

## **L'ÉCRITURE ARGUMENTATIVE AU BAC PRO ET EN BTS : QU'EN DISENT LES ÉLÈVES ?**

Franck Luczak,  
LP A. Savary, Arras  
Isabelle Delcambre  
Université de Lille 3

Le LP, les élèves et les enseignants de LP sont les parents pauvres des recherches en didactique du français. Cependant ces élèves apprennent à lire et à écrire des textes, ils sont confrontés à des programmes de préparation aux examens, ils doivent faire preuve de leurs compétences langagières via les exercices qu'ils doivent réaliser... comme tous les autres élèves. Cet article vise, non à réparer cette absence, tant il y aurait à faire, mais à faire part très modestement de l'analyse d'entretiens avec six élèves/étudiants de baccalauréat professionnel et BTS à propos de leur rapport à l'écriture en général, de leurs pratiques d'écriture, scolaires et extrascolaires, et des apprentissages de l'argumentation dans le cadre de la préparation à l'examen. Ces discours permettent de mettre en évidence des phénomènes de continuité/discontinuité perçus par les élèves et les étudiants tout au long de leur scolarité, au-delà même du secondaire. Outre l'intérêt intrinsèque que revêtent ces déclarations, il est possible à partir de ces documents, de dresser un tableau très provisoire de différents types de rapport au travail en classe de français, et notamment à l'écriture en français et dans d'autres disciplines.

## LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Ces entretiens ont été recueillis dans le cadre de la recherche LYPRARG dirigée par Martine Watrelot<sup>1</sup>, qui a associé de 2011 à 2013 des chercheurs didacticiens et des enseignants-formateurs en LP. Les objectifs de cette recherche étaient d'identifier les continuités et les ruptures dans les apprentissages de l'écrit argumentatif, en français et histoire-géographie-éducation civique : les PLP sont bivalents (ne devrait-on pas plutôt parler en l'occurrence d'une quadrivalence, masquée par la dénomination officielle de PLP « Lettres-Histoire » ?) et ils mènent ces apprentissages dans ces disciplines, principalement le français et l'histoire-géographie, qui ont des épreuves argumentatives écrites à l'examen. L'idée de départ était de mener une étude longitudinale des mises en œuvre de l'écrit argumentatif et délibératif en lycée professionnel dans des classes préparant au baccalauréat professionnel en français et histoire-géo-éducation civique et d'opérer un suivi de cohortes jusqu'aux filières universitaires, de manière à évaluer comment les élèves transfèrent les apprentissages du secondaire dans les études supérieures.

Cette recherche faisait en effet partie d'un programme financé par l'Institut français de l'Éducation portant sur la pédagogie de l'enseignement supérieur en lettres et sciences humaines sous la direction de Laurent Cosnefroy.

Elle n'était pas sans lien non plus avec la modification de la durée de préparation au baccalauréat en LP (2009) dont les trois ans remplacent actuellement la formation antérieure au BEP (deux ans) suivi du baccalauréat professionnel (deux ans)<sup>2</sup>. La réforme du baccalauréat professionnel en 3 ans en 2009 vise à inscrire le baccalauréat professionnel dans le dispositif global des programmes d'éducation et de formation amenant l'ensemble d'une classe d'âge à valider sa scolarité secondaire. Les jeunes ont accès à trois types de baccalauréats en 3 ans à la sortie de la troisième : le baccalauréat général, le baccalauréat technologique et le baccalauréat professionnel. Les objectifs d'un baccalauréat professionnel en 3 ans sont essentiellement de rééquilibrer la voie technologique par rapport à la voie générale, mieux préparer les élèves à la poursuite d'études après le baccalauréat, amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et en conduire 50% jusqu'à un diplôme d'enseignement supérieur.

Cette recherche était également liée à la nouvelle définition des épreuves au baccalauréat professionnel de français et à l'épreuve de culture générale en BTS que nous<sup>3</sup> présentons ici très succinctement.

Au baccalauréat professionnel, les lycéens reçoivent un petit corpus de deux ou trois textes, généralement courts (30 à 40 lignes), sur un des thèmes au programme<sup>4</sup> ; ce corpus est le support de deux ensembles d'épreuves.

---

1. Pour une présentation, voir le site <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature>

2. Une toute récente note de la DEPP annonce la fin de la période de transition liée à la réforme de la voie professionnelle : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/17/1/DEPP\\_NI\\_2014\\_17\\_examens\\_professionnels\\_se\\_cond\\_degre\\_session\\_2013\\_324171.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/17/1/DEPP_NI_2014_17_examens_professionnels_se_cond_degre_session_2013_324171.pdf)

3. Le nous désigne les deux auteurs de ce texte.

4. Exemples de thèmes : identité/diversité, la parole en spectacle, les avancées technologiques.

Première partie : compétences de lecture (10 points)

1) Question portant sur le corpus : « Présentation du corpus »

Le candidat rédige quelques lignes (de 3 à 6 environ) pour présenter les relations que les documents proposés dans le corpus entretiennent entre eux.

2) Question(s) portant sur un ou des documents du corpus : « Analyse et interprétation »

Le candidat analyse un ou deux effets d'écriture (inscrits dans le libellé de la ou des deux questions) et en propose une interprétation.

Deuxième partie : compétences d'écriture (10 points)

Dans le libellé du sujet une question est posée en lien avec le corpus proposé en première partie.

Le candidat répond à cette question en une quarantaine de lignes et de façon argumentée<sup>5</sup>.

En BTS, le but de l'enseignement du français est de donner aux étudiants la culture générale dont ils auront besoin dans leur vie professionnelle et dans leur vie de citoyen. L'épreuve écrite dite de « culture générale et expression » repose sur un corpus de trois ou quatre documents (textes littéraires, textes non littéraires, documents iconographiques, tableaux statistiques, etc.) articulés à des thèmes<sup>6</sup> étudiés en deuxième année. L'épreuve comporte également deux parties.

Première partie : synthèse (notée sur 40)

Le candidat rédige une synthèse objective en confrontant les documents fournis.

Deuxième partie : écriture personnelle (notée sur 20).

Le candidat répond de façon argumentée à une question relative aux documents proposés.

La question posée invite à confronter les documents proposés en synthèse et les études de documents menée dans l'année en cours de « culture générale et expression ».

La note globale est ramenée à une note sur 20 points<sup>7</sup>.

Dans la recherche LYPRARG, l'identification des compétences de production argumentative des élèves dans le cadre de cette nouvelle formation en 3 ans pouvait être mise en relation avec des questions plus larges, traitées par les autres sous-équipes, concernant la lutte contre l'échec dans le premier cycle universitaire ou plus exactement la mise en œuvre du plan « Réussite en licence » dans les formations en sciences humaines et sociales. Les élèves de LP sont-ils mieux formés à l'écriture argumentative ? Cette nouvelle formation facilite-t-elle leur insertion à l'université ? etc.

Les entretiens que nous avons menés avec les six élèves/étudiants<sup>8</sup> contribuent très légèrement à cette réflexion puisqu'un seul, Valentin<sup>9</sup>, se trouvait étudiant en

---

5. BO n° 20 du 20 mai 2010.

6. Voir, par exemple, au BO n° 9 du 27 février 2014, les thèmes pour la session de 2015 : *Cette part de rêve que chacun porte en soi – Ces objets qui nous envahissent : objets cultes, culte des objets*. Chaque thème est défini par une problématique accompagnée d'indications bibliographiques et de mots-clés.

7. BO n° 47 du 21 décembre 2006.

université (en première année de géographie). Quatre autres, Marie, Ophélie, Margot, Chloé, étaient en première année de BTS, la sixième, Maïté, redoublait la terminale. Ces cinq jeunes filles étaient dans des formations d'esthétique (BTS) ou commerciales (baccalauréat professionnel), ou encore en formation par alternance dans un BTS commercial. Quoi qu'il en soit, leur implication dans ces entretiens d'environ une heure chacun permet d'approcher leurs représentations des apprentissages scolaires de l'argumentation tout en donnant à voir certains aspects de leur rapport à l'écriture et aux apprentissages scolaires. Nous savons bien que ces déclarations ne sont que des déclarations, qu'elles ne donnent rien à voir des compétences d'écriture en tant que telles, et qu'elles ne donnent à voir des situations pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage que le ressenti du moment, et probablement même rien que le ressenti du moment de l'interview, plus que celui de la classe. En effet toute interview connaît une dynamique propre et les questions posées, les facilités ou les difficultés, parfois extrêmes, qu'ont les étudiants<sup>10</sup> à répondre, à trouver des exemples, etc., produisent progressivement des images d'élève ou de locuteur que l'interviewé ne peut pas ne pas identifier, ne serait-ce qu'implicitement, et qui génèrent de manière exponentielle toujours plus d'aisance ou toujours plus de réticence à parler. Et les intervieweurs ne peuvent pas s'empêcher d'interpréter cette aisance ou cette réticence comme des indices d'un rapport au savoir, alors qu'il s'agit peut-être tout autant des indices d'un rapport à la situation d'interview, surtout lorsqu'il s'agit d'une interview qui porte sur des sujets dont il est peu coutumier de parler et sur lesquels les étudiants n'ont pas forcément d'idées prêtes à l'emploi. La conscience de ce que l'on fait quand on écrit, que ce soit pour l'école ou pour soi, n'est pas unanimement partagée et ces situations nous ont permis de vérifier qu'elle l'était très inégalement.

L'entretien<sup>11</sup> abordait successivement les thèmes suivants :

- le rapport à l'écrit scolaire en général ;
- les pratiques d'écriture extrascolaires ;
- les apprentissages scolaires ;
- l'écriture en classe de français ;
- l'argumentation, ou plus précisément les devoirs d'argumentation.

Pour l'étudiant, nous avons également prévu des questions portant sur les devoirs demandés à l'université et les liens effectifs ou non avec les apprentissages du secondaire.

Dans la suite, nous allons développer quatre grands thèmes, en donnant largement place aux discours des élèves et en nous efforçant de les contraster, lorsque cela est possible.

Le premier thème est l'argumentation, à la fois comme conduite discursive générale, et comme apprentissage scolaire, lié à des exercices spécifiques. Comme les questions posées s'efforçaient de ne pas induire les réponses, surtout au début de

8. De rapides portraits de ces élèves ou étudiants se trouvent en annexe 1.

9. Les prénoms sont fictifs.

10. Nous choisissons de parler d'étudiants, même si une d'entre eux était encore lycéenne, pour plus de simplicité.

11. Voir le guide d'entretien en annexe 2.

l'entretien, nous avons la possibilité de décrire comment ces six étudiants parlent des pratiques scolaires d'écriture, et notamment comment ils les nomment.

## LES DÉNOMINATIONS DES EXERCICES

L'attention portée aux dénominations des exercices peut paraître secondaire ; or elle peut aider à apprécier le degré de clarté cognitive des étudiants et leur capacité à opérer des catégorisations en matière d'activité langagière, autrement dit à utiliser le métalangage de la discipline, ce qui peut être un indice de leur aisance dans les apprentissages scolaires.

Trois de ces étudiants nomment très vite dans l'entretien ce qu'on pourrait appeler les exercices canoniques de la formation au baccalauréat professionnel ou au BTS : « synthèse et écritures personnelles par rapport à une phrase » (Margot), « synthèses et tableaux argumentatifs » (Marie). L'une d'entre elle développe plus particulièrement les tâches requises par l'écriture d'une synthèse :

l'année dernière c'était plus des discours argumentatifs sur des films, etc., et cette année c'est plus des synthèses à faire avec un plan de confrontation, il y a des choses qui diffèrent mais ça reste la même chose [...] c'est toujours des synthèses par rapport à des textes et il y a des synthèses à faire, des introductions, ce qui change de l'année dernière c'est qu'il n'y avait pas de plan de confrontation, parce qu'on confronte des idées et après on fait des pistes de réflexion et par rapport à ça, on fait une synthèse (Chloé)

Les trois autres ont un discours moins immédiat, les dénominations des exercices scolaires arrivent plus tardivement dans l'entretien, ou de manière moins claire. En effet, des termes génériques « rédaction, histoire », souvent utilisés, brouillent, nous semble-t-il, l'appréhension des spécificités de l'écriture qui est demandé à ce niveau d'études. Quand Maïté évoque ses difficultés à écrire, elle dit qu'elle ne sait pas « comment démarrer l'histoire ou ce qu'[elle va] raconter ». Ophélie, de même : « Dans une rédaction de français, je trouve ça plus difficile de savoir les idées qu'on va mettre. » La même élève, lorsqu'elle fait un bilan de ses apprentissages de l'écrit, semble assimiler dans son souvenir ce qui caractériserait l'écriture en collège à ce qu'elle a appris au lycée :

et dès qu'on rentre au lycée, là c'est de la rédaction, même de l'imagination des fois quand on doit faire... continuer un récit ou quelque chose (Ophélie)

Et ce n'est pas un lapsus, un peu plus tard, elle confirme cette confusion, entre rédaction et argumentation :

c'est sûr qu'au lycée, c'est beaucoup plus approfondi, déjà, qu'au collège. Je me rappelle, j'ai commencé une première rédaction comme ça, c'était par une image en histoire et on devait argumenter l'image (Ophélie)

Ces confusions sont interprétables, notamment si l'on prend en compte le degré de généralité où se situe l'élève lorsqu'il répond. Le terme « rédaction » renvoie

probablement plus au fait de rédiger qu'à l'exercice traditionnellement nommé « rédaction » au collège<sup>12</sup>. Ainsi Margot précise que les devoirs, « c'est là où il faut rédiger », en français, donc. Mais que cela concerne aussi l'histoire-géo et la gestion où il faut « rédiger des études de marché, des études de cas ».

Degré de généralité qui se voit aussi lorsque l'étudiant envisage notre question (« Que pensez-vous en général des devoirs écrits ? ») d'une manière large, en s'interrogeant par exemple sur les rapports écrit/oral ou écriture/lecture :

j'apprécie plus le fait d'écrire [que la lecture] parce que on peut imaginer plusieurs choses, on peut... c'est un peu la personnalité, je trouve, l'écriture [...], [la lecture], je trouve ça un peu plus ennuyeux, moins... moins, moins personnel, ça mène plus à la réflexion, des choses comme ça (Marie)

Le degré de généralité adopté ici par Marie ne trahit pas, on le voit, une absence de clarté cognitive, au contraire. La façon dont elle oppose l'écriture comme engagement personnel à la lecture comme une activité de retrait où l'engagement est moins fort révèle une capacité d'autoanalyse bien intéressante.

D'autres exercices ou pratiques d'écriture sont évoquées au fil des entretiens, comme la prise de notes, la copie des cours :

moi pour apprendre des leçons, je suis obligée d'écrire donc c'est vrai que quand je copie des cours, que je vais les voir écrits, c'est plus pratique pour moi pour retenir (Marie)

ainsi que les démonstrations orales (préparées par écrit), les dossiers et les exposés. Mais essentiellement, il s'agit pour eux de synthèses et d'argumentation.

## LES ACTIVITÉS LIÉES AUX EXERCICES

Quatre étudiantes abordent de manière précise ce qui est requis par les deux exercices phare : la synthèse et l'expression personnelle. Margot et Ophélie évoquent toutes les deux les particularités de l'expression personnelle, en l'opposant d'abord à la synthèse :

il y avait la première partie où c'était la synthèse et là maintenant on fait l'écriture personnelle, donc on peut s'appuyer sur des corpus qu'on a étudiés précédemment mais il faut pas dire untel a dit ceci ou... c'est juste s'appuyer sur ces/ses idées en fait et apporter aussi des connaissances personnelles (Margot)

puis, en commentant cette particularité de la phrase à développer qui semble parfois insurmontable :

en fait on nous donne une phrase, on part de rien et on doit développer, développer, développer, en faire des montagnes (Ophélie)

---

12. Ce n'est pas parce que le mot « rédaction » est employé qu'il renvoie forcément à un exercice actuellement pratiqué au collège où l'on parle d'ailleurs actuellement davantage d'« écriture » ou de « travail d'écriture » que de rédaction.

il nous dit juste de d'argumenter en fait sur cette phrase. Donc on a une phrase, on essaie de détourner un petit peu cette phrase en problématique et après on répond à la problématique par nos propres idées et on s'appuie sur des arguments culturels et des faits réels (Margot)

Ce type de sujet est lié à une autre difficulté : la compréhension de la citation et le risque de hors-sujet

l'argumentation, c'est difficile, parce que par exemple, si on veut argumenter une citation ou comme nous on doit faire en fait et qu'on n'a pas compris le sens directement, on fait un hors-sujet donc (Ophélie)

Marie analyse ce risque d'une autre manière. C'est le lien entre écriture et implication personnelle qui peut produire le hors-sujet. Sa réflexion sur cette question s'appuie d'ailleurs plus sur l'élaboration d'une synthèse que sur le sujet d'expression personnelle :

[dans] la synthèse où le sujet est donné, on peut peut-être pas s'exprimer comme on a envie, parce que le thème est donné. Après au niveau de l'écriture, bon c'est vrai que... on note facilement ce qu'on pense mais le risque de hors-sujet est aussi présent donc c'est ça aussi l'inconvénient [...] la synthèse, c'est aussi bien parce que bon ça nous permet de voir autre chose, d'imaginer autre chose mais je préfère une écriture où je peux mettre ma touche personnelle ou des choses comme ça (Marie)

Marie verbalise bien la tension interne à l'exercice de synthèse : se soumettre à un thème et à un corpus de textes imposés, ce qui limite le sentiment d'implication personnelle, mais en même temps s'ouvrir à des questions et à des idées inédites, ce qui alimente la curiosité intellectuelle. Dans l'ensemble, la grande particularité de la synthèse, c'est le tableau de confrontation que Chloé décrit précisément (voir plus loin).

Comme ci-dessus, on retrouve dans les déclarations des étudiants un point de vue généralisant sur la composition des exercices scolaires, quelle que soit la discipline, notamment le plan :

la structure, ça c'est toujours pareil il y a toujours l'introduction la synthèse la conclusion (Chloé)  
c'est similaire parce que c'est vrai qu'en histoire, on devait quand même faire une introduction, premier paragraphe, deuxième paragraphe, soit du positif, soit du négatif et conclusion finale. Donc, pour moi, il y avait quand même des choses qui étaient assez similaires<sup>13</sup> (Marie)

La perception de points communs entre différents exercices de rédaction scolaire n'est certes pas erronée à un grand niveau de généralité, mais elle peut

---

13. Marie répond à la question suivante : « Est-ce qu'on écrit de la même manière pour un devoir de français et pour un devoir d'histoire ? » dans un moment de l'entretien qui vise à comparer différentes expériences d'écriture scolaire au cours de la scolarité, d'où l'emploi du passé dans sa réponse.

occulter l'identification de spécificités d'écriture disciplinaire qu'un enseignant pourrait, lui au contraire, clairement préciser.

Au-delà de la spécificité de ces exercices (on reviendra plus loin sur l'argumentation et la synthèse), il y a la discipline du français qui fait souvent peur.

et là ce qui me fait peur, c'est que là, en français, on a on a trois textes et on doit les développer. Et là notre professeur nous a dit que les textes, ils étaient petits et que l'année prochaine on en aurait des très grands donc du coup ça me fait vachement peur... (*rires*) Mais bon enfin si je m'en sors avec des petits textes je devrais m'en sortir avec des plus grands (Ophélie)

[les devoirs d'argumentation] ils sont toujours plus compliqués parce qu'on n'a pas de supports comme des leçons. Un devoir, je vais prendre le cas de la biologie, si on apprend son cours, on est sûr qu'on aura une bonne note tandis que l'argumentation, on ne sait jamais [...] on ne sait jamais si on a bien argumenté, si ce qu'on a dit était correct on a toujours un doute (Marie)

Peur devant la longueur des textes à lire et à traiter, peur de l'incertitude quant au contenu à exposer, au point que le dossier de textes n'apparaît pas comme un support (alors qu'il l'est dans l'esprit des enseignants et des concepteurs d'épreuves). Ophélie expose bien la difficulté posée par le dossier :

en fait je pense qu'elle veut des idées, elle veut certaines idées et si on donne pas les idées, forcément je pense que c'est ça qui va pas, en fait. C'est les idées, les idées du texte (Ophélie)

Le dossier doit être traité, analysé, l'élève doit en extraire un certain nombre de significations, le contenu du discours n'est pas donné à la lecture, il doit être construit. Et c'est d'autant plus dur qu'il y a trois textes et non pas un seul, et que les textes sont longs.

Chloé met le doigt sur une des spécificités du français, par rapport aux autres disciplines

le français c'est le français, il faut faire attention aux fautes déjà, après je dis pas que je fais pas attention dans les autres matières, je me relis pour pas faire de fautes, mais après c'est vrai que, par rapport à comment on va dire une phrase, ça va pas être pareil, on va peut-être plus réfléchir à la structure de la phrase que par rapport à une autre matière, une autre matière on va répondre à la question tout simplement, là en français c'est pas pareil (Chloé)

En français, il ne suffit pas de répondre à la question, la façon de répondre est importante, plus qu'ailleurs semble-t-il.

## **LES CONNAISSANCES SUR L'ARGUMENTATION**

Comment les élèves parlent-ils de l'argumentation, d'une manière générale, au-delà donc des contraintes de tel ou tel exercice ? Comment la définissent-ils ? Quelles fonctions lui attribuent-ils dans leur formation scolaire et professionnelle ?

Certes, demander de but en blanc à des élèves ou à des étudiants comment ils définissent l'argumentation, c'est les mettre devant une difficulté langagière et conceptuelle réelle. Ils ont une pratique de l'argumentation orale et écrite qui



n'engendre pas forcément une connaissance explicite des particularités de ce type de discours, de ses composantes, de ses buts. Comme le dit Marie

une argumentation, c'est... j'arrive pas vraiment à le décrire, j'ai mon image mais je ne sais pas vraiment l'expliquer (Marie)

Cependant, ce qu'ils proposent comme définition n'est pas sans intérêt. Chloé propose une définition issue du contexte scolaire, qui reproduit le discours enseignant ou la vulgate des manuels scolaires :

l'argumentation c'est donner des arguments par rapport à un sujet, il y a les arguments, les contrarguments et ensuite par exemple, dans un écrit argumentatif, donner le sujet, ensuite les arguments et la thèse-antithèse (Chloé)

Ophélie et Marie essaient de la définir en détaillant des opérations langagières nécessitées par la construction d'une argumentation :

ça permet de développer, de développer un peu ce qu'on pense et d'expliquer aussi un texte (Ophélie)

développer, remuer des idées, les développer, en tirer une conclusion. Une argumentation, c'est plusieurs choses, c'est une introduction, une explication, une conclusion, dans le but d'expliquer ou de développer quelque chose de précis (Marie)

Interrogée sur la différence entre argumenter et expliquer, Ophélie se lance dans des propos un peu embarrassés, et qu'elle reconnaît comme tels :

*vous faites une différence entre expliquer et argumenter ?*

oui, je sais qu'il y a une différence mais (*rires*)... argumenter, c'est vraiment développer (*silence : 2s*) c'est aller au fond en fait

*au fond de quoi ?*

au fond des choses, au fond des idées

*oui, bon. Et expliquer ?*

expliquer, c'est (*silence : 4s*) on explique en fait enfin (*rires*) j'ai pas j'ai pas de synonymes en fait (*rires*) (Ophélie)<sup>14</sup>

Maïté et Margot aussi sont bien embarrassées : « Déjà, ce qu'on écrit, il faut l'argumenter, expliquer ce qu'on a marqué » dit l'une, et l'autre reconnaît qu'elle n'arrive pas à développer : « Même si j'ai des idées je n'arrive pas à pousser à chaque fois. » Pour elles, comme pour Ophélie et Marie, c'est le développement qui caractérise l'argumentation, et de ce fait, elles ne font guère de différence entre argumenter et expliquer, pris au sens commun et étymologique de dérouler, déplier ce qui est compacté, *explicare*, « tirer hors des plis ».

Seul Valentin nous semble produire une définition quasi épistémologique :

il faut prouver ce qu'on avance, ce qu'on dit, argumenter pourquoi

*l'idée de preuves est intéressante c'est vrai qu'on a une idée...*

---

14. L'alternance caractères droits/caractères italiques reproduit l'alternance des tours de parole entre l'élève et l'intervieweur.

prouver ce que l'on dit  
*il faut le faire partager aux autres*  
oui pour qu'il comprenne l'idée, pourquoi on dit ça  
*oui, oui*  
argumenter quoi (Valentin)

L'idée de preuve est en effet un des éléments importants de la définition de l'argumentation scientifique (il faut se souvenir que Valentin est en première année de licence de géographie). L'intervention de l'intervieweur qui l'oriente vers une dimension communicationnelle de cette recherche des preuves (« le faire partager aux autres ») ne le désoriente pas, au contraire, puisqu'il la reformule en rappelant l'importance de la prise en compte du lecteur dans l'écriture argumentative, qui rapproche l'argumentation de la justification.

Margot, qui a eu du mal à formuler une définition de l'argumentation, explicite un peu plus tard dans l'interview l'importance de la justification :

comme ils nous demandent de justifier la réponse ben « vous justifiez par des calculs ou par quelque chose qui est cité dans un texte » par contre, pour ce qui est l'écriture personnelle, justifier par mes propres idées, ça je n'y arrive pas. C'est plus complexe et... et j'essaie mais j'ai pas forcément la bonne argumentation sur ce que je dois dire

*ça veut dire quoi avoir une bonne argumentation sur ses idées ?*  
elle est bien explicite (Margot)

C'est la comparaison entre l'argumentation en français et dans les autres disciplines qui amène cette clarté dans le discours. La quasi-citation du discours professoral (« vous justifiez... ») est liée ici à l'énonciation d'une différence entre les discours argumentatifs selon les disciplines ou selon les exercices : l'expression personnelle étant de nouveau chargée du plus de difficultés et de complexités. De même Chloé explicite cette caractéristique de l'argumentation scolaire, à la frontière de la justification :

je pense qu'on argumente aussi dans d'autres matières parce qu'il faut pas dire la réponse dans d'autres matières il faut toujours dire pourquoi on avance cette idée là il y a toujours de l'argumentation on dit pas oui ou non mais on argumente (*rires*) (Chloé)

De ces comparaisons disciplinaires émergent d'autres composantes de l'argumentation, comme le point de vue de l'énonciateur, qui oriente vers la conclusion, explicite ou implicite, qu'il espère faire partager à son lecteur.

je trouve ça important le travail de l'argumentation pour les autres matières, rien que l'an dernier en histoire-géographie, il fallait quand même expliquer, fallait avoir une argumentation, un point de vue (Marie)

Marie est une des rares à mettre l'accent sur le point de vue et sur la conclusion (voir ci-dessus) dont on sait l'importance fondamentale dans l'écriture argumentative, qui peut se résumer à l'établissement d'une conclusion après un parcours à travers divers mouvements d'argumentation, de réfutation et de concession, conclusion telle qu'elle soit acceptée par le destinataire.

La comparaison entre discipline dont on a vu la fécondité pour identifier les composantes de l'argumentation se poursuit avec l'énonciation des enjeux de la maîtrise de l'argumentation dans la formation au futur métier :

après en esthétique, on a quand même, là, cette année, on a ce qu'on appelle des démonstrations orales, donc on doit représenter quelque chose, expliquer des choses, donc l'argumentation facilite plus, c'est plus simple, on a moins peur de... on dit bon une argumentation oui bon ça va, argumenter quelque chose, argumenter un soin, c'est plus simple à aborder. Même si c'est beaucoup plus simple qu'une synthèse, c'est sûr, mais au moins ça m'aide. Moi je trouve que c'est oui, ça m'aide une argumentation (Marie)

Mais ils sont peu nombreux à faire cette relation entre l'exercice d'un futur métier et les apprentissages scolaires ; au mieux on retrouve l'assertion qu'apprendre à argumenter, c'est apprendre à « réfléchir ou des choses comme ça, je pense, c'est vraiment pour nous pour nous pousser à la logique et à réfléchir sur quelque chose de précis », mais c'est encore Marie qui tient ce discours !

## LES ACTIVITÉS RÉDACTIONNELLES

Au-delà des apprentissages argumentatifs et des discours sur l'argumentation, les étudiants disent beaucoup de choses de leurs activités d'écriture dans ces situations scolaires. Seule l'une d'entre eux peut apparaître en réelle difficulté par rapport à l'écriture scolaire. Maïté a du mal à trouver des idées : « Quand je relis plusieurs fois, des fois je commence mieux... à mieux comprendre », du mal à comprendre les consignes d'écriture : « Des fois, c'est toute la consigne qui me bloque ; des fois, il y a juste un peu les... un peu de choses que je comprends pas » ; mais elle doit quand même écrire, et elle le fait sans savoir où elle va, avec la conséquence qu'elle « n'est pas dans le sujet » et qu'elle a régulièrement une mauvaise note.

Trois autres étudiants évoquent la difficulté à commencer et à trouver des idées, difficultés très classiques qui ne sont en rien des indicateurs de difficultés quant à l'écriture :

le plus dur c'est l'intro, enfin commencer, une fois que je suis lancée ça va [...] enfin, je prends l'idée ou le thème du sujet, je commence à écrire et à chaque fois je gomme je gomme [...] après quand ça va je continue [...] je suis tellement longue à commencer (Margot)  
le début, s'imaginer directement une bonne histoire enfin les choses bien faites quoi, s'imaginer les bonnes idées c'est difficile (Valentin)  
par exemple dans une rédaction de français, je trouve ça plus difficile de savoir les idées qu'on va mettre [...] une fois que je les aie [les idées], voilà c'est parti, quoi (Ophélie)

On retrouve ici la même ambiguïté dans la verbalisation que signalée plus haut : les termes choisis par Valentin et Ophélie ne sont peut-être pas très adaptés au type d'écriture et d'exercices auxquels ils sont confrontés, à nos yeux à nous, enseignants de français. Mais nous ne devons pas oublier que ces termes ont des

références larges et que les usages qu'en font les étudiants signifient simplement qu'ils ne sont pas des enseignants de français !

Chloé expose clairement comment elle surmonte cette difficulté de la recherche des idées : utiliser le brouillon, espérer que le sujet lui plaise et s'entraîner inlassablement :

après il faut trouver les idées c'est ça et après on met sur le brouillon toutes nos idées et après on les place bien on les structure par rapport au texte c'est juste ça les idées et il faut que le sujet nous dise quelque chose c'est aussi à force de le faire c'est des exercices à force de faire dans l'année des exercices on en fait on en fait et puis après ça va c'est plus facile (*rires*) (Chloé)

L'usage du brouillon n'est pas du tout inconnu de ces étudiants. Valentin a même une pratique du brouillon mental qui est une des traces de la maîtrise de l'écriture.

pour les idées je réfléchis dans ma tête je me demande « est-ce que ça pourrait coller » j'écris quand même un peu je me demande si ça va coller puis après si ça colle on continue l'histoire

*bon ok vous écrivez quand même un peu dans ce moment-là de recherche des idées ?*

oui au début les phrases on imagine un peu

*vous faites des essais ?*

oui voilà des essais on peut dire comme ça mais c'est plus dans ma tête quoi enfin je me demande si ça pourrait aller (Valentin)

Margot donne bien à voir le rôle d'aide-mémoire du brouillon :

*tu fais un brouillon avec un plan ?*

juste le plan, mais je ne rédige pas au brouillon je fais juste je dis l'intro, ce que je vais dire en général, le développement, je mets deux, trois trucs de ce que je dois dire et après je rédige

*et tu essaies de suivre ce...*

j'essaie, oui

*et parfois ça t'arrive de dévier ?*

des fois, ouais parce que je pars sur une idée qui en amorce une autre et après je rattrape (Margot)

Le brouillon ne présente qu'un squelette d'architecture globale qui a pour rôle de guider l'écriture, et parfois, comme le constate Margot, d'autres idées arrivent en cours de route, et il faut donc « rattraper » la planification initiale.

L'autre fonction du brouillon est d'aider au contrôle de l'écriture, notamment pour éviter de faire un hors-sujet, « le risque du français » comme dit Marie.

j'ai toujours peur d'être à côté de la plaque ou de se dire bon est-ce que j'ai bien fait de noter ça ou... ?

*comment vous faites alors pour être sûre que vous n'êtes pas à côté de la plaque ?*

toujours un brouillon à côté, marquer ses idées et relire, et se dire, se poser la question de la problématique et se dire « bon est-ce que l'écriture, elle correspond à ça », relire enfin, surtout un brouillon quoi à côté, moi c'est ma

façon de gérer, de répéter dans ma tête la problématique et me dire « c'est bon ça a l'air de suivre » (Marie)

Margot expose quant à elle comment la relecture lui permet de dépasser un blocage en cours de production, ou à la fin de la rédaction, de contrôler ce qu'elle a écrit pour vérifier la cohérence de l'ensemble.

*est-ce que vous vous relisez ?*

une fois

*quand ?*

à la fin quand j'ai terminé ou bien quand je suis... quand j'ai entamé l'introduction, je commence le développement, si je suis bloquée je recommence et les idées, dès fois, elles arrivent

*vous relisez depuis le début et ça fait arriver de nouvelles idées ?*

oui, mais sinon tout à la fin je relis une seule fois pour corriger les fautes ou voir si dans l'ensemble, c'est correct

*et alors si en lisant comme ça à la fin, vous vous dites oh ! là ! là ! là ! ça, ça ne va pas bien, qu'est-ce que vous faites ?*

je me débrouille pour rattraper un peu, je recommence ou je rajoute des choses qui manquent ou je supprime aussi (Margot)

Ces quatre étudiants montrent, à des degrés variables, qu'ils ont des stratégies d'écriture que l'on peut considérer comme expertes. Cela ne signifie pas que leurs travaux écrits soient automatiquement couronnés de succès, de nombreux facteurs entrant en ligne de compte pour satisfaire les attentes des enseignants. Mais ils ont au moins conscience de leurs processus d'écriture et ont découvert dans leurs apprentissages scolaires la complexité et la récursivité des dits processus.

Pour revenir à la recherche des idées, certains d'entre eux disent combien elle nécessite d'aller et retours entre ce que le sujet impose et leur propre culture. Voilà ce que deux d'entre eux répondent à la question « Comment faites-vous pour trouver des idées ? »

c'est assez complexe, si on comprend bien la question, je pense que, voilà quoi, c'est assez facile, après c'est avec ce qu'on a dans la tête il faut improviser voilà, improviser, s'imaginer quoi, être imaginatif, construire, puis après on écrit ça vient tout seul (Valentin)

d'abord ça dépend du sujet, après c'est avec mes connaissances personnelles, avec mes cours et également avec les documents qui sont donnés (Ophélie)

Mais ils disent que lorsqu'ils les ont, l'essentiel du problème est résolu. Quand les idées sont là, comme dit Ophélie, « j'ai un plan et je le suis et voilà ».

Le dernier aspect des activités rédactionnelles à être abordé dans les entretiens est celui du ou des plan(s).

on met les idées par exemple c'est sur... on va dire la télé réalité, déjà premièrement on fait la définition de la télé réalité, après ça dépend les plans si c'est un plan analytique ou un plan mixte ça dépend des plans, nous c'est souvent sur des plans analytiques alors il faut souvent dire la définition de la télé réalité et après il faut les contrarguments et après donc les définitions, après il y a cause et conséquence on va parler des causes et conséquences et souvent c'est par rapport aux documents, donc dans le document au début on parle de la définition, donc souvent c'est structuré quand même

*vous avez donc un plan pour rédiger votre synthèse ?*

voilà pour pas que ça soit dans le désordre et pas mettre de définition à la fin  
(Chloé)

Outre le fait que différents plans sont disponibles, le discours de Chloé montre que le plan remplit pour elle au moins deux fonctions, celle d'imposer un ordre d'exposition (la définition de la notion proposée par le sujet a sa place au début, pas à la fin), celle de fournir des catégorisations toutes faites : contrarguments, cause, conséquence, dont on peut se demander cependant à quoi elles correspondent pour elle dans l'écriture et/ou l'élaboration de l'écriture.

Marie entre encore plus avant dans l'exposition de ce qu'on pourrait appeler l'écriture selon un schéma textuel préconstruit. L'intervieweur oriente la discussion vers le travail d'élaboration de la synthèse, après le travail de lecture des textes du dossier et la construction d'un tableau de comparaison. En l'occurrence Marie avait pris un exemple de sujet : « La beauté est-elle subjective ? » L'intervieweur demande tout de go : « Vous répondez “oui, la beauté est subjective” ? »

non, non, on doit juste marquer une introduction, je vais étudier le cas de...  
voilà, ensuite on fait le premier, donc tout d'abord monsieur nous indique  
que... ensuite mais, l'inverse en fait, mais celui-ci, enfin l'autre pense...  
voilà, et en conclusion, nous pouvons voir que soit l'un et l'autre ne sont pas  
d'accord, mais je pense personnellement que... voilà, c'est vraiment assez  
compliqué mais après quand on... petit à petit, ça va  
*vous avez en tout cas apparemment une sorte de petit schéma dans la tête*  
on nous a appris pour éviter de nous tracasser le jour du BTS et au moins tout  
est clair, on a le tableau tout ça à faire donc... (Marie)

Le schéma d'organisation du texte, conçu comme réponse à la question posée par le sujet, permet d'éviter l'écueil de la réponse de but en blanc, qui serait lourdement sanctionnée dans un univers régi par la culture de la dissertation. Le schéma permet de donner place aux différents discours qui constituent le dossier de textes et à ménager une place finale aux opinions personnelles de l'étudiant. L'avis de Marie diverge des textes actuels ; en effet, depuis la réforme de l'épreuve, les élèves doivent écrire, pour la synthèse, une conclusion objective, le point de vue personnel ne pouvant être développé que dans le travail dit d'écriture personnelle qui suit.

On voit également dans ces deux dernières interventions différentes verbalisations sur l'élaboration du plan. Chloé a à sa disposition tout un métalangage discursif, Marie a plutôt un stock d'énoncés permettant d'ouvrir tel ou tel mouvement discursif. La question de savoir laquelle de ces deux ressources est la plus efficace est délicate, la question du métalangage étant souvent qu'il peut faire écran aux mouvements discursifs dans leur matérialité langagière (qu'est-ce qui fait que telles ou telles lignes peuvent être considérées comme l'expression d'une cause ou d'une conséquence ?). Les phrases inductrices qui guident l'élève dans l'organisation de son devoir et dans le tri-classement des éléments issus du tableau de confrontation ont certainement une moins belle allure théorique mais probablement une plus grande efficacité pratique.

## CONTINUITÉ OU DISCONTINUITÉ ENTRE LE BAC PRO ET LE BTS

Une partie des entretiens a donc porté sur la continuité ou la rupture, en français et en histoire-géo, entre le baccalauréat professionnel et le BTS principalement (un seul élève (Valentin) étant inscrit dans un cursus universitaire : licence de géographie).

La majeure partie des étudiants note une certaine continuité entre le baccalauréat professionnel et les BTS.

non justement moi c'est vraiment continuité, là c'est c'est flagrant, parce que même cette année c'est exactement ce que j'ai vu l'an dernier mais en beaucoup plus poussé (Marie)

les synthèses c'est à peu près comme en bac pro mais il a des choses plus forcées, plus sur le sujet, sinon non pour moi, c'est presque pareil [...] sur les montagnes on avait déjà vu ça avec monsieur X (Valentin à propos de la géographie.)

c'est pas en rupture mais, c'est différent, l'année dernière on avait un seul texte, il me semble, et là, cette année, on en a trois, parfois ça peut même être une image ou autre chose et il faut écrire beaucoup plus en fait, c'est pas en rupture mais plutôt une continuité (Ophélie)

au niveau de la difficulté du travail c'est dans la continuité de ce qu'on avait fait en terminale (Margot)

En français, le discours sur la synthèse et l'argumentation est apparemment acquis comme cela a été montré plus haut ; les élèves reproduisent aisément ce qu'ils ont appris sur les formes et les enjeux de ces deux exercices. Ils maîtrisent un certain métalangage mais souvent leurs formulations laissent penser que leurs idées restent assez vagues : la répétition de l'idée qu'argumenter c'est développer, l'affirmation que l'argumentation se compose d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion pourraient s'appliquer à d'autres types de discours, cela n'a rien de spécifiquement argumentatif.

S'ils ne considèrent pas qu'il y ait une rupture entre le baccalauréat professionnel et leur poursuite d'étude dans le supérieur, ils pointent tous une « différence » qu'ils ont du mal à verbaliser. Si on les questionne, ils remarquent qu'on leur demande plus, que le niveau d'exigence est plus important, que le corpus de documents est plus fourni et que l'écriture demandée est plus complexe.

et là ce qui me fait peur, c'est que là en français, on a trois textes et on doit les développer, et là notre professeur nous a dit que les textes étaient petits et que l'année prochaine on en aurait des très grands donc du coup ça me fait vachement peur (Ophélie)

en BTS on demande beaucoup de choses personnelles ou c'est beaucoup plus poussé, on est grande, on est mature, donc « débrouillez-vous un peu ! » c'est ça quoi c'est maintenant on vous donne ça, allez chercher ! (Marie)

il faut écrire beaucoup plus, il faut faire les liens en fait entre plusieurs textes (Margot)

Autre caractéristique, les étudiants abordent la rupture avec le baccalauréat professionnel en parlant du professeur. En baccalauréat professionnel, ils décrivent

des profs plus présents, avec une très grande guidance. En BTS, ils se sentent plus livrés à eux-mêmes, en totale autonomie et l'on dénote parfois un certain désarroi.

le niveau est monté d'un cran en fait par rapport au bac pro, le BTS comme on dit c'est supérieur, donc c'est plus élevé, les professeurs sont plus stricts (Marie)

je comprends pas des fois mes copies, j'ai les barèmes mais je ne comprends pas pourquoi là j'ai beaucoup et là j'ai pas beaucoup, je n'arrive pas, je ne mets pas en doute la parole de l'enseignant car je me doute que c'est le barème comme ça, mais moi-même je n'arrive pas à le comprendre (Margot)

D'autant plus que les étudiants sont très attentifs à la notation et lorsque les notes ne reflètent pas leurs attentes, ils ne demandent pas d'explication mais l'acceptent sans essayer de comprendre les faiblesses.

si je n'ai pas une bonne note c'est que je ne mérite pas d'avoir une bonne note donc je ne pense pas forcément à demander la justification à chaque fois (Margot)

Les jeunes parlent donc de continuité entre le baccalauréat professionnel et le BTS en français mais cette continuité se fait par la rupture : rupture dans la méthode de travail, rupture par la place du professeur de français et rupture aussi par la notation qui semble plus exigeante.

De plus, l'élément central, qui ressort en classe de français, est la préparation à l'épreuve de seconde année. Les étudiants travaillent, dès la première année BTS, en vue de cette épreuve. Ils nous parlent de la méthode pour la synthèse des documents, ce qu'on appelle habituellement un tableau synoptique de confrontation :

il y a des documents donc trois documents avec des auteurs différents donc on fait un plan de confrontation avec trois colonnes texte 1 avec l'auteur texte 2 avec l'auteur texte 3 avec l'auteur et donc on met toutes les idées principales et chaque idée se relie et à la fin quatrième colonne il y a une piste de réflexion ça c'est ce qui relie les trois idées des trois documents et par rapport à ça on met les idées dans la synthèse [...] un plan en confrontation ça met du temps mais c'est ce qui donne le plus de temps après, il faut juste rédiger la synthèse, après au BTS on a 4 heures donc après le plan de confrontation souvent on met une heure et demie à le faire vraiment pour bien lire les documents et mettre les idées, les comparer et puis après on fait la synthèse et après on se relie et voilà (Chloé)

Elle précise à un autre moment l'aide que ce plan lui apporte particulièrement en prévision de l'examen :

ça nous aide à comprendre le texte et à structurer aussi mais à l'examen de BTS on n'aura pas besoin de plan de confrontation on n'aura pas le temps mais ça sera dans notre tête là c'est juste pour nous entraîner (Chloé)

Mais tous les étudiants ne font pas preuve de la même aisance :

en BTS, on apprend à faire des synthèses et les écritures personnelles par rapport à une phrase et je trouve les idées mais j'arrive pas à argumenter pour développer le devoir [...] je prends l'idée ou le thème du sujet, je commence à



écrire et à chaque fois je gomme je gomme... je suis tellement longue à commencer (Margot)

On peut remarquer que Chloé a bien intégré la méthode préconisée et que Margot semble moins à l'aise. Ces divergences de discours sont intéressantes en ce qu'elles obligent à relativiser certaines croyances (chez les professeurs, comme chez les étudiants), un peu mécanistes, en l'efficacité des conseils méthodologiques. Suffit-il de suivre la démarche préconisée pour l'analyse des documents pour se sentir à l'aise face à l'exercice? Les entretiens permettent de déceler des incompréhensions et des difficultés individuelles qui pourraient amener les enseignants à imaginer des formes d'individualisation du travail et de variations dans les méthodes, si les conditions d'enseignement le permettaient. En effet, il est difficile d'individualiser quand on a 36 élèves par classe, ce qui est le plus souvent le cas en formation initiale comparativement aux formations par alternance.

Par ailleurs, les étudiants nous font part d'une hantise, celle de faire un hors-sujet et d'obtenir une mauvaise note à l'examen, comme cela a été signalé plus haute. Mais la notion de hors-sujet n'est jamais mentionnée à propos du baccalauréat professionnel, comme si à l'épreuve de français du baccalauréat professionnel, le hors-sujet ne pouvait pas s'inviter.

des fois j'arrive je comprends la phrase mais pas forcément comme il faudrait bien la comprendre et du coup c'est ce qui amène à faire un hors sujet (Ophélie)

On ressent lors des entretiens un véritable enjeu face à cette épreuve de culture générale en BTS. Les étudiants ont le sentiment que le hors-sujet est possible et que la note peut être alors négative. De facto, ils redoublent d'attention dans la lecture et la réalisation de la synthèse. Le hors sujet est donc comme une épée de Damoclès au-dessus de leur tête. Autrement dit, les autres objectifs du BTS ne sont pas perçus par les jeunes et ils focalisent exclusivement sur cette partie de l'examen.

Une autre dimension de la continuité ou rupture entre les deux cursus est celle du temps. Les modalités de travail changent, notamment dans les formations par alternance ; l'étudiant est confronté au rythme d'une activité professionnelle, il devient un salarié à part entière et doit se consacrer à son travail personnel dans ses jours de congé ou en fin de journée après les cours. Chloé, une étudiante en BTS par alternance (Négociations Relations Clients) aborde ainsi la notion de temps :

c'est un rythme plus difficile que la formation initiale, on a toute la semaine en entreprise et les cours il faut vraiment être dedans ! en formation initiale, si l'on a pas compris le prof peut réexpliquer trois jours après ! alors que nous, par exemple, culture générale on a que deux heures par semaine ! (Chloé)

Elle vit une rupture importante dans l'organisation du travail (scolaire et professionnel) qui ne peut qu'influer sur la motivation à entrer dans de nouvelles pratiques d'écriture. Bien qu'elle ne lie pas explicitement ce changement de rythme à d'éventuels problèmes face à l'écriture argumentative, elle verbalise clairement à la fois ce changement de rythme et l'opportunité de trouver plus facilement de l'aide vu la structure plus légère de la classe.

là c'est plus une classe sérieuse, c'est pas du tout pareil, on n'est que 14 dans la classe : il y a 10 garçons et 3 filles, et ma copine c'est la première de classe, donc elle m'explique quand il y a quelque chose qui va pas, c'est pas du tout pareil, on se dit là il faut apprendre, on ne peut pas avoir son BTS comme ça (Chloé)

Chloé bénéficie du tutorat d'une apprentie qui la motive et avec qui elle travaille de façon collaborative. Elle nous explique, lors de l'entretien, que sa copine de classe lui vient en aide et se substitue parfois au professeur pour lui expliquer des notions qu'elle n'a pas bien comprises. Cette étudiante qui vient d'un baccalauréat général a plus de facilités que Chloé et lui permet de partager son expérience.

En conclusion, nous pouvons dire que le sentiment de continuité entre le baccalauréat professionnel et le BTS est relatif. Il semblerait que cette continuité se fasse dans la rupture. Les étudiants concèdent que le baccalauréat professionnel les a préparés aux études supérieures (BTS). Ils ne mentionnent jamais l'inaccessibilité de cette formation mais sont conscients que les exigences sont plus importantes, que le travail personnel est primordial et que l'autonomie est indispensable. L'épreuve de culture générale en BTS est l'épreuve à réussir. Pour cela il leur faut surmonter les difficultés liées au corpus de documents plus dense qu'en baccalauréat professionnel, assimiler la méthode pour réaliser la synthèse et éviter le hors-sujet.

## **L'ÉCRITURE HORS LA CLASSE : LA MATÉRIALITÉ DE L'ÉCRIT**

Lorsque nous abordons l'écriture hors la classe, la plupart des élèves nous disent qu'ils n'écrivent pas. Ils n'en éprouvent pas le besoin. L'écrit pour eux est synonyme d'école ou d'écrits professionnels. Seule une étudiante, Marie, a mentionné qu'elle écrivait des écrits intimes (lettres à sa mère) car il était plus facile pour elle d'écrire que de dire à l'oral, plutôt que d'affronter la présence et le regard de l'autre :

quand le besoin se fait sentir, quand j'ai peut-être un moment de coup de mou ou des choses comme ça ben c'est vrai que ça fait toujours du bien d'écrire, je vois quand j'étais plus jeune ou plus petite admettons si on avait fait une bêtise avec les parents, on écrit une petite lettre à maman pour se faire pardonner, des choses comme ça, c'est plus facile d'écrire que de parler face à face à quelqu'un en fait (Marie)

Les étudiantes qui ne vivent plus chez leurs parents utilisent l'écriture pour noter les courses, les tâches quotidiennes. Leur situation les pousse à utiliser l'écriture pour gérer le quotidien :

si j'écris mais qu'est ce que j'écris ? par exemple je vais aller faire des courses je vais écrire sur un papier (Chloé)  
et puis à la maison voilà je suis indépendante, j'ai mon appartement pour pas oublier de prendre ça pour les courses (Marie)

À aucun moment, l'idée des SMS, des réseaux sociaux ou des mails n'est arrivée spontanément. Il a fallu mettre le doigt sur le sujet et c'est à ce moment-là qu'ils ont tous répondu qu'ils utilisaient ces outils d'écriture. Pour eux la question ne

se posait pas ; c'était une évidence à la fois qu'on écrit avec ces outils mais qu'il ne s'agit pas d'écriture. Cependant, il apparaît, lors de ces entretiens, que, pour eux, le fait de ne pas écrire de manière manuscrite ne constitue pas un acte d'écriture, comme le dit Chloé :

oui mais ce n'est pas écrire à la main, sur une feuille et avec un crayon !  
(Chloé)

Dans leur esprit, l'écriture passe forcément par la main, le papier/crayon et le geste graphique ; l'utilisation des nouvelles technologies n'est pas vraiment un acte d'écriture. L'objet leur fait prendre une certaine distance avec l'écrit :

ah ! oui les SMS, Facebook, ça c'est sûr mais je pense, je trouve pas que c'est un moyen d'écriture, pour moi c'est vraiment un objet qui nous permet d'écrire, mais moi je parle de l'écriture avec le crayon, la feuille, des choses comme ça (Chloé)

Nous avons été étonnés par ces élèves pour qui l'écriture manuscrite est si importante, qui ont encore en mémoire les exercices d'écriture du primaire. Le fait que l'écriture soit liée au geste graphique peut être interprété comme le signe d'un lien étroit chez ces élèves entre situation scolaire, apprentissage du geste graphique et de la composition de textes écrits.

Cela est renforcé par ce qu'ils nous disent des SMS. Tous les étudiants en écrivent. La plupart les écrivent de façon normée, en respectant la structure des phrases, en utilisant la ponctuation et les majuscules. Ils n'utilisent pas de codes ou d'abréviations. Nous leur avons demandé pourquoi ils n'usaient pas de codes SMS pour aller plus vite, par exemple, la réponse est toujours la même : ils ne veulent pas faire de fautes d'orthographe !

Et cela même avec des amis proches :

j'essaie de pas faire de fautes alors c'est écrire quand même, c'est pas un langage sms : toujours je mets pas tjr (Chloé)  
mais j'aime pas les fautes d'orthographe, c'est... ça me stresse (Ophélie)  
je n'écris pas en abrégé et je marque vraiment le mot, je mets les virgules et peut-être pas des points, ça dépend, mais je mets des virgules (Maïté)

Seul un étudiant, Valentin, a expliqué qu'il abrégait pour aller plus vite, gagner du temps et que cela lui simplifiait la vie d'écrire en un français peu conventionnel :

mais pas forcément bien français mais ça reste de l'écriture, on a tendance à aller plus vite pour gagner du temps pas forcément mais on écrit les mots on se comprend quoi (Valentin)

Pour les autres, nous avons l'impression que cela serait un crime de lèse-majesté, qu'il pourrait y avoir une incidence sur l'écriture scolaire et que cela serait donc sanctionné. Peut-être faut-il aussi prendre en considération que les réponses des étudiants peuvent être biaisées par la présence d'intervieweurs enseignants de français ou assimilés, devant qui ils essaient de montrer qu'ils ne dérogent pas aux règles de l'écriture apprise en classe : ces étudiants étaient en effet d'anciens élèves du lycée qui se retrouvaient face à leur professeur de lettres-histoire et géographie et

qui, lors de la prise de contact pour fixer les dates des interviews, avaient répondu aux SMS du professeur en s'appliquant à bien respecter le langage écrit. Quoiqu'il en soit, leurs propos renvoient à leurs représentations du bien-écrire, forgées à l'école, et marquées par les normes orthographiques.

Les étudiants écrivent des mails, dans leur vie privée mais aussi dans leur vie professionnelle débutante, pour la recherche d'un stage ou d'un emploi. Cependant, cette pratique n'est pas généralisée. On peut déceler une certaine réticence face au numérique : l'utilisation de l'écriture numérique est réservée aux réseaux sociaux et à la communication avec leurs amis ; son utilisation ne se fait que pour les loisirs. Pour la recherche de stage ou d'emploi, le réflexe n'est pas spontané. C'est avec le conseil des professeurs que les élèves se dirigent vers ce nouveau mode de communication.

Pour ces différents types d'écriture ils ne mentionnent jamais la difficulté de les réaliser. Pour eux, il est aisé d'écrire des SMS ou des mails car ils connaissent la raison de leur écrit ; eux seuls décident d'écrire, ce n'est pas un exercice imposé de type scolaire. Les étudiants mentionnent alors le fait que l'écriture vient sans aucun effort, elle est spontanée et ne génère aucun stress, aucune pression. Ils ne seront pas jugés !

je sais déjà ce que je vais dire, je sais déjà le pourquoi j'écris la lettre donc ça va tout seul (Margot)  
ça vient tout seul, ça part naturellement (Ophélie)

Les étudiants interviewés nous disent donc que l'écriture en dehors de la classe est assez rare, sachant qu'ils pensent à l'écriture manuscrite. Ils utilisent tous les nouvelles technologies pour envoyer des SMS, des mails ou aller sur les réseaux sociaux mais cette pratique reste surtout un loisir. Ce sont des élèves pour qui l'écriture manuscrite est très importante : pour eux, il est indispensable de savoir bien écrire pour s'insérer dans la société. Il y a un attachement très fort à l'écriture manuscrite.

## **CONCLUSION**

### **Que retenir de ces quelques propos ?**

Ces étudiants qui ont terminé (ou quasiment) leur scolarité secondaire dans un cursus qui n'est traditionnellement pas identifié comme un cursus d'excellence ont révélé pour la plupart une aisance discursive face à des questions qui leur demandaient d'adopter une distance réflexive sur leurs pratiques d'écriture scolaire et non scolaire, sur les contenus d'enseignement concernant l'écriture en français et histoire (les exercices et leurs composantes), également sur des savoirs quasiment théoriques concernant l'argumentation. On leur demandait aussi de retracer leur trajet scolaire, du baccalauréat professionnel au BTS et plus largement depuis l'école primaire ou le collège (ce dernier sujet n'ayant pas été examiné ici).

Pour la plupart, ils nous ont étonnés, par leur sérieux dans leur façon de réfléchir avant de répondre, leur aisance communicationnelle (les rires sont fréquents), leur plaisir en fin de compte à réfléchir à ces questions inhabituelles.

Certes, une fois ou deux, le silence s'est installé, parfois de manière répétitive, les réponses adoptaient une ligne fuyante (« ça dépend... ») ou simplement affirmative sans rien apporter de personnel ou de précis, indices bien souvent d'une souffrance face à des difficultés d'écriture difficiles à dire, face à des incompréhensions du système scolaire, voire de la forme scolaire. Maïté, qui redouble la terminale baccalauréat professionnel, dit à quel point elle ne comprend pas les attentes des enseignants ni leur évaluation, et cependant, elle fait les exercices et au final elle a été reçue au baccalauréat.

Il est sûr comme nous le disions en introduction que questionner les étudiants sur toutes ces dimensions des activités d'écriture scolaire ne dit rien de leur réussite effective en termes d'évaluation ou simplement en termes de maîtrise scripturale. Mais il nous semble que leurs réponses nous donnent à voir combien ce contenu de savoir peut rester opaque, même après une scolarité secondaire complète. La généralité des réponses, souvent signalée dans l'analyse ci-dessus en est une preuve pour nous. Ne pas distinguer histoire et argumentation, ou rédaction et argumentation en est l'exemple prototypique. Et en même temps, comme nous le disions, faire de telles distinctions est le propre de l'enseignant de français. Les réponses des élèves ne sont donc à prendre que comme la preuve qu'ils sont bien des élèves et non des enseignants. Et donc, corrélativement, comme la preuve que le travail d'explicitation, à la charge du professeur, des spécificités discursives n'est jamais achevé, ne doit jamais s'achever.

Enfin, nous aimerions revenir sur la sacralisation de l'écriture que ces jeunes nous ont donnée à voir dans leurs discours sur les SMS et autres supports électroniques : écrire est toujours lié pour eux au bien-écrire, sans faute, avec toute la ponctuation nécessaire. Discours convenu, sans doute, mais aussi quête de légitimité de la part d'étudiants qui ne se sentent intuitivement pas tout à fait ou pas suffisamment légitimes. Peut-on/doit-on dans les formations professionnelles poursuivre des objectifs de désacralisation des pratiques lettrées, qui passeraient par la destruction (contrôlée) des normes inculquées depuis tant d'années ? Désacralisation qui est peut-être l'apanage des cursus d'excellence où les élèves ont appris depuis longtemps (à l'école et en dehors de l'école) à jouer avec le langage et les normes, à ne pas respecter les consignes imposées pour les dépasser, en un mot à ne pas être « scolaire ». Nous nous contentons de poser cette question et de la laisser ouverte, à l'appréciation du lecteur.

## ANNEXES

### Annexe 1 : portraits des élèves

**Marie**, 18 ans, après un baccalauréat professionnel esthétique, intègre le BTS esthétique au lycée A. Savary à Arras. C'est une jeune adulte autonome et

indépendante : pour suivre sa scolarité en BTS, elle vit en appartement près du lycée. Dès la seconde pro, elle a eu l'objectif d'intégrer le BTS. Son attitude a toujours été professionnelle et son travail très sérieux, demandant constamment les avis des professeurs sur sa scolarité, au risque de froisser les autres élèves. Or, lors de la sélection des dossiers pour l'entrée en BTS, Marie était sur la liste d'attente. Elle a été profondément déçue, ne comprenant pas pourquoi elle n'avait pas été mise sur la liste principale. Mais, une fois en BTS, elle a voulu démontrer ses capacités par un travail acharné. Elle est aujourd'hui parmi les premières de classe. Marie a obtenu le BTS en juin 2014.

**Chloé**, 18 ans, après un baccalauréat professionnel commerce, intègre le BTS Négociation Relation Client par alternance dans le cadre du Greta au lycée Gaston Berger de Lille. Chloé est une élève moyenne, qui s'est contentée de travailler juste le minimum pendant la seconde et la première. C'était une élève dont on sentait qu'elle avait du potentiel mais qui « se laissait vivre » pour reprendre une expression souvent entendue en salle des professeurs. En terminale, son projet de poursuite d'étude se précise et sa volonté d'intégrer un BTS par alternance prend du sens. Elle trouve un lieu de stage qui accepte de la prendre en BTS et Chloé se transforme. Elle est beaucoup plus investie. Sur les lieux de stage, les tuteurs sont très satisfaits : la relation aux clients est parfaite. Chloé a obtenu le BTS en juin 2014.

**Margot**, 19 ans, après un baccalauréat professionnel esthétique, intègre le BTS esthétique au lycée A. Savary à Arras. Pour coller aux exigences du métier, elle a entrepris un régime sévère pour se donner toutes les chances de réussite et espérer décrocher un emploi après le BTS. Depuis la seconde, son objectif a été de poursuivre ses études en BTS esthétique. Pour cela, elle a mis tout en œuvre pour que son dossier soit accepté par un travail de qualité, une démarche très professionnelle et une attitude studieuse. Margot a obtenu le BTS en juin 2014.

**Valentin**, 18 ans, après un baccalauréat professionnel commerce, est inscrit en première année de Licence de géographie à l'université d'Artois à Arras. De père Kabyle et de mère française, il a passé son enfance en Guadeloupe, parle le Créole et a souffert de bégaiement dans son enfance. Valentin peut parfois agacer les professeurs. En seconde, il était très agité, très contestataire. En première et en terminale, avec un peu plus de maturité, il a commencé à s'intéresser aux cours et en particulier à l'histoire-géographie où il a fait preuve de beaucoup d'investissement et obtenu de bons résultats. Après l'obtention du baccalauréat professionnel, il a décidé de s'inscrire en Licence de géographie. Mais il a abandonné, sans avoir démérité pourtant puisqu'il a obtenu certaines unités importantes.

**Maïté**, 19 ans, redouble le baccalauréat professionnel commerce au lycée Savary à Arras. C'est une élève timide, qui a du mal à s'exprimer à l'oral devant ses camarades. Elle éprouve une certaine souffrance scolaire et a besoin d'être guidée et rassurée. Son échec au baccalauréat professionnel la première année ne l'a pas découragée : elle a décidé de redoubler et a fait preuve d'assiduité tout en essayant de surmonter ses difficultés. Sa persévérance a payé : elle a obtenu le baccalauréat

professionnel commerce après redoublement, donc. Elle pense changer de voie pour s'orienter vers les métiers de la petite enfance.

**Ophélie**, 18 ans, après un baccalauréat professionnel esthétique, intègre le BTS esthétique au lycée A. Savary à Arras. Ophélie est une élève calme et « consciencieuse » comme on pourrait écrire sur un bulletin scolaire. Elle est perfectionniste et a tendance à angoisser quand elle n'y arrive pas. Elle n'ose pas cependant demander aux professeurs de plus amples explications. En BTS, son parcours est honorable, mais elle a toujours de peur de n'avoir pas été assez efficace. Ophélie a obtenu son BTS en juin 2014.

## **Annexe 2 : guide d'entretien**

Merci d'avoir accepté cet entretien

Nous allons vous poser quelques questions sur l'écriture et sur ce que vous avez appris au lycée concernant les textes à écrire dans les différents cours.

L'entretien va être enregistré, est-ce que vous l'acceptez ?

Pouvez-vous avant de démarrer me dire votre prénom et la classe dans laquelle vous êtes cette année ?

### ***Le rapport à l'écrit scolaire en général***

Qu'est-ce que vous pensez en général des devoirs écrits ?

Est-ce que cela vous paraît difficile d'écrire pour un devoir ?

Désagréable ? Pénible ?

Est-ce que cela vous intéresse ? Ou vous ennuie ?

Est-ce qu'il y a des moments qui vous paraissent plus faciles (ou plus difficiles, selon la tonalité des réponses aux questions précédentes) que d'autres pendant que vous écrivez ? Plus agréables ? Plus intéressants ?

### ***L'extrascolaire***

Est-ce que cela vous arrive d'écrire en dehors de l'école ?

Quoi, par exemple ?

Aimez-vous écrire cela ? Ou trouvez-vous cela difficile, ennuyeux, pénible ?

Y a-t-il autre chose que vous écrivez ?

Comment trouvez-vous cela ?

### ***Les apprentissages scolaires***

À votre avis, est-ce que s'apprend, l'écriture ? (Où ? Quand ?)

Qu'est-ce que vous avez appris en écriture depuis que vous êtes élève ?

Un bon souvenir lié à l'écriture ?

Un mauvais souvenir ?

Comment vous jugez-vous par rapport à l'écriture ? À l'aise ? En difficulté ? Entre les deux ?

### ***L'écriture en classe de français***

Est-ce qu'il a une particularité à l'écriture en classe de français ? (Par rapport aux autres disciplines)

Et depuis que vous êtes au lycée, d'après vous, qu'est-ce qui est le plus important pour le professeur de français ? (Concernant l'écriture)

Et ce n'est pas important pour les autres profs ?

### ***L'argumentation (un devoir d'argumentation)***

Qu'est-ce que c'est, pour vous ? Comment la définiriez-vous ?

Qu'est-ce qu'il faut faire de particulier dans ce type de devoir ?



Difficile ? Ennuyeux ? Pénible ?

Est-ce que dans d'autres disciplines vous argumentez aussi ? Lesquelles ? À quelle occasion ?

***Pour les étudiants***

Comment jugez-vous les devoirs écrits que l'on vous demande à l'université ?

Sont-ils intéressants ? Faciles ? Agréables à faire ?

Pouvez-vous nous donner un exemple d'un devoir récent ? Que deviez-vous faire ?

Avez-vous eu du mal à l'écrire ? Du plaisir ? De l'intérêt ?

À votre avis, est-ce que ce que vous avez appris au lycée, concernant l'écriture de textes, vous est utile maintenant ? Impression de continuité ? de rupture ?

Et concernant l'écriture de textes argumentatifs ?