

**CE QU'ILS FONT ET CE QU'ILS EN DISENT :
ANALYSES DES PROCÉDURES RÉDACTIONNELLES
D'ÉLÈVES DE SECONDE**

Francine Darras
IUFM AIS, Lille
Isabelle Delcambre
Équipe Théodile
Université Charles-de-Gaulle-Lille 3

Cet article a été publié dans le numéro 11 de Recherches (Du brouillon au texte, novembre 1989). Au moment des faits, Francine Darras enseignait à l'École Normale de Lille, et Isabelle Delcambre au lycée Jean Perrin à Lambersart. Si la tâche d'écriture demandée aux élèves porte la marque des sujets de baccalauréat de 1989, la problématique, la démarche, le traitement des données recueillies dans cette enquête s'intègrent parfaitement à la problématique du présent numéro. Et la conclusion reste d'actualité.

Projet d'ensemble : faire une typologie des pratiques de brouillon mises en oeuvre « spontanément » (c'est-à-dire indépendamment d'un enseignement du brouillon, à supposer qu'une telle didactique soit possible) par une classe d'élèves de 2nde. L'hypothèse formulée après de multiples observations en classe est que leurs pratiques sont très diverses, qu'elles mettent en jeu des représentations de l'écriture, des stratégies de planification et de mise en texte relativement diversifiées. Cette diversité peut s'expliquer par la maturité des élèves de 2nde quant aux pratiques d'écriture, par le fait qu'on peut les considérer comme des pré-experts. En tout état de cause, une telle typologie est indispensable pour assurer un minimum de

connaissances au professeur qui voudrait avec/pour ses élèves construire un apprentissage de l'écriture.

DESCRIPTION DE LA SITUATION D'OBSERVATION

Les élèves étaient en devoir surveillé (2 heures) sur un sujet de type « discussion » :

Est-il dangereux de laisser les enfants exprimer leurs goûts pour la violence et la grossièreté, leur refus des règles ?
Vous discuterez ce problème en vous aidant de la documentation dont vous disposez.

Ils disposaient effectivement d'un dossier sur les Crados, articles issus de *Libération* et de *La Voix du Nord*, articles récents et dans l'ensemble plutôt décontractés et positifs sur la question qui avait un temps ému les médias, mais faisant état de la position de Cousteau qui à ce propos avait parlé d'une « pollution de l'esprit ». Plus un texte donné au bac il y a quelques années et plutôt réactionnaire, développant de grandes idées sur la décadence de la morale.

L'ensemble de ces documents (quelquefois complexes) avait été travaillé en classe sous des formes diverses.

De plus, ils disposaient d'une fiche d'évaluation de la dissertation, la troisième du genre, élaborée collectivement au cours des exercices et devoirs précédents. Ce type de grille avait été à chaque fois négocié avec les élèves de façon à prendre en compte l'évolution des apprentissages effectués et des questions posées à propos du type de texte à produire.

Les élèves ont travaillé sous l'observation de F. Darras qui a pris pour chacun le maximum de notes tout au long des deux heures sur leurs modalités de travail. Mais ses interventions ne visaient à chaque fois qu'à faire préciser à l'élève à quel moment de son travail il en était. Nous voulions en effet faire en sorte que les interventions soient purement descriptives pour essayer de contrôler les effets perturbants que cette situation inhabituelle risquait d'avoir sur le rapport habituel des élèves au brouillon.

Et effectivement certains élèves ont été perturbés au point de dire explicitement ou de faire comprendre par une gestuelle de repli jaloux sur leur écrit que l'observation était désagréable et empêchait de travailler. D'autres, au contraire, ont adopté une attitude de coopération spontanée allant jusqu'à noter eux-mêmes en marge de leur brouillon les étapes de leur travail. Pour ces élèves-là, on peut faire l'hypothèse que le travail d'observation a pu être stimulant, voire aidant.

Les élèves étaient explicitement attendus dans le temps accordé sur un devoir achevé. La démarche d'observation, pour inhabituelle qu'elle était, se greffait sur une situation habituelle de devoir surveillé. Nous avons donc récupéré leurs brouillons avec les annotations de F. Darras (et parfois des élèves eux-mêmes) et leur copie définitive.

Puis, on a procédé à des entretiens par groupes de dix, où on leur renvoyait ce qu'on avait repéré de leurs stratégies en leur demandant d'explicitier, s'ils le pouvaient, les raisons de leur fonctionnement : « Comment faites-vous ? Faites-vous toujours ainsi ? » Souvent la discussion est devenue générale, les élèves s'interviewant au fur et à mesure qu'ils découvraient des points de différence.

Ces entretiens ont été enregistrés, leur transcription alimente les analyses qui suivent.

Cela dit, quelques précautions sont à prendre par rapport à ces matériaux : les documents écrits que nous avons recueillis ne sont que des traces du processus rédactionnel. Nous n'avons pas la prétention de penser que ces documents nous donnent accès au fonctionnement de la « boîte noire ».

De même, au cours des entretiens, ce que les élèves disent, c'est ce qu'ils croient qu'ils font, non la vérité de leurs stratégies. Leurs représentations de l'écriture, des normes scolaires de production écrite interfèrent constamment avec cette situation d'(auto)-analyse (introspection métacognitive) vraisemblablement nouvelle pour eux.

Enfin, le dernier biais qui doit nous inciter à la prudence quant à leurs comportements et/ou à leurs déclarations est la part que risquent d'occuper leurs représentations des attentes de l'interviewer, de plus forcément différentes pour ceux qui parlaient devant leur professeur de français et pour ceux qui parlaient avec un adulte étranger au lycée vis-à-vis duquel les stratégies peuvent être pour une fois différentes.

Toutes ces précautions n'invalident pourtant pas à nos yeux une telle enquête, l'objet en étant assez rarement travaillé et gardant toute légitimité par rapport à la réflexion sur les phénomènes d'écriture.

TYPLOGIE DES BROUILLONS

L'observation des brouillons et l'analyse des discours des élèves permettent de construire une « typologie » des pratiques rédactionnelles. Il ne s'agit pas ici de vérifier les résultats de ces pratiques en terme de réussite ou d'échec mais d'essayer de retrouver les processus qui guident la production de texte, avec toutes les réserves faites en introduction.

Cependant, cet essai d'identification de types est plus que difficile, les pratiques rédactionnelles se caractérisant par la multiplicité des opérations ; ainsi, notre dispositif d'observation étant ce qu'il est, nous serons amenées par exemple à reprendre à plusieurs endroits un même cas, la complexité des phénomènes observés résistant particulièrement à la volonté de catégorisation qui est la nôtre. Chacun des types proposés est donc plutôt à prendre en termes de dominance qu'en termes de fonctionnement unique voire exclusif.

Typologie des brouillons qui dans la diversité même des stratégies d'écriture dont ils sont la trace nous conduit à constituer en catégories des cas d'élèves en raison même de leur unicité.

1) Le brouillon rédigé au fil, du début à la fin, ou... « Vous voulez un brouillon ? Eh bien, soit..., pour vous faire plaisir ! »

Ce sont des brouillons propres, presque sans les traces qui peuvent les désigner comme brouillons, si ce n'est parfois une graphie différente (parce que moins régulière) de celle de la copie et quelques mots ou bouts de phrases – rarement des phrases entières – raturés dans la linéarité du processus de mise en mots.

Ainsi Pierre-Marie : il fait un brouillon presque aussi propre que son texte définitif ; il a fini au bout d'une heure et recopie sans rien modifier. Sur son brouillon, par ailleurs, seul un essai orthographique dans une marge, presque pas de ratures. L'écriture est totalement linéaire, aucune trace de planification. Il explique :

– *Je commence simplement par chercher des idées pour faire l'introduction, je rédige, je m'arrête pendant dix minutes, je cherche, je rédige le reste.*

– *Tu cherches dans ta tête ?*

– *Oui.*

– *Quand tu recopies, tu n'es pas tenté de changer des choses ?*

– *Tout dépend s'il y a un mot qui sonne mal dans la phrase. Sinon je laisse ce quel j'ai écrit si la phrase a du sens avec le sujet, si je ne fais pas du hors sujet.*

– *Avant de commencer ton brouillon, est-ce que tu as une idée de où tu vas aller dans ton texte ?*

– *Non.*

Ou encore Stéphanie : *L'introduction, elle me vient comme ça, je la rédige dans ma tête et je la recopie après tout d'un jet. Tout vient comme ça. Quand je fais deux parties, je fais la première, après je fais la deuxième et après je ne reprends pas la première. Tout vient comme ça.*

Le « vrai brouillon » n'est donc pas cette feuille de papier sur laquelle elle écrit, mais il est en fait « dans sa tête » et elle ne fait, au brouillon, que « recopier » ce qu'elle a dans la tête. Et si on lui demande comment elle fait pour trouver des idées, elle répond : *J'écris, je pense, j'y repense. Je trouve un truc et souvent je change d'avis au dernier moment.* Une écriture donc qui se règle au coup par coup. Stéphanie, interrogée sur l'organisation générale de sa dissertation, déclare enfin *[se] mélanger un peu les pieds.*

Ils sont cinq à procéder ainsi.

2) Le brouillon est un lanceur d'écriture

François a un brouillon qui tient en dix-sept lignes ; il s'agit exclusivement de l'introduction et du début de la première partie. Il est très raturé et quand François recopie les onze premières lignes, d'assez nombreux changements stylistiques interviennent. Il revient au brouillon pour écrire les six lignes qui suivent puis il passe sur la copie où il les recopie et enchaîne directement tout le reste de son devoir sans jamais revenir au brouillon. Écriture linéaire donc, avec un démarrage un peu difficile où le brouillon joue le rôle de starter. Il dit : *D'habitude, je fais tout au brouillon, puis je recopie. Cette fois-ci, je n'avais pas d'idées. Le peu que j'avais il fallait tout de suite le mettre.*

Maryse qui, globalement, a la même stratégie que François, a, en plus, une intense activité de planification et de contrôle sur son brouillon.

Outre ces deux élèves, Violaine, Élizabeth, Sandra, Nadège et Laurence B. font de même. Nous aurons l'occasion de reparler de Laurence B. qui modifie beaucoup de choses en passant au propre mais qui globalement se situe dans la même stratégie. Quant à Violaine elle dira : *Avant, j'avais tout le temps pour faire un brouillon, plus maintenant, je regarde ma montre. Maintenant je fais que l'introduction et la conclusion au brouillon. Tout le développement je le fais au propre. Si je le mets au brouillon, je vais barrer, recommencer, j'aurai jamais assez de temps.* (Ce qui est inexact, en ce qui concerne ce devoir-là : elle n'écrit au brouillon que l'introduction et le début de la première partie, tout le reste est directement écrit sur la copie).

Sandra de même produit au brouillon de manière assez linéaire une longue introduction puis au moment du passage à la première partie, sur le brouillon l'écriture se délinéarise, trois essais successifs pour la transition entre la fin de l'introduction et le début de la première partie se présentent comme autant de ratés d'écriture. Finalement, le tout sera recopié avant d'aller plus loin en choisissant l'une des trois solutions. Puis tout le reste du devoir se déroule linéairement directement au propre.

Trois pratiques très proches, simplement contrastées du fait des résultats : deux ont eu une bonne note, la troisième pas !

3) La rédaction est linéaire mais dans une alternance brouillon/propre

Farida commence à rédiger au brouillon l'introduction et la première partie, elle recopie puis elle revient au brouillon pour la deuxième partie qu'elle rédige sauf une citation qu'elle a sur une feuille à part et qu'elle intégrera directement dans son recopiage ; puis elle écrit une troisième partie au brouillon, la recopie et revient au brouillon pour la conclusion qu'elle recopiera avec beaucoup de modifications (ce sera le seul passage ainsi réécrit). Quelques traces de contrôle sont visibles sur le brouillon : *intro, 1^{ère} opinion, Arg, Conclusion*, mais inscrites au fil de la rédaction vu les espacements utilisés. Et en effet elle dira : *Je mets d'abord ça dans la marge, ensuite je rédige.* Il s'agit donc d'un contrôle anticipé, de prescriptions qu'elle se donne. Sur l'écriture en alternance, elle ajoute : *Je suis habituée à faire ça, j'ai peur de ne pas avoir le temps de recopier.*

Cinq autres élèves pratiquent ainsi : Séverine, Delphine C., Agnès, Audrey et Valérie.

C'est chez ces élèves-là que s'observe (et se dit) une sorte de continuité entre l'écriture au brouillon et l'écriture sur la copie : des phrases sont interrompues au moment du passage au propre, même si pour recopier on remonte dans le texte, au début du paragraphe par exemple ; mais quand on arrivera à l'endroit inachevé, interrompu au brouillon, la suite s'enchaînera sans aucun problème, au propre. Rien de l'intention d'écriture n'est oublié. L'élève semble se situer à deux niveaux en même temps : il recopie sans perdre de vue le but (même partiel) de son écriture. Audrey : *Je m'arrête en plein milieu d'une phrase, et puis j'enchaîne au propre. Je*

recopie les phrases que j'ai marquées. Par exemple, là, j'ai marqué « c'est pourquoi » et je continue.

– Pourquoi ? Qu'est-ce qui fait que quand tu écris, tout à coup tu te dis « là, je recopie » ?

– Parce que j'ai les idées dans la tête et je veux les recopier tout de suite au lieu de perdre du temps sur le brouillon [...]

– Et tu n'as pas peur ?

– Non..., de quoi ? Si ça vient pas, je recommence sur le brouillon, mais à chaque fois que je coupe, je sais comment enchaîner. Et toutes les dissertations je les fais comme ça.

4) Le brouillon est rédigé au fil, avec des traces de contrôle

Des brouillons à l'écriture polyphonique, pourrait-on dire, où apparaissent sur une même feuille, enlacés, l'écriture et son commentaire. Ce qui les différencie, c'est le moment où est porté le commentaire.

A priori, en amont du travail de mise en mots

C'est le cas de Farida qui, si elle travaille dans l'alternance du brouillon et du propre (cf. p. 89), démarre ou redémarre au brouillon la rédaction d'une nouvelle partie en posant d'abord des repérages métatextuels, au coup par coup, qui manifestement jouent davantage le rôle d'aide-mémoire que d'aide à la planification. C'est aussi ainsi que procède Olivier D., même si, contrairement à Farida, il rédige d'un trait au brouillon l'intégralité de sa dissertation.

– Dans la marge de ton brouillon, il y a des signes « intro », « 1^{ère} position », « 2^{ème} position », « 3^{ème} position », « ccl. ». À quoi ça te sert ?

– Eh bien, j'écris comme ça en fait..., je pourrais aussi bien ne pas le marquer ! Je le marque comme ça, sans me demander pourquoi, une fois que j'ai fini la première position, eh bien j'attaque la deuxième.

– Et tu marques à ce moment-là, au début, « 2^{ème} position » ?

– Ben, je peux très bien le marquer, ou ne pas le marquer aussi, vu qu'entre chaque position, je passe une ligne, donc en fait je peux très bien ne pas le marquer.

Delphine L. rédige également son brouillon au fil et note en amont quelques repères structurels comme « introduction », « conclusion », « opinion personnelle », ainsi que des tirets formalisant des unités paragraphes à l'intérieur de chaque partie. Delphine L. conserve ces tirets dans la phase de copie au propre. Elle s'explique :

– C'est un repérage... pour... les différents arguments.

– Et ce repérage, pour qui est-il ?

– Pour le prof... et puis... un petit peu pour moi, ça facilite la relecture.

Repérage formel donc : l'affichage de ces signes est davantage la trace d'une demande scolaire perçue comme telle que la trace de l'activation de procédures rédactionnelles (cf. ci-dessous, p. 118, dernière partie).

A posteriori, en aval du travail de mise en mots

Certains élèves, après avoir rédigé, portent en marge de leur brouillon des commentaires qui pour le moins sont des traces d'une activité de relecture, si ce n'est de révision, en tout cas d'un projet de contrôle sur le texte déjà produit.

Delphine C. marque ainsi en marge de son brouillon *intro, aspect – , argt, contre argt, arg – etc. : Je le fais quand je relis. Par exemple, si je mets argu – et tout de suite argu – , ça fait problème. Ça fait voir que je n'ai aucune opinion.* Ou encore Hélène J. : *D'abord, je fais l'intro, quand j'ai fini de faire l'intro, dans la marge je marque intro, pour que je montre que j'ai fait ça. Et puis après je fais le pour, le contre. Et puis il faut que quand j'ai fait le contre, je le marque pour qu'on voie que je l'ai déjà fait, pour que je ne refasse pas quelque chose. Quand j'ai fini de faire le contre, j'écris contre dans la marge.* Faciliter le contrôle, certes, mais pour soi ou pour autrui – l'autrui étant bien entendu le professeur/correcteur, installé dans son rôle de contrôleur ? Hélène J., du moins dans son discours, hésite... Stéphane, lui, semble investir cette procédure comme procédure de révision pour soi : *Ça me sert un peu à me repérer quand je relis ; parce que des fois, on n'est pas très sûr de ce qu'on a écrit ; mon opinion pour peut très bien être contre une fois que j'ai relu... Je peux très bien m'être trompé du tout au tout.* La démarche de commentaire en amont du texte produit paraît, pour Sandra, au contraire tout entière tournée vers le professeur-contrôleur : elle fait de même, mais au crayon, très finement sur la copie définitive. Il est vrai qu'elle se trouve dans la stratégie du brouillon lanceur d'écriture, elle a donc peu de possibilité de se contrôler au brouillon. Mais, en même temps, ce travail de contrôle est formel : si elle constate un dysfonctionnement, que peut-elle sur sa belle copie ? Vraisemblablement, c'est plutôt une stratégie en direction du professeur : elle montre qu'elle a compris que c'est important de se contrôler, cela dit sans aucune efficacité dans son écriture.

Traces de contrôle pour soi ou pour montrer que l'on contrôle : aux côtés de Delphine C., Hélène J., Stéphane, Sandra, il y a Violaine, Michèle, Maryse, Agnès.

A priori et a posteriori

Telle semble être la stratégie de Dorine :

– À quel moment tu marques *intro* ?

– Avant, je marque *intro*, après je la fais. Après je marque « *1^{ère} opinion* », je continue toujours comme ça, ça m'aide, ça m'indique aussi ce que je fais en même temps [...]

– À quel moment marques-tu dans la marge des repères comme *argu, annu, ex.* ?

– Ben, je mets un argument, et je marque *argu* dans la marge et ensuite bon, je continue, je fais une annulation et après je marque *annu* dans la marge, je marque un exemple et je marque *ex.*

– À quoi ça te sert ?

– *Pour savoir si j’annule bien ou si je mets bien les arguments, les exemples... parce qu’avant ça m’arrivait d’oublier les exemples, alors... dès que c’est fait je marque.*

Peut-on ici parler de traces d’activités de planification et de révision ? Ces différentes marques de contrôle paraissent en effet être, du moins dans la représentation que dit en avoir Dorine, plutôt les traces d’une procédure rédactionnelle qui progresse au coup par coup et le risque serait alors de produire un écrit peut-être fortement cohésif (un paragraphe par exemple où sont bien articulés un argument et sa réfutation), mais peu cohérent (l’écrit produit résultant de la simple addition de paragraphes, sans qu’il soit possible d’y repérer une orientation discursive d’ensemble). Par ailleurs, il faut noter que si le devoir est totalement rédigé au brouillon, à l’exception de la conclusion, la rédaction des deux premières parties est précédée de traces de recherches d’idées, sous la forme d’énumérations de mots ou de groupes de mots. Le tout, il est bon de le rappeler, sur une même feuille montrant ainsi la stratification complexe de niveaux d’écritures extrêmement différents...

5) Le brouillon sert à la planification, mais pas à la mise en mots

Au brouillon on (Sophie, Olivier A., Christophe G.) planifie, schématise, fait un plan. La mise en mots n’intervient qu’au moment de la rédaction finale.

L’exemple le plus frappant est celui de Sophie : au brouillon elle rédige l’introduction, puis elle se donne un cadre vide où elle indique simplement l’orientation des trois parties, à savoir *dangereux, pas dangereux, quelles limites ?* Puis elle rédige directement.

Olivier A., quant à lui, s’explique ainsi : *Je marque mon plan de dissertation, et après je recopie tout, je rédige sur ma copie directement. Quand je fais un brouillon, je change pratiquement rien, alors je trouve que c’est une perte de temps de faire un brouillon pour moi.*

Pour Olivier aussi le « vrai brouillon » est dans la tête, puisque mettre en mots devient « recopier ». Effectivement, si Olivier rédige au brouillon l’introduction, sa feuille de brouillon ne lui sert plus ensuite pour un travail de rédaction, de mise en mots et il n’appelle plus son brouillon « brouillon ». Et pourtant sa feuille de « brouillon », sous forme de schématisation minimale, témoigne d’une activité de planification, tant au plan structurel que sémantique.

Le cas de ces trois élèves sera repris plus loin (*cf.* p. 100), non plus dans une approche descriptive, mais pour poser la question de l’évaluation éventuelle des procédures au vu de l’analyse du produit fini.

6) Le brouillon sert à la planification (structurelle et/ou sémantique) et à la mise en mots

Stéphanie S., Sandrine, Laurence C., Stéphanie H., Christophe P., Maryse, Hélène V., Agnès, derrière l’étiquette « brouillon », réalisent deux écritures de niveau différent : une écriture dont la caractéristique la plus évidente est de n’être

pas rédigée et une écriture rédigée. Dans la chronologie du processus rédactionnel, l'écriture non rédigée est posée comme première, sorte de proto-écriture, dont la matérialisation varie beaucoup d'un élève à l'autre : plan, énumération, colonnes, fléchage, jeu entre majuscules et minuscules... Ce qui varie également beaucoup d'un élève à l'autre, c'est l'espace qu'occupe sur la feuille cette proto-écriture – signe de l'importance de son rôle dans l'activité du scripteur ? Quoi qu'il en soit, par-delà ces différences, apparaît une constante : ces deux niveaux d'écriture ne sont pas mêlés ; au contraire, s'ils apparaissent sur une même feuille, un trait bien distinct les sépare ; ou alors, le plus souvent, ils sont portés sur deux feuilles de papier distinctes.

Mais cette proto-écriture peut être réalisée dans l'alternance avec le travail de mise en mots et cette alternance active une procédure rédactionnelle provoquant des interactions entre la recherche d'idées, l'organisation structurelle et la mise en mots. Ainsi en est-il de Stéphanie S. :

– *Alors moi, j'ai une colonne des oui, des non, dès le début. Après je mets mes idées en général, je ne rédige pas du tout, je mets mes idées par exemple, pour oui, je mets d'abord oui... les idées pour oui... et puis après je rédige ; et puis après je fais l'annulation des oui, et puis je rédige l'annulation des oui...*

– *Tu as déjà rempli la colonne des non ?*

– *Non, pas encore... et puis je donne des exemples, mais toujours en gros... après je rédige les exemples... et puis après je fais les non, et puis je fais la même chose.*

– *À quel moment as-tu fait l'introduction ?*

– *Je n'aime pas faire l'intro, je ne sais pas par où commencer. Alors là (Stéphanie montre la partie supérieure de sa feuille de brouillon qui lui sert à la mise en mots et où elle a écrit en gros : Intro / Ne pas oublier !), j'ai mis intro... et une fois que j'ai donné mon opinion, les oui, les non, j'ai fait l'intro et puis la conclusion.*

Au contraire, Christophe réalise dans son intégralité cette proto-écriture avant d'engager le travail de mise en mots : *J'avais fait un plan... tout mon plan de dissertation. [...] Le plan, ça me permet de ne pas me perdre, de bien suivre le déroulement de ce que j'ai à raconter [...] Je fais d'abord le plan du développement avec les différentes parties jusqu'à la conclusion, après je fais le plan de l'introduction où je reprends les différentes parties pour introduire ce que je vais dire...*

Ce travail de planification peut enfin, pour quelques élèves, être convoqué dans une activité de révision : Laurence C., quand elle rédige, coche au fur et à mesure de la mise en mots les différentes étapes signalées dans le plan – et ce, dans le plan lui-même. Ou encore Maryse qui porte en marge de son brouillon rédigé des commentaires se référant explicitement à son travail de planification :

– *Je mets le plan général, tout en haut. Après je rédige mon introduction. Je marque intro après. Je regarde, après l'intro ce que j'ai prévu, dont l'argument [...] puis je l'écris et je marque Argu 1 au fur et à mesure en fonction du plan que je me suis donné en haut. Je marque dans la marge pour savoir si j'ai rien oublié.*

– *Qu'est-ce que c'est que ces petits panneaux du code de la route « Attention Danger » que tu mets en marge ?*

– *C'est pour attirer mon attention, des fois, pour ne pas oublier d'y revenir en conclusion...*

Elle travaille comme cela pour les deux premières parties, ensuite elle recopie et enchaîne directement la troisième partie et la conclusion.

7) Le brouillon sert d'échauffement pour le travail de mise en mots d'un lieu stratégique de la dissertation, l'introduction

Nous avons déjà évoqué le cas de Sandra (cf. p. 88). Laurence B. fait trois démarrages au niveau de l'introduction également.

– *Pourquoi trois débuts différents ?*

– *Mes premiers débuts, je les trouvais pas bien...*

– *T'aurais pu en faire beaucoup comme ça ?*

– *Oui*

– *Ça t'arrive d'en faire plus que trois ? Est-ce que tu fais ça à d'autres moments du devoir ?*

– *C'est surtout pour l'introduction. Pour moi, c'est vachement important. Ça fait voir si j'ai compris le sujet ou pas. Donc pour moi c'est ce qu'on corrige, ce qu'il y a de plus important, donc j'essaye que ce soit bon.*

Voir à ce sujet la discussion autour de l'introduction, plus loin (p. 95). Deux autres élèves pratiquent de même, Delphine C. et Audrey.

8) Le brouillon (du moins des zones de la feuille) sert de pense-bête

Ce serait une sorte de planification thématique, traces d'idées jugées pertinentes et que l'élève a peur d'oublier en cours de route.

Audrey présente un brouillon avec trois zones de pense-bête, écrits dans des encres différentes, donc à des moments différents :

– *Pendant que vous donniez le sujet, j'avais des idées qui venaient, alors je les ai marquées tout de suite.*

– *Et en cours de route, quand tu écris ton développement, ça ne t'arrive pas d'avoir des idées que tu notes dans un coin de la feuille ?*

– *Non.*

Ce qui est manifestement un oubli de sa part, la troisième notation de ce genre apparaissant à l'encre alors que son brouillon est écrit au crayon, en marge de ce qui est au brouillon le début de la deuxième partie, et apparaissant effectivement dans la copie comme exemple dans la deuxième partie. Sa pratique globale est par ailleurs une écriture en alternance, mais les trois pense-bête sont remarquablement intégrés dans la suite de son écriture où ils prennent valeur d'exemples.

Il en est de même pour Laurence C. qui pendant le travail de mise en mots, de toute évidence, anticipe ce qui sera son travail de rédaction ultérieur et note sur une autre feuille deux phrases rédigées qu'elle récupérera ensuite, moyennant quelques modifications stylistiques. Delphine C., Violaine, Farida font ainsi : une citation est

recopiée sur feuille à part et Farida écrit même au brouillon par exemple « voir fiche 1 » en plein milieu de son développement.

Michèle, enfin, commence par poser en haut de la feuille qui deviendra son brouillon des phrases ou des bouts de phrases :

À l'heure où la TV offre un programme très violent
Voir guerre des boutons
Après les parents n'ont-ils jamais été enfants ?
Que celui qui désire garder son âme d'enfant ne se laisse pas à la vie emporter.

C'est des exemples, des fois je trouve des exemples avant. Je me dis : ça c'est intéressant. Je marque et je choisis après... c'est des idées .

La dernière phrase notée – avant même d'engager le processus de rédaction dans sa linéarité, puisque Michèle rédige son brouillon au fil – deviendra conclusion (ou plutôt formule-choc) et le reste se retrouve ici ou là dans la rédaction finale.

9) Le brouillon comme lieu d'écriture en différé pour ceux qui rédigent introduction et conclusion à part

Un débat assez serré a opposé les élèves sur les moments où se rédigent l'introduction et la conclusion et les effets que ces pratiques différentes peuvent avoir sur l'élaboration du devoir. L'introduction, au début ou à la fin ?

Séverine :

– Je fais mon intro à la fin parce que j'ai déjà développé, donc je vois un petit peu ce que j'ai déjà pris comme arguments, alors j'ai plus d'idées pour faire l'intro et la conclusion avec les idées que j'ai déjà développées dans les deux parties. C'est plus facile de faire comme ça, une fois, cette année, j'ai essayé, j'ai vu que ça allait mieux pour l'intro et j'ai continué.

Violaine lui répond :

– Je faisais ça aussi avant, après je me suis rendu compte qu'en faisant mon introduction tout de suite, ça permet de réfléchir encore un tout petit peu sur le sujet.

Delphine C. enchaîne :

– C'est pareil, dans l'introduction, je dis déjà mon plan. Je trouve que c'est plus clair de faire mon introduction d'abord.

Dans l'autre groupe, le sujet est repris également. Nadège :

– Je finis toujours par mon introduction. [...]

– Et ça te convient ?

– On a déjà fait les deux parties donc on peut voir ce qu'on peut prendre comme élément pour faire l'introduction. Et puis, comme les introductions, j'arrive pas toujours très bien... je préfère les faire à la fin plutôt que de rester une heure sur mon intro et plus avoir de temps pour le développement.

Agnès écrit l'introduction après tout le reste, même après la conclusion mais ne sait guère expliquer pourquoi : *J'ai toujours fait ça. Je préfère partir tout de suite sur mes idées et après faire mon introduction.*

Laurence B. au contraire n'est pas d'accord *parce que c'est ce qui me donne des idées, moi, mon introduction. Donc si on la fait à la fin...* Elle ajoute plus tard : *Ce que je ne comprends pas, c'est quand on fait l'introduction en dernier, parce que souvent dans l'introduction, on pose des questions et dans l'introduction on voit le déroulement de comment on va faire son plan. En fait, moi, je fais mon développement selon mon introduction, et les autres, ils font leur introduction selon leur développement.*

Exemple typique de ces stratégies équivalentes même si elles sont complètement antagonistes. Qui saurait dire ici que l'une est plus efficace que l'autre ? Conseiller l'une et déconseiller l'autre ? En tout cas, la découverte de ces différences de fonctionnement a été pour des élèves un des grands moments de ces interviews de groupe, perceptible par exemple, dans le travail métaprocédural que Laurence B. produit au cours même de la discussion.

Et la conclusion ?

Les choses sont moins nettes car personne n'écrit sa conclusion d'abord, on se contente généralement d'y penser.

Nadège :

– *Pour certains sujets où vraiment je vois que j'y arriverai, je pense tout de suite à ma conclusion. Par exemple, il va y avoir un mot qui me fait penser à ma conclusion.*

– *À partir d'un mot qui est présent dès le début ?*

– *Non je choisis un mot qui accroche et je fais ma conclusion là-dessus.*

Bruno également qui sur son brouillon si atypique (cf. p. 96) porte à l'encre quelques bribes de phrase un peu dans tous les sens, juste en dessous du début d'introduction qu'il avait rédigé dans le premier temps de son travail quand il écrivait au crayon de bois et en séparant bien les différentes phases de son plan : *C'est pour ma conclusion ; pendant que j'écrivais, j'avais des idées qui passaient par la tête, je les ai mises là, je sais même pas si je les ai reprises.* (Et effectivement elles ont été laissées de côté).

Mais cette gestion de la conclusion renvoie aux problèmes de planification vus plus haut. Nous ne développons pas.

10) Et des cas particuliers, inclassables, ou qui, à eux seuls, peuvent constituer une catégorie spécifique. Et qui néanmoins contribuent à l'éclatement de ce projet de typologisation des brouillons des élèves...

a) Le brouillon, lieu de recherches stylistiques, le tout étant inscrit dans la linéarité du processus de mise en mots

Ainsi en est-il du brouillon de Florence : s'il est rédigé au fil, sans trace visible de planification, on peut y voir des traces nombreuses d'essais stylistiques, sortes de gammes où une même phrase est réécrite plusieurs fois. Pour Florence, comme pour quelques autres (cf. p. 94), le brouillon sert d'échauffement pour le travail de mise en mots ; mais ce qui rend originale cette stratégie, c'en est le systématisme. Florence retravaille pas moins de sept fois une première phrase dont le dernier avatar

deviendra enfin la première phrase de l'introduction. Ce qui en sera la troisième est l'aboutissement de cinq essais. Ce qui dans la copie finie se donnera comme la première phrase de la première partie est le résultat de trois tâtonnements ; la deuxième phrase, de six tâtonnements..., et ainsi de suite. Processus d'écriture linéaire donc, mais syncopé par de nombreux ratés phrastiques qui d'ailleurs s'enchaînent le plus souvent sans être raturés. Voici ce que dit Florence pendant l'entretien :

– *L'introduction, si je l'ai rédigée sept fois, c'est parce que ça ne me plaisait pas.*

– *Et tu sais ce que tu vas écrire après ?*

– *Si, je sais ; non, je ne sais jamais ce que je vais écrire après. Disons que j'essaie de perfectionner mes phrases le plus possible.*

– *Et tu as une idée de ce que tu vas écrire après ?*

– *Sans doute ; enfin..., non, je ne suis pas sûre...*

– *Et quand tu travailles chez toi, est-ce que tu fais pareil ?*

– *Je refais toujours mes phrases en fait, je cherche mon style. Enfin, j'essaie de ne pas faire une introduction comme les autres, quoi... à la fin.*

Et ce qui est intéressant, c'est que Florence lie spontanément ses gammes syntaxiques et stylistiques à la difficulté que représente pour elle le sujet – dit autrement à sa difficulté à décider de l'orientation argumentative de sa dissertation, à sa difficulté de planification : *C'est un sujet difficile à saisir... enfin pour moi au moins. En fait on nous demande de juger les enfants, alors que je ne sais pas moi... on n'est pas mère, on n'est pas père... je veux dire. Après ça, j'ai parlé à des mères, à deux mères différentes, elles avaient toutes les deux des opinions différentes et j'ai compris pourquoi j'avais eu beaucoup de mal... parce qu'en fait, on ne peut pas savoir... C'est comme pour mon opinion personnelle, j'ai eu beaucoup de mal aussi, je ne savais pas... L'explicitation de son indécision fondamentale provoque des interventions d'autres élèves qui viennent la contredire, et du coup l'amènent à préciser davantage encore sa position... sur sa quasi impuissance à prendre position.*

Olivier D. : *On a toujours son avis à soi, tout le monde... même si on ne sait trop quoi dire... on dit quand même ce qu'on pense...*

Sandrine : *Tu as quand même un avis, c'est obligé. Tu as toujours un avis sur tout...*

Florence : *Non, pas obligatoirement...*

Sandrine : *Obligatoirement... tu penses dans ta tête quelque chose...*

Florence : *Si tu parles avec des mères de famille, elles te disent... chacune a son opinion et ses arguments, c'est... tu ne peux pas dire si elle, elle a raison, ou l'autre, elle a raison...*

Pour Florence, tout sujet de dissertation est prétexte à interrogation, questionnement, et c'est la vraie réponse à ce questionnement fondamental qu'elle recherche. Ainsi, à l'occasion du devoir précédent, elle confirme avoir mené également une enquête et dit son embarras : *Ben oui, encore une fois j'ai demandé un peu autour de moi. Ben, il y en a qui pensent aussi que non et il y en a qui pensent pour... leurs arguments peuvent être tout à fait vrais...*

En classe de seconde, la dissertation vise des apprentissages langagiers et discursifs : la capacité à exposer, argumenter, exemplifier, réfuter, etc. Tels sont les objectifs du professeur de français, du moins. Mais pour Florence, faire une dissertation, c'est entrer dans le monde des idées où en lieu et place des valeurs, des opinions, des discours sociaux, elle cherche la vérité et... elle rencontre le doute existentiel. À signaler aussi ici la tension qu'a provoquée la parole de Florence à ce moment-là de l'entretien. Inutile de préciser alors qu'il n'est guère étonnant que Florence ait du mal à avoir une vue d'ensemble de l'écrit qu'elle réalise et qu'elle mette donc toute son énergie dans l'effet stylistique du rythme d'une phrase ou de ses assonances... Avec un certain bonheur d'ailleurs – ce qui peut conduire le lecteur (correcteur) à parler d'écriture jubilatoire. Vraisemblablement un des nombreux avatars du malentendu pédagogique : comment simultanément réassurer Florence dans son rapport à l'écriture et poursuivre les objectifs visés par la situation d'écriture (c'est-à-dire ici la capacité à planifier un projet d'écriture pour produire un texte cohérent) ?

b) Au brouillon, des idées, une planification par « tranches »

Bruno N. a une pratique très étrange : il rédige les deux opinions polémiques, tire un trait, puis rédige les deux contre-arguments, tire un trait, rédige son opinion personnelle, puis l'introduction. Ce sont des idées relativement denses dont la rédaction va se développer de plus en plus au fur et à mesure qu'il avance dans le brouillon. Est-ce une trace d'un auto-contrôle qui se relâche ? qui laisse place à une écriture cursive ? Puis, il rédige sa copie relativement directement, en ajoutant donc beaucoup d'éléments. Il dira que c'est la première fois qu'il fait ainsi, qu'il n'en est pas mécontent et qu'il est prêt à recommencer *si ça paye*. Mais il ne sait pas expliquer d'où lui est venue cette idée. En fait, cela produit un texte d'où la guidance du lecteur est pratiquement absente ; l'annotation portée au moment de la correction (qui s'est faite autant que possible selon les normes habituelles, après les entretiens mais avant l'observation détaillée des brouillons et la reconstruction que l'on présente ici des procédures de travail) est la suivante : « Devoir trop abstrait. Il pourrait très facilement s'améliorer en y ajoutant des exemples concrets et des phrases d'introduction ou de conclusion partielle permettant de guider le lecteur. »

c) Le brouillon est le lieu de la production linéaire, mais avec relecture et réécriture : un brouillon pour s'améliorer

Hélène S. produit sur une feuille pliée en deux un brouillon à première vue peu lisible, sans aucune trace de planification ni de contrôle. C'est une écriture linéaire avec simplement des fléchages un peu complexes. Si l'on reconstitue ses modalités de travail, on peut faire l'hypothèse qu'elle écrit au fil l'introduction, la première et la deuxième partie de son devoir, du moins partiellement ; puis elle se relit et ajoute deux paragraphes qui viendront s'insérer dans le texte primitif à la fin de la première partie ; pour assurer la cohésion avec la suite, elle rature et réécrit le début de la deuxième partie, puis ajoute un paragraphe à la fin de la deuxième partie ;

enfin sur la dernière page, elle commence une troisième partie, très raturée. Tout ceci en une heure de temps. Quand elle recopie, elle sera amenée à faire de nombreux réarrangements (suppression, réécritures ou réélaborations, voire modifications syntaxiques) à partir du texte déjà rédigé au brouillon et à enchaîner directement au propre sa conclusion. Ce qui suppose une activité de relecture et de révision intense, dès la production au brouillon, au niveau de l'organisation macrostructurelle et au niveau microstructurel, activité qui se prolonge lors du recopiage sur la copie.

– *Apparemment, c'est un brouillon qui n'est pas dans l'ordre.*

– *Ça dépend parce que, comme je rédige mon introduction et que je fais tout directement, je me rends compte des fois que je passe à un sujet qui est autre que le sujet réel ; donc je remets des choses et puis je fais des flèches et puis la suite pour éviter de me tromper.*

– *Donc tu commences à écrire, puis il y a des moments où tu t'arrêtes et puis...*

– *Je relis mon sujet pour voir si suis partie sur autre chose.*

Le contrôle ici s'opère au cours même de l'écriture dans un jeu de va-et-vient avec la consigne. Contrôle donc surtout au niveau sémantique, mais dans une perception qui reste globale, dans un travail qui essaie de maîtriser les effets d'entraînement de l'écriture.

– *Tu peux nous dire pourquoi ta dernière partie est si raturée ?*

– *Oui, c'est parce que mon opinion personnelle ne venait pas. Au début si, quand je rédigeais mon introduction, j'avais une idée, puis après, je l'ai oubliée. Je savais plus comment faire, donc je l'ai laissée tomber, puis j'ai recopié mon devoir puis comme il restait quelques minutes je l'ai développée avec ma conclusion sur ma copie. [...] Au début, le sujet me plaisait assez. C'est venu tout de suite et j'avais l'impression que ma conclusion, mon opinion personnelle, j'allais la faire comme ça... Puis peu à peu je me suis rendu compte que peut-être mon opinion personnelle elle était un peu différente du sujet. [...] Dans le développement, j'avais l'impression de faire un peu un hors sujet et c'est pour ça que j'avais du mal à cerner le sujet.*

Effets d'entraînement de l'écriture bien perçus par Hélène S., d'où peut-être cet auto-contrôle au niveau sémantique qu'elle effectue presque systématiquement. En même temps, elle montre là une certaine capacité à adapter son travail à des conditions variables : si l'idée suivante lui fait défaut, elle sait différer la poursuite de l'écriture en recopiant ce qui est déjà écrit. Mais assurément, le grand risque d'une dérive (par absence de planification ?) est bien perçu et Hélène met en oeuvre tout ce qu'elle peut pour l'éviter.

CONFRONTER LES STRATÉGIES ET LES RÉSULTATS

1) À dissertations réussies, stratégies différentes

a) *Le brouillon sert à la planification, mais pas à la mise en mots*

Ainsi en est-il de Christophe G. qui réussit son devoir. Mais attention ! il s'agit d'un brouillon on ne peut plus minimaliste

I -> oui
↳ risques d'habitudes
↳ exagération
II -> non
↳ opposition naturelle aux parents

Le tout occupant quasi en totalité une feuille grand format, matérialisation d'un cadre qui s'affiche surtout par ses blancs – qui sont donc à remplir. Au verso, un paragraphe rédigé et fortement raturé qui deviendra en fait l'introduction de la dissertation. Voici comment s'explique Christophe G. : *Je pense d'abord à la conclusion, non... pas à la conclusion... à mon opinion personnelle... chaque fois, je ne fais pas la différence. Après je pense à l'introduction... après je pense comment je vais faire à peu près en gros et après je fais ça (i.e. le « plan »)... Mais ça m'a servi à rien... je n'ai pas eu le temps... je ne me suis pas mis au travail tout de suite... je parlais avec Jérémie... Donc après, j'ai quand même dû me dépêcher.* L'ensemble de la dissertation, à l'exception donc de l'introduction, est rédigé directement sur la copie – quasiment sans rature cette fois (quelques rares traces d'effaceur d'encre témoignent de corrections portant seulement sur des unités linguistiques de petites tailles : lettres ou mots).

– *Comment fais-tu pour écrire et trouver des idées en même temps ?*

– *Oh ! ce n'est pas en même temps... J'écris pas comme ça, je pense d'abord à ce que je vais dire... je n'écris pas tout tout de suite... je pense d'abord à quelque chose... je pense à comment je vais le marquer. Quand j'écris, je pense très fort à ce que je vais faire après justement. Moi, quand j'écris, la phrase, elle est écrite pratiquement. Quand j'écris, je pense à au moins un paragraphe après...*

Et s'il est vrai que son brouillon est une quasi absence, Christophe G., dans l'explicitation qu'il en offre, met en oeuvre en fait un processus rédactionnel extrêmement contrôlé par des opérations de planification sémantique et textuelle, tandis que les opérations dites de « bas niveau » (compétences graphique, orthographique, lexicale, syntaxique) semblent très proches de conduites relevant d'automatismes. Et pourtant à observer (ou plutôt surveiller) Christophe G., j'avais formulé un bien triste diagnostic : élève qui paraissait avoir peine à se mettre au travail et à se concentrer – ainsi qu'il le dit lui-même – et par ailleurs l'état de son brouillon me semblait des plus inquiétants.

Sophie ressemble étrangement à Christophe G. Son brouillon présente un paragraphe rédigé qui est l'introduction, puis un plan quasiment vide de ce genre :

- | |
|---|
| <p>1. dangereux
– inculquer une morale très tôt
ex</p> <p>2. pas dangereux
–
ex</p> <p>3. quelles limites ?</p> |
|---|

Elle se met à rédiger son devoir au bout de vingt minutes. Elle dira : *Je fais l'intro au brouillon, c'est important, ça reprend le plan qu'on va suivre, donc j'ai besoin de la travailler. Puis après je la recopie. Je fais le plan selon mon intro, je commence la première partie, là c'était « dangereux » et puis ça roule tout seul.*

Effectivement son introduction diffère peu de son plan.

<p>Autrefois l'éducation des enfants était stricte et ne leur laissait pas le droit de protester. Maintenant, les enfants ont de plus en plus de libertés. Mais n'est-il pas dangereux de laisser... ? Faut-il au contraire les laisser faire ? Ou sinon quelles limites imposer à leurs exigences ?</p>
--

- *C'est un peu magique, non ?*
- *Oui, oui*
- *Et tu fais ça tout le temps ?*
- *Oui, pour les dissertations. J'aime bien parce que j'ai peur de ne pas avoir le temps de pouvoir recopier. C'est énervant de se presser et tout.*
- *Quand tu écris, tu t'arrêtes ? Tu réfléchis entre deux ?*
- *Oui, comme ça j'ai vraiment toute l'heure pour faire ma dissert [...].*
- *Tu disais, tu fais ça surtout pour les dissertations ; c'est par opposition à quel autre type d'exercices ?*
- *La rédaction, comme on faisait l'année dernière. On faisait un brouillon... comme il n'y a pas de plan défini, il vaut mieux faire un brouillon.*
- *Le fait qu'il y ait ici un plan très régulier, ça te simplifie la tâche ?*
- *Ah ben oui, il y a trois parties, un titre et moi je remplis, ça me dicte mon travail.*

Sophie ou le bonheur du plan, tout se passe ici dans le cadre d'un modèle textuel perçu comme suffisamment général pour s'adapter à des sujets différents. Les régularités discursives très globales ont été intégrées par Sophie, c'est comme si elle n'avait plus de choix d'écriture à opérer, sinon au niveau microstructurel (elle dit en effet utiliser beaucoup l'effaceur). La distinction qu'elle fait avec la rédaction est bien intéressante pour elle, le passage à des productions écrites réglées signifie une relative simplification de la tâche d'écriture. Elle est relativement seule, semble-t-il, à avoir une telle position. Son aisance peut peut-être s'expliquer par d'autres compétences que purement scripturales (maîtrise de la pensée abstraite, par exemple). En effet, sa pratique d'écriture paraît moins complexe que celle de Christophe G. Elle planifie en amont, à partir des directions que propose le sujet, mais elle ne dit rien, par exemple, d'une planification vers l'aval, rien qui laisse penser qu'elle sait où elle va. Elle ne dit rien non plus sur d'éventuelles activités de

contrôle. On ne voit guère comment une telle stratégie peut assurer la réussite. De même, mais peut-être est-ce une explication possible à tous ces silences, son discours métaprocédural est un peu décevant. À part la différence qui semble claire pour elle entre rédaction et dissertation, elle semble avoir un peu de mal à parler des opérations d'écriture qu'elle met en jeu. Là, deux hypothèses : ou ce relatif manque de clarté cognitive est la trace d'un apprentissage un peu « frais », elle produit des textes hypernormés par rapport aux exigences scolaires mais ne sait pas bien dire comment elle fait, ou ne voit pas l'intérêt de détailler des opérations qui lui paraissent entièrement naturelles ; ou bien l'interviewer n'a pas réussi à creuser plus avant le détail de tout cela.

b) Michèle ou le brouillon qui semble tout entier rédigé dans la linéarité textuelle de ce qui deviendra la dissertation

Si le démarrage de l'introduction paraît avoir été difficile (nombreuses ratures), la rédaction se fait au fil sans trop de traces de correction. En amont et en aval de l'écriture, se laissent percevoir quelques traces d'une activité de contrôle en amont, planification sémantique grâce à la fixation par écrit de quelques « bouts » de phrases stockées en « réserve d'idées » pour la suite, voire pour la conclusion (cf. p 94) ; en aval, procédure de révision de type structurel marquée dans la marge par deux repères « op.1 », « op.2 » et surtout de légers coups de bic qui valent signalement d'un argument, de son exemple, de sa réfutation – le tout étant fait avec pertinence. Un élève peut réussir, en rédigeant au fil son devoir, sans faire de plan à proprement parler.

c) Le brouillon sert à la planification structurelle et sémantique et à la mise en mots

Christophe P. réalise deux brouillons : une première feuille comporte des traces de « recherches d'idées » sous forme de groupes nominaux juxtaposés, ainsi que l'organisation structurelle de l'ensemble (et ce, dans le détail) ; ce premier état de brouillon est assez proche du modèle dominant des traces de l'activité rédactionnelle, du moins en classe de français. Puis, il y a une deuxième feuille où le devoir est rédigé dans sa linéarité. Le produit fini, quant à lui, satisfait aux exigences d'une classe de 2nde.

2) À dissertations manquées, stratégies différentes

a) Élisabeth ou le récit d'un échec

C'était une bonne élève, ce jour-là rien n'a marché. Elle avait pourtant recopié le sujet sur sa feuille de brouillon et avait encadré, souligné les mots importants.

– Pourquoi tu fais ça ?

– Ben, je sais pas, parce que j'avais le sujet directement sous les yeux...

– *Moi j'ai une hypothèse, tu encadres et soulignes des mots dans le sujet, ça, tu ne peux pas le faire sur la copie. Pourquoi tu fais ça ?*

– *Je sais pas, le prof de français, l'an dernier elle disait de chercher des mots-clés [...] Ben oui, j'espère que ça va m'aider à trouver des idées.»*

Dessous, elle avait construit une sorte de schéma :

– *J'ai fait un soleil, c'est un rond pour le sujet, généralement ça m'aide pour trouver des idées mais là ça n'a pas marché. Je fais une flèche, généralement je mets tout [...] même des choses qui sont hors sujet [...] des rapports avec société/argent/parents... dans le rond, généralement... là j'aurais mis « violence, grossièreté, refus des règles »... le sujet quoi...*

– *Donc les mots que tu avais soulignés dans le sujet ?*

– *C'est comme le sujet sur le voyage, dans le rond j'aurais mis « le voyage ».*

Puis elle avait rédigé le début de son devoir. L'introduction et six lignes de la première partie. Elle s'était mise à recopier, puis à rédiger la fin du devoir. Or sur sa copie, vers la fin, de grands blancs séparent des paragraphes de plus en plus minces.

– *Je me suis dit qu'il fallait que je mette mon opinion, que je mette quelque chose quand même et puis en fait, là je n'avais pas d'opinion, je n'étais ni pour ni contre, donc, en attendant de savoir ce que j'allais bien pouvoir mettre, j'ai laissé un espace, j'ai fait ma conclusion et je suis revenue après pour mon opinion personnelle et puis ça a été plus court que prévu...*

La/les raisons de ces difficultés ?

▪ *Élizabeth dit elle-même :*

– *J'ai mis une heure avant de commencer en fait ma dissertation, je l'ai faite en une heure... J'ai cherché des idées, ça ne venait pas...*

– *Pourquoi ?*

– *Ou j'étais pas concentrée ou j'avais décidé que le sujet ne m'inspirait pas.*

▪ *La lecture de son texte révèle en fait un collage effectué à partir de la documentation qui était mise à disposition : loin de « donner des idées » les documents ont empêché un travail de planification sémantique.*

▪ *Usure d'outils assez formels (le « soleil ») qui tout à coup ne rendent plus comme d'habitude, conjuguée peut-être à l'inefficacité d'un modèle structurel non intégré, non approprié ?*

▪ *Toute autre raison extrascolaire (je n'étais pas assez concentrée) ou au contraire complètement liée à la présence dans la classe d'une personne inconnue dont le statut n'était pas assez clair ?*

▪ *Autres raisons ?*

b) Une stratégie qui réussit à l'un peut s'avérer inefficace pour un autre

Ainsi pour Olivier A., le brouillon ne sert pas à la mise en mots, mais à la planification structurelle et sémantique de l'écrit à produire ; la mise en mots se fait directement sur la copie. Beaucoup de ressemblances donc avec Christophe G. et Sophie. Paradoxalement, la schématisation que fait Olivier A. est moins succincte que la leur ; et ironie du sort... contrairement à eux, Olivier A. évoque au stade du brouillon l'existence potentielle d'une conclusion, ainsi que d'un développement

qu'il étiquette « transition : ce que je pense ». Mais à lire la copie, il n'y a aucune trace de conclusion et Olivier A. mélange souvent la convocation de différents discours sociaux sur la question, les arguments et ses prises de position personnelles. L'hypothèse de cette différence de performances à partir d'une stratégie équivalente repose peut-être sur le fait que le brouillon réalisé par Olivier A. propose surtout une schématisation structurelle faisant appel à des savoirs métatextuels qui ne sont vraisemblablement qu'en cours d'acquisition, tandis que Christophe G., lui, privilégie une organisation de type sémantique.

c) Une stratégie complexe activant un travail de planification, de recherches d'idées, de révision de l'organisation du texte produit – qui pourrait paraître tout à fait recommandable – conduit à un échec

C'est le cas de Dorine (cf. p. 91). Cas d'autant plus troublant que Dorine s'aidait par ailleurs pendant le devoir d'un document réalisé pendant une heure de soutien : une dissertation sur un autre sujet prenant la forme d'un plan extrêmement détaillé. L'hypothèse de cet échec est que cette élève, à ce moment-là de l'année scolaire, est comme en surcharge d'apprentissage : elle s'efforce de convoquer dans l'instant même de ce devoir surveillé absolument tout ce qu'elle est en train d'apprendre (ou tout ce qu'on est en train de lui enseigner), d'autant que, avec cette même volonté d'utiliser tout ce que lui offre la classe de français, elle cherche à exploiter le plus possible les documents qui sont disponibles pendant le devoir. Il n'est alors pas étonnant qu'elle perde de vue l'orientation discursive du texte qu'elle produit. Échec dû à la surcharge des offres pédagogiques ? De quoi désespérer... et parler de l'enfer pédagogique.

d) La difficulté – voire l'incapacité – à parler de ses procédures de travail paraît être un facteur discriminant, sorte d'indicateur de prédictibilité du degré de réussite du produit fini

Plus que les brouillons, ce sont en effet davantage les déclarations des élèves qui paraissent valoir indicateurs : ceux qui affirment : *Quand j'écris, ça vient tout seul... Tout vient comme ça... Ça vient tout d'un coup* et/ou qui signalent eux-mêmes le formalisme des traces de planification qui apparaissent dans leur brouillon (*je le marque comme ça... Je pourrais aussi bien ne pas le marquer...*) semblent nettement disqualifiés. Un brouillon rédigé linéairement ou au contraire, un brouillon matérialisant des opérations de planification et de révision extrêmement contrôlées peuvent être corrélés avec des devoirs... réussis... ou ratés. La grande variable est ce que l'élève en dit.

ET PUIS, ÉCRIRE, C'EST AUSSI AVOIR PLEIN DE PETITS PROBLÈMES MATÉRIELS...

Des problèmes tout bêtes que l'interviewer n'imaginait pas...

– *Tu commences l'introduction au stylo plume et tu continues au stylo bille.*

Pourquoi ?

– *J'avais peur de ne pas avoir assez d'encre ! (Audrey)*

... mais qui se révèlent pas si bêtes que ça.

Audrey : *Je crois que je préfère faire mon brouillon au crayon, c'est plus facile pour raturer. Avec un stylo, j'ai tendance à effacer, je perds mon temps. Avec un crayon, je raye, ça perd pas de temps.*

Nadège : *Je fais toujours mes brouillons au crayon, on peut écrire plus vite. Avec une plume, je suis gauchère... donc, ça ne va pas, des fois j'accroche sur le papier, puis ça va mieux pour barrer.*

– *Et tu ne gomes jamais ?*

– *Je n'ai pas le temps.*

Laurence B. : *Moi, je commence au bille, je fais mon introduction au bille. Souvent ma première n'est pas bonne, alors je la barre. Quand je la barre, je change de stylo. J'ai l'impression qu'elle vient mieux, mon introduction, avec un crayon de bois.*

Sur la copie, bille ou plume ?

Violaine : *Ça va plus vite d'écrire au bic. Quand on écrit au stylo, c'est pour que ce soit plus soigné.*

Delphine C. : *Celui qui lit, il a une meilleure opinion de nous quand on écrit au plume, ça fait mieux.*

Pierre-Marie : *Ça fait plus classe.*

Violaine : *Le stylo plume, en fait, ça permet d'utiliser l'effaceur.*

Delphine C. : *Oui, parce que si on met du blanc, ça fait sale, quand on met des gros tas de blanc, ça fait sale. Alors, je sais pas, celui qui va corriger, il va dire : c'est pas la peine que je le lise, c'est un torchon alors que si il n'y a aucune faute, si c'est beau, on est plus tenté à lire...*

– *Donc vous êtes plutôt pour l'effaceur et contre le blanc ?*

Maryse : *En général, c'est plutôt les profs qui n'apprécient pas le blanc.*

Farida : *Au collège, en anglais, on nous interdisait l'effaceur, on devait barrer on n'aimait pas ça.*

– *À votre avis, pourquoi votre prof vous l'interdisait ?*

– *Pourquoi elle voulait pas, je ne sais pas très bien. Peut-être qu'elle voulait voir nos fautes, ou bien c'était pour nous ?*

L'écriture, ça dépend aussi d'autres facteurs...

Stéphanie R. se distingue par un brouillon écrit linéairement et strictement illisible.

– *Comment tu fais pour te relire ?*

– *Je me comprends... je sais pas si vous avez compris...*

– Impossible ! Au début si, mais au bout de dix lignes, c'est illisible. Est-ce que tu fais comme ça aussi dans d'autres disciplines ? Est-ce que tu as toujours une écriture très différente de celle que tu utilises pour recopier ?

– Non, ça dépend de comment je suis... là, j'avais envie d'écrire comme ça.

– En fait, tu as plusieurs écritures possibles.

– Ah oui, plein !

– Est-ce que tu sais quand est-ce que ça change, quand est-ce que ça varie ?

– Quand je suis un peu énervée... même là (sur la copie) je pouvais pas bien écrire, étant donné que j'avais mal écrit là (sur le brouillon), j'arrivais plus à bien écrire.

– C'est quand même beaucoup mieux

– Oui, mais j'ai encore mieux comme écriture.

(Stéphanie avait été manifestement gênée par la présence de F. Darras comme observatrice dans la classe, elle l'avait fait sentir sur le moment ; les barrières qu'elle avait mises autour de son texte pendant la séance, se sont redoublées d'une interdiction absolue de jeter quelque regard que ce soit sur son brouillon).

... de la constitution d'une identité.

– Et les autres, vous avez aussi des écritures différentes ?

François : Oui, plein, j'écris comme je veux, penché, d'un côté, de l'autre, en script...

X : Oui pareil, ça dépend si on va vite ou pas, ça dépend de l'humeur.

Delphine C. : Si on est énervé... moi je sais que si je suis énervée, mon écriture est toute serrée, par contre si je suis calme, alors là, vachement longue...

Maryse : C'est une caractéristique de l'adolescence, je m'intéresse à la graphologie et j'ai acheté un livre il n'y a pas longtemps ; c'est la caractéristique principale de l'adolescence, le changement d'écriture avec les humeurs.

X : Ça dépend aussi du stylo avec lequel on écrit ; moi, quand j'écris avec un stylo avec lequel j'ai pas l'habitude...

Sans commentaires... Ce qui frappe c'est la précision avec laquelle ces élèves de seize ans sont capables de parler à propos de leurs pratiques matérielles d'écriture, à propos de la valeur sur le marché scolaire de l'objet-texte qu'ils produisent, voire à professer des avis autorisés de manière tout à fait doctorale (cf. Maryse). Toutes questions généralement réservées aux « grands », ceux dont l'écriture est le métier. Les élèves apparaissent ici aussi savants en la matière que ceux dont les interviews passent à la postérité.

LA RECHERCHE D'IDÉES : QUELS PROBLÈMES ?

– Au début, le sujet me plaisait assez, c'est venu tout de suite.

– Quand il y a trop d'idées qui viennent, j'en mets une ou deux sur le papier.

– C'est le contre qui est venu tout de suite. J'avais des idées.

- *Je ne savais pas si j'aurais des idées pour toute la copie, pour aller jusqu'au bout, je ne savais pas si j'arriverais à terminer.*
- *Si c'est des raisons qui me semblent valables, je garde cette idée.*
- *J'ai cherché des idées, ça ne venait pas.*
- *Je m'étais dit, il faut que je garde cette idée-là.*
- *J'ai les idées dans la tête et je veux les recopier tout de suite (au lieu de perdre du temps au brouillon).*
- *J'avais l'impression de perdre mes phrases, de perdre mes idées.*
- *J'avais des idées qui venaient, alors je les ai marquées tout de suite.*
- *Cette fois-ci, je n'avais pas d'idées. Le peu que j'avais, il fallait tout de suite les mettre.*
- *J'avais des idées pour comment faire, sinon, franchement, ça n'irait pas.*
- etc. etc.

L'idée est ce qui angoisse le plus les élèves, ce dont ils parlent le plus. Sans idées, pas de devoir. Mais peut-être y a-t-il à questionner ce qu'ils mettent derrière le mot « idée », qui n'est pas forcément l'objet réifié que leur discours laisse entrevoir (ça se cherche, ça se trouve, ça se perd, ça se garde...)

1) Ça vient ou ça ne vient pas

La cause principale de cette soudaine manifestation, c'est le sujet.

Élizabeth : *J'ai cherché des idées, mais ça ne venait pas... le sujet ne m'inspirait pas (cf. p. 102).*

Hélène S. : *Le sujet me plaisait assez, c'est venu tout de suite (cf. p. 96).*

Audrey : *Pendant que vous donniez le sujet, j'avais des idées qui venaient, alors je les ai marquées tout de suite.*

Maryse : *Dès que je lis le sujet, sans réfléchir, je me dis : est-ce que t'es pour ? est-ce que t'es contre ? Puis, après que j'ai répondu, en général ça vient tout de suite, je me demande pourquoi, si c'est des raisons qui me semblent valables, je garde cette idée.*

Et si ça ne vient pas, que faire ?

Élizabeth a essayé de mettre en oeuvre une technique de recherche d'idées (le soleil) mais là, ça n'a pas marché, à cause du sujet.

Audrey qui écrit dans l'alternance brouillon/propre et quitte son brouillon au milieu d'une phrase pour recopier et enchaîner en direct sur la copie, a une autre technique : *Quand ça ne vient pas, je recommence sur le brouillon.* Le brouillon comme laboratoire de recherche d'idées.

Nadège préfère changer carrément d'orientation : *Je n'avais pas trouvé d'idées pour la première partie. Donc j'ai préféré faire la deuxième. Puis après, quand on commence par dire c'est bien et tout, on trouve plus facilement que de dire c'est pas bien.* (à la différence d'Audrey : *C'est le contre qui est venu tout de suite.*) En fait, cette deuxième partie est devenue dans son devoir la première.

Hélène également préfère changer d'activité si elle sent que les idées s'envolent : *Au début j'avais une idée (pour la troisième partie), puis après je l'ai*

oubliée. Je ne savais plus comment faire. Donc je l'ai laissée tomber. Puis j'ai recopié mon devoir [...], finalement j'ai dû la faire assez vite .

Toutes ces stratégies semblent difficiles à systématiser, elles entrent plutôt dans des savoir-faire pratiques, fortement liés au bonheur ou au malheur d'écrire ce jour-là. Hélène qui sait comme Nadège changer son projet de travail et n'être pas soumise à un ordre linéaire dans la production de son texte est quand même beaucoup moins satisfaite d'elle que sa camarade.

Mais une des questions pédagogiques est bien d'essayer d'aider les élèves à ne pas être ainsi prisonniers d'un sujet qui inspire ou n'inspire pas.

2) On les trouve, on les perd

Il y a le cas François : *Pendant que j'écrivais, je pouvais avoir des idées. Sur le propre j'ai tout de suite des idées, alors que sur le brouillon, je n'en ai pas.*
Maryse : *Sur le propre, on a l'impression de mieux voir ce qu'on a écrit. C'est plus clair, c'est moins brumeux. J'essaye toujours de faire mon brouillon plus ou moins propre pour que les idées viennent mieux .*

Et le cas Delphine C. : *On a déjà des idées... sinon, franchement, ça n'irait pas.*

On trouve des idées en écrivant ou au contraire on les a déjà.

Le passage sur la copie facilite l'invention ou permet de suivre le flux mental dans une transcription de la pensée en train de se dérouler au fil de l'écriture. *J'ai les idées dans la tête et je veux les recopier tout de suite au lieu de perdre du temps sur le brouillon.* (Audrey)

Ou au contraire on a besoin d'un regard d'ensemble sur ce qui est produit jusqu'à présent et le passage au propre bloque la recherche d'idées ; Agnès répondant à Audrey :

– *Je ne partirais pas comme ça en plein milieu. J'attends d'abord. Je fais ma première partie, je regarde si elle est correcte et je la retranscris en entier.*

– *Pourquoi ?*

– *J'aurais l'impression de perdre mes phrases, de perdre mes idées, de ne pas savoir quoi mettre après.*

De même, l'écriture linéaire peut faire perdre des idées.

Hélène S. : *Au début, le sujet me plaisait assez, c'est venu tout de suite et j'avais l'impression que ma conclusion, mon opinion personnelle, j'allais la faire comme ça. Pour moi, elle était fixée. Puis peu à peu, je me suis rendu compte que peut-être mon opinion personnelle était un peu différente du sujet.*

– *Comment tu t'es rendu compte de ça ?*

– *Dans le développement. J'avais l'impression de faire un peu un hors sujet, que j'avais du mal à cerner le sujet.*

– *Finalement, ça s'est passé comment avec ton opinion personnelle ?*

– *J'ai dû la faire assez vite, je crois que je n'ai pas eu beaucoup de temps de rectifier.*

3) Les idées, en fait, c'est une façon de parler de la planification

On retrouve ici des échos des discussions qui ont eu lieu sur le moment de rédaction de l'introduction : deux discours s'opposent mais on est assez incapables de dire si cela engage des pratiques rédactionnelles différentes.

À première vue, on a l'impression que s'opposent ceux qui trouvent leurs idées à partir du début et ceux qui trouvent leurs idées à partir de la fin.

Laurence B. prenant part à la discussion sur le moment le plus opportun pour rédiger l'introduction répond à Nadège qui a écrit l'introduction après coup : *Je ne suis pas d'accord ! parce que c'est ce qui me donne des idées, moi, mon introduction. Donc si on la fait à la fin...*

Apparemment, à l'opposé, Agnès qui rédige introduction et conclusion tout à fait à la fin, déclare pour justifier sa pratique : *J'ai toujours fait comme ça, je préfère partir tout de suite sur mes idées.* De même Audrey à qui l'on demande si elle commence toujours par le contre répond : *Je ne sais pas, c'est parce que j'avais ces idées-là, c'est le contre qui est venu tout de suite. J'avais des idées, pour pas les oublier...*

Apparemment à l'opposé, donc, car le statut accordé à l'introduction est différent. Mais si l'on se représente le travail de planification qui consiste dans l'introduction à annoncer le développement que l'on va faire, Laurence risque bien, même si elle travaille en premier sur le début de son texte, d'envisager en même temps la fin. Voici d'ailleurs ce qu'elle ajoute ensuite : *Mon opinion personnelle, c'est ce que je sais dès le départ, depuis le sujet. Je n'ai pas besoin d'en faire le brouillon, je l'ai dans ma tête.* Ce n'est parce qu'on commence par travailler l'introduction qu'on se trouve dans une stratégie d'écriture linéaire et d'invention au fur et à mesure.

Ce qui ne veut pas dire non plus qu'Agnès qui *par[t] tout de suite sur [ses] idées* ne planifie pas ; au contraire, elle est de ceux qui élaborent plusieurs brouillons différents : *Je prends une feuille où je mets le pour/le contre ; après, je mets mes questions, mes premières positions et après sur mon autre feuille, je commence à rédiger.*

Seule Audrey peut-être semble prise dans l'invention au fur et à mesure mais avec des pratiques de sauvegarde des idées qui ont été évoquées plus haut à propos des « pense-bêtes » et qui laisserait penser que quand elle écrit, toute soumise qu'elle est au flux de l'écriture, elle sait mettre en réserve un exemple pour plus tard, donc dans une stratégie d'organisation globale de son texte.

Delphine enfin tient un discours très clair sur ces opérations de recherche d'idées : elle ne recherche pas, elle a tout déjà. *Si je sais comment je commence, je sais comment je termine. On a déjà des idées. Je ne vais pas vous dire que je vais tout de suite sortir ma conclusion. Mais j'avais des idées pour comment la faire. Sinon, franchement, ça n'irait pas.*

Maryse : *J'ai besoin de savoir où je veux arriver à la fin. Sinon... ce que j'essaye toujours dans le développement, c'est toujours au but que je me suis fixé au départ que je dois arriver.*

Voir également Sophie qui répondait à une question sur les aides apportées par une organisation de texte plus ou moins régulière : *Oui, ça m'aide, il y a trois parties, un titre et moi je remplis, ça me dicte le travail.*

RÔLE DE LA DOCUMENTATION

1) Des usages extrêmement variés...

– **La documentation sert pour trouver des idées et le brouillon en porte des traces**, cette recherche d'idées s'inscrivant dans un travail de planification sémantique et structurelle. Ainsi, une élève commence son brouillon par la rédaction de l'introduction, puis fait apparaître un repère constituant la première partie de son devoir sous l'étiquette « 1^{ère} opinion » et aussitôt énumère mots, groupes de mots, bouts de phrases qui ont été prélevés dans un des documents et qui, une fois reformulés deviendront arguments ou exemples militant en faveur de la « 1^{ère} opinion ». La limite de cette démarche est vraisemblablement le risque de hors sujet, puisque l'ensemble de la recherche se fait sous le contrôle de la documentation dont elle est entièrement dépendante, et non sous le contrôle de l'orientation dégagée de la problématique du sujet.

– **La documentation sert également pour trouver des idées, mais seulement quand il y a manque.** Documentation « roue de secours » : *Je la relis, je m'en sers beaucoup... pour trouver des idées ; je la relis quand je n'en trouve pas.*

– **Elle peut servir aussi seulement en amont, comme moyen d'entrer dans une problématique :** *Moi, j'ai relu un peu la documentation ; pas tout, mais les passages importants, des opinions, pour bien m'imprégner du sujet. Et après je suis parti, je ne m'en suis plus servi.*

– **La documentation devient une sorte de puzzle qui par un travail de collage s'insère dans l'écriture de l'élève**, le plus souvent sans prendre la forme de citations ou de discours rapporté – jusqu'à parfois se substituer à l'écriture de l'élève, ainsi que le révèle ce témoignage : *Il n'y a que cette année qu'on a le droit d'avoir des feuilles, de recopier des paragraphes du texte. Moi, il y a des fois des morceaux, des paragraphes que je marque... je les ai vus dans les feuilles qu'on nous a données. Donc là je sais que je ne vais pas me tromper, je le sais. Je suis sûre de moi.*

Le propos n'est pas ici de stigmatiser des pratiques de « copiage », puisque aussi bien pendant le devoir, les documents sont autorisés, mais bien plutôt d'analyser le processus de travail dont ils sont le déclencheur. De fait, cette élève réalisera la première partie de sa dissertation uniquement par la juxtaposition de « bouts » extraits de deux des documents, et comme par ailleurs son devoir est inachevé, il semblerait que ce soit là une stratégie de travail très coûteuse, mais dont

la vertu première – pour l'élève – est de permettre le désengagement de sa propre écriture et ainsi de réassurer le scripteur, ou du moins de lui en donner l'illusion.

– **Les documents servent à rapporter des anecdotes, des témoignages qui dans la discussion prennent alors valeur d'exemples** à l'appui de tel ou tel argument. La difficulté est alors de savoir en doser et la longueur et le nombre, et de savoir les poser explicitement comme exemples de l'argumentation qui est développée... Difficulté d'autant plus grande que trois des quatre documents proposés aux élèves sont des articles de presse qui pour faire connaître la polémique née de l'affaire des Crados font jouer anecdote contre anecdote, témoignage contre témoignage.

– **Les documents suscitent la méfiance**, ils sont explicitement perçus comme pouvant conduire au hors sujet si l'on n'y prend pas garde. De fait... Trois documents – articles de presse – rendent compte d'un événement : l'irruption des Crados et la prise de position de certaines personnalités sur la diffusion et la circulation de ces images. Pouvoir utiliser ces documents au service de la problématique du sujet de dissertation suppose soit la capacité à généraliser les discours contradictoires tenus à propos de cet événement particulier pour poser la question de l'éducation des enfants, soit la capacité à transformer ces discours en exemples de thèses ou de discours qui sont à construire. La lucidité de deux élèves sur cette difficulté est remarquable :

– *Là moi, cette documentation, elle me servait à rien, À RIEN. Quand j'ai lu le sujet... on avait travaillé sur les Crados... les Crados... Après, j'ai lu le sujet... et je me suis dit : il y a quelque chose qui ne va pas. Je me suis dit : il doit y avoir un truc là-dessous, parce que en fait, ce n'est pas les Crados, ce n'est pas explicite. Ce n'est pas dit : « Vous discuterez sur les Crados. » Et j'ai parlé une ou deux fois des Crados, mais ce n'est pas mon sujet principal. Comme je me rappelais vaguement, je n'ai pas eu besoin de relire.*

– *Moi, j'ai essayé de m'en défaire un peu, parce que je trouvais que c'est un handicap par rapport au sujet. Parce que je pensais que si je m'en servais, je m'écartais du sujet. [...] Mais il y avait des fois où j'avais besoin d'arguments, je n'en avais pas trop alors je m'en suis servie par rapport aux opinions de psychologues ou d'instituteurs. Mais j'essayais au maximum de ne pas l'utiliser, parce que je trouvais que ça m'éloignait du sujet réel. [...] Il y a des moments j'étais carrément bloquée, alors je me suis dit : tant pis, je vais quand même marquer ce truc-là, malgré que je trouvais que ça m'écartait du sujet.*

2) Quand les élèves se posent des questions de nature pédagogique

Pouvoir utiliser des documents engage un débat qui fait apparaître les représentations qu'ont les élèves de ce qu'est apprendre : apprendre, c'est répéter à l'identique le comportement, la conduite, la situation qui sont attendus en bout d'apprentissage :

– *Moi, je ne comprends pas pourquoi elle nous demande de prendre des documents, alors qu’au bac, tout ça... on n’a pas droit aux documents. Alors moi je pense que ça serait mieux qu’on ne se serve pas des documents pour qu’on soit plus sur nos propres moyens.*

– *Moi je trouve que c’est bien les documents... mais bon, quand on sera au bac... les documents... on ne peut pas.*

– *Mais il faut en parler un peu avant ; qu’on en parle, tout ça, ça aide à trouver des idées... Mais on a ce sujet là au bac, on n’a pas de documents, bon.*

Cela dit, les représentations des élèves sont vraisemblablement confortées, si ce n’est produites, par des pratiques pédagogiques dominantes qui fondent l’apprentissage sur la mise en scène répétée tout au long de l’année, voire tout au long du cursus scolaire, du produit final – et ce, tout particulièrement dans le domaine de l’écriture. Quoi qu’il en soit, les paroles des élèves manifestant ici leur incompréhension devant une démarche pédagogique révèlent un nouveau malentendu, qui à coup sûr, ne peut que perturber les apprentissages.

3) Réponse à Christophe ou... quelques questions didactiques à propos de la documentation

Si l’usage de la documentation a été institué dans cette classe, c’est pour remédier à une difficulté didactique identifiée de longue date : s’il s’agit de faire que les élèves se centrent sur les problèmes d’organisation textuelle et de gestion du lecteur potentiel, il faut leur alléger la tâche en leur proposant un matériel « idées » relativement constitué, de manière à leur faire comprendre par ailleurs que l’attente ne se situe pas au niveau de l’*inventio* mais plutôt de la *dispositio*. Ce projet didactique essaie de mettre en oeuvre concrètement dans la classe l’idée que l’on n’est pas noté selon ses idées, représentation dominante et qui produit les ravages que l’on sait.

Par ailleurs, ce projet didactique directement lié à la production de dissertations qui pose toute une série de problèmes spécifiques fait également partie d’un projet plus vaste de travail sur les représentations dominantes de l’écriture. L’objectif est alors de mettre en cause la représentation de l’écriture comme manifestation de la seule originalité : la présence d’un corpus (de phrases ou de textes) dans lequel on peut puiser à volonté, dont on peut même recopier des extraits, vise à casser l’interdit sur le plagiat dont sont généralement porteurs les élèves.

Ce matériel « idées » était constitué en l’occurrence de textes complexes développant des problématiques ou des opinions selon des stratégies discursives élaborées. Ils avaient été travaillés en classe soit pour faire un relevé des locuteurs qui s’étaient exprimés sur la question et de leurs points de vue et arguments, soit pour assurer la compréhension globale de certains textes plus abstraits ou généralisants par l’intermédiaire de la production d’un résumé en quelques lignes. On peut bien sûr imaginer un corpus de documents moins complexes, corpus de phrases, par exemple, chaque proposition identifiant une position ou un exemple, ou un argument en faveur d’une position. Cela avait été le cas dans cette classe pour un précédent devoir.

Ici, cela faisait partie de mon projet didactique sur cette classe de confronter les élèves à un traitement de documents plus complexes qui supposait des activités de reformulation, de sélection et de tri plus importantes.

a) La documentation est le résultat d'un compromis pédagogique

Le rapport entre l'ensemble de la documentation disponible et le sujet proposé n'était pas direct. L'élève qui proteste si vigoureusement : *Il doit y avoir un truc là-dessous* a tout compris : bien sûr, il y avait un saut entre la problématique « Crados » développée dans la documentation et la thématique beaucoup plus large sur l'éducation des enfants proposée par le sujet. Ce saut, je l'avais non seulement perçu mais aussi voulu. Lors des exercices précédents et des discussions collectives sur les critères d'évaluation utilisés, une forte revendication était apparue chez certains élèves, qu'on leur laisse du champ pour inventer des idées. C'était bien sûr le retour en force de leur représentation de l'écriture, mais aussi peut-être (du moins l'ai-je interprété ainsi sur le moment) le signe qu'ils se sentaient relativement plus à l'aise dans l'exercice d'écriture, et qu'ils voulaient voler de leurs propres ailes dans le domaine de l'invention d'idées. Ma réponse à cette demande a été un sujet fortement généralisant par rapport à la documentation et qui la plaçait pratiquement en situation d'exemple possible. Je voulais qu'ils aient la possibilité d'utiliser des exemples ou des réflexions venant d'ailleurs.

b) Les problèmes posés par une documentation à valeur d'exemple

Toute une démarche de travail serait nécessaire pour assurer le traitement optimal d'une telle documentation. Je n'en pointe ici que quelques directions :

- faire faire aux élèves la différence entre une réflexion ou une problématique générale et des exemples ;
- leur faire reformuler les textes à valeur générale ;
- les aider à formuler, à généraliser la valeur de chacun des exemples ;
- travailler à la mise en relation de ces documents avec la problématique du sujet, afin de mettre en évidence les zones où la documentation est insuffisante, là où il faudra inventer, les zones où la documentation diverge des directions imposées par le sujet, là où l'utiliser entraînerait un risque de hors sujet ;
- aider les élèves à évaluer le nombre des exemples qu'ils vont utiliser et la longueur de texte que ces exemples vont occuper par rapport au reste du devoir ;
- construire un travail spécifique autour des problèmes syntaxiques ou discursifs d'insertion des exemples dans un texte à dominante générale ;
- etc.

Il est évident que tout cela ne saurait se faire d'un seul coup, sur le même sujet. Le risque de saturation thématique est grand. Il s'agit donc de construire progressivement ces apprentissages sous forme de séquence didactique.

c) Apprendre aux élèves à ne pas être dominés par l'offre pédagogique

Le dispositif pédagogique tel qu'il avait été pensé supposait que les élèves sachent prendre une certaine distance par rapport aux outils de travail dont ils disposaient. Or, cette distance n'est pas partagée par tous ; certaines élèves (Dorine, Valérie, Élisabeth) utilisent la documentation au premier degré et semblent ne pas pouvoir faire autrement : toute la recherche d'idées de Dorine est issue de la documentation, et non du sujet lui-même ; ce qui fait qu'elle centre son devoir exclusivement sur les Crados alors que le sujet imposait de rechercher d'autres exemples. Elle est plus du côté d'une note de synthèse que du côté d'une dissertation un peu documentée.

Pédagogiquement, il peut être utile de travailler explicitement avec les élèves à prendre ses distances par rapport à une consigne de travail. De manière à éviter qu'ils soient prisonniers de leur confiance aveugle dans le dispositif scolaire. Cela peut vouloir dire construire des séquences où la tâche attendue soit du transfert et non de l'application ou de la réutilisation de modèles, des séquences où l'invention soit de règle.

Ici, cela peut être de chercher à propos des Crados d'autres exemples d'objets ou de situations posant des problèmes éducatifs, ou de chercher à formuler à quel problème général correspond l'exemple des Crados.

LES ÉCARTS ENTRE LE BROUILLON ET LE TEXTE DÉFINITIF

Cet axe d'analyse sera ici seulement évoqué : d'une part sur les seules vingt copies observées en détail avec ce questionnaire-là, dix présentent des modifications entre ce qui est écrit au brouillon et ce qui est retenu définitivement pour être « mis en circulation ».

D'autre part, ces modifications sont très variées et parfois très complexes.

Nous étions loin de nous douter de l'ampleur de ce phénomène. Comme beaucoup peut-être, nous ne pensions pas qu'il y avait tant de travail de réécriture au moment du recopiage. Nous avons donc peu interrogé les élèves sur cette question. Par ailleurs, l'analyse fine de toutes ces opérations micro- ou macrotextuelles demanderait un autre cadre que celui de cet article déjà fort développé.

Nous nous contenterons donc de pointer quelques pistes possibles d'observation et d'analyse.

1) Un extrait d'interview, presque le seul sur cette question

Bruno dit avec une clarté assez remarquable tout ce qu'il fait quand il écrit. Il faut rappeler le « cas » Bruno et son brouillon « en tranches » (*cf.* p. 98), brouillon où sont plus ou moins rédigées les « idées » qu'il utilisera pour développer opinions et annulations, ces deux matériaux n'étant pas au brouillon rédigées dans la linéarité du développement, mais d'abord les deux opinions, puis les deux annulations, bien séparées par des traits tirés à la règle.

– *Quand tu recopies, tu ne suis pas ton brouillon, puisque ton brouillon n'est pas dans l'ordre, donc tu changes d'ordre par rapport aux morceaux de ton brouillon et tu changes pas mal de choses au niveau des phrases, de la formulation...*

– *Oui, il y a des phrases qui ne se retrouvent pas. En plus il faut quand même équilibrer, quoi, les paragraphes. Il faut que ça soit la même longueur. Sur mon brouillon, si ça n'a pas la même longueur, il faut remplir, il faut enlever...*

– *Et donc, là, tu le fais en rédigeant, en fait. Et il y a autre chose que tu fais fonctionner quand tu mets au propre ?*

– *Je change toutes mes phrases, c'est un axe, quoi, c'est pour guider, le brouillon, c'est ça.*

– *Et tu hésites beaucoup quand tu écris ?*

– *Non, non, je reprends...*

– *Ça vient assez bien, pas beaucoup d'effaceur ?*

– *Non.*

2) Jusqu'où travaille-t-on l'écriture ?

François : *Au brouillon, j'écris ce qui vient, après j'essaye de faire mieux, j'améliore [...] Ici, par exemple, j'ai changé des phrases entières.*

Nous verrons plus bas un exemple d'un de ces changements. Mais comme François a un brouillon plutôt minimaliste (cf. p. 88) ces changements s'opèrent lorsqu'il rédige son texte définitif.

Violaine s'insurge contre cette pratique : *C'est le brouillon que je change. Je relis, je regarde ce qui va, ce qui ne va pas. Mais ce que j'ai mis sur ma copie, c'est ce qu'il y a sur mon brouillon. C'est d'ailleurs ce qui peut expliquer le thème très récurrent chez elle du manque de temps, que l'on pourrait croire issu de nouvelles conditions de travail plus dures au lycée : Avant, j'avais le temps de faire un brouillon, plus maintenant. [...] Tout le développement, je le fais au propre. Si je le mets au brouillon, je vais barrer, recommencer, j'aurai jamais assez de temps. Dans ce manque de temps, il n'y a pas que de mauvaises conditions de travail, il y a aussi une organisation du travail d'écriture qui n'est plus adaptée au temps imparti. Violaine voudrait tout contrôler, au brouillon, y compris les réécritures de détail. Le passage au propre, pour elle, n'est qu'une chambre d'enregistrement de ce qu'elle a rendu définitif au brouillon, par ratures successives. Le travail d'écriture s'arrête quand elle passe au propre. À la différence de François.*

Agnès ressemble fort à Violaine : *Moi, je change seulement quand ma partie est finie. Je ne partirais pas comme ça en plein milieu (comme fait Audrey, cf. p.89). J'attends d'abord. Je fais ma première partie. Je regarde si elle est correcte et je la retranscris en entier.*

Besoin d'un contrôle global sur ce qui est produit, peur de l'improvisation en direct.

Audrey au contraire, qui passe si facilement du brouillon au propre, au milieu même d'une phrase : *Souvent, je change, quand je recopie les phrases, je change en*

amélioration Parce que ça ne me plaît plus, je trouve qu'il y a autre chose qui pourrait aller mieux.

Nadège : *Moi aussi, quand je recopie, je change tout le temps... quand j'ai mis trop de fois le même verbe.*

L'idée qu'en passant au propre on voit mieux ce qu'il faut rectifier renvoie à ce que disait Maryse (cf. p. 108), que l'on trouve plus facilement des idées au propre.

Ici donc ce travail de révision, généralement dit par les élèves comme essentiellement stylistique, renvoie au rapport plus ou moins angoissé qu'ils ont à l'écriture dans le cadre d'une évaluation scolaire.

3) Les opérations en jeu

Déplacement de phrases ou de paragraphes (comme par exemple Hélène S. au brouillon, cf. p. 96), ajouts de phrases ou de paragraphes sont le lot commun des transformations opérées entre le brouillon et le propre. Mais apparaissent aussi des opérations d'organisation comme de la mise en paragraphes, des suppressions parfois bien intéressantes : outre le contrôle sur les répétitions, on trouve par exemple des phénomènes d'autocensure (à propos d'un argument trop connoté « enseignement religieux »), des phénomènes de modalisation d'affirmations, peut-être jugées trop violentes, donc peu recevables. Autre forme de la gestion anticipée du lecteur qui se manifeste, semble-t-il, au moment du passage au propre : les phrases de guidage, tantôt ajoutées, tantôt très curieusement supprimées, et produisant alors un écrit un peu moins satisfaisant que le brouillon.

Pour finir, des opérations d'amplification et de réélaboration : les premières consistent à développer une expression nominale par exemple, ou des indications de travail que l'on n'a pas pris le temps de rédiger *in extenso* au brouillon (comme des parenthèses vides ou des points de suspension). C'est ce que fait François dont je fais ici une citation. *Les enfants* devient au propre *nos tendres et innocentes petites têtes blondes*. Phénomène assez répandu et renvoyant à des préoccupations stylistiques, vraisemblablement.

Autre est le phénomène de réélaboration : il engage des opérations syntaxiques, discursives, voire des ajouts ou des suppressions. Toujours chez François, au brouillon, on trouve :

Le vocabulaire ordurier et les gestes incontrôlés dont on use étant enfants peuvent en partie rester et influencer les futurs adultes.

Cela devient sur la copie :

Si les enfants usent d'un vocabulaire ordurier et de gestes incontrôlés sans qu'on les en empêche, pourquoi n'en useraient-ils pas dans l'avenir où on pourra encore moins les en empêcher ?

Deux ajouts accompagnent un réarrangement syntaxique, peut-être lié à la nécessité de thématiser sur « enfants » (mais il faudrait l'analyser dans un contexte plus large), et à un choix pragmatique où, à la simple affirmation, semble préféré un raisonnement de type déductif.

Pendant, cela se fait dans le cadre de la phrase. Chez d'autres ces réélaborations concernent des tranches de texte plus importantes. Par exemple, chez

Audrey, la modification touche à l'ordre idée générale/exemple. Au brouillon, on trouve :

Les enfants voient leur héros préféré vaincre tout le monde par la violence. Dans « Ken le Survivant », par exemple, il tue en enfonçant ses doigts dans la gorge des « méchants ».

Cela devient sur la copie :

Ceux-ci voient de la violence partout, leur héros préféré du petit écran combat en enfonçant ses doigts dans la gorge des « méchants », touche des poings qui au bout de quelques instants font sauter la tête, etc. Je viens de faire allusion à ce dessin animé barbare qu'est « Ken le Survivant ».

D'ailleurs il s'agit plutôt d'une inversion de la dénomination par rapport à ce qui devient une énumération d'actions. Cette inversion n'est pas sans poser des problèmes d'ordre sémantique : comment annoncer sous forme généralisante (*leur héros préféré*) quelque chose de particulier (*Ken le Survivant*) ? Problèmes qui laissent des traces au niveau de la rédaction. Cela dit, l'idée générale (*Ceux-ci voient de la violence partout*) est plus nettement thématifiée qu'au brouillon.

Farida présente des réélaborations encore plus globales et systématiques. Voici son brouillon :

Certes, ils sont hideux [les Crados] mais on ne peut pas supprimer la vie privée des enfants. Ils doivent s'amuser et s'extérioriser. Mais, comme le Commandant Cousteau, certains parents et enseignants pensent que les Crados sont une pollution de l'esprit. Ils affirment que les enfants seront traumatisés par la violence et la grossièreté. Néanmoins, les Crados ne sont pas pires que les feuilletons américains.

Sur la copie, cela devient :

Certes, ils sont hideux et ont mauvaise influence mais on ne peut pas supprimer la vie privée des enfants. Un jeune de 2 à 6 ans doit avant tout s'amuser. (...) D'un autre côté, comme le Commandant Cousteau certains parents et enseignants pensent que les Crados sont une pollution pour l'esprit : ils développent la grossièreté et l'esprit de violence. Cependant, d'après certaines institutrices les enfants étaient déjà très malhonnêtes avant l'arrivée des Crados. Pour elles, il n'est donc pas dangereux que les enfants expriment leurs goûts sur la violence et la grossièreté.

(Entre parenthèses, une suppression ; en caractères gras, les ajouts ; en caractères soulignés les amplifications ou reformulations.)

Le dernier ajout est une utilisation de la documentation ; de même, d'ailleurs que la dernière phrase du brouillon ; cependant, au propre, cette réfutation fait état d'un discours (*d'après certaines institutrices*), ce qui complexifie assez remarquablement la stratégie suivie au brouillon.

C'est ce genre de travail d'écriture que nous aimerions étudier de près. Mais la complexité et la variété des améliorations est telle que cela relève d'un autre article, pratiquement. De plus, il serait intéressant de croiser ces observations avec les pratiques rédactionnelles spécifiques de l'individu et avec les discours qu'il tient ; il serait de même nécessaire de pouvoir faire une interview individuelle assez serrée avec les élèves qui pratiquent ainsi, afin de les mettre en situation d'évaluation de

leurs écarts (brouillon/copie définitive) et de construire avec eux une représentation fine des choix d'écriture qu'ils ont effectués.

LES APPRENTISSAGES EN COURS DÉSTABILISENT LES HABITUDES

À entendre parler les élèves de leurs procédures de travail dans une activité rédactionnelle, il est frappant de constater que très vite, si ce n'est tout de suite, et malgré leur intérêt pour l'entreprise et leur désir de coopérer avec l'interviewer, ils tombent dans une aporie : *Je ne sais pas, j'ai toujours fait comme ça. Je veux dire que depuis que j'ai commencé des rédactions au collège, j'ai toujours fait comme ça... Ben, c'est comme ça... c'est comme ça... et c'est tout.*

Ils ne perçoivent pas leurs procédures de travail justement comme des procédures, mais davantage comme le résultat d'habitudes relevant de l'évidence dans leur universalité ou dans leur singularité présumées – et ce, avec d'autant plus de puissance que cela fait bien longtemps que la classe de français les sollicite d'écrire pour s'intéresser plus au produit qu'au processus. Quoi qu'il en soit, « ça » se fait à l'aveugle, comme à leur insu, voire malgré eux.

De là, il n'est pas surprenant que pour certains élèves, les offres pédagogiques qui sont faites paraissent être perçues seulement dans leur formalisme : une nouvelle habitude s'installe et s'ajoute à la première qui bien entendu demeure la plus puissante puisque c'est elle qui reste opératoire : elle est la plus ancienne. D'autant que les offres pédagogiques sont malgré tout dominantes et perçues comme telles : *Elle se base dessus pour noter, alors... Donc, on a tendance à le faire pour avoir des points.*

Pour que l'apprentissage s'engage, l'élève doit être capable de passer d'une représentation de son activité rédactionnelle en terme d'habitude, de « boîte noire », à une description – si ce n'est une analyse – en terme de procédure, ce qui suppose l'activation de compétences métacognitives. Renversement qui ne va pas sans conflit. Ainsi Hélène tient des propos contradictoires, signe du déchirement provoqué par des transformations des représentations qu'elle a de ses procédures de travail et qui sont des effets des apprentissages en cours. Déchirement d'autant plus grand qu'un élève de 2nde peut être considéré comme un pré-expert en matière d'activité rédactionnelle.

– *Moi, je fais tout d'un jet. Je fais un plan, je ne sais pas si tu l'as vu. Le plan, ce n'est rien du tout. Je le fais pour ne pas me perdre, me reporter à ça. Moi, je fais tout d'un jet. [...] Je fais tout comme ça. [...]*

– *Mais à quoi ça te sert de marquer sur cette feuille « 1^{ère} position », « arguments », « exemples » ?*

– *Ben oui, c'est ça... je ne marque rien d'intéressant par rapport à ce que je vais mettre plus tard. C'est juste quand je démarre une nouvelle dissertation. Avant je ne faisais pas ça, je faisais directement mon truc et je parlais sur n'importe quoi, j'arrivais nulle part. Ce n'était pas du tout ce qu'elle avait demandé. Donc je me fais un plan, et je regarde si j'ai bien fait en finissant une partie. [...] Et puis, je me*

reporte à ce truc-là (i.e. la grille d'évaluation) ; à la fin quand j'ai tout fait mon devoir, je la relis, je vois si je n'ai pas oublié un truc et là en faisant mon plan, je me suis repérée à ça... j'ai vu qu'elle mettait des points... enfin... bon je me suis dit qu'il fallait une intro... sinon, je ne la fais pas d'habitude.

D'un même souffle, Hélène pose une représentation de l'activité rédactionnelle dominée par la linéarité du processus de mise en mots qui entre en contradiction avec le travail de planification et de révision du texte qu'elle produit – que provoquent les offres pédagogiques de la classe de français en cette année de seconde – et dont son brouillon porte effectivement traces. Hélène se contredit, pourrait-on dire... mais cette contradiction est surtout la manifestation d'un conflit cognitif où entre manifestement pour une part importante l'image que l'on a / que l'on veut donner de soi, surtout quand on a 16 ans... Mais apprendre, n'est-ce pas justement entrer en conflit ?

CONCLUSION

Des savoirs pour le professeur donc. Où apparaît la vanité d'une offre pédagogique qui proposerait un modèle procédural unique dans l'apprentissage de l'écriture. Mais, vraisemblablement des savoirs aussi pour ces élèves-là : pendant les entretiens, il y a eu des moments exceptionnels d'émotion, de tension, d'écoute et d'interrogations réciproques ; d'instigatrices nous devenions spectatrices. Ces moments ont été pour nous les indicateurs que nous n'étions pas les seules intéressées par la circulation de ces paroles qui décrivaient/questionnaient des procédures. Pour les élèves en effet, le discours de l'autre – un pair – dans ses hésitations, ses certitudes, construisait ou clarifiait la représentation que chacun avait de ses propres procédures de travail : il permettait en effet à chacun soit de se conforter par identification ou par opposition, soit de découvrir un modèle différent du sien, à essayer dans une prochaine activité d'écriture pour en explorer l'efficacité éventuelle pour soi.

Et c'est précisément l'intuition forte que ces entretiens étaient pour les élèves des moments privilégiés d'apprentissage qui nous a amenées à offrir cette structure de travail à l'ensemble de la classe – ce qui initialement n'était pas notre projet. Rappelons qu'ils étaient 40... Dit autrement, ces entretiens ont vraisemblablement provoqué des apprentissages métacognitifs dont on peut faire l'hypothèse qu'ils jouent un rôle de régulation et de contrôle – et donc de facilitation – de l'activité rédactionnelle elle-même, et qu'ils peuvent déterminer un progrès dans les compétences attendues dans le domaine du savoir-écrire. Ceci est enfin à corrélérer avec une autre hypothèse déjà formulée (*cf.* p. 100) : les élèves qui réussiraient le mieux seraient ceux qui seraient le plus capables de décrire, si ce n'est d'analyser, leur propre procédure de travail surtout dans l'explicitation des opérations de planification – et ce, quel que soit l'état du brouillon. Seraient en effet à considérer comme à risques les élèves qui auraient un rapport magique à leur écriture dont ils disent qu'elle se ferait comme à leur insu ; ne pouvoir parler de ses procédures

réductionnelles serait donc l'indicateur d'une écriture qui progresse au coup par coup, sans projet, sans orientation.

Mais à l'issue de ce travail, oserons-nous poser l'intérêt d'une généralisation, même modeste, de la mise en place d'un dispositif de ce genre, centré sur de tels objectifs métacognitifs ? En toute décence, difficile de l'affirmer devant la surcharge des classes de lycées et l'occupation maximale des locaux...