

BROUILLONS ET APPRENTISSAGE DE LA DISSERTATION EN CLASSE DE SECONDE

Catherine Mercier
Lycée Yourcenar, Beuvry

Parmi les récriminations parfois entendues en salle des professeurs, entre « ils ne sont pas autonomes », « ils ne savent plus apprendre par cœur » et « ils ne savent pas prendre des notes », figure en bonne place « ils ne savent pas se servir d'un brouillon ! ». C'est d'ailleurs un des objets de travail proposé dans le cadre de l'accompagnement personnalisé depuis la dernière réforme¹. Cela pose plusieurs questions : celle de la fonction ou des fonctions que l'on peut attribuer au(x) brouillon(s), celle de la pluralité des pratiques individuelles (encore faudrait-il pouvoir définir un brouillon type pour un exercice donné quelle que soit la discipline), celle de la multiplicité des tâches cognitives liées au processus rédactionnel².

Elles amènent toutes à une question fondamentale pour l'enseignant : celle d'une didactique des brouillons qui rendrait ceux-ci « enseignables ». On peut postuler que les réponses aux questions précédentes sont trop complexes pour que le

-
1. Parmi les recommandations pour le « nouveau lycée 2010 », on peut trouver sur le site Éduscol, dans la rubrique « Repères pour la mise en œuvre des dispositifs de l'accompagnement personnalisé au lycée » une fiche intitulée « Utiliser le brouillon ». Celle-ci propose une finalité bien dans l'air du temps : « faire comprendre à l'élève que "prendre du temps, c'est en gagner" ». http://media.eduscol.education.fr/file/Accompagnement_personnalise/10/0/FicheRepere_Brouillon_136100.pdf
 2. Dans ce même numéro, J.-C. Chabanne évoque la représentation encore répandue d'un processus linéaire.

brouillon puisse se laisser réduire à un objet d'apprentissage. On peut aussi – c'est le choix que nous³ avons fait ici – amener les élèves à réfléchir à leurs pratiques de brouillon. C'est alors faire le pari qu'une telle attention portée à l'objet peut les aider à l'instrumentaliser⁴, à le rendre plus efficient en fonction de l'écrit à produire.

La dissertation est un objet intéressant pour ce type de travail en seconde. D'abord, c'est un écrit nouveau pour les élèves qui ne sont pas encore trop entravés, à priori, par leurs habitudes, leur conception du brouillon. D'ailleurs, comme leur représentation de l'exercice les précipite dans le monde des experts (« Non, Madame, on va quand même pas devoir faire une dissertation ? ! »), certains vont accorder une attention particulière à leur brouillon. Ensuite, c'est un exercice qui nécessite un réinvestissement des connaissances et donc – idéalement – une phase de recherches (dans le classeur mais le plus souvent directement dans des manuels ou sur internet), traces à l'appui. Le brouillon peut devenir multiple : *brouillon-prise de notes* d'exemples, de citations, d'éléments de cours pouvant alimenter la réflexion ; *brouillon-analyse* du sujet permettant de « tirer » des pistes, de chercher des idées ; *brouillon-rédaction* d'une introduction et d'une conclusion ; *brouillon d'organisation* ébauchant un plan... Cette palette de brouillons possibles (rêvés ?) ne se présente pas de manière forcément chronologique et ne doit pas occulter la complexité du processus rédactionnel. Il s'agit d'amener les élèves à envisager la possibilité de ces différentes formes de brouillons tout en renonçant à l'illusion que seule une démarche rigoureuse suivant un protocole intangible pourra amener l'élève à la réussite.

L'article présentera donc une expérience autour du brouillon de dissertation en fin de seconde. Je présenterai d'abord la manière dont l'exercice a été abordé en classe avant d'évoquer les séances menées sur le brouillon.

FAIRE SA PREMIÈRE DISSERTATION

Préalables

La classe de seconde dont il est question ici est une classe hétérogène assez ordinaire. Les élèves n'y sont ni plus « brillants », ni plus travailleurs qu'ailleurs mais ils sont assez facilement « partants », rendent – à peu près à l'heure – les devoirs à la maison et jouent le jeu des questions-réponses en classe lorsque l'on travaille de manière frontale... Parmi les 35 élèves (32 filles et trois garçons...), 5 doubleront en fin d'année, 4 iront en 1^{re} S (scientifique), 1 en ES (économique et social), 2 en 1^{re} professionnelle, 1 en 1^{re} STG (sciences et technologies de gestion) et le reste en ST2S (sciences et technologies de la santé et du social).

3. Le pronom « nous » ainsi employé n'est pas qu'un clin d'œil aux règles discursives conventionnelles de l'écriture dissertative. Il renvoie surtout à un travail avec Nathalie Denizot qui a co-pensé l'article, à défaut de l'avoir rédigé. La séance d'analyse en classe a ainsi été conçue et menée ensemble et je la remercie pour son investissement notamment pour le dépouillement des questionnaires !

4. Pour reprendre la distinction opérée par Martine Alcorta et présentée dans ce numéro par Claire Doquet.

La dissertation – officiellement abordée en fin d’année – y a été l’affaire du siècle. Si pour moi, ce n’est que le prolongement du travail mené autour de l’argumentation, les élèves y voient, eux, un objet tout nouveau, qui les éloigne définitivement du collège. Tout nouveau mais effrayant... voire insurmontable.

Je ne reviendrai pas ici sur la manière dont a été abordée la dissertation et qui aboutit à la première partie de la fiche-outil construite en classe : « de quoi s’agit-il ? », à partir d’un travail sur la représentation du produit attendu⁵.

La deuxième étape de la fiche-outil s’intitule : « comment faire ? ». Cette approche méthodologique est assez récente dans ma pratique. Jusqu’alors, j’estimais que les manuels – friands de modes d’emploi – me dispensaient de faire comme si une procédure figée pouvait suffire à réaliser la tâche. C’est ce que rappellent ainsi F. Darras *et alii*⁶ :

[...] pour produire une dissertation, il ne suffit pas que l’on ait une conception des procédures (cognitives) à mettre en œuvre, ni même qu’on soit capable par le discours de l’expliquer : encore faut-il... mettre en œuvre ces procédures. Distance entre une compétence déclarative (compétence à dire ce qu’il faut faire) et une compétence procédurale (compétence à faire). On touche là à l’extrême complexité de l’apprentissage, où l’échec ne peut s’expliquer simplement et linéairement par une inadéquation entre ce qu’il faut faire et ce que l’élève fait. Entre ce que les élèves disent devoir faire, disent faire, croient devoir faire, croient faire... et ce qu’ils font, voire ce qu’ils doivent faire, il est bien des lieux d’achoppement possible. Encore laissons-nous de côté le fait que l’élève n’a pas affaire à un enseignant mais à plusieurs, que le discours prescriptif n’est pas le seul fait des enseignants et que par ailleurs les auteurs divers de ce discours prescriptif ne sont pas, eux non plus, vierges de conceptions (pas toujours opératoires) de la tâche et des procédures qu’elle demande.

Depuis quelques années, je montre toutefois aux élèves, de manière assez magistrale, comment on peut procéder. Ce chemin tracé les rassure et ils peuvent ainsi emprunter des chemins latéraux avec plus de tranquillité. Si je fais ici le récit distancé et amusé du parcours qui a mené à la première dissertation, c’est pour que le lecteur puisse mieux mesurer l’écart – prévisible rappelons-le – entre la manière dont les élèves procèdent au final et la fameuse « méthodologie ».

-
5. Cette approche qui s’inspire très largement d’un travail d’I. Delcambre est présentée dans *Recherches* n° 31, *Violences culturelles*, « L’apprentissage de la dissertation littéraire en première technologique », C. Mercier. Dans ce même numéro, l’article d’I. Delcambre et N. Denizot, « Nadège ou les infortunes de l’écriture », propose également un travail autour de la dissertation en classe de seconde.
 6. *Apprentissage de la dissertation 3^e/2^{de}*, F. Darras, B. Daunay, I. Delcambre et M.-P. Vanseveren, CRDP Lille, 1994, page 40.

D'une approche magistrale du brouillon...

Au commencement était l'analyse du sujet...

C'est donc ainsi que je démarre le « comment faire ? », à partir du sujet traité dans la dissertation que nous venons de recomposer et d'observer ensemble⁷. Et comme à 35 et avec la professeure comme médiatrice et secrétaire, il est plus facile (mais plus bruyant) de tirer des fils, l'exercice peut paraître assez simple aux élèves, presque amusant. On débroussaille, on remplit le tableau : les élèves recopient... et ont pour tâche de s'y essayer pour le sujet de dissertation du devoir à la maison :

Les romans doivent-ils nous ramener à la réalité de la vie ou au contraire nous en détourner ?

La problématique proposée a sous-tendu nombre de nos séquences, je sais donc qu'il y a matière à dissenter, à « alimenter » la réflexion... Je propose par ailleurs deux documents complémentaires, réservoirs potentiels d'idées, d'exemples et de citations (un extrait de la préface de *Pierre et Jean* de Maupassant sur l'écrivain « illusionniste de talent » et un documentaire sur les romans policiers et leur rapport au réel⁸).

...à l'échec magistral du premier essai

Lors de la séance suivante, je jette un œil sur des essais de débroussaillage peu fructueux et les exclamations fusent : « c'est trop dur ! on n'y arrivera jamais ! ». Je lance donc – en guise de reprise – un nouvel essai collectif. Je note au tableau le sujet du devoir mais en remplaçant le mot « roman » par le mot « film » et le remue-ménages est lancé.

La classe est inscrite au dispositif « Lycéens au cinéma » et la sélection⁹ nous a permis de travailler sur le rapport entre réel et fiction au cinéma. Dans mon esprit, les élèves vont pouvoir partir de là. En réalité, les films étudiés ne sont pas convoqués spontanément. Il n'en sera question qu'en fin de séance lorsque j'insisterai sur la nécessité de partir aussi de ce que l'on fait à l'école. On serait tenté de croire que, lorsque le sujet concerne la littérature, le problème se pose moins, surtout pour les petits lecteurs, obligés de se tourner vers le contenu du classeur de français... On verra plus loin que ce n'est pas le cas. L'une des difficultés de la dissertation est de tirer profit des savoirs scolaires acquis du collège au lycée.

En tout état de cause, ce sont bien ici les exemples qui prévalent, des *Ch'ti* à *Catwoman*, de *Pirate des Caraïbes* à *Avatar*... Ils permettent ensuite aux élèves de

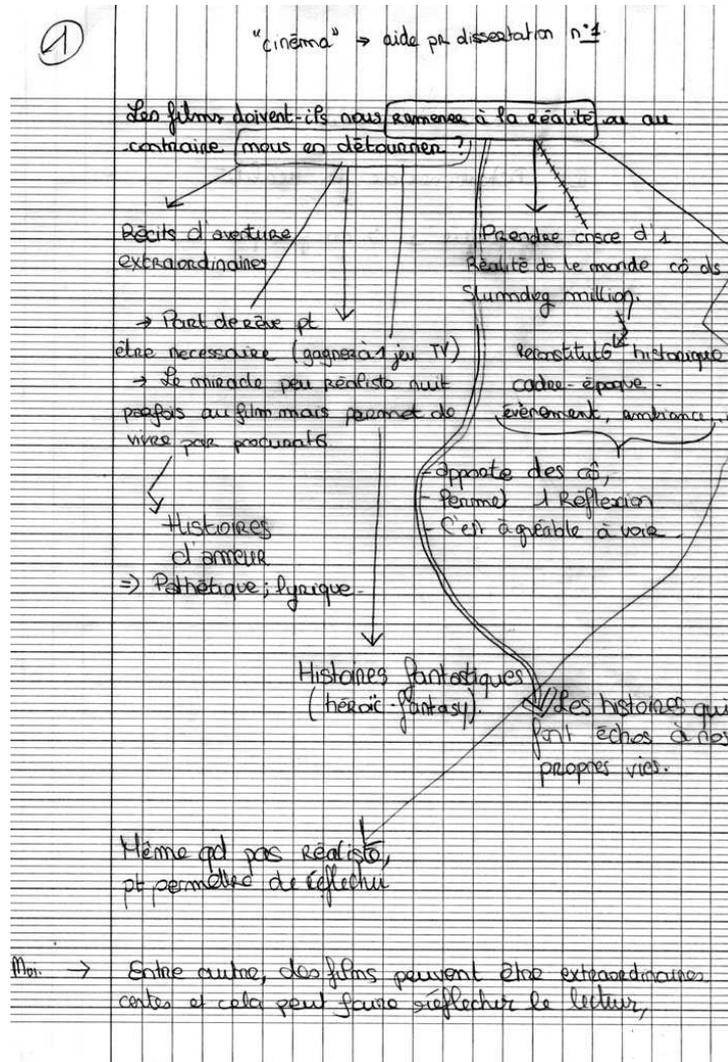
7. « Un écrivain peut-il par ses œuvres, contribuer à l'amélioration de la société ? Vous appuierez votre réflexion sur les textes du corpus ainsi que sur vos connaissances littéraires et vos lectures personnelles. »

8. Il s'agit d'un extrait du dossier consacré au genre par *Valeurs mutualistes* n° 236, mars/avril 2005 et réalisé par Christiane Barbault.

9. *Elefant* de Gus Van Sant, *Le petit lieutenant* de Xavier Beauvois, *Valse avec Bachir* de Ari Folman, *Un conte de Noël* d'Arnaud Desplechin. Le pronom « nous » englobe ici le professeur d'histoire-géographie de la classe, Jean-Paul Rausch.

formuler des idées. Et la classe¹⁰ expérimente une seconde fois que réfléchir à partir des mots du sujet, c'est partir tous azimuts dans un ordre qui n'est pas préétabli. Cette phase du brouillon consisterait en une sorte d'échauffement du cerveau qu'on laissera idéalement en éveil jusqu'au produit final pour faire feu de tout bois. Et puis, parvenir à tirer des fils, c'est déjà commencer à planifier son futur écrit.

Les discussions ont aussi fait émerger l'idée que certains exemples sont plus « légitimes » que d'autres dans un écrit scolaire : ceux qui sont assez connus pour être compris et acceptables aux yeux d'un correcteur-professeur de français.



10. Combien en réalité parmi les 35 élèves de la classe ? Les études comme l'expérience montrent que ce type de dispositif frontal a une efficacité bien limitée.

Le brouillon collectif ici reproduit ne garde la trace que d'une partie des échanges oraux qui ont eu lieu. En fin d'heure, je demande aux élèves de faire le bilan de cette séance. En une ou deux phrases, ils doivent se positionner sur le sujet tout en tenant compte d'autres positions possibles. Je rappelle qu'ils doivent pour cela convoquer les savoir-faire en matière de contrargumentation vus lors de la séquence sur l'argumentation. La lecture orale de quelques bilans me permet de faire apparaître à quel point cette phase est importante puisqu'elle fixe l'orientation argumentative qui va structurer la construction de leur développement et la manière de l'écrire. Ainsi dans le cas présent, pour reprendre une terminologie datée¹¹, Anne¹² est déjà dans une phase de synthèse (un film peut faire réfléchir tout en distrayant) qui dépasserait la thèse (un film peut permettre de se détourner de la réalité) et l'antithèse (un film doit nous ramener à la réalité), alors même qu'elle n'a justement pas posé ces phases de « thèse » et d'« antithèse » ! Mais son « certes » (cf. sa proposition finale en bas de page) indique qu'elle emploie bien une concession, même si son placement maladroit en fin de proposition renforce cette impression qu'elle a bien conscience de devoir mobiliser ce schéma argumentatif déjà rencontré, mais qu'elle peine encore à le maîtriser. On voit bien ici que mise en mots et planification sont intrinsèquement liées et dépassent la simple élaboration d'un plan.

Chercher idées et exemples

Lors de la séance suivante, nous achevons l'élaboration de la fiche-outil.

Nous notons rapidement qu'il faut un « plan » et que celui-ci correspond à la fameuse orientation argumentative. Il est donc généralement dialectique de type : I. Certains pensent que / Certes... II. Mais, on peut aussi affirmer que...

Cette année, j'ai choisi une forme tabulaire, pour éviter la hiérarchisation argument/exemple et pour mesurer l'impact d'une telle approche méthodologique sur les brouillons des élèves. Une colonne « contrarguments » rappelle qu'on peut nuancer son propos. Il paraît cependant illusoire de programmer cette phase aussi tôt dans la planification de l'écrit. Il faudrait que l'élève ait en tête schématiquement l'entier déroulé de son argumentation pour songer, avant même l'écriture, à planifier aussi la nuance qui préparerait éventuellement la réfutation de la seconde partie (en cas de plan dialectique). Or c'est une opération qui se fait au fil de l'écriture chez un rédacteur expert. C'est une compétence qui nécessite une plus grande pratique de ce type d'écrits et des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de se construire un savoir-faire sur cette tâche d'écriture¹³.

11. Que je n'utilise pas avec les élèves et qu'il est toujours amusant de voir parfois apparaître sur certains brouillons...

12. Les prénoms ont été modifiés.

13. L'ouvrage cité plus haut de F. Darras, B. Daunay, I. Delcambre et M.-P. Vanseveren (*Apprentissages de la dissertation 3^e/2^de*) reste une incontournable ressource en la matière non seulement par la variété des dispositifs proposés mais aussi par la richesse de l'analyse théorique du processus d'écriture. Il présente et exploite de manière très éclairante le processus rédactionnel schématisé par Hayes et Flower (Hayes, J.-R., Flower, L. (1980) : « Identifying the organization of writing processes », in W. Gregg et E. Steiberg : *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers).

Dans la colonne « arguments », nous répertorions les arguments de la dissertation reconstituée en début de séquence. Dans la colonne « exemples », les élèves doivent chercher dans leurs cours de l'année (et ceux du collège), tout ce qui aurait pu les amener à trouver pareils arguments (livres, textes, auteurs, courants littéraires...). Après une phase de travail en binôme, la mise en commun donne le résultat suivant :

- Suite fiche outil -

Il faut aussi chercher des arguments & des exemples

Argts	Exemples	Contre-arguments Eventuels
- dénoncer oris travers (défaut) de la sté	→ apologies comme MARTIN BÉRAUD de pauloll. Essais argt condolice et les philosphi des lumières	- on peut aussi mettre en avant les bienfaits d'1 sté
- Rapporier une histoire inspirée de faits réels pe informer	→ No & Mai → de bizanne brautbn → Les misérables HUGO → Grâce & dénuement	
- Témoigner de ce qu'il a vécu :	→ Les lettres de paulus : Journal d'Anne Frank → Les autobiog. raphies.	
- Quelques remarques sur les exemples		
- on peut citer une série de titres sans culpaer		
- on pt expliciter un exemple en évoquant son contenu & le lien avec ce que l'on est en train de montrer		
- on peut prendre des exemples dans l'histoire littéraire.		

On s'interrogera peut-être sur certaines flèches du tableau. *No et Moi* est un roman de Delphine de Vigan, sur lequel les élèves ont réalisé un parascolaire¹⁴. « Le bizarre » désigne un roman anglais de Mark Haddon, *Le bizarre incident du chien pendant la nuit* : il a été lu en lecture cursive par certains élèves, d'autres ont lu *Grâce et dénuement* d'Alice Ferney.

« Brouillons » désigne les brouillons étudiés lors d'une séquence sur le métier d'écrivains. Plusieurs types de brouillons ont été observés par les élèves à cette occasion¹⁵ : brouillons de textes manuscrits ou tapuscrits (que Balzac puisse renvoyer une quinzaine de fois une même page à son éditeur avec de perpétuelles corrections laisse toujours les élèves songeurs...) mais aussi brouillon de recherches (Zola et *l'Assommoir* : plan de quartier, liste d'argot, etc.). On retrouvera une question à ce sujet dans la séance suivante pour évaluer l'impact qu'une telle séquence a pu avoir sur la pratique personnelle du brouillon.

Je laisse dorénavant les élèves se débrouiller seuls jusqu'au jour J même si je reste disponible pour jeter un œil aidant sur les brouillons en fin de chaque heure. Seule consigne : joindre à la copie tous ses brouillons et la fiche d'évaluation¹⁶. À l'arrivée, les élèves sont majoritairement très fiers de rendre leur travail. Celui-ci représente souvent une copie double, ce qui est loin d'être négligeable en fin de seconde. Beaucoup d'écrits sont cependant encore très éloignés de ce que l'on attend d'une dissertation. Ainsi Sylvia recopie pendant deux pages des extraits de roman, comme si la finalité de la dissertation – oubliée ou incomprise – avait été engloutie au fil de cette logorrhée... Quant à Géraldine, grande lectrice, elle accumule des résumés de ses lectures préférées. D'autres, comme Léa ou Valérie reprennent de longs extraits d'histoire littéraire sur le réalisme trouvés sur internet mais sans les mettre en lien avec la problématique. D'autres encore s'emparent d'extraits de la dissertation reconstituée (qu'ils ont le droit d'imiter et de piller à leur guise) mais sans les adapter au sujet. Bref, une première dissertation avec ses errances, ses tâtonnements, ses manquements... et ses réussites. Une chose est confirmée à la fois par les brouillons ramassés et les copies évaluées : la méthode ne suffit pas. La reprise en classe porte sur l'organisation possible des idées et sur quelques problèmes ciblés d'écriture à partir d'extraits de copies (l'introduction et l'exemplification)¹⁷. Une séance est ensuite consacrée à leurs brouillons...

14. Il s'agit de faire écrire aux élèves un parascolaire, occasion d'adopter assez rapidement dans l'année une écriture dissertative. Cette séquence est présentée dans « Produire un parascolaire en seconde: un premier pas vers le bac », N. Denizot, C. Mercier, *Recherches* n° 38, 2003.

15. Tous tirés du magnifique catalogue d'exposition édité par la BNF (qui propose également sur son site nombre de brouillons commentés) : *Brouillons d'écrivains*, sous la direction de Marie-Odile Germain et Danièle Thibault, éd. BNF, 2001.

16. Celle-ci évalue des critères très précis de début d'apprentissage et vise à revaloriser l'exercice aux yeux des élèves. On peut donc avoir une note au-dessus de la moyenne sans maîtriser tout à fait l'écriture dissertative.

17. Le document de travail est reproduit en annexe.

PARLER DE SES BROUILLONS

Une séance réflexive

Cette séance a lieu un lundi soir, en dernière heure, après deux heures d'EPS mais nous sommes deux à passer dans les groupes grâce à la présence de Nathalie Denizot, venue pour l'occasion. Les élèves travaillent en groupes, prédéfinis en fonction des brouillons produits afin que se confrontent les pratiques. Ils ont à leur disposition leurs brouillons et leur copie annotée ainsi que leur fiche d'évaluation. Dans un premier temps, les élèves répondent individuellement au questionnaire suivant :

Questionnaire individuel sur le brouillon de dissertation

1. Combien de temps en tout avez-vous consacré au brouillon ?
2. Si vous avez fait plusieurs brouillons, pouvez-vous préciser le temps que vous avez consacré à chacun ?
3. Si vous avez travaillé directement sur votre ordinateur, avez-vous eu l'impression d'avoir des phases qui ressemblent à un brouillon ? Quel temps cela vous a-t-il pris ?
4. Comment avez-vous réalisé votre brouillon ? Avez-vous lu, consulté, regardé, feuilleté, etc. quelque chose ? Par quoi avez-vous commencé ? Et ensuite ?
5. Comment êtes-vous passé du brouillon à la copie définitive ?
6. D'après vous, à quoi a servi ce brouillon ?
7. Le travail sur les brouillons d'écrivain vous a-t-il servi ou inspiré ? Si oui, en quoi ?
8. En regardant le résultat et la fiche d'évaluation, pouvez-vous proposer deux ou trois améliorations à votre façon de travailler au brouillon ?

L'objectif de cette phase est double : récolter des éléments de représentation individuelle¹⁸ pour notre propre réflexion sur le brouillon mais surtout amener l'élève à réfléchir à ses pratiques. Nous en serons quittes dans les deux cas pour des réponses souvent hâtives et dont l'aspect réflexif laisse parfois songeur. Des entretiens d'explicitation individuels auraient permis d'approfondir les réponses évasives ou gênées par la formulation équivoque de certaines questions. Ainsi à la question « par quoi avez-vous commencé ? » les élèves répondent massivement « par l'introduction ». Mais sans doute ont-ils hésité entre dire ce par quoi ils commençaient en terme de processus cognitifs (réfléchir) et ce par quoi ils commençaient en terme d'écriture (l'introduction), alors même qu'ils avaient peut-être déjà réfléchi à un plan et noté des idées avant de rédiger l'introduction.

Autre écueil de la formule écrite du questionnaire : son destinataire... que certains élèves supposent en attente de « bonnes » réponses. Cela est particulièrement perceptible et amusant pour la question sur les brouillons d'écrivains. La majorité répond que ce travail ne leur a pas servi, ce qui me rassure

18. 29 questionnaires ont été collectés : 5 élèves étaient absents et une élève n'avait pas fait le travail à rendre.

d'une certaine manière. Nous avons surtout observé des brouillons rédigés puis raturés, annotés et/ou entièrement réécrits et il me semblait que certains brouillons d'élèves ressemblaient à ces brouillons d'auteurs... Or cette phase du brouillon, si elle peut aider l'élève pour une écriture d'invention narrative par exemple, me paraît – au contraire – contreproductive pour une dissertation. Charline signale qu'il n'y a pas là d'exemple à suivre pour une autre raison : « Non, pas vraiment, les brouillons en eux-mêmes étaient difficiles à comprendre car c'était vraiment des brouillons avec des ratures, etc. ». Quant à Miranda, lucide, elle précise : « Il ne m'a pas vraiment inspiré puisque je n'ai pas changé ma façon de faire des brouillons ». Voilà qui est clair.

Parmi les huit qui répondent quand même positivement, six sont si évasives (on ne sait rien sur ce qu'ils ont ou non imité, quel auteur plus particulièrement, quel procédé) qu'on peut se demander si la réponse n'est pas juste pour faire plaisir à la prof. : « Oui, à modifier les façons de travailler... », « Oui, pour avoir quelques idées et pour aider à la rédaction », « Oui pour améliorer mon brouillon », « Oui, car j'ai enlevé et rajouté des choses à mon brouillon ». Armèle et Jessica y auraient même trouvé un mode d'emploi (or les brouillons présentaient justement un panel de corrections assez large...) : « ils m'ont servi car j'ai vu comment il fallait les faire », « oui un peu ; en regardant comment le faire... ». Quant à Sylvia, qui a recopié des extraits de roman, sur son brouillon comme sur sa copie, elle écrit : « Oui, quand j'ai fait mes brouillons, j'ai regardé comment les écrivains les faisaient pour mieux comprendre mon sujet. » Ceci aurait pu éventuellement expliquer cela mais les corpus de brouillons observés ne sont pas restés à disposition des élèves : Sylvia n'a donc pas pu les imiter. Enfin Sandy fait allusion aux brouillons de Pérec : « Oui et non ; je n'ai pas dessiné, mais je gribouillais beaucoup ». Sans doute n'a-t-elle pas attendu le cours sur les brouillons d'écrivains pour gribouiller mais ceux-ci lui ont peut-être donné la légitimité nécessaire pour le dire : elle n'a pas besoin de s'excuser de rendre un brouillon tout gribouillé, puisque certains écrivains le font !

Bref, ce type de questionnaire amène assez vite à une impasse pour analyser les pratiques. En revanche, il constitue une base de réflexion et d'échange dans le groupe, à qui il donne une trame de discussion. C'est la deuxième phase de cette séance réflexive qui consiste en une mise en commun orale des réponses dans le groupe. Pour éviter une laborieuse reprise collective question par question, nous demandons aux élèves de préparer un écrit synthétique autour de quelques aspects : la durée passée en moyenne, les fonctions attribuées à leurs brouillons, l'intérêt et l'utilité qu'ils y ont vus. Ils doivent enfin sélectionner un des brouillons du groupe, en vue de le présenter à la classe, avec un commentaire rapide, et proposer quelques conseils d'amélioration du brouillon pour le prochain essai.

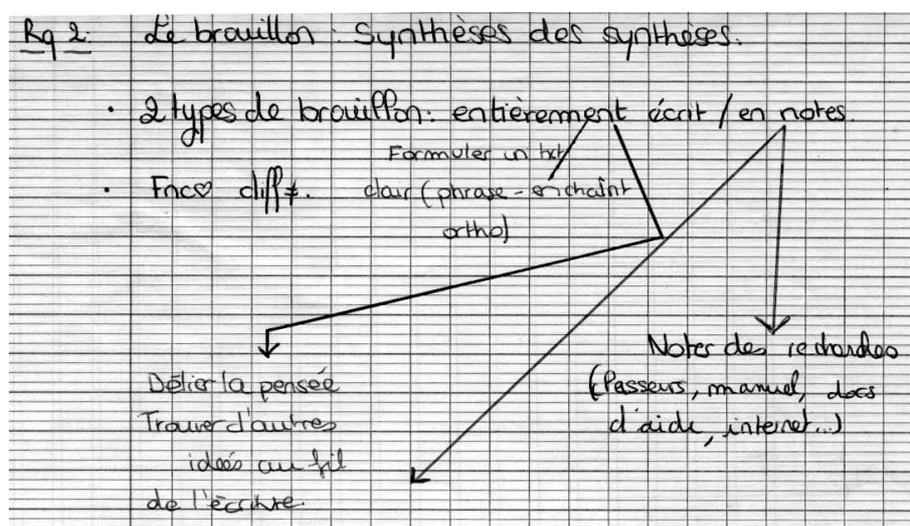
Il est difficile d'évaluer ce qui se joue lors de ces échanges dans les groupes.

Pour certains, l'échange est très rapide. C'est surtout le cas lorsque l'un d'eux a travaillé directement sur l'ordinateur. Ainsi Julia, Martin et Jenny n'ont pas gardé trace de leurs étapes intermédiaires. Pour Jenny d'ailleurs, le brouillon est la dernière version imprimée de son travail qu'elle a ensuite recopiée à la main sur une copie avec des rectifications orthographiques, une mise en page plus conforme (elle a fait des paragraphes) et une précision (le nom de l'auteur de *No et Moi*). Tous trois ont noté, à ma demande, le jour où il fallait rendre brouillons et copies, le

cheminement qu'ils ont suivi sur l'ordinateur mais ils déclarent dans le questionnaire que cela ne correspond pas vraiment à des phases de brouillon.

Ce que nous avons pu observer en passant dans les groupes, de manière plus générale, c'est que le brouillon est considéré (à juste titre) comme un objet très personnel. Chacun revendique sa manière de faire comme une pratique peu amendable, rappelant en cela les résistances en matière de prise de notes lorsque l'on s'essaie à faire bouger les méthodes. Chacun accepte de présenter ce qu'il a fait mais envisage difficilement de faire autrement (« Moi, en tout cas, s'exclame Clarence en fin de séance, sentant sans doute venir le danger, je ne changerai pas ma façon de faire, je continuerai à tout rédiger d'abord au brouillon ! »). Nous avons donc essayé, en douceur, d'amener la réflexion vers les brouillons les plus « aidants », compte tenu notamment des impératifs de l'épreuve en temps limité. C'est pourquoi nous avons demandé aux élèves de présenter un des brouillons du groupe et de proposer des améliorations possibles. L'activité, si elle n'apporte pas d'amélioration directe des pratiques, peut aider à se décentrer un peu, à faire vaciller certaines représentations du brouillon.

En fin d'heure, quelques groupes présentent ce travail et l'ensemble sera schématisé collectivement en classe entière lors de la séance suivante... très modestement :



Ce que les élèves disent de leur pratique

Comme je l'ai précisé plus haut, les réponses aux questionnaires sont difficiles à exploiter. Il est cependant intéressant de s'arrêter sur quelques-unes de ces réponses, parce qu'elles peuvent permettre de faire bouger éventuellement les représentations que l'enseignant peut avoir du travail des élèves !

En ce qui concerne le temps passé, il est difficile de faire une moyenne vu le nombre d'élèves qui donnent une fourchette approximative. Si on s'y essaie tout de même, on obtient une moyenne de 3 heures 30, l'écart allant de 1 heure à 12 heures

(à raison d'une heure par jour, précise l'élève). La moitié de ceux qui ont répondu au questionnaire se situe dans la fourchette 2-5 heures ; 7 élèves ont passé plus de 5 heures. C'est donc globalement beaucoup de temps passé. On peut y voir l'effet « dissertation » produit dans cette classe et évoqué en début d'article. L'exercice, par sa complexité, a suscité un engouement étonnant, le brouillon matérialise ce travail et la quantité de travail. Il aurait pu provoquer un découragement massif et produire l'effet inverse.

Et les élèves qui ont passé le plus de temps n'étaient pas les plus enclins au travail personnel. Quand on observe leurs brouillons et leurs réponses au questionnaire, on s'aperçoit que le temps passé a été consacré essentiellement au recopiage. Ainsi, Sandy, qui obtient la palme d'or en matière de durée (12 h), a-t-elle recopié quatre fois sa copie, la dernière « copie » étant consacrée uniquement aux rectifications orthographiques. Elle en tire beaucoup de fierté et cela la valorise aux yeux de ses camarades. Sans doute a-t-elle trouvé un certain plaisir à ce recopiage si rassurant... De même pour Géraldine qui recopie d'abord son brouillon sur ordinateur, avant de recopier de l'ordinateur à la copie pour chasser les fautes d'orthographe¹⁹. Cette activité de recopiage, si elle semble éloignée de nos préoccupations « dissertatives », n'est pas sans rappeler les résultats de l'enquête menée par Marie-Claude Penloup auprès de collégiens²⁰ :

Ce que soulignent, enfin, très massivement, les écrivains (au sens ici de ceux qui déclarent de nombreuses pratiques d'écriture), alors même qu'ils sont sollicités sur leurs pratiques d'écriture au sens de production d'écrits, c'est l'importance de la dimension matérielle de l'écriture. On trouve volontiers affirmé le plaisir lié à l'acte graphique, de même que le goût pour les supports, les outils, l'odeur de l'encre, ou encore, et c'est du même ordre, le plaisir lié à la frappe sur le clavier, au ronronnement de l'ordinateur etc. Ce plaisir manuel, corporel, qui s'affirme aussi dans le soin apporté aux rituels attachés au passage à l'écriture, s'avère parfois premier moteur de la production d'écrits et peut même apparaître de manière autonome. C'est le cas pour certains « copieurs » qui relient leur activité moins au besoin de s'approprier un texte qu'à celui de s'adonner à une activité lente, méditative et qui leur procure un plaisir dont, avant eux, Roland Barthes (1976) s'est fait l'écho en insistant sur « cette évidence : écrire n'est pas seulement une activité technique, c'est aussi une activité corporelle de jouissance ».

On pourrait bien sûr balayer d'un revers de main ces pratiques collégiennes du brouillon, d'autant qu'elles font « perdre du temps » à l'élève si l'on s'en tient à la seule production de la dissertation à rendre. Il me semble que l'on briserait en même temps ce précieux rapport à l'écriture. Quand Sandy, Géraldine et les quelques autres « recopieuses » (les trois garçons ne font pas partie de ce lot) seront prêtes à passer par une autre approche, je fais le pari qu'elles s'essaieront à d'autres formes de brouillon et que le travail mené autour du brouillon les y aidera.

19. « J'ai recopié mon brouillon sur mon ordi comme cela j'ai pu corriger les fautes d'orthographe ainsi que la mise en page car je n'avais pas fait mon brouillon dans l'ordre mais comme cela me venait »

20. Marie-Claude Penloup « Pratiques langagières scolaires/non scolaires », *Études de linguistique appliquée*. 2/2003 (n° 130), p. 211-222, www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-211.htm.

À la question « Comment êtes-vous passé du brouillon à la copie », plus de la moitié des élèves disent qu'ils recopient leur brouillon, et en effet, leurs brouillons sont très rédigés (mais, à la différence du groupe évoqué ci-dessus, ils ne recopient pas plusieurs fois au brouillon). Ce passage par un premier jet entièrement écrit peut sans doute s'expliquer par la nouveauté de l'exercice. Si l'on reprend la classification proposée par M. Alcorta²¹, le brouillon « instrumental » exige du scripteur une certaine maîtrise de l'écrit à obtenir.

Certains donc recopient le brouillon rédigé et corrigé : « après avoir relu plusieurs fois mon brouillon, avoir ajouté quelques phrases et supprimé quelques éléments, j'ai rédigé au propre » ; « en recopiant après avoir fait vérifier mes fautes d'orthographe ». D'autres apportent quelques améliorations de surface entre le brouillon et la copie : « en relisant, barrant les choses inutiles » ; « j'ai changé quelques mots ou phrases ». Et certains font des modifications liées à la planification : « j'ai mis des flèches pour changer de place certaines phrases. J'ai mis des numéros pour changer le sens du texte » ; « [je suis passé du brouillon à la copie] par des flèches et paragraphes, mis entre parenthèses et numérotés » ; « j'ai fait un 2^e brouillon en reclassant les idées puis sur la copie définitive avec quelques changements ».

Les réponses à la question « Comment avez-vous réalisé votre brouillon ? » confirment que le cours n'est pas une ressource majoritaire : il n'apparaît que dans 11 questionnaires (avec parfois quelques précisions : « documents d'aide ; l'interview avec Franck Thilliez²² » ; « j'ai feuilleté des brouillons d'écrivains »²³). Pourtant, le recours à internet n'a pas été non plus systématique, puisqu'il n'est évoqué que dans 12 questionnaires²⁴. Quatre questionnaires évoquent des usuels (dictionnaire, encyclopédie) ; quatre également des « livres », sans qu'on sache toujours bien de quels livres il s'agit (un seul questionnaire spécifie qu'il s'agit du manuel). Enfin si Miranda « ne consulte jamais rien quand [elle] fai[t] un brouillon », d'autres vont droit au but en consultant des « exemples de dissertation », ou en « [s'aidant] des dissertations de [leur] sœur ». Le brouillon collectif sur le cinéma n'est évoqué par aucun élève.

Quant aux réponses à la dernière question : « d'après vous, à quoi a servi ce brouillon ? », elles apportent des indications sur ce que les élèves pensent avoir fait tout en portant quelques traces des injonctions du cours. On y retrouve le brouillon pense-bête : « à me faire réfléchir, étaler mes idées », « à poser toutes mes idées et mes recherches », « à mettre mes idées sur papier sans trop réfléchir mais plutôt en notant ce qui nous passe par la tête ». Le brouillon de planification est plus rarement évoqué : « à mettre mes idées en ordre ». La rédaction est la fonction récurrente : « il m'a servi à ne pas me lancer directement sur la copie définitive », « à approfondir

21. *Ibidem*, note 4.

22. Il s'agit là des notes personnelles de l'élève prises lors de la rencontre avec l'écrivain.

23. Dont on se souviendra qu'ils ne figurent pas dans le classeur des élèves mais la réponse est induite vraisemblablement par la réponse apportée dans la question précédente sur ces fameux brouillons !

24. Qui peuvent d'ailleurs être les mêmes que les questionnaires évoquant le cours, puisque les élèves pouvaient répondre de façon libre à la question, et qu'ils ont parfois cité plusieurs choses.

mes phrases », « à faire mon introduction, ma 1^{re} et 2^e partie et ma conclusion », « à mettre mes premières idées et à m'aider à formuler ».

Un nouvel essai : faire des brouillons collectifs

Pour poursuivre cette petite exploration didactique du côté du brouillon, je lui ai consacré une dernière séance d'une heure. Cette fois, il s'agit de préparer la dissertation d'un devoir à la maison (même si les élèves auront ensuite le choix entre ce sujet et un commentaire). Cette dissertation s'inscrit dans une séquence sur le Romantisme et porte sur le personnage :

À l'aide des textes du corpus²⁵ et des textes romantiques que vous avez étudiés en classe ou lus de manière personnelle, vous définirez le héros romantique.

Cette fois, le sujet ne peut se prêter à un plan dialectique. Il est d'ailleurs peu probable de trouver au bac un sujet de ce genre, dans la mesure où ce sujet ne contient pas en soi de problématique. Il amène davantage à une restitution de savoirs qu'à une prise de position, ce qui dans le processus rédactionnel allège la tâche de planification lors de la mise en mots. Il pose néanmoins d'autres problèmes, celui de l'organisation des remarques (il faudra regrouper les caractéristiques du héros romantique), celui de l'exemplification, *etc.*

Chaque groupe dispose d'une fiche sur le héros romantique, d'une pièce de Musset lue en lecture cursive²⁶ (avec un paratexte qui contient des éléments sur les héros romantiques), et de deux manuels scolaires (le leur et une anthologie du 19^e siècle). Une fois les documents répartis, chacun prend des notes sur le héros romantique. Le temps est limité (20 minutes) et les notes doivent pouvoir servir aux autres. Il faut aussi penser à relever quelques citations qui pourraient servir au fil de l'écriture. Après un petit moment de panique générale (« où est-ce qu'on cherche ? qu'est-ce qu'on prend en notes ? ») et une mise au point (pour les manuels, la page est vite notée au tableau), chacun s'atèle à la tâche.

Les 30 dernières minutes sont consacrées à la mise en commun orale des recherches qui doit aboutir à « un brouillon qui aide à réfléchir » : ma consigne est volontairement floue pour permettre à chaque groupe d'avancer à sa manière. Je m'engage à faire une photocopie des notes de chacun et du brouillon collectif obtenu pour chaque membre du groupe, ce qui évite le recopiage respectif des prises de notes. J'ai choisi de présenter ci-dessous trois approches différentes.

25. L'épreuve écrite porte sur un corpus de textes qui peut devenir source de réflexion et d'exemples. Le sujet donné comprend des extraits d'*Hernani* (III, 4) et de *Ruy Blas* (III, 3) de Hugo ainsi qu'un extrait d'*On ne badine pas avec l'amour* de Musset.

26. *On ne badine pas avec l'amour*.

modifiera d'ailleurs ce plan, au profit du suivant : « Les bons côtés du héros romantique/le côté désillusion du héros romantique »...

1) Le héros romantique.

C'est un être jeune qui s'associe à l'amour, ils ont alors la passion de la vérité, par la haine, la vengeance, la jalousie, par des sentiments très forts, la souffrance. Il est l'excès, il est solitaire.

Réaliste	- Associé à l'∞	- On ne badine pas avec l'∞
Incompris	- Passion de la vérité	- Le Lac, Romantisme
Rôle positif	- Haine	- Le vœux.
Suicidé	- Vengeance	- René de Chateaubriand
	- Jalousie	
	- Sentiments forts	
	- Souffrance	
	- Solitaire	
	- Intelligent (comme l'adieu pas avec l'∞. Pardon Dédain)	
	- Sensible	
	- Romantique	
	- Être différent.	
	- à l'écart.	
	- Mélancolique	

Le groupe de Mylène dresse une liste de caractéristiques avec quelques exemples (tirés de la séquence) en vis à vis puis, par un système de couleur, les regroupe en plus grandes catégories légendées en marge.

"une génération ardente, pâle, nerveuse"... A. Musset.
 "Dieu est mort ! le ciel est vide"
 Pleurez ! Enfant, vous n'avez plus de père" Jean Paul
 Travail d'écriture
 1) dissertation.
~~Intro.~~
 * héros romantique :
 - jeunesse, passion.
 - différent
 - solitaire mélancolique
 - idéaliste impuissant
 - solitude / fraternité.
~~Scène badine pas avec l'humour.~~

I - Qu'est ce qu'un héros romantique
 et son rôle ?
 Un être de jeunesse, de passion et
 un idéaliste impuissant.

II - un être différent, solitaire
 mélancolique et dramatique.
 Félix de Vandenesse = enfant mort aimé
 (Le lys dans la vallée).

"son âme avait brisé son corps" Victor Hugo
 "et j'entendis une grande voix" Apocalypse

Le groupe de Clarence a hésité sur les priorités comme le suggère le mot « Intro » raturé mais a finalement opté pour la liste (le titre de la pièce de Musset en fin de liste a été supprimé sans doute parce qu'il n'a pas le même statut que les remarques qui le précèdent). Le plan, raturé lui aussi, montre bien le questionnement du groupe en matière d'organisation des idées. Enfin, les citations s'inscrivent dans les marges du haut et du bas (à chaque fois, une seule sur les deux semble avoir obtenu l'agrément du groupe), sorte de pense-bête que l'on pourra convoquer lors de l'écriture. La planification semble en marche...

Bien sûr, le travail n'a été qu'amorcé ici et le chemin est encore long jusqu'à la copie finale, mais la séance a été intéressante. Les contraintes imposées ont permis à certains d'expérimenter une nouvelle manière de procéder. L'échange collectif au sein du groupe induit aussi un effet proche de celui qu'un scripteur plus expert peut

mener en tête à tête avec son brouillon... Il peut aider sans doute à verbaliser les problèmes cognitifs à résoudre.

CONCLUSION

Je dirai pour conclure que le brouillon est un faux problème en matière d'apprentissage de la dissertation. Les élèves qui parviennent le plus rapidement à instrumentaliser leur brouillon sont généralement ceux qui ont la meilleure maîtrise de l'écrit dissertatif. Travailler sur le brouillon, en début d'apprentissage, peut aider l'élève à intégrer les multiples tâches cognitives qui entrent en jeu dans la dissertation. Mais, ce n'est que lorsqu'il sera devenu un scripteur un peu plus expert qu'il pourra « brouillonner » plus efficacement sans passer par une phase de pré-rédaction par exemple. À chacun son rythme pour cela.

Il y a peu, j'ai rencontré Clarence. À la fin de ce premier trimestre en 1^{re} ST2S, elle est plutôt contente d'elle en français. Elle n'a pas encore fait de dissertation mais a bien réussi ses premiers commentaires. Elle précise avec un sourire de connivence : « Vous savez, Madame, je continue à toujours tout rédiger au brouillon ! ». Et je me dis, en lui rendant son sourire, qu'elle aura au moins pris conscience que ce type de brouillon ne va pas de soi...

ANNEXE

Reprise de la dissertation N°1

I. L'introduction

Voici des exemples tirés de vos copies

a. Le roman est un genre littéraire aux contours flous caractérisé pour l'essentiel par une narration plus ou moins longue ce qui le distingue de la nouvelle. La place importante accordée à l'imagination transparait dans certaines expressions ou dans certaines acceptions de l'adjectif « romanesque » qui renvoient à l'extraordinaire des personnages, des situations, de l'intrigue. Au fil des derniers siècles, le roman est devenu le genre littéraire dominant avec une multiplicité de sous-genres : science-fiction, policier, aventure, fantastique et merveilleux qui soulignent son caractère polymorphe. On peut donc se demander si les romans doivent nous faire prendre conscience d'une réalité dans le monde ou si, au contraire, une part de rêve est nécessaire. Nous nous intéresserons d'abord aux romans réalistes pour ensuite parler des romans qui nous amènent à rêver.

b. Les romans, lorsqu'ils apparaissent au milieu du XII^e siècle, sont de longs récits en vers (octosyllabes). Ces textes sont ensuite réécrits en prose et commencent à toucher tous les publics en se diversifiant. Le roman est aujourd'hui une œuvre d'imagination en prose, assez longue, qui fait vivre des personnages autour d'histoires présentées comme réelles. Le mot « réel » désigne pourtant le caractère de ce qui existe. La réalité s'oppose donc à ce qui est imaginé, rêvé ou fictif. On peut alors se demander si les romans doivent nous relater la réalité ou au contraire nous éloigner de celle-ci.

c. Romans policiers, d'aventures, de science-fiction, fantastiques, réalistes... Les sous-genres romanesques sont variés et chacun peut s'y exprimer comme il le veut. De nombreux écrivains depuis la fin du XIX^e siècle, ont écrit des romans réalistes dans le but de nous rapprocher de la vie réelle même si elle est tout de même bien différente des romans. On peut donc se demander si c'est bien là ce qu'attend le lecteur : le roman doit-il nous parler de la vie ? Nous verrons tout d'abord comment les romans peuvent nous ramener à la réalité mais aussi comment ils peuvent nous en détourner.

1. L'une des introductions est incomplète. Laquelle ? Pourquoi ?

2. Expliquez les trois manières de procéder pour l'entrée en matière.

II. Le traitement de l'exemple

Voici d'autres extraits de copies :

a. Le Réalisme correspond à l'apogée de la civilisation bourgeoise et marque une réaction contre le Romantisme et ses excès. Influencé par le développement des sciences, qui engendre le respect des faits, la précision dans l'observation et l'analyse, il s'incarne en littérature dans la recherche de la « sincérité dans l'art ». Ainsi Zola, dans son livre *Nana*, traite du thème de la prostitution féminine à travers le parcours d'une courtisane dont les charmes ont affolé les plus hauts dignitaires du Second Empire. L'histoire commence en 1868, dans la misère du monde. Nana est la fille de Coupeau et de Gervaise dont l'histoire est narrée dans *l'Assommoir*. Le début du roman la montre dans la gêne, manquant d'argent pour élever son fils, Louiset qu'elle a eu à l'âge de seize ans, faisant des passes pour arrondir ses fins de journées. Ceci ne l'empêche pas d'habiter un riche appartement où l'un de ses amants l'a installée. Son ascension commence. Un rôle de Vénus qu'elle interprète dans un théâtre parisien : elle ne sait ni parler ni chanter mais son déhanchement affole tous les hommes qui rêvent de la posséder. C'est le cas notamment de Mufflet, haut dignitaire de l'Empire, pourtant Nana le ruine et l'humilie tout au long du roman. Ce livre nous permet de prendre conscience d'une réalité dans le monde.

b. Certains écrivains comme Delphine de Vigan dans son roman *No et Moi*, se basent sur des faits réels mais imaginent des personnages donc le roman devient fictif. Franck Thilliez, pour écrire ses romans, s'inspire de faits réels. Il lit des magazines et se déplace sur des lieux réels. Émile Zola, lui, est plutôt réaliste et naturaliste comme dans son roman *Thérèse Raquin*.

1. *Comparez ces deux manières de traiter les exemples.*
2. *Proposez une réécriture pour chacun de ces extraits.*