Recherches n° 31, 1999

NADÈGE OU LES INFORTUNES DE L'ÉCRITURE

Isabelle DELCAMBRE
Université Charles-de-Gaulle – Lille3, THEODILE

Nathalie DENIZOT
Lycée Voltaire, Wingles

Septembre 1995. Ce jour-là, pour les élèves de la seconde 2 du lycée de S., c'était l'évaluation d'entrée en seconde. Entre autres choses, ils avaient à « réaliser un message écrit » sur le sujet suivant :

Romans ou journaux ou bandes dessinées : que préférez-vous lire ?
Vous justifierez votre réponse.

Votre réponse comportera :
- une introduction,
- un développement, organisé en paragraphes, reposant sur au moins trois arguments
- une conclusion

Nadège, élève de la seconde 2 au lycée de S., réalisa le message écrit suivant[1] :

Document 1 : le texte de Nadège

Dans la vie, il y a toujours des imprévus et on ne sait jamais ce qui va se passer le lendemain.

1. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page ont été scrupuleusement respectées. Seule la graphie fait l'objet d'une transposition.

Tout d'abord, il y a la partie sport, dont je m'intéresse particulièrement, qui nous affirme qui est-ce-qui a gagné au football, les résultats du tennis, du basket, de l'atlétisme, enfin tous les sports.
Moi, je regarde cette partie que pour trois choses. Pour savoir contre qui vont-ils jouer, qui est remplaçant ou alors qui est blessé (pour le football).
Je sais que ce n'est pas très intéressant mais pour moi ce l'est car j'aime beaucoup le sport.

Ensuite, je regarde un peu le politique. Je ne fais pas trop attention car je ne m'y connais pas trop et je trouve que je suis encore jeune pour cela. Mais je sais quand même que c'est très important surtout aujourd'hui.
Là, dans ces deux paragraphes, je vous ai parlé de journaux comme Nord Matin ou autres dont je conseille à tous les gens intéressés ou curieux de le lire.

Et enfin, je regarde lorsque j'ai le temps, les journaux (les prospectus) comme le galibot et je m'intéresse aux petites annonces. Je sais aussi que ce n'est pas important.
J'aime bien regarder ce que l'on revends, et ce que l'on recherche. Comme souvent dans beaucoup d'anonces, on recherche des chiens des chats enfin des animaux et d'autres font des annonces pour vendre leurs voitures ou alors quand c'est les périodes de vacances c'est plutôt des caravanes, en été, et en hiver des chalets, ...
Souvent c'est plutôt avantageux.

Voilà, je peux vous dire que je préfère les journaux (Nord Matin) que des bandes dessinées ou romans car ça nous apprend beaucoup plus de choses.

Ce texte est remarquable, notamment par les problèmes de lecture qu'il pose. Il oblige, de manière exemplaire, à s'interroger sur les critères d'évaluation que l'on va retenir, sur les axes d'interprétation que l'on peut construire, sur les valeurs culturelles convoquées implicitement par le sujet, et sur la position d'écriture que Nadège prend pour faire face à cette situation d'écriture.

Nous présentons ici une réflexion qui tente de prendre en compte tous ces aspects du texte de Nadège. On examinera d'abord comment ce texte peut être lu, en commentant des évaluations produites par des enseignants en formation continue. On verra combien le jugement évaluatif est dépendant de valeurs et d'attentes différentes, ce qui permet de comprendre pourquoi il peut être à ce point divergent. Nous présenterons ensuite une démarche didactique menée dans une classe de seconde autour du texte de Nadège. Nous avons eu comme but de faire réfléchir les élèves sur l'écart culturel que ce texte manifeste par rapport aux attentes implicites que le sujet fait naître dans la tête d'un professeur-de-français-ordinaire[2], et nous les avons mis à l'écriture pour expliciter la position que Nadège n'ose pas totalement assumer, et, en même temps, répondre aux attentes du professeur-de-français-ordinaire.

2. Nous désignons par là l'archétype du professeur de français, que nous sommes tous plus ou moins, le rôle dont nous sommes investis par l'institution et l'histoire de la discipline, le personnage que font exister les regards des élèves, des collègues, des parents, contre lequel parfois il faut lutter pour faire accepter d'autres choix, d'autres valeurs, la personne anonyme, enfin, du correcteur d'examen.

REGARDS DE PROFESSEURS SUR LE TEXTE DE NADÈGE

Les consignes données aux professeurs en stage pour analyser le texte de Nadège étaient de repérer ce que Nadège sait faire devant une telle consigne d'écriture, ce qu'elle ne sait pas faire, et de proposer une consigne de réécriture individuelle ou des modalités de travail collectif à partir de cet écrit. Les problèmes repérés devaient être classés par ordre d'importance et la consigne de réécriture (ou l'objectif du travail collectif) pouvait ne prendre en compte que le problème jugé le plus fondamental. Nous utiliserons les analyses faites dans ce groupe pour élaborer progressivement notre lecture du texte de Nadège.

Problèmes

Le stage de formation continue s'intitulait « Apprendre à disserter en 3ème/2nde » et regroupait une vingtaine de professeurs de collège, lycée et lycée professionnel, organisés en six sous-groupes pour cette tâche.

Deux problèmes sont unanimement signalés : le traitement du sujet

(a) Pas de réponse démontrée à la question posée (BD et roman sont gommés). Une seule occurrence de « livre »
(b) Le sujet est « traité » en partie. L'élève a répondu à la question suivante : « Dans les journaux que préférez-vous lire ? ». Elle a choisi un mot qui l'a rapprochée de son vécu : « journaux ». Elle n'a pas pris la peine de développer ce qu'elle ne lit jamais.
(c) Mauvaise compréhension du sujet. Elle parle exclusivement du journal, sans par ailleurs annoncer ses choix.

et l'introduction

(d) Aucun rapport avec le sujet : l'intro fait référence à la première partie d'une intro (phrase générale) mais qui n'a pas de sens ici.
(e) Introduction incomplète qui ne pose pas le problème et n'annonce pas la suite
(f) Le début du texte présenté comme une introduction n'en est pas une. Curieuses considérations sur le destin.

Viennent ensuite la syntaxe jugée trop proche de la langue orale (citée quatre fois), et minoritairement l'écriture argumentative (citée deux fois)

(g) Pas d'argumentation mais accumulation d'exemples.
(h) Elle ne sait manifestement pas ce qu'est un argument : tout est de l'ordre du constat sous forme de catalogue.

Ces extraits des analyses rédigées par les professeurs peuvent être commentés dans trois directions : le signalement des problèmes repérables dans le texte de Nadège, la formulation des attentes (ce qu'elle aurait dû faire) et ce qu'on pourrait appeler le « style rédactionnel » de l'analyse.

Nous laisserons de côté le signalement des problèmes de syntaxe qui sont liés à une représentation stéréotypée de la langue orale qu'il serait trop long de discuter ici. Les observations portant sur l'écriture argumentative seront évoquées plus bas.

Un des problèmes signalés nous paraît incontestable : l'introduction.

Les problèmes liés au traitement du sujet ne sont pas si évidents que cela, et sont davantage sujets à contestation. Les extraits (a) et (b) fonctionnent dans l'évidence que le sujet impose de traiter *et* des romans *et* des BD *et* des journaux. Or, l'énoncé du sujet utilise le marqueur *ou*, dont on sait qu'il peut être exclusif (par ex. : fromage ou dessert). L'interprétation de Nadège est linguistiquement fondée : elle a choisi de parler exclusivement des journaux. Et ce faisant, elle s'inscrit en marge des attentes du professeur-de-français-ordinaire.

Attentes

Les attentes sont évoquées en creux par ces mêmes extraits (a,b) : il faut parler des trois types d'écrits, évoqués par le sujet, il faut parler de livres (donc de romans) ; et surtout, il faut mettre à distance sa propre expérience de lecteur et parler de ce qu'on ne connaît pas ! *Elle a choisi un mot qui l'a rapprochée de son vécu : « journaux ». Elle n'a pas pris la peine de développer ce qu'elle ne lit jamais.* Si violence il y a, elle réside dans l'accusation moralisante qui accompagne le jugement évaluatif. Ne pas prendre la peine, ne pas se fatiguer, voilà identifié le défaut principal des jeunes d'aujourd'hui. Et cette accusation permet de ne pas percevoir le scandale de ce qui suit : comment peut-on sérieusement reprocher à une élève de *[ne pas] développer ce qu'elle ne lit jamais ?* Comment peut-on sérieusement attendre des élèves qu'ils traitent de ce qu'ils ne connaissent pas ?

Ces attentes se retrouvent, crûment exprimées, dans la consigne de réécriture formulée par un autre groupe :

(i) Questionner sur le choix du support (i.e. le journal) dans le but de mettre au point une stratégie plus scolaire (cf. le roman)

D'autres attentes sont décelables dans les passages où les groupes de professeurs listent les acquis, ce que Nadège sait faire. En vrac, on lui reconnaît de savoir faire des paragraphes (quoi que ce soit qu'on mette derrière ce terme, simple opération de mise en page ou marque d'organisation textuelle), de savoir utiliser des connecteurs, d'avoir une orthographe acceptable, d'employer des exemples, et même de rédiger une conclusion « nette ». Mais, comme le disent trois groupes, tout cela n'est que formel

(j) Les consignes formelles sont respectées (paragraphes avec un exemple, conclusion et introduction, mots d'articulation)

(k) Respect formel de la consigne (cf. structure formelle du devoir)
(l) Consignes respectées pour la forme (devoir organisé en paragraphes, etc.)

Les attentes du professeur-de-français-ordinaire sont ailleurs : ces consignes, explicitées dans l'énoncé du sujet, sont insuffisantes pour séduire le professeur. Le professeur attend que l'élève dépasse cela, se situe au-delà de ces exigences minimales.

Styles rédactionnels contrastés

La moralisation du jugement évaluatif caractérise (par sa présence ou son absence) le style rédactionnel de ces documents. On peut, de plus, relever des adjectifs axiologiques (*mauvaise compréhension, curieuses considérations*), un adverbe d'énonciation[3] (*elle ne sait manifestement pas*) qui sont autant de marques d'implication dans l'énonciation. Une autre caractéristique rédactionnelle est la forme négative de la plupart des énoncés : le texte de Nadège est essentiellement vu comme un ensemble négatif, ce qui n'est pas étonnant, il faut le reconnaître, vu qu'il s'agit là de repérer les problèmes rencontrés. Mais il faut cependant souligner que ces formes négatives sont un choix d'écriture (qui est à mettre en relation avec une conception de l'apprentissage et de l'évaluation), et non une contrainte externe imposée par la situation de travail.

Ainsi, un groupe opte pour une formulation relativement différente des problèmes rencontrés par Nadège

(c) Mauvaise compréhension du sujet. Elle parle exclusivement du journal, sans par ailleurs annoncer ses choix.
(e) Introduction incomplète qui ne pose pas le problème et n'annonce pas la suite.

Dire de l'introduction qu'elle est incomplète, c'est autre chose que dire qu'elle *n'a pas de sens* (d), ou qu'elle *n'en est pas une* (f), c'est reconnaître que Nadège a eu l'intention de commencer quelque chose. Dire qu'elle parle exclusivement du journal en ajoutant *sans par ailleurs annoncer ses choix*, c'est reconnaître une forme de légitimité à un tel choix, et signaler à quelle condition ce choix deviendrait acceptable. Dans ces deux extraits du même groupe se lit une coopération avec le texte de l'élève, une lecture qui tente de percevoir les potentialités virtuelles, ce sur quoi on pourrait s'appuyer pour rendre le texte acceptable à moindres frais, sans tout recommencer à zéro[4].

3. *Manifestement* fait partie de ces abverbes d'énonciation qui « précisent le degré selon lequel le sujet d'énonciation adhère au contenu de son énoncé » Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 119).

4. La consigne de réécriture élaborée par ce groupe est du même genre : *Trouver dans la copie la (ou les) phrase(s) susceptible(s) de compléter l'introduction de manière à mieux guider le lecteur.* Il s'agit de partir de l'existant pour rendre lisibles, sans les renier, les choix du rédacteur. On est aux antipodes de

Ce groupe est également le seul à considérer comme réussie la prise en compte des contraintes formelles

(m)Essai de réponse à l'attente du professeur potentiel : 3 rubriques (3 points) différents abordant des points susceptibles d'être « agréables » au correcteur

Ce groupe est enfin le seul à retenir, dans l'analyse des problèmes, ce que nous appelions plus haut la position d'écriture :

(n) Fortes restrictions par rapport à ses « arguments » : « Je sais que ce n'est pas important » etc. Réfutations nuisibles à la conviction

Ces « fortes restrictions » sont très précisément ce qui avait contribué au choix du texte de Nadège comme outil de formation. Ce texte présente en effet une stratégie argumentative qui repose sur une auto-dévalorisation répétée. Nadège dit trois fois (ah ! la rhétorique des trois parties !)

– (Le sport) Je sais que ce n'est pas très intéressant mais pour moi ce l'est.
– (Le politique) Je ne fais pas trop attention. Mais je sais quand même que c'est très important.
– Je m'intéresse aux petites annonces. Je sais aussi que ce n'est pas important.

Ce qui l'intéresse, elle sait que ce n'est pas intéressant, c'est-à-dire qu'elle sait que d'autres pensent que ce n'est pas intéressant, et ce à quoi elle ne s'intéresse pas, elle sait que c'est important, que pour d'autres c'est important. Ce faisant, Nadège met en oeuvre, au détriment de son image d'elle-même, de l'image qu'elle donne à voir d'elle-même à l'orée de ses études secondaires, une écriture argumentative élaborée, concessive et dialogique[5], où elle contribue, par son discours de dévalorisation de soi, à mettre en scène un conflit de positions autour des valeurs culturelles attachées à la lecture, conflit dans lequel elle entre, d'entrée de jeu, en position de vaincue.

Sur les six groupes de ce stage de formation continuée, seul un, donc, met en oeuvre une lecture de coopération avec le texte de Nadège, qui lui permet de percevoir combien cette élève, représentative des pratiques de lecture populaires[6], peut se trouver en déséquilibre dans l'univers du lycée dont elle perçoit confusément les

---

la conformisation réclamée par un des groupes évoqués plus haut.

5. Cette écriture argumentative élaborée n'a pas été identifiée par deux groupes de professeurs, aveuglés qu'ils étaient par une définition figée de la notion d'argument (énoncé général abstrait).

6. B. Lahire (« Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes », *Revue Française de Pédagogie*, n° 104, 1993, p. 21) montre que la lecture de la presse régionale quotidienne correspond pour les lecteurs qu'il a interviewés à un mode de lecture « éthico-pratique » où sont privilégiées « les choses de la vie », plus que l'actualité politique : les faits divers sont lus deux fois plus souvent que les rubriques politiques-économiques-sociales. « Les journaux sont lus à partir des schèmes « ordinaires » de la vie quotidienne (éthico-pratiques) et non à partir d'une connaissance spécifique d'un réseau complexe de problématiques proprement politiques ». Nadège est très exactement une lectrice de ce genre.

attentes, sans toutefois avoir le courage (?), la roublardise (?), la clairvoyance (?) de masquer ses pratiques de lecture pour se conformer aux normes culturelles de la lecture littéraire.

Ainsi, à la violence du sujet proposé lors de cette évaluation nationale, qui, sans sommations, plonge des adolescents dans une problématique où le culturel est totalement imbriqué avec le social, donc avec l'identitaire, qui prétend juger de leurs compétences à « réaliser un message écrit » sur un terrain miné où le scripteur doit surtout se garder d'avoir confiance en son lecteur, où il donne à lire ses valeurs tout autant que son texte, répond la violence de l'évaluation potentielle des professeurs-de-français-ordinaires qui s'empareront des signes de bonne volonté qu'envoie Nadège tout au long de son texte pour la stigmatiser (formel, trop formel) et qui, sans percevoir la culpabilité, ni l'honnêteté, ni la confiance (toutes traces d'un comportement dominé), se mobiliseront pour renforcer son image négative et confirmer qu'elle a bien raison de ne pas se juger à la hauteur.

C'est conscientes de toutes ces implications que nous avons imaginé une démarche qui pourrait rendre des élèves du genre de Nadège assez forts pour ne pas tomber dans le piège de l'ethnocentrisme culturel.

DÉMARCHE DIDACTIQUE

La classe avec laquelle nous avons travaillé est une classe de seconde assez homogène de 36 élèves, dont un grand nombre en réelle difficulté scolaire. Mais, si quelques-uns envisagent de se réorienter à l'issue de l'année, parfois pour suivre un apprentissage, la plupart tient à poursuivre sa scolarité, quitte à doubler sa seconde pour pouvoir envisager plus sereinement une année de première. Ce ne sont donc pas dans l'ensemble des élèves en rupture avec l'institution scolaire, même s'ils ont du mal parfois à percevoir l'intérêt et l'utilité immédiate de leur présence en cours. Mais il est clair que leur univers culturel est souvent loin de celui de l'école, et ils sont issus très majoritairement de milieux sociaux très modestes.

La démarche effectuée dans cette classe a été menée sur deux semaines, en avril. Les élèves avaient travaillé autour de l'argumentation depuis plusieurs mois déjà, et ces séances venaient en quelque sorte clore le cycle qui lui avait été consacré.

Nous avions prévu de faire travailler les élèves pendant trois séances (dont une en modules) autour des problèmes posés par la copie de Nadège et des conflits de valeurs culturelles provoqués par un sujet portant sur les pratiques de lecture.

Pour commencer, lire des sujets de discussion portant sur la lecture

La première séance, en classe entière, avait comme objectif dominant d'énoncer avec les élèves le problème que pose, en général, tout sujet portant sur la lecture ou les livres, de leur faire dire les attentes du professeur-de-français-ordinaire, leur faire dire les écarts entre ces attentes et leurs pratiques ou intérêts spontanés, et formuler explicitement les conséquences que tout cela peut avoir en terme de stratégie

d'écriture, lorsqu'il s'agit de traiter de tels sujets. Pour ce faire, nous avions réparti la classe en groupes, chaque groupe ayant à travailler sur l'un des sujets de discussion suivants, issus de divers recueils d'annales de baccalauréat.

Document 2 : Sujets de discussion sur la lecture

1. « La littérature est un instrument de culture intérieure : voilà son véritable office », écrivait Gustave Lanson en 1894. Près d'un siècle plus tard, pensez-vous que l'opinion de Gustave Lanson ait gardé sa valeur ? (juin 1986)
2. Jean Guitton écrit : « Ceux qui lisent aiment à revenir au même ouvrage, à l'acheter au prix d'un sacrifice, à le faire relier, à l'avoir, de jour et de nuit, près du lieu où ils rêvent. »
   Faites-vous partie des lecteurs évoqués par Jean Guitton ? Donnez vos raisons en faisant appel à votre expérience personnelle. (juin 1987)
3. « On ne devrait lire, disait Kafka, que des livres qui vous mordent et vous piquent. Si le livre que nous lisons ne nous réveille pas d'un coup de poing sur le crâne, à quoi bon lire... » En vous référant aux livres que vous aimez, vous expliquerez cette conception de la lecture. (juin 1990)
4. Que pensez-vous de l'affirmation d'Elisabeth Badinter qui déclarait dans une interview au journal *Le Monde* : « Je crois que lorsqu'on est habité par la passion de la lecture, on vit d'une façon infiniment plus dense, plus riche et plus satisfaisante que dans la vie quotidienne qui est souvent décevante » (*Le Monde*, 12 juin 1983) ? Vous justifierez votre analyse par des exemples précis. (juin 1990)
5. « La lecture, [...] bien mieux que la télé, nous ouvre sur le monde ». Vous soutiendrez cette thèse dans un développement composé en vous appuyant sur des exemples précis pris aussi bien parmi vos lectures que parmi les émissions proposées par la télévision. (1995)

Les groupes avaient une fiche-guide pour organiser leur travail et orienter leur réflexion vers la formulation des conflits de valeurs qui nous intéressaient :

Document 3 : consignes pour le travail de groupe sur les sujets de discussion

1/ Vous reformulerez le sujet en vous aidant des débuts de phrase suivants :
- Le thème de ce sujet est..... (Les thèmes de ce sujet sont...)
- La citation dit que.....
- La consigne nous demande de.....

2/ Devant un tel sujet
- qu'est-ce que vous aimeriez répondre, si le sujet ne faisait pas l'objet d'un devoir scolaire ?

- si ce sujet vous était proposé dans le cadre d'un cours de français ou à l'examen, qu'est-ce que vous pensez que le professeur de français aimerait que vous répondiez ?

3/ Vous choisirez un rapporteur qui présentera les réponses du groupe à la classe.

Le premier groupe de questions avait pour but de faire que les élèves lisent attentivement le sujet qui leur était proposé (identification du thème, repérage de la citation et de son contenu, reformulation de la consigne d'écriture argumentative portant sur cette citation) et de faciliter la mise en commun des travaux de groupe en identifiant la communauté des thèmes, et la spécificité de chaque sujet. Le deuxième groupe de questions devait amener les élèves à prendre du recul par rapport au sujet proposé et à mesurer l'écart entre les attentes de l'institution scolaire et leurs goûts, pratiques ou valeurs personnelles, de manière à identifier le cadre dans lequel ils doivent se placer pour traiter de tels sujets.

Opinions des élèves et représentations des attentes du professeur

Nous analyserons ici, dans les réponses données par les élèves, essentiellement ce que la question 2 les a amenés à formuler. Les élèves travaillaient par groupes et nous avons recueilli leurs réponses par écrit. Un accident de distribution des documents a fait qu'aucun groupe n'a reçu le sujet 4, que nous laissons donc de côté.

A la première partie de la question 2 *(qu'est-ce que vous aimeriez répondre, si le sujet ne faisait pas l'objet d'un devoir scolaire ?),* les élèves ont eu divers comportements de réponse qu'il faut bien évidemment interpréter en relation avec le sujet étudié, tous n'étant pas équivalents dans leur rapport aux valeurs scolaires ordinaires. Les sujets 3 (la citation de Kafka sur les livres qui réveillent le lecteur « d'un coup de poing sur le crâne ») et 5 (le sujet sur la télé) sont, avec des orientations très différentes, générateurs d'unanimité entre les groupes d'élèves. Huit élèves (sur huit) sont d'accord sans restriction avec le sujet 3, et huit autres (sur huit également) en opposition catégorique et argumentée avec le sujet 5. Le sujet 2 (la citation de J. Guitton) recueille des jugements de distance ou d'opposition (dix réponses), quant au sujet 1 (la citation de Lanson), trois élèves (sur cinq) sont plutôt en accord avec lui.

Dans l'ensemble, les élèves ne sont pas en rupture avec la lecture : seule une élève se déclare non lectrice avec une certaine véhémence. *Le sujet n'est pas très intéressant. Il y a des gens qui se fichent des livres comme moi. Un livre n'est pas une chose vitale. On peut s'en passer.* (Sujet 2). Tous les autres, d'une façon ou d'une autre, entretiennent avec la lecture des relations qui peuvent être considérées comme positives à condition de ne pas en avoir une conception strictement littéraire. *[J'aimerais répondre] le même que Kafka à peu près. Soit, seules les lectures doivent être lues lorsqu'elles peuvent nous plaire (la science fiction, Stephen King).* (Sujet 3). *Certains livres que nous lisons sont très bons et nous donnent une sensation alors que certains livres sont très mauvais et ne nous inspirent aucune sensation.* (Sujet 3). Le

sujet 2 qui décrit un comportement de lecteur lettré est ainsi un révélateur intéressant des images qu'ont les élèves d'eux-mêmes comme lecteurs. *[J'aimerais répondre] que je ne fais pas partie de ceux qui font des sacrifices pour acheter un livre car je préfère les livres de poche et que je n'aime pas les vieux livres à faire relier. Je ne suis pas de ceux qui passeraient 24h/24h à lire un livre mais par contre cela ne me gênerait pas de le lire plusieurs fois de suite.* (Sujet 2). Une même opposition se lit dans cinq réponses au même sujet 2 qui se focalisent sur le coût du livre, façon d'interpréter la notion de sacrifice. *[J'aimerais répondre] que c'est dommage de payer un livre aussi cher car il y a des livres aussi bien qui ne coûtent pas une fortune.* (Sujet 2). Disant cela, les élèves déclarent une pratique de lecture, un intérêt pour la lecture. Un groupe, même, adopte résolument une attitude conforme aux attentes scolaires, même si l'allusion finale à la télé peut être interprétée comme une restriction implicite. *[J'aimerais répondre] que oui, la littérature vient de l'intérieur. Nous pouvons l'interpréter comme bon nous semble. Nous pouvons nous cultiver avec de la lecture, des livres, des romans, mais aussi grâce à la télé car il y a des émissions culturelles* (Sujet 1).

Mais, dans l'ensemble, la lecture ne leur apparaît pas comme centrale dans la formation d'une culture : c'est le cas massif des réponses portant sur le sujet qui pose que la lecture ouvre plus sur le monde que la télé. *Je répondrais que c'est faux car de nos jours il y a beaucoup d'émissions culturelles à la télé* (Sujet 5). C'est le cas aussi d'une réponse intéressante au premier sujet. *J'aimerais répondre que de nos jours on ne parle plus de culture intérieure mais de culture générale. Ce n'est pas la littérature qui nous donne une culture intérieure mais plutôt l'éducation scolaire et parentale* (Sujet 1). Sans être des élèves qui adhèrent aux valeurs classiques de la lecture littéraire, ils ne sont pas en refus devant l'activité de lecture.

Comment se représentent-ils les attentes du professeur de français ? Globalement, leurs réponses à la deuxième partie de la question montrent que, pour être conforme aux attentes, il faut d'abord être d'accord avec la citation. *[Il faudrait] argumenter que la littérature est un instrument de culture intérieure* (Sujet 1). *Je pense que le prof aimerait entendre que j'aime la grande littérature telle que Molière, Shakespeare, Victor Hugo, puisque le but en cours de français est d'étudier de grandes oeuvres littéraires* (Sujet 5). *Il aimerait qu'on dise que la lecture c'est bien et qu'elle nous cultive plus la télé.* (Sujet 5). Il faut aussi trouver le sujet intéressant, dire que les livres sont très intéressants, que la lecture est une passion, qu'on aime la littérature, etc.

Dans cette analyse des représentations des attentes du professeur de français, il faut mettre à part les réponses des groupes qui ont travaillé sur le sujet 3 : comme la citation de Kafka a séduit les élèves, il n'y a pas d'opposition entre leurs réponses spontanées et les attentes attribuées à un professeur. Cet accord entre les deux points de vue est d'ailleurs peut-être un piège, comme le montrent les notes d'un des groupes, tout à fait atypique. Ils écrivent *Je pense qu'un professeur aimerait que l'on dise ce que l'on pense ou d'autres professeurs aimeraient un gros mensonge qui les conforterait (comme « toutes les lectures servent à quelque chose », la culture peut-être) ; ce qui est mieux d'être mis en sécurité* (sujet 3). Cette réponse porte les

traces d'une discussion assez longue avec l'un des adultes présents ce jour-là a. classe qui les a amenés à prendre quelque distance avec leur première réaction, tou. de confiance dans leur professeur de français, et à percevoir que l'on pourrait ne pas être tout à fait d'accord avec Kafka. Perversité du sujet 3 que l'autre groupe d'élèves est loin d'imaginer.

Souvent, les élèves formulent les attentes du professeur de français comme l'opposé de ce qu'ils ont répondu à la première question. En voici deux exemples nets.

[J'aimerais répondre] que je ne fais pas partie de ceux qui font des sacrifices pour acheter un livre car je préfère les livres de poche et que je n'aime pas les vieux livres à faire relier. Je ne suis pas de ceux qui passeraient 24h/24h à lire un livre mais par contre cela ne me gênerait pas de le lire plusieurs fois de suite	*[Il aimerait que je réponde] que je suis de ceux que Jean Guitton cite. Que j'adore les vieux livres avec de belles reliures, que les auteurs sont aussi intéressants que les nouveaux auteurs. Que j'adore relire les livres plusieurs fois au point de le lire jour et nuit sans aucune interruption jusqu'à ce que je l'aie fini. Que je sacrifie mes économies pour acheter un livre et pouvoir le mettre dans ma chambre.* (Sujet 2)
Je répondrai que c'est faux car de nos jours il y a beaucoup de culture à la télé	*Il aimerait que l'on dise que la lecture c'est bien et qu'elle nous cultive plus que la télé* (Sujet 5)

Ou bien, le thème qui sert à formuler la première réponse est complètement occulté dans la seconde

[J'aimerais répondre] que c'est dommage de payer des livres aussi cher alors qu'il y en a qui ne coûtent pas une fortune et qui sont aussi bien	*[Il aimerait que je réponde] que les livres sont très intéressants à lire, qu'on adore lire, que c'est une passion, un passe-temps, qui fait référence à des auteurs et des oeuvres connus ou non connus* (Sujet 2)

Le thème économique du coût du livre disparaît au profit d'un discours convenu sur l'amour du livre et de la lecture.

Pour finir cette analyse, un rapide aperçu sur les modalités énonciatives des réponses. Il y a autant de marques de 1e personne ou assimilées (je/nous/on) dans les premières réponses que dans les secondes, compte non tenu des introducteurs du genre « j'aimerais répondre que/je pense que, etc. ». On peut interpréter la présence

abondante de ces marques comme le signe d'une des représentations des fonctions de l'écriture scolaire : le jugement sur la personne. Les élèves disent que ce que le professeur attend, c'est que l'élève parle de lui, de son rapport aux livres, à la lecture, etc., que l'élève dise sa vérité. *[Il aimerait que je réponde] que le livre est intéressant, que je suis comme lui, je sacrifie tout pour un livre.* (Sujet 2) ; *que j'aime la grande littérature* (Sujet 5). Ces formules montrent que les élèves s'attendent à ce que, au-delà ou à travers un discours argumentatif sur la lecture, c'est eux-mêmes, c'est leur personne qui est jugée et évaluée.

Ensuite, écrire dans le texte de Nadège

La seconde séance, en modules, abordait le texte de Nadège et proposait aux élèves une démarche de réécriture à partir de ce texte, quelque peu aménagé selon des objectifs différents.

Les deux séances avaient le même déroulement :

- lecture du sujet de l'évaluation nationale 1995 et commentaire collectif de ce sujet selon les mêmes orientations que ci-dessus : identification du thème et de la consigne d'écriture, formulation de ce que les élèves auraient envie de répondre si le sujet n'était pas un devoir scolaire, formulation des attentes d'un professeur-de-français-ordinaire ;
- lecture de la copie de Nadège, dans une version dactylographiée mais avec les erreurs linguistiques d'origine, et questionnement collectif où nous demandions aux élèves si, pour eux, ce texte correspond aux attentes de l'institution, et comment faire pour qu'il soit acceptable par un professeur-de-français-ordinaire sans renier la position de l'élève Nadège.

Les réponses des élèves furent parfois brutales : *c'est nul*, a dit Jessica. Tous en tous cas avaient des reproches divers à formuler, sur l'orthographe bien sûr (et ce ne sont pas toujours les meilleurs élèves, on le sait bien, qui repèrent les erreurs sur les copies des autres !), mais aussi sur les propos tenus. *Le Galibot, c'est nul, c'est con, les journaux, c'est pas pour la culture*, a dit un élève. *Elle s'excuse, elle est con*, a précisé Mehdi. *Elle aime ça [les journaux], mais elle sait que ça plaît pas au prof, du coup elle s'excuse. Elle arrête pas de dire que c'est pas bien, mais elle le fait quand même, elle est vraiment con,* a renchéri Stéphanie ! En revanche, la plupart des élèves s'est accordée à reconnaître au texte de Nadège un effort réel d'organisation formelle (mise en pages, présence d'une introduction, d'une conclusion, et de plusieurs idées nettement distinctes). La question fut plutôt de savoir si ces « idées » pouvaient être qualifiées d'« arguments » : certains défendaient Nadège, expliquant que, puisqu'elle disait *pourquoi* elle préférait lire les journaux, en examinant tour à tour le sport, la politique et les petites annonces, il s'agissait bien d'une argumentation – même imparfaite ; d'autres rejetaient ce terme d'arguments, apparemment parce que les thèmes développés leur paraissaient trop concrets, l'argumentation semblant être dans leur représentation quelque chose de plus conceptuel.

Cette exploration collective avait pour but de préparer les élèves à la tâche principale de cette séance, réécrire partiellement le texte pour le rendre plus conforme aux attentes sans abdiquer d'une position argumentative marginale par rapport aux valeurs lecturales dominantes au lycée. Nous leur avons donc demandé comment ils pensaient pouvoir l'améliorer, pour le rendre plus acceptable par le professeur-de-français-ordinaire. Les réponses furent diverses, parfois techniques : *Il faut concéder* ; *il faut dire : on n'aime pas les romans, les bandes dessinées, et dire pourquoi, puis dire qu'on préfère les journaux*, parfois plus cyniques : *il faut faire le fayot, dire qu'on aime les gros romans* ; ou plus radicales *: il n'y a rien à faire, c'est trop nul* !

Pour ce travail d'écriture, nous avions manipulé le texte de Nadège de deux manières différentes, présentant des stratégies de conformisation différentes et des niveaux de difficulté différents également.

Document 4 : Texte de Nadège (version 1)

Tout le monde a des goûts particuliers pour la lecture. Beaucoup de personnes aiment lire des romans ou des bandes dessinées, mais ce que je préfère lire, ce sont bien les journaux.

Tout d'abord, il y a la partie sport, à quoi je m'intéresse particulièrement, qui nous affirme qui a gagné au football, les résultats du tennis, du basket, de l'athlétisme, enfin tous les sports. Moi, je ne regarde cette partie que pour trois choses. Pour savoir contre qui ils vont jouer, qui est remplaçant ou alors qui est blessé (pour le football).

Ensuite, je regarde un peu le politique. Je ne fais pas trop attention car je ne m'y connais pas trop et je trouve que je suis encore jeune pour cela. Mais je sais quand même que c'est très important surtout aujourd'hui.

Et enfin, je regarde lorsque j'ai le temps, les journaux (les prospectus) comme le Galibot et je m'intéresse aux petites annonces. Je sais aussi que ce n'est pas important. J'aime bien regarder ce que l'on revend, et ce que l'on recherche. Comme souvent dans beaucoup d'annonces, on recherche des chiens, des chats, enfin des animaux ; et d'autres font des annonces pour vendre leurs voitures ou alors quand c'est les périodes de vacances c'est plutôt des caravanes en été, et en hiver, des chalets, etc. Souvent c'est plutôt avantageux.

Pour moi, finalement, les journaux sont une fenêtre sur le monde.

Voilà, je peux vous dire que je préfère les journaux (Nord Matin) plutôt que des bandes dessinées ou romans car ça nous apprend beaucoup plus de choses.

Dans cette version, nous avons modifié le premier paragraphe pour en faire une introduction qui annonce les positions argumentatives divergentes et précise le choix opéré par la rédactrice ; le grand cadre vide qui suit incite les élèves à développer les thèmes, oubliés par Nadège, de la lecture de romans et/ou de BD, puisque la fin du texte, conservé à peu près intégralement[7], développe explicitement les préférences de la lectrice de journaux, ce qui est repris, d'ailleurs de manière « nette » en conclusion.

La stratégie d'écriture proposée ici consiste donc à davantage traiter les potentialités du sujet, en développant les trois thèmes de réflexion, mais en les articulant argumentativement de manière à garder en conclusion argumentative la position de l'élève. La lecture de romans ou de BD occupe donc, dans ce texte-là, une position contre-argumentative (concessive, par exemple).

Analyse des travaux d'élèves réalisés à partir de la première version

Sept textes ont été produits pendant cette séance (il y avait plusieurs absents, et les élèves ont généralement travaillé par deux). Deux groupes ont choisi d'examiner successivement romans, puis bandes dessinées, pour expliquer pourquoi cela leur semblait moins intéressant que les journaux. Dans les deux cas, le texte produit se présente sous la forme d'au moins deux paragraphes distincts, et l'un des deux s'efforce même de prendre en compte ce qui précède et ce qui suit[8] :

> *Cela renseigne sur tout ce que l'on veut.*
> *Pour moi, les romans, c'est trop long à lire, c'est écrit petit, et quand il n'y pas d'image, je n'ai pas le goût de lire (« Les Misérables » ou « Notre-Dame de Paris »).*
> *Et les bandes dessinées, c'est délirant mais ça ne renseigne rien sur la vie d'aujourd'hui (« Tintin », « Astérix »). C'est pour cela que je préfère lire les journaux.*
>
> *Jérôme.*

Le discours de Jérôme est intéressant en ce qu'il présente deux types d'objections. La première est nettement subjective (forte présence du *je*), sans doute parce qu'elle présente des arguments que Jérôme sait n'être pas très pertinents pour l'enseignant. Mais il prend la peine de citer des exemples « classiques ». Sa deuxième objection s'efforce à plus de distance. Le *je* disparaît, tandis qu'une concession (*c'est délirant, mais*…) vient plus discrètement – et plus efficacement sur un plan scolaire – prendre en compte la position de l'énonciateur, plus amateur de bandes dessinées que de romans ! La réfutation proposée s'articule correctement avec les propos tenus dans

7. Nous avons supprimé, dans cette version, la restriction que fait Nadège sur le sport (« Je sais que ce n'est pas très intéressant mais pour moi ce l'est car j'aime beaucoup le sport ») et la phrase de commentaire métatextuel qui clôt le deuxième paragraphe (« Là dans ces deux paragraphes je vous ai parlé de journaux comme Nord Matin, etc. ») ; l'effet escompté était de condenser la position choisie par Nadège pour rendre plus perceptible la stratégie à mettre en oeuvre pour compléter le blanc au début du texte.

8. Dans le texte d'élève ci-dessous, comme dans les suivants, nous avons respecté les choix de mise en page et de typographie, ainsi que la syntaxe et la ponctuation, mais supprimé les erreurs orthographiques ou morphologiques.

la suite, et annoncent la mini-conclusion de Nadège *: les journaux sont une fenêtre sur le monde.*

C'est également autour de cette opposition fiction/réalité que Frédéric et Stéphane ont construit leur argumentation :

> *Les romans montrent le bon côté de la vie. Si on se contentait de lire ces livres on ne connaîtrait pas la vie telle qu'elle est en réalité. Tandis que les journaux décrivent ce qui se passe dans le monde, comme les guerres.*
> *Les BD elles ne racontent que des histoires irréelles avec des héros imaginaires qui ne servent qu'à nous divertir et elles ne nous instruisent pas.*
> *Comme Lucky Luke et Zorro. Car Lucky tire plus vite que son ombre et Zorro tue tout le monde et ne meurt jamais.*
>
> *Frédéric et Stéphane*

L'intérêt de ce texte est bien sûr sa forte unité thématique, qui témoigne d'une attention portée à l'orientation argumentative du devoir. C'est sans doute aussi ce qui en constitue la faiblesse : si le texte produit fait l'effort de prendre en compte les deux autres composantes du sujet que sont les romans et les bandes dessinées, il reste en deçà des attentes du professeur-de-français-ordinaire en ce sens qu'il se refuse à concéder un réel intérêt au roman, et qu'il stigmatise ce qui peut apparaître comme une qualité de la bande dessinée, à savoir son ouverture vers l'imaginaire.

Les autres textes essaient tant bien que mal de dire du bien des romans ou des bandes dessinées, au moyen de mouvements concessifs plus ou moins aboutis :

> *Même si les romans sont source de culture et aident à la compréhension tout comme des histoires d'amour intenses comme Tristan et Iseut ou encore la bande dessinée un atout certain à l'éveil de la créativité comme les histoires d'Astérix d'Uderzo et Goscinny, et à la représentation graphique, mais je préfère tout de même les journaux, ils ont un registre très complet d'actualités diverses.*
>
> *Vincent et Samuel.*

Ce texte est assez caractéristique de la tension entre deux types de discours : d'un côté, il prend en compte les attentes du professeur-de-français-ordinaire, avec des arguments propres à lui plaire (*source de culture, aide à la compréhension du monde, éveil de la créativité*), et accompagnés d'exemples là aussi classiques (les élèves savent bien que les profs aiment Astérix !), mais il ne peut que juxtaposer ce discours à celui de l'énonciateur, sans le réfuter autrement que par l'affirmation d'une préférence, justifiée rapidement par une proposition qui sert surtout de transition (*ils ont un registre très complet d'actualités diverses*).

Un autre binôme a construit une argumentation plus complexe, mais qui laisse entièrement de côté le roman, sans doute beaucoup trop éloigné des préoccupations et des réalités de ces deux élèves :

> *Cependant beaucoup de jeunes lisent des bandes dessinées le week-end car ils pensent que cela va leur apprendre quelque chose mais en fait les bandes*

dessinées n'instruisent pas les jeunes. Certes c'est vrai que les bandes dessinées sont amusantes à lire mais les journaux sont plus instructifs que les bandes dessinées. Ex. : Tintin et Milou, Lucky Luke, Astérix.

Hassan et Eddy

Ce texte témoigne d'une réelle compétence à manier des contre-arguments : le premier est présenté sous forme de discours rapporté, le second est concédé, et chaque contre-argument est suivi d'une amorce de réfutation. On voit bien cependant la difficulté des élèves à étoffer ce discours : des exemples ont été ajoutés, à la demande de l'enseignante qui passait dans les groupes lorsqu'un premier jet était terminé, mais ils figurent sous forme de liste, et ces deux élèves n'ont pas pu ou pas su les mettre en relation avec ce qu'ils avaient déjà rédigé.

Une autre version était proposée au deuxième module :

Document 5 : Texte de Nadège (version 2)

Tout le monde a des goûts particuliers pour la lecture. Mais moi, ce que je préfère lire, ce sont les journaux, qui m'apprennent beaucoup de choses dans tous les domaines.

Tout d'abord, il y a la partie sport, à laquelle je m'intéresse particulièrement, qui nous dit qui a gagné au football, les résultats du tennis, du basket, de l'athlétisme, enfin tous les sports.
Moi, je regarde cette partie pour trois choses : pour savoir contre qui ils vont jouer, qui est remplaçant ou alors qui est blessé (pour le football).

Ceux qui s'intéressent aux pages sport sont.....
Pour eux, lire sert à.....

Ensuite, je regarde un peu le politique.

Je suis encore jeune pour cela mais je sais que c'est très important, surtout aujourd'hui.....
Ceux qui s'intéressent aux articles politiques sont.....
Pour eux, lire, c'est.....

Là, dans ces deux paragraphes, je vous ai parlé de journaux comme Nord Matin ou autres que je conseille à tous les gens intéressés ou curieux de le lire. Maintenant, je vais plutôt parler d'un autre type de journaux.
En effet, je regarde lorsque j'ai le temps, les journaux (les prospectus) comme le Galibot et je m'intéresse aux petites annonces.
J'aime bien regarder ce que l'on revend, et ce que l'on recherche. Comme souvent dans beaucoup d'anonces, on recherche des chiens, des chats, enfin des animaux et d'autres font des annonces pour vendre leurs voitures

ou alors quand c'est les périodes de vacances c'est plutôt des caravanes, en été, et en hiver des chalets. Souvent c'est plutôt avantageux.

Lire ce type de journaux permet de.....

En conclusion, on voit que lire permet de....., de.....,
et de.....
Pour certains, l'important quand on lit est de.....
.....
Pour moi.....

C'est pourquoi je préfère les journaux (Nord Matin) aux bandes dessinées ou aux romans car ça nous apprend beaucoup plus de choses.

Consignes :
- vous complétez les blancs
- vous gardez les trois paragraphes, les trois thèmes et l'orientation argumentative du texte de Nadège.
- Vous remplacerez le plus souvent possible les « je » par autre chose, mais par quelque chose qui ne soit pas général comme « on », « nous », « les gens », etc.
- Vous n'êtes pas obligés de remplacer les « je » partout.
- Vous pouvez vous aider de la liste d'idées ci-jointe.

Cette version 2 est plus proche du texte d'origine : elle ne vise pas à introduire d'autres points de vue dans l'argumentation, mais à généraliser les positions présentées par Nadège. Il s'agit de généraliser les choix qu'elle fait pour les rendre plus acceptables, en les plaçant moins sous la dépendance d'un *je* personnel. C'est la fonction des trois petits cadres qui clôturent chaque partie du devoir en proposant des phrases inductrices, pour faciliter l'écriture et la compréhension de la tâche : dans chacun, il s'agit de référer le choix personnel à une catégorie de lecteurs plus large et surtout d'identifier à quelle fonction de la lecture le choix énoncé renvoie. Le travail est moins un travail de conformisation aux attentes générées par le sujet qu'un travail de justification des choix personnels de Nadège, s'appuyant sur la connaissance des pratiques culturelles de lecture, socialement diversifiées, et sur le refus d'une dévalorisation des pratiques jugées non légitimes.

Comme dans la version précédente, nous avons modifié le paragraphe d'ouverture pour en faire une introduction acceptable et surtout, nous avons supprimé les trois restrictions, qui, dans la version d'origine, manifestaient le malaise de la rédactrice : dans la perspective de légitimation d'une pratique lecturale peu légitime qui est celle de cette version, ces restrictions étaient mal venues.

Des consignes ont été ajoutées, notamment sur les *je* pour inciter les élèves à intervenir ailleurs que dans les cadres prédéterminés dans la même perspective de dépersonnalisation de l'écriture. Ainsi, on a jugé nécessaire d'amplifier la conclusion, toujours avec la même perspective d'abstraction généralisante.

Pour aider ce travail de prise de distance, une liste d'énoncés brefs concernant les fonctions de la lecture, issue des meilleurs auteurs[9], était donnée aux élèves.

Document 6 : Liste d'idées sur la lecture

- Dans un livre, l'écrivain dévoile un univers, on entre dedans en s'identifiant au héros ou simplement en aimant l'ambiance, le style. Lire, c'est vivre une autre vie dans un autre monde, en un sens, *lire, c'est comme un rêve.*
- Pour moi je lis surtout le samedi ou le dimanche, quand j'ai le temps. Je lis surtout le journal, ou mes revues ; pour moi, c'est mon *loisir du week-end.*
- Certains jeunes lisent surtout en week-end, ils lisent, regardent la télé, jouent aux jeux vidéo, etc. La lecture est pour eux un *loisir*, ils lisent de tout : des magazines, des livres, des revues, des journaux etc. et regarder beaucoup la télé ne les empêche pas de lire aussi beaucoup.
- Un roman comme *Les Misérables* de Hugo en dira toujours plus sur la guerre que n'importe quel reportage ou éditorial : lire des romans est nécessaire pour qui veut *prendre de la distance* critique par rapport aux communiqués de tous les jours.
- Quand je lis, je ne me mets jamais dans la peau du personnage, je garde du recul, comme quelqu'un qui regarde Hélène et les garçons à la télé. Je préfère les jeux : ce qui est frustrant dans un livre, c'est que c'est déjà fait, si le héros se comporte d'une manière idiote, on ne peut rien y faire. *Lire, c'est être obligé de prendre de la distance.*
- Lire, c'est nécessaire *pour réussir* ; si je n'ai pas lu les romans étudiés en classe, comment voulez-vous que je puisse en parler ? si je n'ai pas lu les documents du livre pour le cours d'histoire, même chose.
- Lire, c'est une façon de se distraire, *d'oublier ses soucis*. C'est pourquoi certaines personnes ne peuvent s'endormir sans avoir lu quelques pages.
- Lire, c'est fondamental pour *s'instruire*. Pour construire des connaissances solides, le livre et la lecture sont incontournables.
- Lire des BD, pour beaucoup d'adolescents, c'est *se replonger dans leur enfance* : ils lisent surtout les Tintin et Milou, Boule et Bill, Astérix, etc.
- Les jeunes français sont de très grands lecteurs de presse : les magazines pour jeunes font un tabac. Ce que les jeunes (de 3 à 18 ans) disent aimer dans les journaux qui leur sont destinés, c'est *de retrouver une culture qui leur ressemble* : beaucoup d'images, des jeux, des dessins, des BD, une actualité qui intéresse les jeunes (différente de celle qu'on trouve dans les journaux pour adultes), des questions qui les passionnent (voir les magazines spécialisés sur les jeux vidéo ou sur la science).

9. Ces énoncés sont soit des reconstitutions de discours soit des emprunts, issus d'entretiens recueillis par des sociologues qui travaillent sur les pratiques de lecture, comme Christian Baudelot, Marie Cartier, Christine Detrez (1999) *Et pourtant ils lisent...* Editions du Seuil, et F. de Singly (1993) *Les jeunes et la lecture*, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, Dossiers Education et Formations , n° 24.

Analyse des travaux d'élèves réalisés à partir de la seconde version

L'un des objectifs de ce travail de réécriture était donc d'amener les élèves à généraliser, notamment par le biais de catégories. Cette catégorisation a été diversement réussie selon les groupes, mais aussi selon les différents thèmes abordés par Nadège (sport, politique, petites annonces). Dans l'ensemble, les élèves n'ont pas eu trop de mal avec le premier argument concernant le sport. Les catégories proposées sont souvent attendues : *souvent des hommes, parce que la plupart de ces pages sont consacrées aux sports masculins* (un groupe de filles), *des sportifs ou des supporters*, les *supporters* et les *fans*, les *amateurs inconditionnels de foot, de rugby ou de cyclisme*. Cette dernière catégorie est cependant déjà révélatrice d'une certaine difficulté des élèves à vraiment généraliser : là où *amateur* aurait pu suffire, le groupe s'est senti obligé de préciser, d'abord avec l'adjectif *inconditionnel*, qui opère une première restriction, puis avec l'énumération des sports proposés ensuite, qui fonctionne sans doute comme un exemple, mais qui réduit encore le champ des possibles. Deux groupes d'ailleurs ne proposent aucune catégorie, et terminent la phrase inductrice du mieux qu'ils peuvent : [ceux qui s'intéressent aux pages sont] *leur principale occupation au quotidien*, ou bien sont *tout d'abord intéressés par la victoire qu'apportera leur équipe*. Même si le *leur* équipe du second groupe semble sous-entendre la catégorie des *amateurs*, on voit bien ici la difficulté de ces élèves à imaginer ou à nommer un groupe de personnes qui s'intéresserait plus particulièrement au sport.

Cette difficulté est très nette quand il s'agit de proposer des catégories de gens qui s'intéressent à la politique, ou aux petites annonces. Certaines catégories évoquées pour la politique sont relativement larges (*des intellectuels ; des personnes réfléchies, posées et intelligentes qui n'acceptent pas de ne pas participer à la direction*), et témoignent de l'image que ces élèves se font de la politique, domaine des intellectuels, de l'intelligence, de la réflexion. Mais elles sont le plus souvent plus restreintes : *les vieux retraités qui n'ont plus rien à faire ; des hommes en cravate ; ceux qui sont liés avec tel qu'un maire ou un préfet*. La catégorie fonctionne ici plutôt comme un exemple, ce que montre d'ailleurs nettement le *tel que* du dernier groupe cité.

Il est notable enfin, quel que soit le degré de généralisation des catégories proposées, qu'elles n'incluent jamais explicitement l'élève lui-même : il n'y a aucun *je* ni *nous* dans les phrases écrites, ce qui peut s'expliquer par la phrase inductrice. Mais plus encore, beaucoup de catégories excluent les élèves eux-mêmes, qui ne se considèrent pas comme des *intellectuels*, ou qui ne sont ni des *hommes* (ce sont les groupes de filles qui ont utilisé ce terme à plusieurs reprises), ni des *retraités*. L'un des groupes propose même comme lecteurs de ces pages politiques *ceux qui sont en première, et aussi et surtout les adultes* !

On peut interpréter cette absence de marques énonciatives comme une semi-réussite, puisqu'elle correspond à une tentative de catégorisation, et qu'elle montre que les élèves ont su comprendre ici le rôle de la phrase inductrice qui leur était proposée. Elle est cependant en rupture avec le reste de la copie de Nadège,

fortement marquée par la présence du *je*. C'était d'ailleurs pour les inciter à dépersonnaliser l'écriture que nous avions introduit dans ce travail de réécriture la consigne autour des *je*, – consigne qu'un seul des groupes a prise en compte (voir document 7). L'absence de modifications à ce sujet dans les autres groupes peut s'expliquer en partie par un manque de temps, par la complexité des consignes, et sans doute aussi par le morcellement de l'écriture, induit par l'exercice lui-même et par la présence notamment des cadres, qui découpent la tâche d'écriture en autant de micro-productions, quasi indépendantes les unes des autres. C'est sans doute là l'une des limites de ce type d'exercice.

Un autre objectif de ce travail de réécriture était d'amener les élèves à repérer différentes fonctions possibles de la lecture des journaux (*Pour eux, lire c'est...* ou *Lire ce type de journaux permet de...*). Une aide leur était fournie pour cette identification, sous la forme de la « liste d'idées sur la lecture » présentée plus haut (Cf document 6). Il semble cependant que la plupart des élèves n'ait pas su exploiter véritablement cette aide. Les points communs que l'on peut trouver entre les propositions des élèves et la liste d'énoncés sont essentiellement les verbes *s'instruire, réussir* et *se distraire*. Ce sont visiblement les idées qui leur étaient les plus accessibles, parce que les plus familières ou les plus attendues : *prendre de la distance*, qui revenait à deux reprises dans le corpus, n'a jamais été repris dans les productions des groupes, alors que cela aurait sans doute pu être exploité, à propos de la politique par exemple. Les termes utilisés par les élèves à propos des pages sport sont assez variés : *être le premier sur les résultats* ; *avoir un aperçu, une position dans le sport* ; *comprendre la vie des joueurs*, et plus classiquement *se cultiver et apprendre des nouvelles choses qui ne sont pas acquises* ou *s'informer des événements sportifs et oublier les faits divers dans le monde* (qui est peut-être une reformulation de l'énoncé *: Lire, c'est une façon... d'oublier ses soucis*). Si l'on excepte cette dernière idée, tous ces termes accordent à la lecture des pages sportives une importance et un sérieux parfois étonnants : *apprendre des nouvelles choses qui ne sont pas acquises* est même suivi de la phrase : *Et cela sert à faire des progrès d'orthographe*. Les deux garçons qui ont écrit cela avaient visiblement besoin de légitimer leur propre pratique de lecteur.

On retrouve le même genre de sérieux – plus attendu cette fois – dans la majorité des propositions concernant la politique. Lire, c'est *comprendre ce qui va changer dans quelque temps* ; *un moyen nécessaire pour se cultiver donc pour réussir* ; *approfondir la vision qu'ils ont du monde, la logique dans un univers où selon le gouvernement les citoyens vivent bien ou mal* ; *une façon de s'instruire, de se distraire et c'est surtout nécessaire pour réussir*. Une réponse est plus saugrenue : Medhi et Samuel qui identifiaient la catégorie des lecteurs des pages politiques aux *retraités* donnent comme fonction à ce type de lecture de *tuer le temps et prendre des nouvelles de ce qui se passe autour d'eux*. Il y a là, au-delà de l'aspect provocateur de la réponse, la marque de la distance culturelle forte de ces élèves avec des articles qu'ils perçoivent comme inutiles ou purement anecdotiques, très éloignés en tous cas de leurs préoccupations.

Les réponses pour la fonction de la lecture des petites annonces tournent autour de deux idées : lire ce type de journaux, c'est bien *sûr connaître ce que vendent et ce que cherchent diverses personnes ; profiter d'occasions ; faire des affaires intéressantes, lier des amitiés.* C'est aussi et encore *se renseigner* ou *s'informer.* Mais ce n'est jamais se *distraire*, alors que c'est sans doute la fonction essentielle pour Nadège, qui semble rêver sur les petites annonces comme d'autres sur les publicités, les prospectus ou les catalogues de vente par correspondance... Peut-être les élèves n'ont-ils pas osé aller jusqu'au bout de sa logique, ou n'ont-ils pas pris véritablement en compte les propos de Nadège (l'effet-cadre, à nouveau ?). Il est en tout cas net que la fonction première de la lecture des journaux, pour ces élèves, est de *s'informer*, voire de *se cultiver,* et qu'ils ont eu du mal à imaginer – ou à justifier – d'autres types de pratiques de lecture. Cela se retrouve dans les conclusions, qui reprennent le plus souvent ces deux verbes, et qui ont d'ailleurs du mal à distinguer trois types de fonctions.

Pour terminer, évaluer en classe les textes produits

La dernière séance de travail était consacrée à la confrontation des travaux écrits et au bilan de l'ensemble de la démarche.

L'objectif était d'abord de faire prendre conscience aux élèves des deux stratégies d'écriture possibles pour rendre acceptable le texte de Nadège : celle de la version 1 qui amène à ajouter d'autres discours, à changer de position en cours de texte, celle de la version 2 qui se contente d'expanser, d'approfondir, de généraliser la position initiale. Pour ce faire, le premier temps de travail collectif a été de présenter les deux versions « à vide », et de faire identifier leur mode de fonctionnement. C'était aussi le moyen de faire découvrir à la classe que les groupes de modules n'avaient pas travaillé sur le même document. Notre orientation était de faire comprendre que, pour amender le texte de Nadège en fonction de critères scolaires, il ne suffisait pas de réinjecter un discours sur la lecture de romans, mais que c'était la production d'une contre-argumentation qui contribuerait certainement à rendre la version 1 plus payante aux yeux d'un professeur de français que la version 2.

Puis nous avons proposé à la classe deux productions réalisées dans les modules selon ces deux versions. Les passages en italiques ont été rédigés par les élèves (mais corrigés par nos soins).

Document 7 : Réécriture d'après la version 1

Tout le monde a des goûts particuliers pour la lecture. Beaucoup de personnes aiment lire des romans ou des bandes dessinées, mais ce que je préfère lire, ce sont bien les journaux.

Mon opinion sur les romans est qu'ils sont trop longs à lire, ils ne nous apprennent rien sur la vie de tous les jours. De plus, la plupart sont sans illustrations, ce qui ne nous attire pas. D'accord, lire nous permet d'oublier nos ennuis, c'est vivre une autre vie dans un autre monde, mais après l'avoir terminé, rien n'a changé, tout n'était qu'un rêve.

Pour les BD, je trouve qu'elles sont faites pour les enfants et surtout qu'elles ne nous instruisent pas. Pour certains, cette distraction les fait replonger dans leur enfance mais le futur est plus distrayant.

Seuls les journaux sont capables de nous montrer le contraire.

Tout d'abord, il y a la partie sport, à quoi je m'intéresse particulièrement, qui nous affirme qui a gagné au football, les résultats du tennis, du basket, de l'atlétisme, enfin tous les sports. Moi, je ne regarde cette partie que pour trois choses. Pour savoir contre qui ils vont jouer, qui est remplaçant ou alors qui est blessé (pour le football).
Ensuite, je regarde un peu le politique. Je ne fais pas trop attention car je ne m'y connais pas trop et je trouve que je suis encore jeune pour cela. Mais je sais quand même que c'est très important surtout aujourd'hui.
Et enfin, je regarde lorsque j'ai le temps, les journaux (les prospectus) comme le Galibot et je m'intéresse aux petites annonces. Je sais aussi que ce n'est pas important. J'aime bien regarder ce que l'on revend, et ce que l'on recherche. Comme souvent dans beaucoup d'annonces, on recherche des chiens, des chats, enfin des animaux ; et d'autres font des annonces pour vendre leurs voitures ou alors quand c'est les périodes de vacances c'est plutôt des caravanes en été, et en hiver, des chalets, etc. Souvent c'est plutôt avantageux.
Pour moi, finalement, les journaux sont une fenêtre sur le monde.

Voilà, je peux vous dire que je préfère les journaux (Nord Matin) plutôt que des bandes dessinées ou romans car ça nous apprend beaucoup plus de choses.

Document 8 : Réécriture d'après la version 2

Tout le monde a des goûts particuliers pour la lecture. Mais moi, ce que je préfère lire, ce sont les journaux, qui m'apprennent beaucoup de choses dans tous les domaines.

Tout d'abord, il y a la partie sport, à laquelle *les jeunes* s'intéressent particulièrement, qui nous dit qui a gagné au football, les résultats du tennis, du basket, de l'atlétisme, enfin tous les sports.
Trois choses sont intéressantes : pour savoir contre qui ils vont jouer, qui est remplaçant ou alors qui est blessé (pour le football).
Ceux qui s'intéressent aux pages sport sont *ceux qui veulent prendre de la distance critique par rapport aux communiqués de tous les jours.*
Pour eux, lire sert à *passer le temps.*

Ensuite, *parlons de la* politique.

Je suis encore jeune pour cela mais je sais que c'est très important, surtout aujourd'hui *car c'est notre avenir qui en dépend. Même si je n'aime pas beaucoup la politique, il faudra bien un jour que je m'y intéresse un peu car lorsque je serai grande, il faudra voter pour des personnes qui gouverneront mon pays.*
Ceux qui s'intéressent aux articles politiques sont *ceux qui veulent savoir ce qui se passe dans le gouvernement.*
Pour eux, lire, c'est *oublier les soucis.*

Là, dans ces deux paragraphes, je vous ai parlé de journaux comme Nord Matin ou autres que je conseille à tous les gens intéressés ou curieux de le lire. Maintenant, je vais plutôt parler d'un autre type de journaux.

En effet, *regarder de temps en temps* les journaux (les prospectus) comme le Galibot *est aussi intéressant.*
J'aime bien regarder ce que l'on revend, et ce que l'on recherche. Comme souvent dans beaucoup d'anonces, on recherche des chiens, des chats, enfin des animaux et d'autres font des annonces pour vendre leurs voitures ou alors quand c'est les périodes de vacances c'est plutôt des caravanes, en été, et en hiver des chalets. Souvent c'est plutôt avantageux.
Lire ce type de journaux permet *de passer le temps : c'est un loisir du week-end.*

En conclusion, on voit que lire permet de *s'instruire, de s'informer et de rester en contact avec l'actualité car tout dépend de ce qui se passe autour de nous.*
Pour certains, l'important quand on lit est *de posséder une culture enrichissante et de réussir*
Pour moi, *je préfère lire les journaux du type sportif car les romans et les bandes dessinées ne m'intéressent pas car ils ne concernent pas ma vie quotidienne.*
C'est pourquoi je préfère les journaux (Nord Matin) aux bandes dessinées ou aux romans car ça nous apprend beaucoup plus de choses.

Nous avons demandé aux élèves d'évaluer ces deux textes en produisant une petite grille de critères portant sur le discours produit et sur l'écriture argumentative. L'évaluation se faisait d'abord à l'écrit, par binômes, afin de laisser à chacun le temps de relire les deux textes, et de confronter les deux points de vue. Il leur était possible de consulter dans leurs classeurs les fiches d'évaluation qui s'y trouvaient. La consigne de travail était de repérer ce qui leur semblait réussi dans chacun des deux textes, puis de dire ce qui pouvait être amélioré, pour répondre aux attentes du professeur de français. Il est frappant de constater que la plupart des évaluations produites s'intéressent essentiellement aux critères formels, alors même que c'était plutôt sur le discours produit que reposait la démarche : il est plus facile pour les élèves de s'appuyer sur des indices purement formels pour porter un jugement sur les textes produits. Ainsi évoquent-ils majoritairement la présence ou non de paragraphes, d'une introduction et d'une conclusion, voire de phrases de transition. De ce point de vue, c'est la version 2 qui semblait à la plupart des groupes la mieux réussie. Trois groupes seulement (sur 16) ont préféré le texte 1 : *c'est le texte 1 le plus réussi car cela permet au professeur d'évaluer l'élève. Il est aussi réussi car elle donne son opinion sur les romans et les BD* (Nadia et Khadidja). *Le fait que les trois types de lecture soient comparées donne un peu plus d'intelligence au texte de Nadège.*(Céline et Vanessa). *Nous préférons le texte 1 car on peut mettre ce que l'on veut, et pas dans le texte 2. Il* [le professeur] *préférerait le texte 1 car on peut s'exprimer librement.* (Guillaume et Damien).

Lors de la mise en commun, la prise de notes au tableau des propositions des élèves concernant les réussites des deux textes fit nettement apparaître ce double regard porté sur les deux versions :

Texte 1 : - discours sur roman, BD	Texte 2 : - Structuré - plus d'arguments - intro/conclu/développement - enchaînements entre les idées

Il est intéressant de remarquer que la classe n'a pas pensé à ce moment-là à appliquer au texte 1 les critères formels utilisés pour évaluer le texte 2, sans doute en partie parce que la mise en page du texte 1 est plus compacte, alors que la deuxième version, plus aérée, correspond apparemment mieux aux représentations scolaires d'un travail d'écriture. Ce n'est qu'après une discussion collective que les élèves réévaluèrent la première version, reconnaissant alors qu'elle présentait sur la seconde l'avantage de ne pas se limiter aux journaux – et donc de répondre mieux aux attentes du professeur de français : et ce ne fut pas simple pour tous de comprendre que l'on ne les évaluait pas seulement sur leur capacité à se plier à des normes textuelles, mais aussi sur leur aptitude à confronter des discours.

Nous pensions que cette activité pouvait servir également de bilan pour l'ensemble de la démarche, mais il a fallu ajouter une séance pour ce bilan terminal en faisant notamment la synthèse des réponses évaluatives fournies par les élèves.

BILAN DE LA DÉMARCHE

Une dernière séance a été ajoutée pour faire le bilan de cette séquence avec les élèves. Après un retour dans les classeurs, notamment à propos des marques d'énonciation qui avaient été travaillées antérieurement (le *je* et ses emplois « réservés » aux témoignages ou aux exemples vécus), il a été demandé aux élèves de formuler par écrit ce qu'ils retenaient de l'ensemble de ce travail à partir de la copie de Nadège. C'est le bilan de ces réponses que nous présentons ici, et que nous ferons suivre d'un bilan de notre propre point de vue.

Sur les trente réponses recueillies ce jour-là, une très grande quantité d'éléments de contenu portent sur des phénomènes de type rhétorique : *les choses à retenir sont que dans un texte argumentatif la structure est très importante (l'intro, le développement, la conclusion). L'argumentation doit être aussi très structurée (arguments, contre-arguments, réfutations)*, ou argumentatif : *dans le texte de Nadège, la thèse « j'aime les journaux » est soutenue jusqu'à la fin*, ou énonciatif : *la personne « je » dans un texte doit être le moins employé possible sauf dans le cas d'un témoignage ou d'une chose vécue* (toutes ces citations sont extraites de la copie de Sabrina). Tous les textes reprennent plus ou moins ces trois domaines-là, qui nous paraissent subalternes par rapport aux objectifs poursuivis dans la séquence, vu le grand caractère de généralité de ces caractéristiques.

Les traces de retombées de la démarche sont repérables à deux phénomènes : d'une part les textes ou parties de textes qui évoquent, sous des formes variées, l'intérêt de faire place dans le devoir à des discours d'origine diverse, d'autre part l'allusion qui est faite à la place du professeur-lecteur dans le processus de production textuelle.

Le premier phénomène peut prendre la forme de réflexions générales sur la compréhension du sujet et les contenus discursifs à convoquer dans le devoir (huit réponses). Parfois la formulation est assez maladroite *On a appris qu'il ne fallait pas parler que d'une seule chose mais de plusieurs* (Alexandre), d'autre fois elle est plus élaborée : *Dans un texte argumentatif, il ne faut pas argumenter que sur les journaux et nier les romans et les BD. Il faut donner une place aux romans et aux BD pour mettre des contre-arguments en faisant des discours sur les romans et les BD pour que le professeur soit satisfait du travail* (Hassan). Ces deux formulations diffèrent sur la présence du professeur-lecteur mais elles reformulent l'une et l'autre l'apport de la séquence en termes de contenu de discours à mobiliser pour écrire. Certains ajoutent, sous forme d'une concession : *Il faut parler de tout ce qui est demandé dans le sujet même si on n'est pas d'accord à 100%* (Katia). L'ensemble de ces réponses est centré sur le contenu discursif.

Un autre groupe de sept réponses formule les choses en termes non seulement de contenu mais aussi de justification. Il faut justifier sa position, ses choix : *Il faut aussi argumenter sur le pourquoi on aime une chose par rapport à d'autres* (Medhy), aussi bien que justifier les choix qu'on ne fait pas : *S'il y a différentes propositions dans le sujet et qu'il faut en choisir qu'un seul et le traiter, il ne faut pas oublier de*

parler des autres sujets ou propositions et dire ou expliquer pourquoi nous ne les avons pas choisis, cela fait toujours plaisir au professeur qui nous corrige (Karen).

Enfin, un dernier groupe évoque la question des opinions : *J'ai vu que pour faire un texte en défendant quelque chose, il fallait argumenter mais aussi contre-argumenter en donnant l'opinion des autres* (Eddy). Il est difficile pour trois élèves d'éviter la problématique du mensonge : *le prof n'attend pas que vous soyez de son avis (aimer les romans car la plupart des profs de français les préfèrent) mais de rédiger une copie avec la thèse que vous pensez car si vous mentez, les arguments seront moins bons* (Stéphanie), problématique qui annule, en quelque sorte, certains des bénéfices de la démarche, puisque ces élèves semblent camper sur une représentation non dialogique de l'écriture argumentative ; mais, en même temps, ils disent qu'ils ont bien perçu que l'on pouvait tenir un discours à la fois non conforme aux attentes stéréotypées et investi d'une certaine valeur argumentative, ce qui était l'objectif dominant de la deuxième séance de la démarche didactique.

Au total, vingt réponses sur trente entrent dans cette première catégorie. Le deuxième signe discursif d'un effet de la démarche réside dans la fréquente convocation, dans ces écrits de bilan, du personnage du professeur, du lecteur, voire du correcteur, comme élément important du dispositif de production textuelle (seize réponses sur trente qui recoupent partiellement les vingt réponses évoquées ci-dessus). Cela va du simple (mais efficace) *En faisant un texte argumentatif, il faut se mettre à la place du professeur qui n'a pas la même vision des choses que l'élève* (Leslie) à une formulation beaucoup plus complexe et qui se déroule en deux temps. Au début du texte, c'est la thématique du mensonge institutionnel qui est mobilisée : *Pour avoir une note acceptable, il faut tout d'abord aller dans le sens du professeur et pas dans celui de ses opinions personnelles* ; puis, un peu plus bas : *si on veut défendre ses opinions, il faut le dire correctement avec des arguments frappants et en y ajoutant des contre-arguments, cela montre au professeur que vous savez discuter et admettre* (Nicolas). La succession de ces deux énoncés pourrait faire penser à un raisonnement contradictoire, il s'agit plutôt d'un raisonnement complexe, dont la formule finale montre que l'élève a bien compris les enjeux de l'écriture argumentative scolaire, montrer que l'on sait discuter et examiner des points de vue différents.

Pour finir, une dizaine de réponses sont caractérisées par une forte propension au jugement évaluatif. On retrouve d'abord quelques jugements sur le texte de Nadège, peu différents de ceux qui se sont exprimés oralement en classe. Ensuite, les élèves formulent des jugements sur la démarche didactique, sur les deux matrices de réécriture et leur rentabilité scolaire : *Je retiens que pour moi le texte n° 2 est plus facile car les phrases sont déjà introduites. On n'a plus qu'à les compléter par des arguments ou des exemples. Mais j'ai appris qu'aux examens, il vaut mieux faire le n° 1 car on met ce qu'on veut dedans (on fait un texte au lieu de plusieurs petites phrases)* (Damien) ; de même, sur l'activité de réécriture et ses effets sur le texte de Nadège : *Cela prouve aussi qu'un texte presque nul peut avec des modifications devenir satisfaisant* (Céline). Enfin, un élève formule un jugement (admiratif ?) sur l'activité professionnelle de correction de copies : *J'ai retenu de ces séances que pour un professeur c'est difficile de corriger les copies* (Eddy) et une autre applique

directement aux professeurs spécifiques qu'elle avait devant elle la problématique globale de la démarche en questionnant certaines valeurs convoquées dans les discussions collectives : *J'imaginais que ce que le professeur recherchait chez l'élève était une bonne expression écrite et de bonnes idées. Je suis étonnée que le fait que Nadège dit aimer lire Le Galibot à la recherche des chats disparus puisse apparaître comme un argument* (Vanessa). Le débat sur la qualité des arguments de Nadège avait été vif, en effet, lors des modules, mais ce qui est surtout remarquable ici c'est l'utilisation en miroir de la réflexion sur les attentes du professeur, appliquée ici de manière réflexive, non aux attentes du professeur-de-français-ordinaire, mais à celles des professeurs en chair et en os présents dans la classe ces jours-là. Vanessa ajoute *Malgré cela, j'apprends aussi qu'un texte sans aucune valeur peut, après quelques « retouches », acquérir une certaine satisfaction*, signe positif pour nous d'un changement d'attitude dans son rapport au texte de Nadège et à la démarche dans son ensemble.

Ces réponses, succinctement analysées ici[10], montrent que la démarche a eu globalement du sens pour les élèves, même s'ils n'y ont pas fait de découverte majeure.

De notre point de vue de « professeurs-de-français-ordinaires », les bénéfices de ce travail sont au nombre de quatre.

D'abord, cette démarche a permis de consolider des savoirs argumentatifs de base, portant sur la prise en compte du discours d'autrui et les mouvements contre-argumentatifs (concession, réfutation) et de réactiver une réflexion déjà amorcée sur les marques énonciatives dans l'écriture argumentative scolaire.

Ensuite, la démarche s'inscrit dans le nécessaire travail de décentrement ou de réflexion métacognitive que l'on doit effectuer pour progresser dans les apprentissages de l'écrit. Les élèves ont été amenés à réfléchir sur ce qu'ils font quand ils écrivent à partir d'un sujet de discussion, à analyser pourquoi ils font comme ça, à imaginer comment ils pourraient faire autrement, et pourquoi ce serait intéressant, etc. La prise en compte du lecteur, du professeur-correcteur, de ses attentes, est une des figures obligées de cet ensemble de questions. Par ailleurs, cette démarche s'inscrit dans une perspective didactique bien connue où l'écriture est en interaction forte avec la lecture et cela, grâce à l'activité évaluative. Que certains élèves aient formulé des réflexions sur l'évaluation dans leur bilan est pour nous très bon signe, signe que l'activité a fait mouche.

En troisième lieu, la copie de Nadège nous apparaît comme une bonne médiation pour atteindre l'objectif de décentrement présenté ci-dessus. C'est un texte facile pour placer les élèves en situation de lecteurs-correcteurs, plus facile qu'un texte issu des productions de la classe même. Evaluer la copie d'un pair place les élèves dans un rapport de coopération, ou, au minimum, risque de produire une attitude de neutralité bienveillante. Ici, il a été bon, finalement, qu'ils se défoulent sur la copie de Nadège. L'écart, qu'ils ont beaucoup verbalisé, entre ce texte et ce qu'ils s'estiment être

10. Il faudrait traiter également les discours sur l'emploi du *je* mais nous ne voulons pas alourdir trop un article déjà fort abondant.

capables de faire est en quelque sorte l'image renversée d'expériences d'écriture vécues douloureusement ou négativement suite à des évaluations scolaires. Le texte de Nadège est un bon texte pour faire comprendre aux élèves ce qui justifie le jugement négatif que, parfois, on peut porter sur leurs textes. C'est un bon texte pour matérialiser les attentes de l'institution scolaire par rapport à l'écriture argumentative, pour mettre en abîme la posture de l'évaluateur.

En même temps, et c'est notre dernier élément de bilan, la démarche de réécriture proposée empêche que le jugement négatif soit posé de manière définitive et sans recours, avec toute la violence symbolique que cela produit. La mesure de l'écart entre ce qu'écrit Nadège et les attentes du professeur-de-français-ordinaire s'est faite en dehors de toute culpabilisation ; les démarches de réécriture et l'analyse de leurs enjeux ont permis aux élèves d'expérimenter des stratégies pour réduire cet écart sans perdre leur âme, sans se renier, sans faire le fayot, comme a dit un élève. C'est dans ce fragile équilibre entre attentes institutionnelles et valeurs culturelles identitaires que doit, à notre sens, se conduire l'apprentissage de l'écriture en contexte scolaire.