

**L'argumentation, un exercice apparemment au-dessus de tout soupçon...
... et pourtant entaché de dé-raison.**

Roseline Tiset
Lycée Pasteur, Lille.

CE QUI VA BENE MALE SANS LE DIRE IRAIT PEUT-ETRE MIEUX
EN LE DISANT :

Avec l'apparition des classes de rhétorique, au XVIIIème siècle, la plupart des exercices d'écriture, littéraires ou non, ont reposé sur la mise en oeuvre de l'argumentation. Aujourd'hui, c'est encore ce qui fonde les principales épreuves de français du second cycle - et même avant - sous les formes multiples des exercices de résumé, discussion, essai littéraire, historique, économique, artistique (en classe de F 11 et A 3, par exemple), qu'il s'agisse de faire jouer les arguments d'autrui, des auteurs ou de produire les siens. Comme le rappelle utilement A.M. Marina Mediavilla en introduction à un manuel de la collection *Moderne Media* de 1^o, des nuances existent entre dissserter, discuter, faire un essai, faire une composition française :

dissserter : développer des points de vue sur tous les aspects d'une question.

discuter : échanger des arguments.

faire un essai : traiter d'un sujet dans un exposé construit de facture libre.

faire une composition française : exposer un point de vue sur une question, organisé selon une logique qui oriente vers une conclusion.

Cette parenthèse est destinée à faire remarquer que les programmes actuels préconisent les trois dernières formes d'exercices pré-citées, et que la dissertation a officiellement disparu des programmes mais pas de la bouche et de la tête des élèves et des professeurs, et ce n'est sans doute pas là le fait d'une simple survivance du mot à la chose disparue. Nous y reviendrons.

Tout le monde s'accorde à reconnaître ces exercices au coeur de l'échange culturel et de la vie sociale.

Au XIX^{ème} siècle, dans les classes de rhétorique, les études littéraires sont centrées sur l'étude de la langue : on enseigne à bien parler et bien écrire, non à des fins d'ornementation du style mais plutôt à des **fins d'efficacité de la parole**. Dans *Figures II, Rhétorique et enseignement*, Genette cite des extraits des programmes de 1852 : “ Le professeur enseigne les préceptes de l'éloquence et les règles de tous les genres d'écrire (...) de l'art oratoire, des diverses parties de la rhétorique...” C'est sans doute cette pédagogie d'initiation aux “ dialogues, développement d'une vérité morale, requêtes, rapports, analyses critiques, éloges, plaidoyers” qui fit que “ les bourgeois ” du XIX^{ème} siècle écrivaient bien, facilement, répondaient volontiers aux articles de journaux pour faire connaître leur opinion.

Cet enseignement de la langue était bien sûr réservé, dans les collèges, aux futurs éléments de la classe dirigeante : fonctionnaires, magistrats, diplomates, etc...

Au début du XX^{ème} siècle, avec l'introduction de l'histoire littéraire, on change de perspective, on privilégie le savoir par rapport au savoir-faire. Les textes ne sont plus étudiés pour mettre en valeur leur efficacité à s'approprier, fait remarquer Genette dans l'ouvrage pré-cité. Ainsi, ces nouveaux programmes privent-ils les premiers enfants du peuple qui entraient dans les collèges et lycées, de l'accès au pouvoir de la parole.

Les programmes de 1981 et de 1987, reviennent plutôt à un objectif d'efficacité et de liberté du verbe dans une perspective sociale (ici n'est pas le lieu de gloser sur les raisons de ce revirement).

Comme le rappelle encore A.M. Marina Médiavilla, dans le même manuel, “ toute communication a pour objet de faire partager une information, une opinion, de convaincre (...) à partir de trois démarches : invention, disposition, élocution”. Il s'agit “ d'aiguiser la compréhension critique et inviter les élèves à donner essor, pour leur propre compte et en dehors de toute imitation mécanique des modèles, à leurs capacités créatrices, dans l'inventaire d'une question, l'organisation de l'argumentation, le choix d'une expression correcte, efficace, personnelle”.

Ce retour à l'enseignement des discours **efficaces** relève indéniablement d'un esprit “ démocratique ”, qui va bien au-delà de la perspective du XIX^{ème} siècle : si la classe de rhétorique rompait à toutes les formes d'exercices oratoires, cela n'allait pas jusqu'à inviter les élèves à “ penser ” tout seuls, hors de l'imitation des modèles, ni à “ donner leur avis ”. A-t-on assez reproché à Jacques Vingtras, héros de *l'Enfant* de Jules Vallès, de mettre du “ sien ” dans ses devoirs ou bien

de ne pas se mettre à la place de “ Thémistocle haranguant les Grecs ”. Si J. Vingtras-Vallès a rougi d'écrire dans ses copies “ qu'il n'y a rien comme la patrie et la liberté pour élever l'âme ”, ce qu'on attendait de lui, la gymnastique rhétorique n'en a pas moins armé en lui le futur auteur de *La Rue*, le journaliste, le romancier, le tribun...

Aujourd'hui on recommande donc de recentrer l'enseignement du français sur le bien écrire, sur le bien parler afin d'**exprimer** ses propres sentiments, ses propres pensées, ses émotions, de les **communiquer** et de les **faire admettre et comprendre** : ce qui semblerait à première vue utile et précieux aux adolescents de tous temps et pourtant...

Ce louage programme se heurte à des obstacles mystérieux, à des résistances réelles des élèves, à des échecs. Ceux qui réussissent les exercices demandés, ne sont-ils pas toujours les mêmes, les “ héritiers ” des collégiens et lycéens du XIXe, bourgeois rompus à la plume ? Un petit nombre dans le grand nombre...

Peut-être que la noble finalité sociale des programmes est mal entendue des élèves ? Leur est-elle explicitement exposée ? Ces enjeux-là sont mal connus. La maîtrise de la parole, un facteur de réussite ? de pouvoir ? de liberté ? C'est pour eux surtout une note au bac.

Parler, écrire, comment ? pourquoi ? pour dire quoi ? à qui ? Dans un monde dominé par l'audio-visuel, on parle, parle beaucoup, souvent bien, “ efficace ”, pour convaincre (ou “ entuber ? ”) pour... ne rien dire ? pour persuader... d'acheter ? pour promettre... la lune ? **sincèrement !**

Or, les consignes qui orientent les exercices de discussion sont fermes ; les instructions officielles souhaitent que “ la réponse du candidat soit **sincère** ”, invitent à une “ réflexion qui a pour objet une expérience **vraie** ”.

Cette exigence de “ sincérité ”, d’ “ authenticité ” dépasse l'objectif d'apprentissage formel ; elle est soulignée alors que, nous le verrons plus loin, les élèves sont empêchés (ou s'interdisent) d'être “ authentiques ”. Les autorités pédagogiques veulent permettre aux élèves de réfléchir à leur représentation du monde et les invitent à l'expression de soi. Ceci est-il bien explicité dans le contrat scolaire entre les partenaires de la classe ? En d'autres termes, cette préparation à la vie sociale, civique, politique même (autant que professionnelle) est-elle consciente, acceptée des enseignants, agréée par les élèves ? Les instructions parlent encore “ d'affermir chez les adolescents, les attitudes mentales, morales, sociales grâce auxquelles ils pourront vivre pleinement leur vie personnelle et assumer leurs

responsabilités ”. Avant même de mettre en place les procédures techniques d'apprentissage, les données sont obscures, les présupposés divergents : autant d'écueils qui s'ajoutent et **brouillent** les difficultés “ normales ”, inhérentes à toute pédagogie du savoir-faire.

I — “ Avoir une opinion personnelle, exposer son opinion personnelle ” : une liberté bien embarrassante, un cadeau empoisonné.

Quelle reconnaissance de l'élève-sujet pensant ! Véritable octroi de statut égal : aux auteurs, professeurs, essayistes, journalistes... Cette invitation “ loyale ”, ce droit reconnu aux élèves de la deuxième moitié du XXème siècle n'en est pas moins une valise sans poignée pour plusieurs raisons. Voyons quelques sujets tirés des annales du bac F, G, H :

“ Ce n'est pas à vivre avec les autres qu'il importe d'apprendre aux adolescents, mais à oser être seuls. **Qu'en pensez-vous ?** ”

“ Suffit-il de raconter un roman pour en rendre compte ? Vous **donnez votre avis** en vous appuyant sur des oeuvres que vous connaissez bien” ??? !!!

“ L'excès, la bombance, le gaspillage et la destruction entrent de plein droit dans l'essence (SIC) de la fête, affirme Roger Caillois. **Qu'en pensez-vous ?** ” (“ se bourrer ”, “ castagner ”, tout casser, un “ plein droit ” ? Bigre, qui l'eût cru ? Prudence, on passera tout de suite à l'antithèse...)

“ **Pensez-vous** que le bonheur puisse être le résultat d'un art d'être heureux ? ”

“ Montesquieu confie dans ses *Cahiers* : “ je n'ai jamais eu de chagrin qu'une heure de lecture ne m'ait ôtée ”. Assignez-vous à la lecture la même fonction ? ” Montesquieu dans son château n'avait pas la télé ni le bistrot.

“ A la question : qu'y-a-t-il de vrai dans vos histoires ? Michel Tournier répond : “ Rien, j'ai tout inventé ”. Pensez-vous que tout soit inventé dans les romans ? ” C'est faisable quand la question “ roman et réel ” a été traitée en cours.

a) **Le devoir “ littéraire ”** permet aux élèves d'utiliser les vestiges du cours de littérature qui leur fournit au moins les exemples ; sans doute les problématiques littéraires ne les concernent pas toujours - même si aujourd'hui l'exercice de l'essai ayant remplacé la dissertation, les questions sont moins spécialisées. S'ils n'ont pas toujours lu les livres cités, au moins en ont-ils entendu parler **dans le cours, tous.**

b) **Les sujets de discussion** sont plus traitres : ils évoquent des faits de société plutôt connus, les “ grands problèmes de notre temps ” et les élèves en ont tous aussi entendu parler, mais... en dehors de l'école et cela change entre eux beaucoup de choses. Certains peuvent n'avoir jamais entrevu le sujet.

Chacune de ces deux épreuves a son écueil : dans le sujet littéraire, faute d'avoir " une opinion " sur la question, l'élève fera sienne la position qu'il croit susceptible de recevoir l'approbation scolaire : " Balzac, the best " ... Très peu d'élèves (**dans les sections " classiques " où j'exerce**) oseront écrire d'emblée : " je ne lis jamais, j'ai horreur de ça, tout m'ennuie ; si j'ai le cafard je mets la télé, je vais voir les copains..." La consigne de l'exercice leur en accorde pourtant le droit, à la condition qu'ils argumentent leur parti-pris " culturel ". Mais c'est bien plus difficile de défendre le refus de la lecture que la " passion " ; pour ce faire, on ne trouvera pas d'idées toutes prêtes quelque part. L'éloge de Balzac, ça se trouve partout. Les élèves se soumettent donc au " **conformisme scolaire** " qui compromet " l'authenticité " requise et à apprécier dans l'évaluation.

Quant aux questions d' " actualité ", ça ne se trouve pas dans le cours de français ; ça peut se trouver, épars, dans le cours d'histoire, de géo, d'économie... Mais comment en rassembler les morceaux ? Ca peut se trouver dans des articles de journaux, qu'on n'a pas souvent lus ; mais à la télé ou " ailleurs ", on en a " entendu causer ", et c'est à ces sources confuses et diffuses, " filtrées " que beaucoup d'élèves vont s'abreuver : au consensus. Ainsi naît l'idée du pauvre : le " lieu commun " qui hérisse tant les correcteurs et plonge l'élève dans le délit du " cliché ", dans le " **conformisme populaire** ", voire vulgaire.

Ceux qui échappent à ces deux types de conformisme, ceux qui ont une " idée personnelle ", à partir de leur " culture personnelle ", ne la tirent-ils pas, hors de l'école, des discussions et des bibliothèques familiales ?

II – Il ne suffit pas d'avoir une opinion. Il faut la développer, il faut argumenter... pour convaincre !

Nous ne nous attarderons pas sur l'aspect artificiel de l'exercice argumentatif scolaire - souvent de type unique en second cycle - qui consiste à n'avoir à convaincre que le prof qui, du fait de sa fonction, est un faux interlocuteur, qui " joue le jeu ", plus ou moins et parfois sans règles convenues entre les partenaires. Quelle " authenticité " de la motivation ?

a) - " **Avoir une opinion, d'accord**, tout le monde a son opinion, j'ai mon opinion comme tout le monde. **Pourquoi la faire partager à autrui ?** Les goûts et les couleurs ça ne se discute pas... Tous les goûts sont dans la nature..." Qui n'a trouvé dans les devoirs, ces affirmations, au moins en début d'année, quand on ne l'a pas encore interdit, quand on n'a pas encore eu le temps d'expliquer que ce genre de postulat est la négation de ce qu'on est censé faire en classe de français, et peut-être la négation de la culture. Nos élèves ne font-ils pas que reproduire ce qui circule dans l'air du temps : " tout le monde a le droit de penser

ce qu'il veut, de le dire, toutes les idées se valent... ?" Si on a réussi à faire comprendre l'intérêt de l'échange argumenté, du processus de persuasion, les élèves s'exécutent, mais le manque d'adhésion, peut-être en raison du décalage avec l'environnement culturel extérieur (cf. les débats télévisés) affecte leurs devoirs : une dialectique ? dépasser la contradiction ? un compromis ? chacun peut bien rester sur ses positions...

b) **Quant à convaincre, d'autres modèles s'imposent** et autrement performants : tous les messages publicitaires sont autant de discours argumentatifs plus opératoires que les discours argumentatifs traditionnels.

Je me demande, quand je relève dans les copies, le manque d'articulations logiques, s'ils n'empruntent pas inconsciemment par imprégnation, aux modes d'expression audio-visuels, ces procédés de juxtaposition d'arguments et de contre-arguments qui s'appellent par associations d'idées immédiates, par connotation : " pourquoi mettre ça dans ma deuxième partie, c'est maintenant que j'y pense, Madame !" Il n'est pas question de déplorer la disparition des beaux modèles dialectiques d'antan, des développements en 81 parties... Mais de s'interroger sur les facteurs et mécanismes multiples qui forment (d'aucuns diraient " déforment ") l'esprit " des jeunes de maintenant ". Justement il s'agit de comprendre, de travailler avec les nouveaux produits, les nouvelles difficultés et les nouveaux outils : il me semble que c'est là ce à quoi résiste une partie du corps enseignant.

Les jeunes sont sans doute plus perméables que nous à l'environnement (heureusement, sinon le monde ne changerait pas) ; sans nous vouloir socio-psycho-médico-pédagogues, nous pourrions sortir du huis-clos de la classe et du livre pour prendre en compte ces ingrédients extérieurs, qui de toutes façons s'infiltrent et agissent.

En bref, ne faudrait-il pas étudier pour de bon - ce que les instructions et les programmes permettent en principe - **tous** les types argumentatifs : du message publicitaire au tract, de l'article au texte ; les élèves y gagneraient en compréhension des mécanismes de la pensée, nos exercices y perdraient en artifices coupés du réel (même quand les sujets se " branchent " sur la modernité, les modèles et méthodes obligés ne gèlent-ils pas les productions des élèves ? Peuvent-ils vraiment faire une " dissertation " sur le rock ?). Certes les modèles classiques garantissent un masque de neutralité, aseptisent un peu les options... Mais alors... l' "authenticité " ... toujours... ?

III – Avoir une opinion, soit, des exemples, ça va, des arguments, c'est plus dur, parce qu'il faut avoir... des idées.

Où trouver des idées ?

“ Pour “ développer ”, faut des idées, j'ai pas d'idées...” On n'a pas le droit d'écrire : “ oui, l'école est dépassée ”. Point ! Des idées, ça se trouve dans les livres : oui mais il faut savoir lesquels, il faut en lire beaucoup. La documentaliste n'a pas sur tous les sujets des “ dossiers d'idées ”, dans une chemise toute prête, pleine d'articles courts. Et il n'y a pas de dictionnaire d'idées, comme de citations !

a) - **Dans les livres**, on ne peut pas recopier, ça se voit ; le dire autrement, le faire sien, le réécrire ? Pourquoi les élèves savent-ils si mal s'approprier les “ productions ” des auteurs ? Dans le résumé, par exemple, on voit comme les formes “ parfaites ” de rédaction des auteurs inhibent chez eux la production de formes propres ; la syntaxe de tel passage de l'auteur leur semble la seule possible, réécrire ne consiste pour eux qu'à remplacer des mots ou expressions par des synonymes. L'“ emprunt ” reste visible.

Dans la discussion, la difficulté se retrouve dans l'utilisation du texte de référence. Beaucoup d'élèves répètent littéralement des morceaux de texte au lieu de “ jouer ” avec les arguments de l'auteur, repris à leur compte ou contredits. La formulation de “ révérence ” gèle leur expression. Ricardou, dans le numéro 20 de *Pratiques, Ecrire en classe*, propose une “ désacralisation ” des textes de référence qui pourraient devenir “ des combinaisons que l'on peut transformer (...) un arrangement parmi d'autres ” et non plus “ le texte achevé, intouchable qui effarouche quiconque n'est point aguerri ”.

Les élèves expriment le malaise : “ on ne saura jamais écrire comme ça ”. Les textes de référence sont trop étudiés comme règles à **appliquer** plutôt qu'à **mettre en jeu soi-même**.

b) - **Des idées, ça se trouve... dans la vie**, dans le vécu, dans le quotidien, dans l'expérience : les intitulés de sujets le suggèrent : “ En vous appuyant sur votre expérience...” Interroger le quotidien pour trouver des idées ? Mais on va voler au ras des pâquerettes. Les livres c'est trop haut, la vie c'est trop bas, trop... prosaïque, on dit. Les idées, ça ne peut tout de même pas sortir d'une partie de foot entre copains ou d'une dispute familiale pour savoir qui va faire la vaisselle ! Faire admettre le quotidien comme source d'idées c'est apprendre comment passer du concret à l'abstrait, c'est entreprendre de faire de nos élèves des... intellectuels, qui passant de l'exemple à l'argument, “ pensent ” (sur) ce qu'ils

“ font ”. Quand je propose à mes élèves de seconde (“ normale ” du lycée Pasteur) un sujet de début d’année sur la télé, pour qu’au moins ils trouvent “ des choses à dire ”, j’entends tout de suite : “ on l’a déjà fait en troisième... c’est bateau...” Pas assez noble, quoi. Ce mépris, on le retrouve dans les copies ou propos au cours de la recherche d’idées : ils dénigrent la télé avec une sévérité suspecte, se conformant, là encore, à une représentation très traditionnelle de la culture, exclusivement liée aux livres, qu’ils révèrent sans les lire. Pourtant on vérifie souvent auprès des parents, par exemple, qu’ils passent beaucoup d’heures devant la télé. Quelle “ authenticité ” de l’opinion chez ces téléphiles honteux ou contrariés ? Les élèves se retrouvent entre deux pôles : l’impossible modèle livresque fantasmé et l’expérience dévalorisée, méprisée de la vie, de leur vie. L’école actuelle les égarant dans ce no man’s land, entre le monde des livres (du passé) et le monde vivant, dans un état de division contre eux-mêmes. Vallès déplorait de mentir par soumission à la consigne, nos élèves s’interdisent la “ sincérité ” à laquelle ils sont conviés par la consigne. A moins que... il faille “ tomber dans les idées du prof, profil moyen ”.

c) - Il est un autre “ alibi ” que certains élèves - pas les plus démunis, ni les plus au fait - invoquent contre le livre (les collègues de philo font la même remarque) : “ Les livres, c’est dangereux : ça influence, y prendre des idées c’est adhérer à l’opinion de l’auteur, perdre la sienne ”. Méfiance compréhensible de la part d’adolescents en mal d’identité, mais qui en devient obtuse. Les livres qui disent les choses noir sur blanc et sur des pages et des pages influencent (ils sont même écrits pour ça), alors que les images, qui ne disent rien justement, seraient inoffensives : là encore en travaillant sur les deux types de message en classe, on pourrait lever certains malentendus qui font classer Zola dans la catégorie des vils propagandistes politiques ; Balzac aussi devient tendancieux puisqu’il a “ critiqué les nobles et les bourgeois ”. Il ne nous reste qu’à recourir à Montaigne, au-dessus de tout soupçon, pour débattre des bienfaits de l’héritage et de l’influence, et remettre les pendules à l’heure avec “ le pollen dont on fait son miel ”.

Dans le même ordre d’idées, un autre mythe : celui de l’originalité. Avoir des idées, c’est en avoir d’originales, inédites comme ces écrivains “ uniques ”, faute de quoi on n’en aura pas du tout. Il y a d’un côté les Auteurs qui génèrent des Idées et les autres qui ne sont capables que de les vénérer ; et au milieu, les profs, prêtres de cette relation quasi religieuse.

Il me semble que tous ces parti-pris perdurent parce qu’on continue à travailler en référence tacite à la traditionnelle dissertation : comme le fantôme du défunt monarque, elle fait loi dans le tête des élèves et des profs, pas seulement en ce qui concerne la “ distinction ” culturelle des contenus, mais aussi et surtout quant

au modèle formel de composition et de rédaction qu'elle suppose, à commencer par ce curieux interdit, encore en vigueur, (je l'ai entendu dire) : " on ne dit pas " je " dans un devoir ". Il faut être personnel ? On n'affirme pas sans avoir démontré... Pourquoi pas ? Montaigne dit " je ", affirme d'abord, démontre ensuite, comme bien d'autres écrivains ou bons journalistes passés ou contemporains.

IV – Argumenter, conformément à la règle :

Considérons maintenant la dure tâche de la mise en forme : terrain plus ferme après le " bourbier " de la quête des idées, terrain moins piégé. Là encore interviennent où on les attend le moins, la déontologie culturelle et le sur-moi dissertationnel, par exemple : ne donner son avis qu'en dernière partie, même si le sujet ne dit pas : " après avoir considéré... vous donnerez votre avis ".

Si la règle qui codifiait le modèle de la dissertation est utile comme cadre repère vers lequel tendre en l'absence de mode personnel d'expression, elle ne devrait pas constituer un carcan trop prégnant qui interdit aux élèves de se trouver des démarches propres et, pourquoï pas, un style ?

Ricardou, dans l'article déjà cité, fixe raisonnablement les avantages et les limites de la règle : " le mécanisme de la règle est une irrécusable condition de l'enseignement ", mais on en vient vite à " la déviation techniciste " d'autant plus que l'évaluation des idées étant délicate, on privilégie la mise en forme, savoir-faire acquis, même quand elle s'apparente à une coquille vide. Je dois avouer que dans la grille d'évaluation formative que je demande aux élèves sur chaque devoir ne figurent, comme critères convenus, que des exigences de méthode, même si je sais que j'apprécie le contenu, indirectement mais consciemment à travers le critère : " développement en trois parties " ou " équilibre entre arguments et exemples " (la grille que je propose comporte cinq critères, dont également " introduction en trois mouvements ", " articulations logiques " et " correction de la langue ").

Il est une autre " règle " délicate à pratiquer pour les élèves dans l'exercice argumentatif : user de l'argument et de l'exemple selon leur fonction propre dans le raisonnement. Un exemple c'est concret, visible, éprouvé ; un argument c'est abstrait, de l'ordre de l'idée : comment fait-on un argument avec un exemple ? Et ces deux faux-frères sont à conjuguer avec les idées directrices, cousines des arguments : on ne naît pas intellectuel... on le devient... à condition de l'apprendre.

Il est temps de clore la liste des dysfonctionnements, liste non exhaustive :

j'ai relevé ce qui me dérange à partir de mes propres déboires pédagogiques ; vous auriez sans doute d'autres points névralgiques. Irritée par les lamentations de salle de profs, je ne peux me contenter de faire la même chose, donc aux propositions, même embryonnaires, aussi pragmatiques que les remarques qui les induisent.

V – Que faire et comment faire ?

Quelques vertus à observer : lucidité, honnêteté, clarté, cohérence en regard d'une " éthique " pédagogique, d'une déontologie enseignante.

a - **Etre " raisonnable " dans le choix du sujet** : ne demander aux élèves que ce qui est faisable. La réalisation préalable par le prof n'est pas un test suffisant - si tant est qu'il soit toujours pratiqué - mais elle est nécessaire : en faisant le devoir, on s'aperçoit qu'un sujet qui semblait très bon, très " à leur portée " peut s'avérer pas commode du tout. On ne peut bien sûr faire tous les sujets imaginés, jusqu'à trouver le bon, le juste, mais il me paraît sage de multiplier les travaux coopératifs de réalisation des devoirs : en séance de soutien, avec un groupe réduit, par exemple, pour amorcer la recherche de plans et d'idées à partir de leur ébauche, je vais de l'un à l'autre entamer un dialogue à batons rompus et à voix basse ; le voisin se retourne, un autre écoute, dit quelque chose ; quand la discussion a bien démarré entre eux, j'en vais voir d'autres : " continuez sans moi, dites entre vous ce qu'il est possible de dire, avec ça vous aurez déjà matière à remplir votre brouillon ". C'est en faisant l'exercice avec eux, qu'on voit où ils butent (où on butera peut-être soi-même), ce qu'il est possible d'exiger en fonction de leurs possibilités mises en oeuvre sous nos yeux et stimulées par nos questions, on mesure les limites de la consigne générale, du " modèle " : certains sujets s'avèrent difficiles à traiter en trois parties, pour eux du moins et parfois pour nous.

b) - **Harmoniser les critères d'évaluation**, échanger les procédures d'apprentissage après étude et débat sur les finalités de l'exercice (en fonction de ce que j'ai évoqué plus haut) sur les capacités, observées des élèves (combien de collègues, il me semble, font comme si ils avaient devant eux les élèves qu'ils ont été !), sur les décalages à admettre entre prof/élèves, adultes/jeunes quant à la perception du monde et de la culture ; que soit vu, entendu, étudié comment ils ne voient, n'entendent, ne vivent, ne sentent, n'aiment, n'écrivent : pas comme nous.

J'en profite pour rappeler, en écho au numéro 6 de *Recherches* sur l'évaluation, que l'évaluation critériée, via l'usage des grilles, comme le montrait Marylène Constant dans l'article *Grilles à vendre*, ne résoud pas tout, n'est pas sans épines mais a le mérite d'explicitier aux élèves nos exigences et les opérations

qu'ils ont à mener. Il est souhaitable que les grilles varient au long de l'année, en fonction de leurs progrès (mes élèves ont fait diligence sur l'introduction, au premier trimestre, parce qu'elle était fortement coefficientée, intéressement aux bénéfiques un peu contestable). Le résultat obtenu, les coefficients changent au profit des autres critères. Mais il faudrait aller plus loin : les critères devraient varier selon les élèves, ils ne réussissent pas tout en même temps. Mais alors on ne les noterait plus par rapport aux autres mais uniquement en regard de leurs insuffisances, de leurs acquis, de leurs progrès... Perspective délicate...

c) - **Prendre en compte la réalité des différences socio-culturelles** qui fait tant varier les référents culturels des élèves : on sait qui a des idées originales et qui aligne les lieux communs, ceci, non pour moduler la notation mais pour atténuer préventivement dans la phase d'apprentissage les effets de ces différences, valoriser les critères formels, étant entendu que la mise en forme relève davantage de l'acquisition en classe des pratiques de rédaction. Certains élèves sérieux avec peu d'idées, peuvent produire des formes canoniques vides : dans quel cours de culture pourraient-ils puiser ?

On pourrait se mettre d'accord sur ce qu'on entend par " personnel " et définir une sorte de statut du lieu commun. Il y a ce qui résonne juste et " sincère " à nos oreilles subjectives, le lieu commun naît hors de l'intelligensia... reconnu ailleurs comme " bon sens populaire " ; là encore les goûts et les couleurs... font la pluie et le beau temps et peut-être la bonne ou mauvaise note.

d) - **Il faudrait que la norme formelle ne soit qu'un instrument d'apprentissage**, une batterie de directives d'usage, d'évaluation formative, pas une série de critères d'évaluation sommative absolus. J'hésite, à tort, à mettre une vraie bonne note à un de mes élèves qui me fait des devoirs courts, incisifs, allant droit au but, des pamphlets journalistiques bien " mouillés ", percutants, pas très... " bac ", je le crains.

e) - **Mais surtout** - là est mon dada - **travailler tout avec eux, avant, y compris la recherche d'idées** ; sortir l'élève de l'inconfort du " travailleur solitaire ", comme l'appelle Ricardou, toujours dans le même article, devant la feuille blanche.

* Oraliser la réflexion sur le sujet, soit collectivement, par exemple selon les techniques de préparation de débats proposées par Vanoye, dans son livre *Expression et communication* (éd. Colin, 1973), ou en dialogue individuel dans les séances de soutien, comme je l'ai évoqué plus haut. Cela peut se faire aussi, et se fait sans doute, avec les parents qui peuvent se trouver inclus dans cette pratique coopérative qui devrait être plus consciente et systématique.

* Introduire des consignes de départ, bien sûr. Mais il est très profitable que ces consignes interviennent en cours de réalisation du travail, après et à partir des esquisses initiales des élèves ; que le modèle de référence ne soit pas un achevé impossible à imiter, mais un guide à adapter à ses propres forces et matériaux, modulable par le prof en fonction des opérations tâtonnantes des élèves. C'est en voyant faire, en séance de soutien, l'élève dont je m'occupe, que je pense à expliquer à tous un point particulier non précisé dans les consignes générales de départ, parfois vaines, parce que données trop tôt, hors de la situation d'écriture et que l'élève a oubliées quand il bute sur l'obstacle.

* Travailler avec chaque élève son brouillon, même pour " l'accouchement " des idées : pour les élèves qui ne savent pas du tout " commencer " ou " quoi dire ", c'est efficace ; rédiger également avec eux : une idée balbutiée, après une patiente maïeutique peut ne pas arriver sur le papier. Rédigée avec/par le prof (de temps en temps), elle prend tournure, devient gratifiante pour l'élève, qui du coup s'approprie l'ensemble dans une jubilation stimulante propre à débloquer des inhibitions. Alors l' " initiation " recommandée par Michel Tournier (faire avec) me semble en effet plus efficace que l' " introduction " (dire comment faire) ; je l'ai vérifié, trop peu il est vrai, faute de conditions matérielles (heures de soutien ou T.D.) suffisantes.

Conclusion :

a) - **Synthèse** : Il ne s'agissait pas de pleurer sur les heurs et malheurs de la préparation au bac, etc... Mais de montrer les freins de toutes sortes qu'il faut connaître, étudier, prendre en compte dans le choix des sujets, dans les modalités d'apprentissage, dans l'évaluation ; qui sont autant de facteurs extra- et intra-scolaires d'échecs. Assurer un va et vient comparatif entre tous les modes argumentatifs, y compris médiatiques - non par modernisme forcené, mais pour éclairer les différentes techniques en fonction de leur usage, de leur finalité, de leur lieu d'énonciation : on peut être un téléphobe exigeant qui reconnaît un outil " incontournable " ou un téléphile clandestin qui dédaigne... un concurrent menaçant et déloyal .

On se demandera peut-être s'il existe des bons sujets de devoir, on pourra me reprocher de ne pas en avoir cité. C'est que je me serais mal expliquée. Le sujet " idéal " n'existe pas en soi, selon moi, il n'y en a pas, hormis tout ceux pour lesquels les élèves auraient été tant soit peu préparés. Aurait-on l'idée dans les autres disciplines de faire travailler les élèves à l'examen sur des sujets hors programmes. N'est-ce pas pourtant le lot de nos élèves en français ? La difficulté me semble être plutôt dans le fait d'accorder **nos exigences à nos prestations** d'apprentissage

que dans le mauvais choix des sujets - certes il en existe d'aberrants, à la limite nos élèves devraient être aussi préparés à traiter de " mauvais sujets ". " Qu'importe le sujet pourvu qu'on ait... la plume " - Mais voilà, il faudrait que le devoir de français cesse d'être ce pensum que l'on repousse au dernier moment, cette prouesse inaccessible, dénuée de plaisir, dans laquelle on s'avance à l'aveuglette, les yeux bandés, sans jamais être sûr du résultat ! Changeons d'optique et de pratique pour que les devoirs d'élèves deviennent :

ludiques,
 polémiques,
 comiques,
 humoristiques,
 caustiques,
 journalistiques,

hors des modèles momifiés.

Ecrivons avec eux, près d'eux, pour eux, à partir d'eux et que nos classes de français deviennent :

laboratoires d'écriture,
 salles de rédaction,
 agora,
 forum,
 assemblées culturelles,
 tribunes,
 salons littéraires,
 salles de conférences/projections/débats,
 cercles poétiques,
 cénacles,

La préparation au bac y gagnera !

Et que la fête (protéiforme) du verbe (re) commence !

b) - **Elargissement ou ouverture :**

Je n'en trouve pas.

Dans la perspective coopérative préconisée, donnez-moi, donnez-moi des idées !

P.S. : Mon plan n'est pas parfait.

Je me répète, comme tout pédagogue, paraît-il.

Mais je n'ai pas voulu faire une disserte...