qui nécessite d'être recopié pour gagner en lisibilité.

Le corpus de 16 brouillons (6 BT et 10 BM) constitue ainsi le terreau d'une recherche écologique et exploratoire dans le contexte d'un lycée de banlieue situé à proximité d'une ville dont l'indice de positionnement social (IPS) est faible. Les élèves issus en partie de l'immigration vivent en centre-ville, en banlieue, dans les villes avoisinantes ou à la campagne. Ils sont issus d'origines et de territoires divers. Le nombre restreint des brouillons à l'étude ne se prête pas à des généralisations valables pour tous les élèves de terminale HLP mais son étude révèle des tendances qui feront l'objet d'une discussion dans la dernière partie de cet article.

## **2.2. Approche méthodologique de la trace dite réflexive**

Comme le rappellent Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton (2014), le terme réflexif ne va pas de soi : toute activité langagière comporte une part de réflexivité, par sa capacité à mettre à distance une expérience immédiate. Mais cette réflexivité peut varier en degré, le langage peut plus ou moins réfléchir ces expériences, les interroger, les mettre à distance. Même s'il reste très difficile d'évaluer le degré réflexif d'une trace écrite, nous proposons dans cette première partie de définir les critères les plus notables qui nous permettront de considérer qu'une trace langagière ou discursive peut être considérée comme porteuse de réflexivité.

La recherche que nous menons privilégie une approche qualitative à visée

compréhensive. Nous proposons d'identifier et de catégoriser les traces de réflexivité que nous définissons comme des signes linguistiques – les signes du langage qu'il soit verbal ou non verbal – et discursifs – les formes de communication de ce langage – qui impliquent un travail méta- de la part de l'élève, c'est-à-dire un effort de réflexion sur une trace quelle qu'elle soit.

L'analyse précise de la trace est en soi problématique : toute trace est en effet frappée d'incomplétude et condamne ses déchiffreurs aux conjectures (Ginzburg, 2010). Nous nous appuyons cependant sur les champs de la génétique textuelle appliqués à des corpus scolaires (Doquet, 2011) pour proposer une approche des traces à l'étude dans ces brouillons. Dans le cas particulier de cette recherche, la trace dite de réflexivité sera envisagée selon deux des trois propriétés communes à toute trace écrite à savoir sa matérialité et son intentionnalité (Promonet, 2024). On analysera la matérialité de la trace selon ses dimensions langagières (texte, schéma, tableau, liste, dessin...). Son intentionnalité sera questionnée à l'aune de cette matérialité : on associera par exemple la construction d'un tableau à l'intention de regrouper ou d'associer des éléments entre eux, on caractérisera l'usage de la flèche comme le moyen pour l'élève de procéder à des associations ou de mettre en œuvre un raisonnement logique, selon l'environnement contextuel dans lequel elle se trouve. L'intentionnalité de la trace ne sera pas toujours évidente à déterminer, nous poserons pour certaines d'entre elles des hypothèses et nous ne conserverons dans l'étude que les traces pour lesquelles l'intentionnalité semble la plus probante par croisement indiciaire avec d'autres traces.

### **2.3. Approche méthodologique de la matérialité des traces dites réflexives**

Dans les brouillons-manuscrits (BM) et les brouillons-texte (BT) les traces dites méta-sont communes même si elles n'apparaissent pas selon les mêmes fréquences. Chaque forme de brouillon encourage ses propres traces : l'élève souligne, par exemple, plus naturellement le texte que son propre énoncé, le tableau se retrouve dans les brouillons-manuscrits mais non dans les brouillons-textes, le surlignement, en revanche peut se retrouver dans chaque forme brouillonnante. Nous faisons donc le choix d'associer dans notre présentation les brouillons-texte et les brouillons-manuscrit pour identifier les domaines de réflexivité (Bucheton, 2014) à l'œuvre dans l'exercice d'interprétation.

Par ailleurs, dans la mesure où la trace est le reflet d'une activité réflexive mais n'en constitue pas la seule manifestation – l'élève peut ne noter qu'une partie de son activité cognitive – nous ne nous appuierons pas sur le critère de fréquence de la trace. Nous catégorisons comme trace réflexive tout signe verbal ou non-verbal qui manifeste un travail méta-. Il suffira que l'élève s'y réfère au moins une fois pour démontrer qu'il a recours à une démarche réflexive et ce, quelle que soit la nature de cette trace



(souligner, barrer, ajouter, etc.). C'est la raison pour laquelle nous notons d'une croix dans les tableaux de synthèse consultables en annexe la présence d'au moins une occurrence de la trace identifiée sans précision sur sa fréquence dans le brouillon. Ces tableaux distinguent pour les brouillons-texte et les brouillons-manuscrits, les traces non verbales observées sur le texte, les traces verbales dites réflexives en marge du texte et les traces non-verbales (ratures, biffures, traits, blancs, organisation de la page) présentes sur les écrits des élèves. Leur analyse nous permet d'établir différents degrés de réflexivité à l'œuvre dans ces brouillons.

### **3. Que nous révèle ce corpus d'étude sur l'approche d'élèves de terminale HLP de la question de littérature ?**

#### **3.1. L'usage des brouillons, un indice de la sédimentation des pratiques de lecture**

La variété des approches observées dans ces brouillons, et dont rendent compte les tableaux de synthèse proposés en annexe, montre que l'usage du brouillon demande à l'élève de maîtriser ses propres procédures d'analyse. Rien dans les consignes de l'enseignante ne lui impose en effet de passer par un code couleur, un tableau, un schéma ou une liste, l'élève est libre de choisir sa démarche. On relève dans le corpus à l'étude six démarches non exclusives les unes des autres : sur les 10 brouillons manuscrits, 8 ont recours à la liste, 6 organisent leur propos à partir de l'axe ou des axes d'interprétation proposé(s), 4 suivent les mouvements du texte, 4 construisent un tableau, 1 brouillon-manuscrit procède par renvoi au texte grâce à un code couleur.

L'observation des brouillons d'élèves parvenus presque à la fin de leur cursus scolaire, nous permet de reconnaître toutes les démarches apprises dans les années antérieures. Celles de catégorisation, d'explicitation, de regroupement, d'association, de correspondance interviennent dans tout le corpus. L'usage d'un tableau en deux ou trois colonnes qui s'appuient sur l'analyse et l'explicitation de citations ou encore l'approche linéaire d'un texte qui repose sur l'identification des mouvements du texte renvoient plus directement, semble-t-il, aux méthodes d'analyse pratiquées dans le cadre de la préparation aux Épreuves anticipées de français.

Chaque élève adopte de manière procédurale une démarche avec laquelle il s'est familiarisé. Rien n'indique, en effet, dans les brouillons observés que l'élève questionne celle qu'il adopte. Variable d'un élève à l'autre, jamais explicitement nommée, cette démarche semble être représentative de la manière dont l'élève procède en analyse de texte, quelle que soit finalement la consigne spécifique associée à cet exercice. C'est ce que montre par exemple la comparaison des deux brouillons reproduits ci-contre : le premier s'organise autour d'un tableau qui évoque les démarches d'enseignement du commentaire en seconde et en première selon le triptyque « occurrences – procédés –

analyse », alors que le deuxième procède selon un principe de référence au texte et de catégorisation par code couleur. Cette variété des pratiques montre que l'élève s'appuie sur les procédures enseignées lors des années antérieures. L'élève perçoit bien une correspondance entre la discipline français telle qu'il a l'habitude de la pratiquer et la question d'interprétation proposée en HLP, il ne ressent pas manifestement le besoin de s'appuyer sur de nouvelles procédures.

**Comparaison de deux brouillons portant les traces des procédures enseignées dans les années antérieures**

Occurrences	Procédure	Analyse
le + grand un - type 3	hyperlatif	Grand dictionnaire, c'est une première. Révisé par son auteur.
de main en main - type 3	de la main	Procède à une autre de cette séparation et habituellement une seule. Elle fait attention au monde détail.
de main en main - type 3	hyperlatif	
de main en main - type 3	hyperlatif	
de main en main - type 3	hyperlatif	
de main en main - type 3	hyperlatif	
de main en main - type 3	hyperlatif	
de main en main - type 3	hyperlatif	
de main en main - type 3	hyperlatif	
de main en main - type 3	hyperlatif	

**Figure 1. Extrait du brouillon-manuscrit D4-BM-E5.**

— = quotidien
— = présence de l'amaz.
] → préparation pour nom ADV.
] → <del>descriptif</del> descriptif jardin
— = TEMPS

**Figure 2. Extrait du brouillon-manuscrit D4-BM-E9.**

Si ces procédures nous renseignent sur l'activité réflexive de l'élève, elles ne l'éclairent néanmoins que partiellement. Il convient d'en analyser plus précisément les traces pour comprendre quels domaines de réflexivité sont à l'œuvre dans le traitement que ces élèves d'HLP font de la question d'interprétation.

## **3.2. Les domaines de réflexivité à l'œuvre dans les brouillons observés**

### **3.2.1. Matérialité des traces observées dans les brouillons-textes et les brouillons-manuscrits**

Nous trouvons dans les brouillons-textes, des traces non verbales de réflexivité directement associées au texte : des traits qui soulignent, encadrent, entourent ou regroupent, l'utilisation de différentes couleurs, des flèches vers le texte, des flèches à partir du texte, l'utilisation de signe « = », la numérotation d'éléments textuels ou des dessins. Des traces verbales de réflexivité viennent parfois également s'ajouter en marge des textes : des mots ou expressions à valeur de paraphrase, de résumé, des mots ou expressions qui expriment un raisonnement ou une catégorisation, l'usage d'un vocabulaire spécifique d'analyse. Des traces verbales en marge des textes induisent à leur tour de nouvelles traces non verbales : l'élève entoure, surligne ou barre ses propres mots, il les marque parfois d'un signe interrogatif.

Nous retrouvons en effet dans les manuscrits d'élèves des traces communes aux brouillons-textes mais proportionnellement inversées : les traces non verbales sont moins présentes dans les manuscrits tandis que les traces verbales sont plus développées et plus diversifiées. Parmi les plus représentées, on retrouve la paraphrase, le résumé, l'explicitation, la catégorisation, la recherche d'un lexique spécifique à l'analyse. Ce degré premier de réflexivité se complète à un deuxième niveau par des traces non verbales comme dans les brouillons-textes – mots barrés, surlignés, encadrés, présence de points d'interrogation ou de numérotation – mais de façon beaucoup plus aléatoire et sur un nombre de constituants assez faible.

### **3.2.2. Hypothèse sur l'intentionnalité de ces traces**

Même si le déchiffrement de ces traces n'est pas toujours facile à faire – que représente exactement le trait observé ? – il semble néanmoins possible d'inférer dans la plupart des cas les opérations cognitives à l'origine de l'effort de réflexivité. On peut ainsi observer que les traces non verbales des brouillons-textes visent à prélever des éléments signifiants lorsque l'élève souligne, surligne, encadre ou met entre guillemets un ou plusieurs mots du texte. L'élève chercherait également à associer différents éléments entre eux lorsqu'il fait l'usage d'un code couleur, en s'appuyant pour cela sur l'étayage de la consigne qui accompagne le repérage des idées clés du texte. On devine également qu'il opère des regroupements grâce à un trait en marge du texte et qu'il réfléchit à classer ou organiser ses relevés grâce à un principe de numérotation. On comprend qu'il cherche également à établir des correspondances grâce à des flèches qui cheminent de l'idée vers le texte ou du texte vers l'idée. L'usage du dessin nous semble en revanche plus difficile à interpréter : est-ce un moyen de traduire une

sensibilité sous une autre forme graphique ou de s'évader quelques instants pour mieux remobiliser sa concentration ?

Ces traces non-verbales observées sur les brouillons-textes et les brouillons-manuscrits qui visent ainsi à prélever, associer, regrouper, classer, organiser ou faire correspondre des éléments entre eux, sont complétées par d'autres traces de nature verbale. Ces mots ou expressions marquent parfois une volonté de paraphraser ou de résumer le texte (« *Eugénie se prépare* » D4-B-E18), elles peuvent aussi être l'ébauche d'un raisonnement interprétatif (« *en quelque sorte des sauveurs* » D1-B-E5) ou encore la recherche d'un mot spécifique propre à l'analyse (« *énumération, gradation « tant de joie, tant de vie »* » D3-B-E5). De manière beaucoup plus rare – une seule occurrence dans les brouillons-textes et deux dans les brouillons-manuscrits (« *chaque détail est rendu de manière rayonnante* » D4-B-E7) – elles manifestent un jugement esthétique où affleure la sensibilité de l'élève.

### **3.3. Les domaines de réflexivité à l'œuvre dans la question d'interprétation**

La catégorisation de la matérialité des traces dites réflexives et leur possible intentionnalité à savoir catégoriser, expliciter, organiser, associer, faire correspondre ou interroger, nous permet de préciser quels domaines de réflexivité sont à l'œuvre dans ces écrits. Si l'on se réfère aux travaux de Dominique Bucheton (Bucheton *et al.*, 2014) qui identifie six domaines de réflexivité comme nous l'avons rappelé au début de cet article, l'étude du corpus permet de montrer que l'activité réflexive des élèves se met en travail essentiellement dans deux domaines : celui de « nommer, penser, organiser le texte et les savoirs sur le texte », et celui d'« organiser, structurer son action ou sa pensée, en garder le contrôle ».

On considère, en effet, que les traces non verbales observées sur les brouillons-textes : les mots soulignés, encadrés, entourés, les traits de regroupement, l'utilisation de couleurs en lien avec les axes proposés, le recours à des flèches ou au signe « = » signifie que l'élève travaille essentiellement à repérer des éléments saillants du texte pour les réorganiser à partir d'axes interprétatifs.

#### **Diversité des traces observées sur un brouillon**

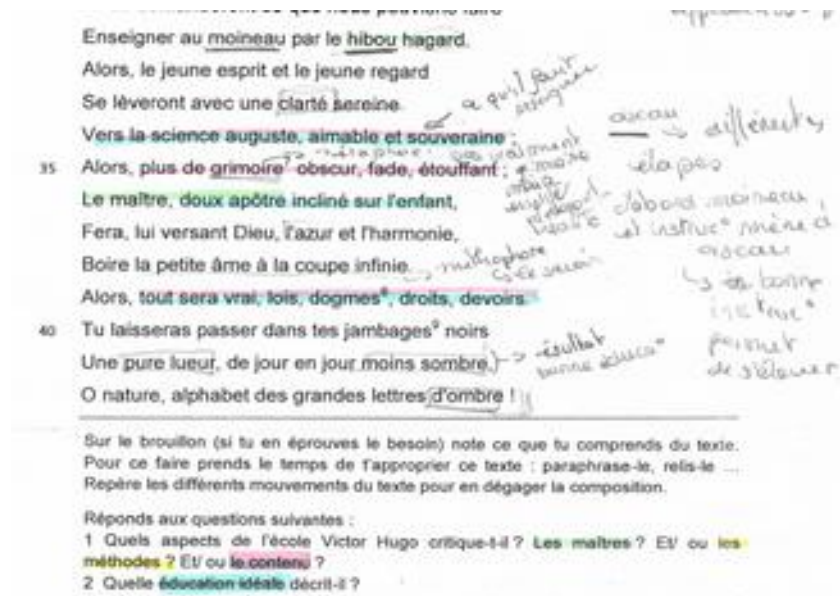


Figure 3. Extrait du brouillon-texte D1-BT-E3.

Le brouillon que nous reproduisons ici nous semble révélateur d'une démarche observée dans presque tout le corpus. Les couleurs associées aux éléments de la question d'interprétation orientent et isolent quelques mots précis du texte qui font l'objet d'un travail réflexif particulièrement développé. L'élève organise et développe ces éléments dans une logique de concordance ou de démonstration.

Dans les brouillons dans lesquels on a pu apprécier différents degrés de réflexivité – réflexivité sur le texte puis sur le propos que l'élève tient sur le texte – les deux premiers domaines définis par Dominique Bucheton sont très bien représentés et l'on peut même considérer qu'ils en intègrent un troisième, moins représenté dans les écrits manuscrits mais présents sous des formes différentes, celui « de décrire et raconter la pensée ». Ce domaine recouvre en principe la capacité de l'élève à « s'autodire, se reprendre et se commenter (...) À l'écrit, les brouillons, les ratures, les reprises sont des écrits métalinguistiques qui manifestent cette mise à distance de la pensée et du langage » (Bucheton *et al.*, 2014, p. 187)

Si le travail de réflexivité est bien engagé dans tous les brouillons, nous observons néanmoins que toutes les traces dites réflexives sont au service d'un raisonnement, d'une logique ou d'une démonstration. L'élève s'appuie essentiellement sur des ressources épistémiques et cognitives pour lire et étudier le texte. Ces ressources suffisent-elles à la lecture d'un texte ? Peut-être est-ce le cas pour l'épreuve de philosophie – il ne nous appartient pas de le vérifier dans le cadre de cet article – mais

dans le cas de la littérature, ces formes de réflexivité ne nous semblent pas pouvoir rendre pleinement compte d'une lecture littéraire des textes.

### **3.4. La question d'interprétation d'HLP favorise-t-elle un enseignement de la lecture littéraire ?**

Le travail de réflexivité observé dans les brouillons permet-il de développer les compétences d'une lecture littéraire ? Pour répondre à cette question, nous proposons d'examiner le résultat de nos analyses à l'aune des composantes de la réflexivité d'une lecture dite littéraire que nous avons définie plus haut comme une lecture centrée sur un parcours de subjectivité du lecteur (Sauvaire, 2017). Ces composantes sont au nombre de quatre : la mise à distance des interprétations, la mise à distance des pratiques langagières, le retour sur soi et la mise en relations des discours d'autrui. Or celles-ci ne sont pas toutes présentes dans les brouillons que nous avons analysés.

L'étude des brouillons-textes et des brouillons-manuscrit nous permet d'observer que l'activité réflexive concerne essentiellement un effort de mise à distance des pratiques langagières par le travail de relecture et de verbalisation qu'elle manifeste. On n'observe très peu de traces de mise à distance des interprétations avec la volonté de les identifier, de les évaluer ou de le généraliser. Seul apparaît l'effort de les expliciter mais celui-ci est comme biaisé par le fait que l'élève n'en est pas à l'origine. L'effort de réflexivité fondé sur un retour sur soi est quant à lui presque totalement absent : l'élève ne commente jamais les ressources ou les stratégies qui lui permettent de lire le texte, il n'analyse pas son propre parcours interprétatif et ne s'accorde que très rarement la liberté d'évoquer le texte et de mettre en mots un jugement esthétique. Ce dernier n'apparaît qu'une fois de manière ponctuelle dans le brouillon - texte (D4-B-E5) lorsque l'élève commente, en ces termes, en bas du texte la description du jardin d'Eugénie : « *tout semble s'associer harmonieusement/ brouillon et en même temps organisé* » et deux fois dans les brouillons manuscrits : en D1-B-E5 : « *rythme du texte, fleuve, tranquille, doux* », D4-B-E7 « *chaque détail est rendu de manière rayonnante* ».

**Les trois seules occurrences d'une réflexivité qui implique un retour sur soi**



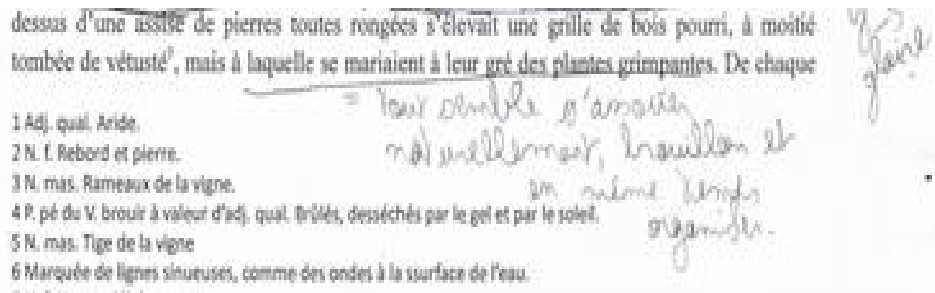


Figure 4. Extrait du brouillon D4-B-E5.

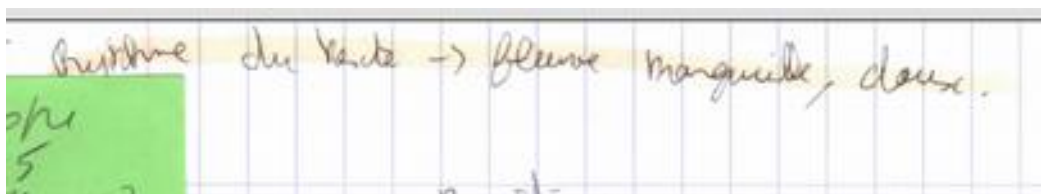


Figure 5. Extrait du brouillon D1-B-E5.

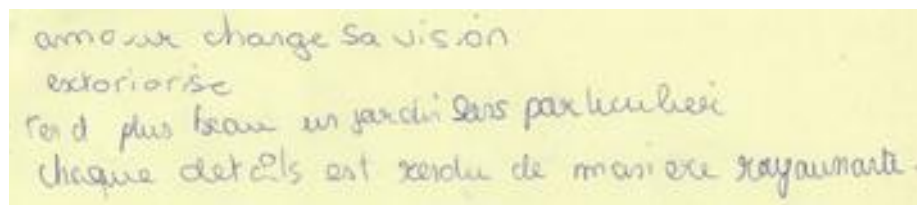


Figure 6. Extrait du brouillon D4-B-E7.

Les brouillons comme textes intermédiaires font ainsi d'emblée état d'une mise à distance de la subjectivité pourtant au fondement de toute lecture littéraire. Aucun élève dans les brouillons étudiés ne sollicite de ressources autres que cognitives ou épistémiques pour comprendre ou analyser les textes. Les ressources socioculturelles, psychoaffectives ou axiologiques comme ressources subjectives pourtant à l'origine de la diversification des interprétations (Sauvaire, 2017) ne trouvent pas leur place dans cet exercice. Le texte reste ainsi un objet de réflexion extérieur à l'élève, comme un objet de savoir dont l'approche méthodique finit par livrer un contenu fondé en bonne part sur l'élucidation de l'implicite et la recherche de procédés qui peuvent étayer un axe interprétatif déjà défini.

Ces éléments d'observation, même s'ils ne portent que sur un corpus très restreint, interrogent la pertinence de l'exercice dit de *question d'interprétation* proposée en HLP. Nous ne sommes pas en mesure de savoir si l'exercice convient à la démarche de philosophie mais dans le cas de l'enseignement de la littérature, il semblerait que cet exercice, par sa forme même, dessert plus qu'il ne favorise une disposition à la lecture

littéraire visée en seconde et en première générales. En formulant à la place de l'élève une interprétation unique, présentée comme une vérité sur le texte qu'il convient de démontrer, l'exercice en revient à l'idée que le sens est programmé par le texte et qu'il est unitaire. En classe de terminale, à un moment de sa scolarité où l'élève n'a plus d'autre approche de la littérature que celui dispensé par la spécialité HLP, c'est l'approche de la lecture méthodique qui revient en force, évinçant le lecteur réel à qui les programmes d'enseignement du français au lycée tente de donner pourtant plus de place.

## En guise de conclusion

L'analyse du corpus de brouillons proposés par le laboratoire ÉMA ouvre de nombreuses pistes de recherche sur la réflexivité à l'œuvre dans les brouillons d'élèves. D'un point de vue méthodologique, cette analyse montre la complexité et la richesse d'un travail sur les traces dites réflexives des élèves. Même si elles se caractérisent par une forme d'incomplétude, ces traces ouvrent la voie d'un questionnement sur un cheminement réflexif dont les élèves n'ont pas forcément conscience. Il serait intéressant, dans cette perspective, d'associer à ces analyses génétiques des entretiens d'auto-confrontation d'élèves à leurs traces. Cela permettrait de davantage expliciter les processus à l'œuvre dans ces écrits réflexifs.

Du point de vue de la didactique de la littérature, ces brouillons montrent la tension qui persiste entre des écrits certificatifs dont la réussite repose sur le développement de domaines de réflexivité essentiellement cognitifs et les avancées de la recherche en didactique qui revalorise les lectures sensibles et singulières de chaque élève. Loin de favoriser une disposition à la lecture littéraire l'exercice de la question d'interprétation, par la valorisation d'une interprétation unique semble les faire régresser.

Nous posons l'hypothèse, sans pouvoir le vérifier dans cet article que cette modalité d'exercice convient davantage à la discipline de la philosophie. Le principe d'un exercice commun en HLP ne nous semble donc pas permettre une approche complémentaire des deux disciplines : une même modalité d'exercice contraint fortement les modalités de lecture d'un texte. La réunion des deux disciplines nécessite semble-t-il de (re)penser différemment les modalités des exercices certificatifs pour favoriser davantage l'enseignement d'une lecture littéraire. C'est à cette condition que la littérature pourra pleinement s'inscrire en complémentarité de l'enseignement de la philosophie.

## Bibliographie

- Ahr, S. & Peretti, I. de. (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : Quelles pratiques, pour quels enjeux ?* UGA éditions.
- Azria-Cohen, C., Lahanier-Reuter, D. & Reuter, Y. (2013). *Conscience*

*disciplinaire: Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire.* Presses universitaires de Rennes.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>

Bishop, M.-F. (2010). *Racontez vos vacances: Histoire des écritures de soi à l'école primaire, 1882-2002.* Presses universitaires de Grenoble.

Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture: Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée.* Retz.

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs.* Presses universitaires de France.

Chabanne, J.C. (2006). Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre » Conférence d'ouverture des 7<sup>e</sup> rencontres de didactique de littérature. Montpellier. <https://hal.science/hal-00921916v1>

Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. In J.-C, Chabanne & D. Bucheton (Eds.) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, (pp. 123-141). PUF.

Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie* 159, 139-189. <https://doi.org/10.4000/rfp.1175>

Dufays, J.-L., (2005). *Pour une lecture littéraire.* De Boeck Supérieur.

Doquet, C. (2011) *L'écriture débutante.* Presses universitaires de Rennes.

Eduscol. (2025). *Programmes et ressources en humanités, littérature et philosophie.* <https://eduscol.education.fr/1711/programmes-et-ressources-en-humanites-litterature-et-philosophie-voie-g>

Ginzburg, C. (2010). *Le fil et la trace.* Verdier.

Le Goff, F. & Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture: Écritures de la variation, écritures de la réception.* UGA éditions.

Lumbroso, O. (2018). Quelles utilisations des brouillons à l'École, pour quels résultats? In N. Mons, J.-F. Chesné, C. Margaria & T. Coudroy *Écrire et rédiger*, [conférence] Paris.

[https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/05\\_Lumbroso.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/05_Lumbroso.pdf)

Ministère de l'Éducation nationale (2019a). Programme de français de seconde générale et technologique. Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, n°1 du 22 janvier, 2019.

Ministère de l'Éducation nationale (2019b). Programme de français de première générale et technologique. Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, n°1 du 22 janvier, 2019.

Ministère de l'Éducation nationale (2019c). Programme d'humanités, de littérature et de philosophie de première générale. Bulletin officiel spécial de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, n°1 du 22 janvier, 2019.

Ministère de l'Éducation nationale (2019d). Programme d'humanités, de littérature et de philosophie de terminale générale. Bulletin officiel spécial de l'Éducation

nationale, de la jeunesse et des sports, n°1 du 22 janvier, 2019.

Mons, N., Chesné, J.-F., Margaria, C. & Coudroy, T. (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. [Dossier de synthèse]. Cnesco. Paris <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Promonet, A. (2023). Traces écrites et annotations : Une mise en dialogue possible ? *Recherches*, 79, 89-100.

Promonet, A. (2024) *Le concept de trace, au cœur de l'enseignement, au service des apprentissages – réflexion sur l'écriture, la co-écriture et l'auctorialité*, volume 2 [HDR non publiée] Université Lyon 2.

Reuter, Y. (1992). Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle. *Pratiques*, 76, 7-25.

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire : Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1-2, 55-71.

<https://journals.openedition.org/educationdidactique/175>

Rouxel, A. & Langlade, G. (Eds.). (2004). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

Sauvaire, M. (2013). Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ? [thèse de doctorat] Université de Toulouse en cotutelle avec l'université de Laval <https://theses.fr/2013TOU20007>

Sauvaire, M. (2017). Le parcours de la subjectivité du lecteur tel qu'il se révèle dans ses écrits. In F. Le Goff, J.-F. Fourtanier (Eds) *Les formes plurielles des écritures de la réception*, (pp. 19-39). Presses Universitaires de Namur.

Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays & B. Louichon (Eds), *Approches didactiques de la littérature* (pp. 107-124). Presses universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/6977>

Sauvaire, M. & Falardeau, É. (2016). Susciter le moment critique. De l'investissement de ressources axiologiques à leur mise à distance par des sujets lecteurs élèves. *Arborescences*, 6, 121-147. <https://doi.org/10.7202/1037507ar>

Sauvaire, M. & St-Onge, S. (2022). Une étude de la (dés)appropriation littéraire. *Le français aujourd'hui*, 216 (1), 19-33. <https://doi.org/10.3917/lfa.216.0019>

## Annexes

### Annexe 1

**Tableau d'analyse de la matérialité des traces observées dans les brouillons textes (1)**

Nature des traces observées sur les brouillons-textes	T-2021- GER-D1- BT-E3-P1, P2 <sup>5</sup>	T-2021- GER-D4- BT-E5-P1, P2	T-2021- GER-D4- BT-E7-P1, P2	T-2021- GER-D4- BT-E9-P1, P2	T-2021- GER-D4- BT-E10- P1, P2	T-2021- GER-D4- BT-E18- P1, P2
<b>Traces non verbales observés sur le texte</b>						
Mots soulignés, encadrés ou entourés						
Trait de regroupement						
Utilisation de différentes couleurs en lien avec la consigne donnée.						
Flèche vers le texte						
Flèche à partir du texte						
Utilisation du signe « = »						
Numérotation d'éléments textuels.						
dessin						

<sup>5</sup> Nous conservons le codage des brouillons adopté par Béatrice Gerlaud : **T** : terminale, **2021** : année **D1** : devoir 1, **BT** : brouillon-texte, **P1 - P2** : page 1 et 2.

**Tableau d'analyse de la matérialité des traces observées dans les brouillons textes (2)**

Nature des traces observées sur les brouillons-textes	T-2021- GER-D1- BT-E3-P1, P2 <sup>6</sup>	T-2021- GER-D4- BT-E5-P1, P2	T-2021- GER-D4- BT-E7-P1, P2	T-2021- GER-D4- BT-E9-P1, P2	T-2021- GER-D4- BT-E10- P1, P2	T-2021- GER-D4- BT-E18- P1, P2
<b>Traces verbales observées en marge du texte</b>						
Mots ou expressions à valeur de paraphrase						
Mots ou expressions à valeur de résumé						
Mots ou expressions qui expriment un raisonnement ou une catégorisation.						
Mot caractéristique du vocabulaire d'analyse						
Mots, phrases ou expressions qui traduisent un jugement esthétique						
<b>Traces non verbales observées sur les traces verbales de l'élève</b>						
Mot entouré ou surligné						
Signe interrogatif						
Mots barrés						

<sup>6</sup> Nous conservons le codage des brouillons adopté par Béatrice Gerlaud : **T** : terminale, **2021** : année **D1** : devoir 1, **BT** : brouillon-texte, **P1 - P2** : page 1 et 2.



**Tableau d'analyse de la matérialité des traces observées dans les brouillons manuscrits (1)**

	T-2021- GER-D1- BE5-P1, P2, P3	T-2021- GER-D1- BE15	T-2021- GER-D1- BE18- P1, P2	T-2021- GER-D3- BE5-P1, P2, P3	T-2021- GER-D3- BE18-P1, P2, P3, P4	T-2021- GER-D4- BE5-P1, P2	T-2021- GER-D4- BE7-P1, P2, P3, P4	T-2021- GER-D4- BE9-P1, P2	T-2021- GER-D4- BE10- P1, P2	T-2021- GER-D4- BE18- P1, P2
Citations du textes/ références à des lignes										
Présence d'éléments propres à la consigne										
Mots ou expressions à valeur de paraphrase										
Mots ou expressions à valeur de résumé										

**Tableau d'analyse de la matérialité des traces observées dans les brouillons manuscrits (2)**

	T-2021- GER-D1- BE5-P1, P2, P3	T-2021- GER-D1- BE15	T-2021- GER-D1- BE18- P1, P2	T-2021- GER-D3- BE5-P1, P2, P3	T-2021- GER-D3- BE18-P1, P2, P3, P4	T-2021- GER-D4- BE5-P1, P2	T-2021- GER-D4- BE7-P1, P2, P3, P4	T-2021- GER-D4- BE9-P1, P2	T-2021- GER-D4- BE10- P1, P2	T-2021- GER-D4- BE18- P1, P2
Mots, expressions ou signes graphiques qui expriment un raisonnement ou une catégorisation.										
Mot caractéristique du vocabulaire d'analyse										
Mots, phrases ou expressions qui traduisent un jugement esthétique										

**Tableau d'analyse de la matérialité des traces observées dans les brouillons manuscrits (3)**

	T-2021- GER-D1- BE5-P1, P2, P3	T-2021- GER-D1- BE15	T-2021- GER-D1- BE18- P1, P2	T-2021- GER-D3- BE5-P1, P2, P3	T-2021- GER-D3- BE18-P1, P2, P3, P4	T-2021- GER-D4- BE5-P1, P2	T-2021- GER-D4- BE7-P1, P2, P3, P4	T-2021- GER-D4- BE9-P1, P2	T-2021- GER-D4- BE10- P1, P2	T-2021- GER-D4- BE18- P1, P2
<b>Traces non verbales observées sur les brouillons manuscrits de l'élève</b>										
Mot entouré ou surligné										
Signe interrogatif										
Mots barrés ou entre parenthèses										
Numérotations de traces en marge du texte										
Traits de regroupement										

**Tableau d'analyse de la matérialité des traces observées dans les brouillons manuscrits : Organisation générale du brouillon**  
**(4)**

	T-2021- GER-D1-	T-2021- GER-D1-	T-2021- GER-D1-	T-2021- GER-D3-	T-2021- GER-D3-	T-2021- GER-D4-	T-2021- GER-D4-	T-2021- GER-D4-	T-2021- GER-D4-	T-2021- GER-D4-
--	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------

	BE5-P1, P2, P3	BE15	BE18- P1, P2	BE5-P1, P2, P3	BE18-P1, P2, P3, P4	BE5-P1, P2	BE7-P1, P2, P3, P4	BE9-P1, P2	BE10- P1, P2	BE18- P1, P2
Le brouillon s'organise à partir de l'axe ou des axes d'interprétation.										
Le brouillon suit les mouvements du texte										
Présence d'un tableau										
Indices graphiques de la construction d'une liste										
Présence d'un code couleur										



Revue de Didactique de la Grammaire

<http://scolagram.u-cergy.fr/>