

LES MEFAITS POSSIBLES D'UN PROBABLE MALENTENDU

Roseline TISET
Lycée Pasteur, Lille.

Deux propriétés collent au brouillon d'entrée de jeu dès l'examen superficiel du " concept " : un statut de forme " originelle " de l'écrit et, consécutivement peut-être cette empreinte " intime " qui doit être le fait de la genèse de chaque pensée individuelle. Boîte noire ou mécanisme appréhendable " scientifiquement ", la " particularité " semble ne pouvoir être totalement réduite. Les travaux des généticiens du texte ⁽¹⁾ comme les attitudes des profs qui respectent chez les élèves la " liberté " de faire son brouillon comme ils le veulent et même de ne pas en faire du tout, l'attestent.

Dans le cas des brouillons d'auteurs, l'études (au laser) ⁽¹⁾ de leurs embryons d'écrit renforcera leur unicité, éclaircira les processus qui révèlent le " génie ". Une réflexion du prof sur sa propre pratique du brouillon pourra guider le pédagogue sur les étapes de l'écriture et inciter à plus de lucidité ou de raison dans les commandes imposées aux élèves. Quant aux brouillons d'élèves, les dés sont peut-être davantage pipés : justement parce que l'écriture scolaire n'obéit qu'à la commande, comment les productions d'élèves peuvent-elles encore bénéficier de cette valeur qu'on accorde au brouillon, selon un consensus un peu obscur, la voix du vécu : l'authenticité ?

Bien que les commandes d'écriture faites aux élèves à travers les exercices demandés les invitent à être " personnels ", est-ce le produit de leur " pensée " qui arrive sur la feuille ou les résidus emmagasinés à droite à gauche (" au café du commerce " ou dans une littérature, c'est selon) et servis sans réelle implication, sinon avec une totale " abstention " ? Les premières moutures de leurs écrits peuvent-elles encore être appelées " brouillons " dans la mesure où ces phases successives ne procèdent pas selon une dialectique créatrice mais relèvent plutôt d'une série de reproductions de plus en plus " conformes " à un modèle préexistant - ou à l'idée qu'ils s'en font ! -. Dans ce cas, une pédagogie du brouillon est une pédagogie de réécriture du texte.

Ne m'étant pas vraiment posé ce genre de question avant aujourd'hui (pour la nécessité du numéro), je pensais vaguement avoir une " pédagogie " du brouillon, c'est-à-dire que j'exige un brouillon de mes élèves parce que moi j'en fais pour tout (ou presque). Et je " dirige " leur brouillon justement parce que j'ai constaté que leurs " brouillons " ne fonctionnaient pas comme les miens et même ne fonctionnaient pas du tout. J'ai donc essayé de leur imposer une procédure susceptible

de les aider à “ trouver ” (j’y crois encore un petit peu), de les débloquent, à tout le moins de leur fournir un guide de recherche, de réflexion et de production. Ça donne des résultats inégaux et imparfaits, je le préciserai plus loin.

Brouillons de Flaubert, mes brouillons, les brouillons des élèves, ce n’est pas pareil :

C’est que j’avais cru pouvoir découvrir dans les brouillons comme les généticiens du texte ⁽¹⁾ un processus sinon de création, du moins d’élaboration de leur pensée et voir comment ils écrivent. Les échanges préalables sur nos pratiques respectives, qui avaient inauguré le travail de réflexion sur ce sujet dans le comité de rédaction de la revue, avaient fait apparaître que nous brouillonions de façon très diverses. Les travaux au laser des généticiens du texte mettent également en lumière la grande diversité des pratiques brouillonnesques entre Kafka, Sartre, Prévert, Proust... alors nos élèves devaient aussi refléter la même diversité : autant de brouillons que d’élèves et si tel est le cas, autant de pédagogies différenciées et alors combien inadéquats peuvent être ces outils patron qu’on leur donne à travers les mêmes consignes pour tous, en général, et ma “ méthode ” de brouillon en particulier. Sans doute, sauf que les brouillons que sont les pré-produits des grands auteurs ou l’exercice auquel je me livre avant de “ pondre ” quelques pages d’article sur un sujet que je n’ai pas tout réfléchi, en tête, n’est pas vraiment analogue à ce que les élèves sont à même de faire...

Selon le dictionnaire (étymologique), le brouillon c’est le “ mélange ”, le “ sali ”, le désordre donc mais aussi le “ bouillon ”, la “ boue ” (l’étymologie est commune). La boue originelle, le chaos initial que cherchent à étudier les généticiens du texte, champ de déjection de tous les possibles, où se tracent toutes les voies possibles, le “ vrac ”, le sauvage. Là, tout est permis, gratuit ; on ne s’y engage pas puisqu’on n’aura pas à en répondre, tout peut y être essayé pour voir, pour rire... On peut y faire semblant d’écrire. Lieu rassurant, complaisant, sympathique où s’apaise l’angoisse de la feuille blanche par le noircissement maximal. Lieu liminaire aussi entre le huis clos de la tête, du cœur, voire du corps et le regard du scripteur, médiateur, avant celui des autres. Là, gît la première projection au dehors encore protégée mais déjà objectivée, séparée et appréciable : “ *Je est un autre* ”. “ *Pourquoi ai-je écrit cela ?* ”. “ *Qu’est-ce que j’ai voulu dire ?* ”.

Le brouillon s’apparente ainsi au “ bouillon ” comme le suggère la parenté étymologique où les ingrédients de la pensée se mélangent pour y **produire** quelque “ soupe ”.

C’est ce premier jet des élèves que je guettais croyant y voir se rapprocher, se mêler, s’appeler dans un jeu dialectique des éléments constitutifs d’une pensée

que je n'aurais eu qu'à guider, du mot à la phrase ou de la phrase au paragraphe, montrant comment les idées peuvent naître à mesure que les mots s'alignent...

Je guettais aussi cette liberté d'errer d'une idée à l'autre avant de trouver un lien logique... La seule " liberté " que j'ai vraiment reconnue sur les brouillons d'élèves - j'en use aussi - c'est celle de masquer ou meubler les pannes d'inspiration par des ratures, des graphismes parasites. Mais point cette juxtaposition sur la même feuille de ce qu'on aurait pu dire et de ce qu'il faut dire, ce mélange d'aveu et de censure qui montre comment l'acte de communication est un va et vient entre ce que je veux dire et ce que je sais que mon lecteur veut lire.

Cette alchimie, je l'ai cherchée vainement chez les élèves. Il est vrai qu'on les voit peu brouillonner ; ça se passe chez eux ou en perm. ou, de façon réduite, lors d'un devoir en temps limité. Les brouillons ramassés dans la " période d'apprentissage " ou observés dans une séance de TD révèlent bien peu de " bouillon " même si les malfaçons, les difficultés multiples du travail, les incohérences, y sont plus apparentes et lisibles que dans les copies définitives.

Bref, ils ne savent (ou presque) pas faire un brouillon mais ils doivent en faire un quand même !

- d'abord un brouillon d'idées :

En les regardant faire, j'ai remarqué qu'ils grillaient, presque tous, les étapes : peu de feuilles dans tous les sens, peu de flèches, de renvois... Beaucoup de brouillons se présentent comme le futur texte recopié, en mal écrit, en raturé avec les petites fantaisies graphiques qui les désignent comme tels - commençant par l'introduction ou pour ceux qui résistent à cette procédure par "*je ne suis pas d'accord...*". Bref, le devoir sort déjà tout équipé de ces attributs finaux (alinéa, marge...) comme Minerve de la tête de Jupiter ⁽²⁾. La discipline scolaire de l'écrit propre les éloignerait-elle à ce point de l'expression personnelle ? N'ont-ils vraiment jamais rien à " penser " sur les sujets proposés ? Du brouillon, je crois pourtant en apercevoir sur les tables, ça et là. Je n'irais pas jusqu'à dire que philosophie et littérature se le disputent au canif ou au feutre sur le bois des pupîtres mais, entre les obscénités et les provocations, on lit parfois des choses bien dites dont j'aimerais retrouver la teneur dans les devoirs.

Inhibés par les modèles ? Soumis à une production convenue ou convenable ? Peut-être aussi encore mal armés pour les opérations compliquées, abstraites, qui se déroulent au prix de mécanismes mal acquis à leur âge ?

Est-ce que je fais bien de leur imposer " ma " méthode de brouillon, aménagée à partir de propositions de guides pédagogiques pratiques, sous la forme

d'un cadre normatif, avec une typographie indiquée et expérimentée collectivement, au tableau. Un double triptyque : un pour les idées en vrac, le " chaos " (je ne désespère pas, bien que ce volet reste souvent vide, de le rencontrer), un pour la recherche d'idées et de plan, en trois colonnes - idées directrices, arguments, exemples -, un pour l'ébauche de l'introduction.

1er feuillet : idées " en vrac ".

2ème feuillet : tableau - plan

- recherche et classement des idées.

IDEES DIRECTRICES	ARGUMENTS	EXEMPLES (PREUVES)
I		
II		
III		

3ème feuillet : Introduction amorcée.

Les élèves, en phrase d'apprentissage sont invités à chercher trois séries d'arguments et exemples, **au moins**. Selon les sujets, cette norme bien sûr, varie.

Les élèves sont contents d'avoir un cadre - certains ne l'utilisent que contraints -. Mais à qui profite ce cadre ? A ceux qui n'en ont pas le plus besoin, capables peu ou prou de commencer par une introduction, de rédiger selon le modèle avec... assez de matière pour que cela se tienne. La méthode indiquée ne fait que les rendre plus performants. Les autres s'emparent du cadre un peu magiquement, incapables de maîtriser un outil sorti d'une démarche qu'ils ne sont pas capables de faire. Cependant, ils remplissent le cadre docilement, arbitrairement ou artificiellement sans le faire fonctionner " dialectiquement ". Trois idées, ça se trouve,

des arguments aussi - c'est pas sûr que ça en soit -, des exemples, c'est facile. Voilà ils auront satisfait à un modèle de plus.

Si imparfait que soit l'instrument didactique, c'est tout de même dans cette phase de " brouillon " que peut intervenir l'aide efficace et individualisée qui accompagne le " jaillissement " désordonné (s'il peut y en avoir un par une sorte de brouillon/dialogue oral ⁽³⁾) et l'ordonnement surtout. Amorcer avec chacun l'interaction contenu/formulation qui fait la cohérence d'un exposé. Beaucoup d'élèves ne peuvent découvrir seuls qu'une idée, qu'ils trouvent en plus autour du sujet, ferait une superbe transition, la dialectique leur est encore étrangère. Les idées se côtoient à plat, pour eux, comme les éléments du monde qu'ils connaissent - sur information oblige - sans voir les liens qui en tissent la logique. Je les soupçonne aussi non sans fondement de préférer dès le brouillon suivre le plan canonique sans se soucier d'utiliser un instrument qui oblige à se " creuser ". Ca va plus vite de " *dire comme l'auteur d'abord, ensuite le contraire, et après un peu les deux* ". La représentation qu'ils ont de la forme finale convenue les incite à une sorte de paresse de la réflexion.

Le brouillon/bouillon n'est en fait accessible qu'à ceux qui ont la " matière ", les mécanismes... acquisitions dont la source déborde le cadre scolaire, autant dire à très peu d'élèves (ou pas). Quand il s'agit de préparer progressivement l'ossature du devoir canonique, qu'est-il besoin (ou possible) d'un " vrai " brouillon ?

-Et l'écriture au brouillon, la rédaction (au delà de la super- ou macrostructure : la microstructure ?). L'amélioration de l'énoncé ne vient pas non plus alimenter le brouillon. Du brouillon au texte, ils ne corrigent vraiment que les fautes d'orthographe qu'ils s'étaient généreusement autorisés ainsi que les griffonnages dont la présence atteste le brouillon moins le travail de " gestation " et de " correction " réelle. Les structures syntaxiques fautives s'élaborent avec l'idée, si étroitement liées que seul un regard extérieur peut les dénoncer - le plus tôt possible est le mieux -. Encore faut-il proposer la forme correcte à comparer pour confondre la faute. Les plus sincères avouent : " *pour moi, c'était plus clair comme je l'avais mis ; écrit par vous, ça veut dire autre chose* ". Et de réécrire le paragraphe le plus près de leur formulation, de leur faire lire à voix haute pour fondre la correction dans l'ensemble " *qui fait aussi bien* ". Le brouillon d'énoncé ne s'avère utile là encore que si le maître y participe dès la genèse et l'accompagne jusqu'à la phase terminale.

Que faire ? Que des brouillons ?

Au stade de l'apprentissage, je serais tentée de répondre oui. Si cela se débloque par la " création de la pensée " cela déplace au moins le travail de correction

du maître vers un travail d'accompagnement de tous les états successifs du texte produit.

En faveur de l'expression " spontanée ", on pourrait aussi assouplir les modèles. Des élèves bons en rédaction au collège sont médiocres en 2ème dans les exercices où il leur est devenu presque interdit de faire entrer, dans leur devoir, anecdote, référence au vécu, récits dans lesquels ils avaient pu exceller. Il leur faut passer brusquement au raisonnement abstrait (désincarné), éloigné (ô combien) du vécu. Pourtant, combien d'essais ou ouvrages théoriques sont émaillés ou partent d'anecdotes rapportées, de digressions, dans le vécu qui relie le propos abstrait au réel. Si au moins cette démarche, cette liberté, leur était laissée au brouillon, ils iraient plus sûrement de l'exemple à l'idée, guidés par le maître dans le passage du personnel à l'exposé " objectif " construit (en fonction de la particularité de leur raisonnement).

On objectera à cette primauté accordée au travail de brouillon que l'élève doit savoir présenter un travail recevable au regard des exigences de la communication. J'entends bien. Il n'est pas question de ne pas y arriver. Mais j'opposerai aussi que le devoir " artificiel " qui leur est imposé échappe à tout circuit réel de communication et qu'il confine plus au numéro de singe savant (ou qui cherche à l'être) plutôt qu'à une production dans quelque situation de communication que ce soit, encore moins de création.

C'est que les élèves ne sont pas Flaubert ni forcément de futurs Flaubert... (Tant du moins qu'ils ont à être élèves). Il me semble donc qu'une didactique du brouillon ne puisse s'envisager qu'à la condition de bien avoir ceci présent à l'esprit. (Même s'ils peuvent le devenir). A le croire ou à faire comme si on le croyait, on risque peut-être de mépriser l'ingrat travail (utilitaire et vulgaire) de décomposition de toutes les opérations ou les opiniâtres réécritures. Après tout, même si Flaubert a écrit pour mille et une raisons, l'apprentissage scolaire qu'il reçut sous quelque forme que ce soit fut, sinon facteur déterminant, du moins préalable nécessaire - sine qua non - et c'est à cette phase là que nous travaillons.

Tout le monde a des pieds, tout le monde doit apprendre à marcher, à courir, tout le monde ne deviendra pas coureur à pied.

A force de penser qu'apprendre à écrire c'est apprendre à écrire comme Flaubert ou penser comme Montaigne - comment les y faire parvenir ? - on pourrait bien finir par ne plus rien **leur apprendre** du tout.

Ils ne sont pas encore des Flaubert, c'est pourquoi ils ne font pas encore de ces " brouillons " - là, on ne leur demande pas non plus d'écrire Madame Bovary... par ailleurs...

Je suis bien contente d'avoir trouvé réponse aux questions que je ne me posais pas.

NOTES

- (1) Louis HAY " La naissance du texte " Ed. José Corti. 1989 cité dans Natalie Levisalles " Les manuscrits à la lumière du laser ", Science et Avenir, avril 1989.
- (2) Certains élèves semblent ne pouvoir procéder autrement ; leur proposer une procédure de décomposition des étapes les bloque encore plus (cf. article d'I. Delcambre et F. Darras).
- (3) Dans ce numéro, l'article de B. Hibert ... Brouillons pédagogiques.