

CE QU'ILS FONT ET CE QU'ILS EN DISENT
Analyse des procédures rédactionnelles d'élèves de seconde

Francine Darras
Pensionnée
Inscrite au Grand Livre de la dette publique
Isabelle Delcambre
Équipe Théodile-CIREL (ÉA 4354)
Université Charles de Gaulle – Lille 3

Cet article a été publié dans le numéro 11 de Recherches, « Du brouillon au texte » (1989) – numéro intitulé aussi sur la page intérieure de titre « Brouillons, ratures » ! À l'époque F. Darras enseignait à l'École Normale de Lille et I. Delcambre au lycée de Lambersart, dans la banlieue de Lille. La rédaction de Recherches nous a demandé de le republier dans le présent numéro : si le sujet d'écriture donné aux élèves porte la marque des instructions alors en vigueur, l'analyse des pratiques des élèves et du discours qu'ils tiennent sur leurs stratégies n'a pas pris une ride.

Projet d'ensemble : faire une typologie des pratiques de brouillon mises en œuvre « spontanément » (c'est-à-dire indépendamment d'un « enseignement du brouillon », à supposer qu'une telle didactique soit possible) par une classe d'élèves de 2nde. L'hypothèse formulée après de multiples observations en classe est que leurs pratiques sont très diverses, qu'elles mettent en jeu des représentations de l'écriture, des stratégies de planification et de mise en texte relativement diversifiées. Cette diversité peut s'expliquer par la maturité des élèves de 2nde quant aux pratiques d'écriture, par le fait qu'on peut les considérer comme des pré-experts. En tout état

de cause, une telle typologie est indispensable pour assurer un minimum de connaissances au professeur qui voudrait avec/pour ses élèves construire un apprentissage de l'écriture.

I. DESCRIPTION DE LA SITUATION D'OBSERVATION

Les élèves étaient en devoir surveillé (2 heures) sur un sujet de type « discussion ».

Est-il dangereux de laisser les enfants exprimer leurs goûts pour la violence et la grossièreté, leur refus des règles ?
Vous discuterez ce problème en vous aidant de la documentation dont vous disposez.

Ils disposaient effectivement d'un dossier sur les « Crados »¹, articles issus de Libération et de la Voix du Nord, articles récents et dans l'ensemble plutôt décontractés et positifs sur la question qui avait un temps ému les médias, mais faisant état de la position de Cousteau qui à ce propos avait parlé d'une « pollution de l'esprit ». Plus un texte donné au bac il y a quelques années et plutôt réactionnaire, développant de grandes idées sur la décadence de la morale.

L'ensemble de ces documents (quelquefois complexes) avait été travaillé en classe sous des formes diverses.

De plus, ils disposaient d'une fiche d'évaluation de la dissertation, la 3^e du genre, élaborée collectivement au cours des exercices et devoirs précédents. Ce type de grille avait été à chaque fois négocié avec les élèves de façon à prendre en compte l'évolution des apprentissages effectués et des questions posées à propos du type de texte à produire.

Les élèves ont travaillé sous l'observation de F. Darras qui a pris pour chacun le maximum de notes tout au long des deux heures sur leurs modalités de travail. Mais ses interventions ne visaient à chaque fois qu'à faire préciser à l'élève à quel moment de son travail il en était. Nous voulions en effet faire en sorte que les interventions soient purement descriptives pour essayer de contrôler les effets perturbants que cette situation inhabituelle risquait d'avoir sur le rapport habituel des élèves au brouillon.

Et effectivement certains élèves ont été perturbés au point de dire explicitement ou de faire comprendre par une gestuelle de repli jaloux sur leur écrit que l'observation était désagréable et empêchait de travailler. D'autres, au contraire, ont adopté une attitude de coopération spontanée, allant jusqu'à noter eux-mêmes en marge de leur brouillon les étapes de leur travail. Pour ces élèves-là, on peut faire l'hypothèse que le travail d'observation a pu être stimulant, voire aidant.

Les élèves étaient explicitement attendus dans le temps accordé sur un devoir achevé. La démarche d'observation, pour inhabituelle qu'elle était, se greffait sur une situation habituelle de devoir surveillé. Nous avons donc récupéré leurs

1. Il s'agit d'une série d'autocollants représentant des personnages monstrueux et provocants, dont les adolescents faisaient collection à l'époque [Note ID, 2011].

brouillons avec les annotations de F. Darras (et parfois des élèves eux-mêmes) et leur copie définitive.

Puis, on a procédé à des entretiens par groupe de 10, où on leur renvoyait ce qu'on avait repéré de leurs stratégies en leur demandant d'explicitier, s'ils le pouvaient, les raisons de leur fonctionnement : « Comment faites-vous ? Faites-vous toujours ainsi ? ». Souvent la discussion est devenue générale, les élèves s'interviewant au fur et à mesure qu'ils découvraient des points de différence.

Ces entretiens ont été enregistrés, leur transcription alimente les analyses qui suivent.

Cela dit, quelques précautions sont à prendre par rapport à ces matériaux : les documents écrits que nous avons recueillis ne sont que des traces du processus rédactionnel. Nous n'avons pas la prétention de penser que ces documents nous donnent accès au fonctionnement de la « boîte noire ».

De même, au cours des entretiens, ce que les élèves disent, c'est ce qu'ils croient qu'ils font, non la vérité de leurs stratégies. Leurs représentations de l'écriture, des normes scolaires de production écrite interfèrent constamment avec cette situation d'(auto)analyse (introspection métacognitive) vraisemblablement nouvelle pour eux.

Enfin, le dernier biais qui doit nous inciter à la prudence quant à leurs comportements et/ou à leurs déclarations est la part que risquent d'occuper leurs représentations des attentes de l'interviewer, de plus forcément différentes pour ceux qui parlaient devant leur professeur de français et pour ceux qui parlaient avec un adulte étranger au lycée vis-à-vis duquel les stratégies peuvent être pour une fois différentes.

Toutes ces précautions n'invalident pourtant pas à nos yeux une telle enquête, l'objet en étant assez rarement travaillé et gardant toute légitimité par rapport à la réflexion sur les phénomènes d'écriture.

II. TYPOLOGIE DES BROUILLONS

L'observation des brouillons et l'analyse des discours des élèves permettent de construire une « typologie » des pratiques rédactionnelles. Il ne s'agit pas ici de vérifier les résultats de ces pratiques en terme de réussite ou d'échec mais d'essayer de retrouver les processus qui guident la production de textes, avec toutes les réserves faites en introduction.

Cependant, cet essai d'identification de types est plus que difficile, les pratiques rédactionnelles se caractérisant par la multiplicité des opérations ; ainsi, notre dispositif d'observation étant ce qu'il est, nous serons amenées par exemple à reprendre à plusieurs endroits un même cas, la complexité des phénomènes observés résistant particulièrement à la volonté de catégorisation qui est la nôtre. Chacun des types proposés est donc plutôt à prendre en termes de dominance qu'en termes de fonctionnement unique voire exclusif.

Typologie des brouillons qui, dans la diversité même des stratégies d'écriture dont ils sont la trace, nous conduit à constituer en catégories des cas d'élèves en raison même de leur unicité.

1) Le brouillon rédigé au fil, du début à la fin, ou... « Vous voulez un brouillon ? eh bien, soit... pour vous faire plaisir ! »

Ce sont des brouillons propres, presque sans les traces qui peuvent les désigner comme brouillons, si ce n'est parfois une graphie différente (parce que moins régulière) de celle de la copie et quelques mots ou bouts de phrases – rarement des phrases entières – raturés dans la linéarité du processus de mise en mots.

Ainsi Pierre-Marie : il fait un brouillon presque aussi propre que son texte définitif ; il a fini au bout d'une heure et recopie sans rien modifier. Sur son brouillon, par ailleurs, seul un essai orthographique dans une marge, presque pas de ratures. L'écriture est totalement linéaire, aucune trace de planification. Il explique :

- Je commence simplement par chercher des idées pour faire l'introduction, je rédige, je m'arrête pendant dix minutes, je cherche, je rédige le reste.
- Tu cherches dans ta tête ?
- Oui.
- Quand tu recopies, tu n'es pas tenté de changer des choses ?
- Tout dépend s'il y a un mot qui sonne mal dans la phrase. Sinon je laisse ce que j'ai écrit si la phrase a du sens avec le sujet, si je ne fais pas du hors sujet.
- Avant de commencer ton brouillon, est-ce que tu as une idée de où tu vas aller dans ton texte ?
- Non.

Ou encore Stéphanie :

L'introduction, elle me vient comme ça, je la rédige dans ma tête et je la recopie après tout d'un jet. Tout vient comme ça. Quand je fais deux parties, je fais la première, après je fais la deuxième et après je ne reprends pas la première. Tout vient comme ça.

Le « vrai brouillon » n'est donc pas cette feuille de papier sur laquelle elle écrit, mais il est en fait « dans sa tête » et elle ne fait, au brouillon, que « recopier » ce qu'elle a dans la tête. Et si on lui demande comment elle fait pour trouver des idées, elle répond :

J'écris, je pense, j'y repense. Je trouve un truc et souvent je change d'avis au dernier moment.

Une écriture donc qui se règle au coup par coup. Stéphanie, interrogée sur l'organisation générale de sa dissertation, déclare enfin « se mélanger un peu les pieds ».

Ils sont cinq à procéder ainsi.

2) Le brouillon est un lanceur d'écriture

François a un brouillon qui tient en 17 lignes ; il s'agit exclusivement de l'introduction et du début de la première partie. Il est très raturé et quand François recopie les onze premières lignes, d'assez nombreux changements stylistiques interviennent. Il revient au brouillon pour écrire les six lignes qui suivent, puis il passe sur la copie où il les recopie et enchaîne directement tout le reste de son devoir

sans jamais revenir au brouillon. Écriture linéaire donc, avec un démarrage un peu difficile où le brouillon joue le rôle de starter. Il dit :

D'habitude, je fais tout au brouillon, puis je recopie. Cette fois-ci, je n'avais pas d'idées. Le peu que j'avais il fallait tout de suite le mettre.

Maryse qui, globalement, a la même stratégie que François, a, en plus, une intense activité de planification et de contrôle sur son brouillon.

Outre ces deux élèves, Violaine, Élisabeth, Sandra, Nadège et Laurence B. font de même. Nous aurons l'occasion de reparler de Laurence B. qui modifie beaucoup de choses en passant au propre (cf. VI) mais qui globalement se situe dans la même stratégie.

Quant à Violaine elle dira :

Avant, j'avais tout le temps pour faire un brouillon, plus maintenant, je regarde ma montre. Maintenant je fais que l'introduction et la conclusion au brouillon. Tout le développement je le fais au propre. Si je le mets au brouillon, je vais barrer, recommencer, j'aurai jamais assez de temps.

Ce qui est inexact : en ce qui concerne ce devoir-là, elle n'écrit au brouillon que l'introduction et le début de la première partie, tout le reste est directement écrit sur la copie.

Sandra, de même, produit au brouillon de manière assez linéaire une longue introduction, puis au moment du passage à la première partie, sur le brouillon l'écriture se délinéarise, trois essais successifs pour la transition entre la fin de l'introduction et le début de la première partie se présentent comme autant de ratés d'écriture. Finalement, le tout sera recopié avant d'aller plus loin en choisissant l'une des trois solutions. Puis tout le reste du devoir se déroule linéairement directement au propre.

Trois pratiques très proches, simplement contrastées du fait des résultats : deux ont eu une bonne note, la troisième pas !

3) La rédaction est linéaire mais dans une alternance brouillon/propre

Farida commence à rédiger au brouillon l'introduction et la première partie, elle recopie ; puis elle revient au brouillon pour la seconde partie qu'elle rédige sauf une citation qu'elle a sur une feuille à part et qu'elle intégrera directement dans son recopiage ; puis elle écrit une troisième partie au brouillon, la recopie et revient au brouillon pour la conclusion qu'elle recopiera avec beaucoup de modifications (ce sera le seul passage ainsi réécrit). Quelques traces de contrôle sont visibles sur le brouillon : *intro*, *1^{ère} opinion*, *Arg*, *Conclusion*, mais inscrites au fil de la rédaction vu les espacements utilisés. Et en effet elle dira :

Je mets d'abord ça dans la marge, ensuite je rédige.

Il s'agit donc d'un contrôle anticipé, de prescriptions qu'elle se donne. Sur l'écriture en alternance, elle ajoute :

[...]

Vous trouverez l'intégralité de l'article dans le numéro 55 de Recherches

CONCLUSION

Des savoirs pour le professeur donc. Où apparaît la vanité d'une offre pédagogique qui proposerait un modèle procédural unique dans l'apprentissage de l'écriture. Mais, vraisemblablement des savoirs aussi pour ces élèves-là : pendant les entretiens, il y a eu des moments exceptionnels d'émotion, de tension, d'écoute et d'interrogations réciproques ; d'instigatrices nous devenions spectatrices. Ces moments ont été pour nous les indicateurs que nous n'étions pas les seules intéressées par la circulation de ces paroles qui décrivaient/questionnaient des procédures. Pour les élèves en effet, le discours de l'autre – un pair – dans ses hésitations, ses certitudes, construisait ou clarifiait la représentation que chacun avait

de ses propres procédures de travail : il permettait en effet à chacun soit de se conforter par identification ou par opposition, soit de découvrir un modèle différent du sien, à essayer dans une prochaine activité d'écriture pour en explorer l'efficacité éventuelle pour soi.

Et c'est précisément l'intuition forte que ces entretiens étaient pour les élèves des moments privilégiés d'apprentissage qui nous a amenées à offrir cette structure de travail à l'ensemble de la classe – ce qui initialement n'était pas notre projet. Rappelons qu'ils étaient 40... Dit autrement, ces entretiens ont vraisemblablement provoqué des apprentissages métacognitifs dont on peut faire l'hypothèse qu'ils jouent un rôle de régulation et de contrôle – et donc de facilitation – de l'activité rédactionnelle elle-même, et qu'ils peuvent déterminer un progrès dans les compétences attendues dans le domaine du savoir-écrire. Ceci est enfin à corrélérer avec une autre hypothèse déjà formulée (cf. III) : les élèves qui réussiraient le mieux seraient ceux qui seraient le plus capables de décrire, si ce n'est d'analyser, leur propre procédure de travail surtout dans l'explicitation des opérations de planification – et ce, quel que soit l'état du brouillon. Seraient en effet à considérer comme à risques les élèves qui auraient un rapport magique à leur écriture dont ils disent qu'elle se ferait comme à leur insu ; ne pouvoir parler de ses procédures rédactionnelles serait donc l'indicateur d'une écriture qui progresse au coup par coup, sans projet, sans orientation.

Mais à l'issue de ce travail, oserons-nous poser l'intérêt d'une généralisation, même modeste, de la mise en place d'un dispositif de ce genre, centré sur de tels objectifs métacognitifs ? En toute décence, difficile de l'affirmer devant la surcharge des classes de lycées et l'occupation maximale des locaux...